



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

PARTICIPATION SOCIALE
ET DEFIS DE LA RELATION DE SOUTIEN

Volume 1, numéro 2

2014

Actualité

LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT : UNE COMPARAISON EN INDIVIDUEL, PETITS GROUPES ET GRANDS GROUPES.

ANNE LESSARD ET SANDY NADEAU¹

UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

Résumé

Le présent article porte sur une étude exploratoire visant à documenter la relation élève-enseignant, en considérant celle-ci à la fois de la perspective de l'enseignant et de l'élève, dans le contexte spécifique d'une école en milieu défavorisé. En définissant la relation comme étant la zone d'interaction pédagogique et socioaffective entre l'enseignant et ses élèves, il s'agit de déterminer les attitudes des enseignants envers les élèves à risque ou non de décrochage scolaire et de les interroger sur les relations qu'ils entretiennent avec ces élèves. À partir des résultats obtenus à l'aide d'une entrevue semi-dirigée menée auprès de 72 enseignants et d'un questionnaire utilisé pour sonder 878 élèves, cette recherche montre que la nature de la relation élève-enseignant varie dans le temps et selon le contexte dans lequel celle-ci se déroule. Les enseignants apprécient les occasions qu'ils ont de travailler individuellement avec l'élève et en petits groupes lors d'activités de remédiation. Certaines périodes vécues en grands groupes (entre 22 et 32 élèves) présentent des difficultés, notamment en raison de la composition du groupe. Les résultats du sondage auprès des élèves confirment les témoignages des enseignants.

Mots-clés : Relation élève-enseignant, décrochage scolaire, école secondaire

1. LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.

Le décrochage scolaire est un problème complexe. Dans la région d'Estrie, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport estime que 28,1 % des jeunes n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires pour l'année scolaire 2007-2008 (Gouvernement du Québec, 2009). Ce taux est deux fois plus élevé chez les garçons que chez les filles. Or, les conséquences du décrochage pour les jeunes sont importantes tant au plan personnel qu'au plan économique. D'une part, sur le plan personnel, plusieurs jeunes décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que la délinquance (Fortin, Lessard, Marcotte, Royer et Potvin, 2005) et la

¹ **Pour citer cet article :

Lessard, A. et Nadeau, S. (2014). La relation élève-enseignant : une comparaison en individuel, petits groupes et grands groupes. *Revue internationale de communication et de socialisation*,1(2), 136-151.

dépression (Marcotte, Fortin, Potvin et Papillon, 2002). D'autre part, sur le plan économique, ces jeunes éprouvent de grandes difficultés à s'intégrer dans le monde du travail, présentant un taux de chômage très élevé et bénéficiant davantage de l'aide sociale et de l'assurance-emploi que les diplômés (Statistique Canada, 2003). Conséquemment, il est important de repérer les facteurs qui influencent le décrochage scolaire pour mieux prévenir ce fléau social. Plusieurs facteurs de risque familiaux, sociaux (Battin-Pearson *et al.*, 2000) et scolaires sont rapportés dans les études. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'approfondir le niveau de connaissances de certains facteurs scolaires sur lesquels l'école a plus d'emprise et qui nous apparaissent primordiaux.

Plusieurs études mettent d'abord en lumière des facteurs de risque au décrochage scolaire en lien avec l'école. La relation qu'entretiennent les élèves avec leurs enseignants semble prendre une place importante. En effet, une étude menée auprès de 3359 élèves du secondaire (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004) démontre qu'une perception négative de l'élève de sa relation avec l'enseignant est un facteur qui contribue à augmenter significativement le risque de décrochage scolaire, particulièrement chez les garçons. En outre, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) rapportent que l'attitude négative des enseignants envers les élèves consiste en l'un des facteurs les plus fortement associés au décrochage scolaire chez les garçons. De même, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins de soutien de la part de leurs enseignants que les autres élèves, ce qui fait obstacle aux liens qu'ils pourraient établir avec l'école et augmente ainsi la probabilité qu'ils décrochent (Lessard *et al.*, 2008). Les conflits avec les enseignants sont d'ailleurs rapportés par les décrocheurs comme étant une raison qui les pousse à l'abandon scolaire (Lessard *et al.*, 2006). Les résultats d'une étude menée par Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (soumis) auprès de 756 élèves du secondaire indiquent aussi que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque. Les élèves à risque manifestent des attitudes plus négatives envers leurs enseignants, rapportent être moins engagés et perçoivent moins de soutien de la part de leur enseignant. Ils considèrent aussi que les règles de la classe sont moins claires et qu'il y a moins d'ordre et d'organisation dans la classe que ce que rapportent leurs pairs non à risque. Par ailleurs, selon les résultats de quelques études, les relations élève-enseignant caractérisées par la dépendance et les conflits, plus fréquentes dans l'expérience des garçons, conduisent à des comportements inadaptés et à l'échec scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Demaray et Malecki, 2002), deux variables directement liées au décrochage scolaire (Newcomb *et al.*, 2002). Or, ces manifestations de l'inadaptation des élèves semblent se reproduire d'année en année. Ainsi, les relations élève-enseignant établies par la suite dans la trajectoire scolaire seraient également de faible qualité (Blankemeyer, Flannery et Vazsonyi, 2002). Parmi les 1432 élèves de la troisième à la cinquième année qui ont participé à l'étude de Blankemeyer *et al.* (2002) ceux qui manifestent des problèmes de comportement perçoivent leurs relations avec les enseignants plus négativement que les élèves qui ne présentent pas de tels problèmes. Selon cette étude, les problèmes de comportement pourraient prédire le décrochage scolaire et influenceraient négativement la relation élève-enseignant, qui constituerait alors un facteur de risque scolaire. Ainsi, la qualité de la relation élève-enseignant pourrait être un facteur déterminant dans la décision de l'élève de quitter l'école.

Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2013) sont arrivés à élaborer un modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire dans lequel cinq facteurs latents influencent le statut de décrocheur. Trois de ces facteurs sont scolaires, tandis que deux sont familiaux. Parmi les facteurs scolaires se retrouvent le rendement de l'élève, les interactions à l'école et le climat de classe. En analysant les variables qui composent ces facteurs, il apparaît que les interactions à l'école découlent de l'évaluation faite par l'enseignant du

comportement de l'élève et de son niveau de coopération en classe ainsi que de l'attitude qu'adopte l'enseignant à son égard. Quant au climat de classe, il s'agit de l'évaluation que fait l'élève de l'environnement de la classe, de l'ordre et de l'organisation qui y règnent ainsi que de son propre engagement scolaire. Ces deux derniers facteurs influent sur le rendement scolaire de l'élève. De plus, les liens démontrés entre les interactions à l'école et le rendement indiquent que lorsque les interactions sont négatives, le rendement tend à diminuer; corrélativement, lorsque le rendement diminue, les interactions deviennent plus négatives. Il semble donc important de se préoccuper au moins autant de l'attitude qu'adoptent les enseignants que du comportement des élèves en classe.

En ce sens, les recherches de Sava (2002) montrent que ces attitudes des enseignants envers les élèves sont liées à la démotivation et aux attitudes négatives des élèves à l'égard de ceux-ci. Il y aurait donc réciprocity. Ce constat a aussi été rapporté par Stuhlman et Pianta (2002) qui démontrent que, parmi les 50 enseignants du primaire participant à leur étude, ceux qui rapportent des comportements d'autonomie chez leurs élèves ont aussi des relations plus positives avec ces derniers. Au contraire, ceux qui considèrent que les comportements des élèves relèvent de la confrontation envisagent plus négativement leurs interactions avec ces derniers. Les auteurs (Stuhlman et Pianta, 2002) concluent que la relation élève-enseignant représente un système dyadique complexe où les comportements négatifs des élèves suscitent des réactions négatives chez les enseignants et vice-versa.

Si une relation enseignant-élève difficile constitue un facteur de risque de décrochage scolaire, une relation positive semble être un facteur de protection. En effet, Janosz et Fallu (2003) ont étudié le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire auprès de 134 adolescents de la première à la quatrième secondaire évoluant en milieu défavorisé montréalais. Leurs résultats indiquent que des relations chaleureuses avec les enseignants diminuent le risque de décrochage des élèves alors que des relations conflictuelles affectent négativement l'ensemble des élèves. Cette étude vient confirmer les résultats mis de l'avant par Rumberger (1995), selon lesquels les élèves qui vivent une relation chaleureuse avec leur enseignant ont 16 % moins à risque de décrocher que ceux qui perçoivent le contraire. En ce sens, un lien positif et significatif entre l'élève et l'enseignant constituerait un facteur de protection contre le décrochage scolaire.

Outre les études précédemment citées (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Janosz et Fallu, 2003 ; Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004), peu d'études portant sur le décrochage scolaire se sont intéressées à la relation élève-enseignant. Toutefois, certaines portant plutôt sur la réussite scolaire ont montré que ce facteur permet une meilleure adaptation scolaire et sociale chez l'élève (Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder, 2004 ; Murray et Malmgren, 2005 ; Pianta et Stuhlman, 2004). En effet, Crosnoe *et al.* (2004) ont recueilli des données auprès de 10 991 adolescents de la 7^e à la 12^e année. Ils constatent que, perçues positivement par les élèves, les relations avec les enseignants contribuent à un meilleur rendement scolaire et limitent les problèmes de discipline chez l'ensemble des élèves. Ce lien entre l'enseignant et l'élève était plus fortement associé à la réussite des filles qu'à celle des garçons. Dans les écrits scientifiques, trois modèles conceptuels ont été utilisés pour caractériser la relation élève-enseignant : l'attachement, l'approche socioculturelle et le soutien à l'apprentissage (Davis, 2003). D'abord, Pianta et Steinberg (1992) définissent la relation élève-enseignant à partir du modèle de l'attachement à la mère (Bowlby, 1969). Cette théorie a été principalement appliquée à l'évaluation de la qualité de la relation auprès des élèves de l'école primaire. Elle suppose que dans la transition de la maison au milieu préscolaire, la relation à la mère se poursuit au travers du rapport à l'enseignant. Cette relation est ainsi marquée par la proximité émotionnelle, la dépendance et les

conflits. D'autres auteurs conçoivent plutôt la relation à partir d'une approche socioculturelle. La perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) et la théorie systémique du développement (Sameroff, 2000) s'insèrent dans cette approche où la relation est comprise à l'intérieur d'un système dynamique influencé par les structures à l'intérieur desquelles elle s'articule. Enfin, au secondaire, la qualité de la relation est plus souvent associée à la capacité de l'enseignant à soutenir l'apprentissage. Son rôle devient celui du maintien d'une relation caractérisée par l'appui de l'autonomie, de l'encadrement et de l'engagement. Un bon enseignant permet à ses élèves de se sentir compétents sur le plan scolaire (Skinner et Belmont, 1993). Plus précisément, selon le modèle proposé par Connell (1991, dans Klem et Connell, 2004), placé dans un contexte où l'enseignant offre soutien et encadrement, l'élève passe à l'action en étant engagé dans son processus de scolarisation au quotidien, ce qui engendre des finalités positives telles qu'un meilleur rendement et une plus grande persévérance scolaire.

Bien que les études menées jusqu'à maintenant et présentées précédemment aient permis l'avancement des connaissances sur la relation enseignant-élève et, plus particulièrement, sur son influence dans un contexte de prévention du décrochage scolaire, elles comportent tout de même certaines limites. En effet, ces études sont menées en considérant les relations qu'entretiennent les enseignants dans un contexte de classe qui n'est généralement pas défini. La taille du groupe, les caractéristiques des élèves, l'expérience de l'enseignant, sa formation initiale pourraient être des variables apportant plus de précisions quant au contexte dans lequel se forment et se maintiennent les relations entre l'enseignant et les élèves. De plus, on ne précise généralement pas si les relations se déroulent exclusivement dans l'environnement de la classe ou si l'enseignant et l'élève ont d'autres opportunités d'interaction que dans un contexte de grand groupe. En outre, les facteurs de risques soulevés par les études n'expliquent qu'un pourcentage de la variance liée au décrochage scolaire.

L'objectif général de cette étude vise à étudier la relation élève-enseignant en tenant compte de la perspective des enseignants et des élèves, qu'ils soient ou non à risque de décrochage scolaire. Conséquemment, notre étude s'articule autour de trois objectifs spécifiques et complémentaires. En tenant compte de certaines caractéristiques propres à l'enseignant (genre, participation au suivi individuel des élèves dans le cadre du programme Trait d'Union (des explications sur ce programme sont fournies dans la section méthodologie), formation initiale, le programme, le cycle et le domaine d'enseignement ainsi que l'expérience professionnelle), et de certaines caractéristiques des élèves (niveau et programme d'étude et risque de décrochage scolaire), nous voulons répondre aux objectifs suivants :

1. Comparer la nature de la relation enseignant-élève en fonction des caractéristiques des enseignants participants ou non au suivi Trait d'Union (Fortin, 2012);
2. Comparer la nature de la relation élève-enseignant dans différents contextes (suivi individuel, activités en petits groupes, enseignement en grand groupe) du point de vue des enseignants;
3. Comparer l'importance qu'accordent les élèves à la relation élève-enseignant dans différents contextes qui leur sont offerts à l'école.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Les participants

Les 72 enseignants (31 hommes et 41 femmes) et les 878 élèves (420 garçons, 451 filles et 7 participants n'ayant pas fourni cette donnée) d'une école secondaire de la Commission scolaire régionale de Sherbrooke située dans un milieu défavorisé (gouvernement du Québec, 2010) et bénéficiant d'un financement supplémentaire pour implanter la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) ont participé à cette étude. L'ensemble du personnel enseignant et des élèves de l'école a été ciblé pour cette recherche et tous ont signé les formulaires de consentement. Seuls les absents lors des journées d'évaluation n'y ont pas pris part. Avant notre arrivée dans cette école, plusieurs stratégies avaient été mises en place pour favoriser la réussite des élèves. Notamment, il y avait eu une diminution du nombre d'élèves par classe, le changement de la structure du temps et l'implantation du programme Trait d'Union (Fortin, 2012) qui vise à établir une relation significative entre un accompagnateur (enseignant) et un élève à risque de décrochage scolaire. Une cinquantaine d'enseignants de l'école participe à ce programme en accompagnant en moyenne deux élèves chacun. Ces différentes stratégies instaurées par l'école sont considérées dans cette étude comme la toile de fond, comme des variables contextuelles. En outre, à titre indicatif, cette école offre quatre programmes d'étude : accueil, adaptation scolaire, régulier et vocation (PPCS).

2.2 Collecte de données: élèves

Deux outils de mesures ont été utilisés auprès des élèves pour atteindre les objectifs de recherche. Le premier est le logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS, Fortin et Potvin, 2007) qui évalue le risque de décrochage scolaire. Ce logiciel permet à la fois une identification rapide du type d'élève et de ses caractéristiques ainsi qu'une interprétation de son fonctionnement personnel, familial et scolaire. Le LDDS comprend six questionnaires, dont un qui mesure le risque de décrochage et cinq qui permettent de déterminer le niveau de risque (aucun, faible, modéré ou sévère) en lien avec différentes variables déterminantes dans le processus de décrochage scolaire. Ce logiciel ainsi que les propriétés psychométriques des mesures qui le constituent sont décrits de façon détaillée dans le manuel d'utilisation du logiciel (Fortin et Potvin, 2007).

Le second outil utilisé auprès des élèves est un sondage complété par ces derniers qui porte plus spécifiquement sur les différents contextes d'interactions possibles avec leurs enseignants. Cet outil est composé de 44 items. En premier lieu, des questions d'ordre général permettent de connaître le profil de l'élève. Les items portent sur le niveau et le programme scolaires, le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré ou aux devoirs et aux leçons ainsi que sur la perception de l'élève quant à son rendement scolaire et son taux d'absentéisme à l'école. Ensuite, deux sections abordent la satisfaction de l'élève par rapport à 2 périodes spécifiques : (1) une période projet et (2) une période Lecture-Devoir-Étude. Pour ces sections, l'élève se situe par rapport à des énoncés sur une échelle de type Likert à 4 échelons : « toujours », « souvent », « parfois » ou « jamais ». Enfin, une série d'items évalue la perception de l'élève en lien avec l'importance de ces périodes pour divers services reçus (suivi individuel Trait d'Union, remédiation), pour certaines activités (lire, faire des devoirs, étudier, projets scolaires) ou pour le vécu général à l'école (lien avec les enseignants ou les élèves, engagement, bien-être, réussite scolaire). L'élève doit mentionner pour chaque item si cette période est « très importante », « importante », « pas importante » ou si elle « ne s'applique pas ».

[à lui] ». Enfin, une question ouverte permet à l'élève d'énoncer les changements qu'il apporterait à cette période.

2.3 Collecte de données: enseignants

Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche, trois outils sont utilisés pour le volet enseignant. Le premier est un questionnaire visant à documenter le niveau de formation et d'expérience de l'enseignant. Ainsi, outre son genre, l'enseignant fournit certaines données quant à la nature de sa formation initiale et continue, au nombre d'années d'expérience et d'ancienneté, au niveau scolaire auquel il enseigne (de la première à la cinquième secondaire) et au domaine d'enseignement. D'autre part, suivant la méthodologie proposée par Stuhlman et Pianta (2002), l'outil d'entrevue *Teacher Relationship Interview* (TRI), élaboré pour documenter les attitudes des enseignants envers les élèves, est utilisé. Il s'agit d'une entrevue contenant 12 questions pour lesquelles ces chercheurs ont mis sur pied un système de codage de 1 à 7 pour évaluer chacun des neuf construits mesurés (gestion des comportements, soutien à l'élève, respect de la perception de l'adolescent, neutralisation des affects négatifs, sentiment de compétence, sentiment d'impuissance, hostilité, affect positif et cohérence). Cet outil démontre une forte validité de convergence et discriminante, ainsi qu'une grande stabilité temporelle. Une section a été ajoutée au protocole d'entrevue, en introduction, pour permettre aux enseignants de développer sur les différents contextes dans lesquels ils se retrouvent en interaction avec les élèves, sur les rôles qu'ils assument (enseignant-répondant, enseignant-ressource, accompagnateur TU) ainsi que sur les défis et les avantages qu'ils associent à la structure de l'horaire scolaire à cinq périodes. Les entrevues ont été enregistrées et codées par les deux auteures afin d'atteindre un accord interjuge. Prenant la forme d'une entrevue, les données seront transcrites de façon à faire ressortir des éléments qualitatifs spécifiquement liés aux différents contextes dans lesquels se développe et se maintient la relation élève-enseignant.

2.4 Analyses des données

En vue de répondre aux deux premiers objectifs de recherche, les données quantitatives du volet enseignant ont été saisies à l'aide du logiciel SPSS (1^{er} objectif), tandis que les verbatim ont été traités dans le logiciel NVivo (2^e objectif). Comme les rôles des enseignants varient beaucoup plus pendant la 3^e période qu'à n'importe quel autre moment dans la grille horaire, c'est le discours qu'ils tiennent sur ce moment de la journée que nous avons choisi de privilégier pour analyser la nature de la relation enseignant-élève dans cette école. Une analyse par comparaison constante (Butler-Kisber, 2010) a été utilisée pour répondre à ce deuxième objectif de recherche. Pour comparer la nature de la relation élève-enseignant en fonction des caractéristiques des enseignants, une série d'analyses a été réalisée. D'abord, des tests-t pour échantillons indépendants ont été réalisés pour comparer la nature de la relation élève-enseignant, à partir des neuf dimensions du TRI, selon la participation de l'enseignant au suivi Trait d'Union et selon son sexe. Des ANOVA ont également été produites afin de déterminer si la formation initiale, le programme, le cycle ou le domaine d'enseignement ont un effet sur les dimensions de la relation élève-enseignant. Puis, une analyse du coefficient de corrélation de Pearson a permis d'examiner le lien entre l'expérience de l'enseignant et la nature de la relation élève-enseignant.

Les données du volet « élève » ont été saisies à l'aide du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). Des algorithmes nous permettent de distinguer les élèves à risque de décrochage scolaire. Des tests d'association entre les variables, soit l'importance de la 3^e période pour la relation élève-enseignant, la remédiation ou le suivi Trait d'Union, d'une part, et le risque de décrochage, le niveau et le programme scolaires, d'autre part, nous ont permis de répondre à notre troisième objectif de recherche.

2.5 Procédure

Lorsque les consentements ont été obtenus (enseignants, élèves et leurs parents), les données ont été recueillies. Les élèves ont répondu au LDDS en octobre 2011 et ensuite au sondage, en mars 2012. Les entrevues avec les enseignants ont eu lieu en février 2012. Elles se sont déroulées dans l'école, ont été enregistrées sur bande audio et ont été transcrites au fur et à mesure de leur réalisation. Les données ont été encodées par l'équipe de recherche, puis analysées par la chercheuse.

3. RÉSULTATS

Cette section est divisée en trois parties, en réponse aux trois objectifs de recherche. Dans la première, les résultats des analyses quantitatives liées au premier objectif concernant les caractéristiques des enseignants seront abordés. Dans la deuxième, les résultats des analyses qualitatives seront présentés en réponse au deuxième objectif de recherche. Quant à l'importance d'une période en petits groupes ou en suivi individuel pour les élèves, ces résultats seront présentés dans la troisième partie.

3.1 Relation élève-enseignant : Résultats des analyses quantitatives des données de l'enseignant

Afin de comparer la nature de la relation élève-enseignant entre les enseignants participant au suivi individuel Trait d'Union et les enseignants qui n'y participent pas, des tests-t pour échantillons indépendants ont été effectués (tableau 1).

Les résultats révèlent que les enseignants participant au suivi Trait d'Union rapportent être plus conscients de leur rôle de soutien auprès de l'élève. De plus, ces enseignants démontrent qu'ils sont plus conscients de la perspective de l'élève et ils neutraliseraient moins leurs affects négatifs. En ce qui concerne la gestion des comportements, le sentiment de compétence, le sentiment d'impuissance, l'hostilité, les affects positifs et la cohérence du discours, aucune différence significative ne ressort entre les enseignants participant au suivi Trait d'Union et ceux qui n'y participent pas.

Le tableau 2 présente les résultats quant à l'effet de divers facteurs sur la nature de la relation de l'enseignant. Des tests-t pour échantillons indépendants permettent d'examiner si le genre a une influence sur la nature de la relation de l'enseignant. Des ANOVA ont ensuite permis d'examiner l'influence de la formation initiale, du programme, du cycle et du domaine d'enseignement sur la nature de la relation. Enfin, une analyse du coefficient de corrélation de Pearson informe sur le lien entre l'expérience de l'enseignant et la nature de sa relation.

Tableau 1
Différence de la nature relation de l'enseignant selon la participation au suivi Trait d'Union

Relation de l'enseignant	Ne participant pas au suivi Trait d'Union		Participant au suivi Trait d'Union		ddl	T
	Moyenne	ÉT	Moyenne	ÉT		
Gestion des comportements	5,45	2,05	6,24	1,03	45,57	-1,99
Soutien de l'élève	4,76	2,32	6,24	1,22	46,84	-3,29**
Respect de la perspective de l'adolescent	4,48	2,11	5,47	1,43	55,03	-2,28*
Neutralisation des affects négatifs	1,03	0,77	1,61	1,26	62,25	-2,35*
Sentiment de compétence	5,76	2,19	6,34	0,99	43,23	-1,41
Sentiment d'impuissance	1,58	1,23	1,26	0,50	41,29	0,90
Hostilité	1,27	1,01	1,11	0,39	40,19	0,90
Affects positifs	4,91	2,19	5,63	1,68	69	-1,57
Cohérence	4,48	1,46	4,89	0,39	35,93	-1,57

Légende : N = 71, * p<0,05, ** p<0,01.

Tableau 2
Effets de divers facteurs sur la nature de la relation de l'enseignant avec les élèves

Relation de l'enseignant	Genre		Formation	Programme	Cycle	Domaine	Expérience
	ddl	T	F(2,68)	F(4,66)	F(2,68)	F(9,61)	R
Gestion des comportements	69	-0,75	6,09**	2,04	0,21	1,90	-0,03
Soutien de l'élève	69	1,11	4,14*	2,31	0,41	2,24*	-0,11
Respect de la perspective de l'adolescent	69	0,33	4,67*	4,46**	1,22	2,05*	-0,11
Neutralisation des affects Négatifs	69	-0,76	2,08	0,48	1,47	3,19**	-0,07
Sentiment de compétence	69	-0,03	1,27	1,59	1,41	1,05	-0,02
Sentiment d'impuissance	69	0,09	0,52	2,29	1,77	1,83	0,04
Hostilité	36,21	0,97	0,07	2,09	1,03	1,10	0,08
Affects positifs	69	-1,51	2,32	4,52**	0,33	1,62	-0,01
Cohérence	69	-0,64	1,68	1,34	0,41	1,48	-0,06

Légende : N = 71, * p<0,05, ** p<0,01

Les résultats présentés au tableau 2 indiquent que la formation initiale influence de manière significative la nature de la relation de l'enseignant avec les élèves. Les enseignants ayant reçu une formation initiale au régulier ou ceux ayant une formation en adaptation scolaire et sociale rapporteraient être plus proactifs quant à la gestion des comportements que les enseignants qui n'ont reçu aucune formation dans ces domaines. Il s'agit notamment des enseignants ayant une formation disciplinaire en sciences humaines ou en arts, par exemple, qui sont formés en didactique dans la discipline ciblée. De plus, les enseignants en adaptation scolaire et sociale rapportent être plus conscients de leur rôle de soutien à l'élève et de sa perspective, contrairement à ceux qui n'ont aucune formation au régulier ou en adaptation scolaire et sociale.

Les résultats indiquent ensuite que le programme dans lequel interviennent les enseignants influence de manière significative la nature de la relation de l'enseignant avec ses élèves. Les enseignants en adaptation scolaire et sociale seraient plus au fait de la perspective de l'élève que les enseignants au régulier et que ceux qui enseignent au régulier et au PPCS à la fois. Par ailleurs, les enseignants en adaptation scolaire et sociale et ceux enseignant à la fois au régulier et au PPCS rapporteraient plus d'affects positifs que les enseignants du régulier.

Tels qu'illustrés par le tableau 2, les résultats suggèrent également que le domaine d'enseignement a un effet sur la nature de la relation de l'enseignant. Les enseignants en adaptation scolaire et sociale sont plus sensibles à la perspective de l'élève que les enseignants en histoire. En outre, les enseignants en arts plastiques neutralisent significativement plus leurs affects négatifs que tous les autres enseignants à l'exception des enseignants en histoire et en géographie. Enfin, le sexe de l'enseignant, le cycle et l'expérience en enseignement n'ont pas d'effet sur la nature de la relation entre un enseignant et ses élèves.

3.2 Relation élève-enseignant : Résultats des analyses qualitatives des données de l'enseignant

Chez les enseignants rencontrés, diverses fonctions/tâches sont occupées au sein de l'école. Entre autres, 52,8 % ont rapporté encadrer des élèves à titre d'accompagnateur Trait d'Union, 58,3 % sont enseignant-répondants (titulaires) pour au moins un groupe d'élèves et 9,7 % occupent un poste d'enseignant-ressource. Comme expliqué précédemment, la 3^e période a été choisie pour l'analyse de la nature de la relation élève-enseignant puisque les rôles des enseignants varient beaucoup plus pendant cette période qu'à d'autres moments. Effectivement, 40,3 % des enseignants ont au moins une période projet à leur charge lors de cette 3^e période, 77,8 % surveillent au moins une période LDE, 18,1 % mettent en place au moins une période de remédiation avec des élèves et 9,7 % sont responsables d'une période d'enseignement-ressource (suivi individuel ou en petits groupes). Nous soulignons ces différences d'entrée de jeu, parce que le rôle qu'occupe un enseignant et sa description de tâche globale semblent influencer qualitativement sur la nature de la relation qu'il entretient avec ses élèves.

De façon globale, certains constats se dégagent du discours des enseignantes et des enseignants. D'entrée de jeu, le personnel enseignant manifeste un très grand souci pour la réussite de ses élèves. Une enseignante l'a formulé ainsi : « C'est comme ma paie quand les élèves s'améliorent sur quelque chose ou quand je vis une belle réussite avec un élève. » L'analyse du discours permet aussi de faire ressortir que les moments où les enseignants et les enseignantes se sentent les plus efficaces pendant la 3^e période sont lorsqu'ils ont l'opportunité d'interagir de façon privilégiée auprès de l'élève, notamment comme répondant, en remédiation ou en accompagnement individuel (Trait d'Union). Pendant cette période, les enseignants occupent

essentiellement quatre fonctions différentes, qui contribuent à définir la relation qu'ils entretiennent avec les élèves : animateur de projet, accompagnateur, enseignant et gardien.

D'abord, les enseignants qui jouent le rôle d'animateur de projet décrivent généralement une relation très positive avec leurs élèves. Les élèves choisissent le projet dans lequel ils veulent s'investir pendant la moitié de l'année à raison de deux périodes par cycle de neuf jours. Les projets offerts cadrent généralement avec les intérêts des enseignants et sont très variés (sports, informatique, théâtre, danse, etc.). Comme les expériences vécues pendant ces périodes ne sont pas évaluées, les enseignants y voient une façon d'aller à la rencontre de leurs élèves de façon plus spontanée que dans une période de cours régulière. Les élèves semblent apprécier rencontrer leurs enseignants dans un contexte moins formel. Les enseignants parlent de l'intérêt que suscitent les programmes qui sortent du cadre régulier : « Il y a des projets ou des profils qui rejoignent des jeunes que l'école n'a jamais... jamais l'école n'a offert ça. Je prends par exemple, le profil danse. Je vois les filles, plus particulièrement, qui adorent ça. »

Ils évoquent aussi la motivation que les élèves développent lorsqu'ils font une activité qui rejoint leurs champs d'intérêts dans le cadre scolaire : « Un élève qui aime un loisir, il a la chance de le faire lors d'un moment dans la journée. Normalement, il arrive plus motivé en classe. Même s'il a plus de difficultés ou quoi que ce soit dans une matière, moi je trouve qu'ils ont hâte d'arriver à cette période-là. Donc, ça les motive, ça leur donne... un but dans une journée. »

Ensuite, dans cette école, plus de la moitié du personnel enseignant s'engage dans un accompagnement individualisé auprès d'un ou une élève à haut risque de décrochage scolaire dans le cadre du programme Trait d'Union (Fortin, 2012). L'analyse du discours des enseignants permet de faire ressortir que la nature de la relation entre l'enseignant et l'élève, dans ce contexte, évolue dans le temps. Si elle peut parfois être qualifiée de « difficile », elle est généralement mieux décrite par un lien de confiance et de respect. La figure 1 représente une analyse spécifique des mots qu'ont utilisés les enseignants pour qualifier la relation qu'ils entretiennent avec les élèves suivis dans le programme Trait d'Union (*Ibid.*).



Figure 1.

Analyse des mots utilisés par les enseignants pour décrire la nature de la relation avec l'élève suivi en accompagnement Trait d'Union

Le rôle d'enseignant est le troisième rôle que décrivent les enseignants pour décrire leurs fonctions dans le contexte de la 3^e période. Ce rôle se décline en trois figures de cas. En premier lieu, l'enseignant peut apporter

un soutien pédagogique à certains élèves pendant ces périodes, notamment sur le plan de l'aide aux devoirs. Il s'agit d'offrir un environnement propice aux devoirs dans lequel une assistance opportune peut être offerte. Un enseignant l'a exprimé ainsi : « C'est qu'il y a des élèves qui n'ont pas toujours la facilité d'avoir une période de calme à la maison pour étudier. Ce n'est pas tous les milieux, les milieux familiaux ne favorisent pas toujours bien ça, puis ça leur permettait de faire une partie de leurs devoirs aussi dans un endroit calme et serein. » En second lieu, une aide particulière peut être planifiée de façon individuelle, notamment par l'enseignant répondant ou l'enseignant-ressource. En troisième lieu, il s'agit de pouvoir prendre un petit groupe d'élèves dans une activité de remédiation pour revoir certains concepts qui n'avaient pas été bien intégrés ou compris. Dans tous ces cas, les enseignants décrivent des relations positives avec leurs élèves, jumelées à un sentiment d'efficacité. Dans ce contexte, ils arrivent à bâtir le lien et à aider l'élève. Les extraits suivants soutiennent l'importance qu'accordent les enseignants à l'aide qu'ils peuvent apporter aux élèves durant ces périodes.

« Les élèves avec des difficultés, si nous n'avions pas ce temps-là pour aller les chercher, mettre en place des moyens, les soutenir, les aider... parce que moi j'aide beaucoup les élèves à faire leurs devoirs de math particulièrement, en secondaire 1 et 2, puis je me dis que s'il n'y avait pas ça, je ne suis pas certaine qu'ils s'en sortiraient. Parce que la volonté de venir en récupération sur l'heure du midi ce n'est pas intrinsèque ça. Donc, à moins que ce soit punitif, nous n'en avons pas tant que ça qui viennent pour faire ce qu'ils ont à faire. Donc moi, je pense qu'il y a un lien à cause du temps que ça dégage qui nous permet de travailler avec eux. »

« La remédiation, je trouve ça hyper pratique aussi parce que si les élèves sont en difficulté ça leur permet de se remettre à jour, d'avancer. »

Le dernier rôle est celui de gardien. C'est le terme qu'a utilisé un des enseignants pour décrire comment il percevait sa fonction pendant ces moments où les relations avec les élèves étaient très tendues et très peu éducatives. Ces tensions ont été soulevées dans le discours de quelques enseignants œuvrant dans des contextes très précis. En effet, certains enseignants doivent superviser les périodes de lecture, devoirs et étude (LDE), à raison d'une période par cycle de neuf jours, d'un groupe à qui ils n'enseignent pas autrement. Les tensions peuvent aussi être liées à une intervention ou à de la supervision dans un groupe d'un programme d'étude différent de celui dans lequel intervient normalement l'enseignant (par exemple, une enseignante en adaptation scolaire qui se retrouve deux heures par mois avec un groupe du programme de vocation/enrichi). Dans ces cas, les enseignants décrivent le sentiment d'impuissance ressenti dans leurs interactions avec les élèves. Par ailleurs, la composition de certains groupes a été reliée aux difficultés qu'ont les enseignants à établir des liens significatifs avec les élèves. En effet, certains groupes, étiquetés par les enseignants comme étant *difficiles*, sont souvent composés d'élèves très faibles sur le plan scolaire et démontrant un faible engagement scolaire (absentéisme élevé).

Les analyses qualitatives permettent donc de démontrer que plusieurs facteurs semblent influencer la nature de la relation qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves. La nature de la relation est liée au but même de l'activité en cours et, de fait, à la fonction qu'occupe l'adulte. De plus, le contexte d'interaction se révèle important. L'enseignant se sent beaucoup plus efficace lorsqu'il interagit avec un élève ou un petit groupe d'élèves qu'avec un grand groupe, particulièrement dans le cas où l'enseignant a, par ailleurs, peu d'opportunités d'interaction avec ces élèves. Le temps semble donc être un facteur tout aussi déterminant que la taille et la nature des groupes dans l'établissement de relations fonctionnelles avec les élèves.

3.3 Relation élève-enseignant : résultats de l'élève

Le tableau 3 présente les résultats des tests d'association entre l'importance qu'accorde l'élève à la 3e période (LDE/projet) pour différents contextes où il est en relation avec l'enseignant selon son risque de décrochage, son niveau ou son programme scolaire. L'importance de la période pour l'élève a été évaluée pour la relation avec l'enseignant, pour les périodes de remédiation en petits groupes et pour le suivi individuel qui se déroule dans deux contextes, celui du programme Trait d'Union (Fortin, 2012) ou celui lié au cheminement dans le programme de vocation (PPCS) pour des projets particuliers.

Tableau 3

Importance de la période pour les élèves selon leur risque de décrochage, leur niveau et leur programme scolaire

	Risque de décrochage scolaire	Niveau scolaire	Programme scolaire
	χ^2 (12)	χ^2	χ^2
Pour la relation élève-enseignant	9,7	29,4 ^a *	82,2 ^a ***
Pour la remédiation	8,2	61,0 ^a ***	53,6 ^a ***
Pour le suivi individuel	23,5*	84,6 ^b ***	25,9 ^b *

Légende: * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$, ^a ddl = 16, ^b ddl = 20

Ces résultats indiquent que le risque de décrochage scolaire n'influence pas la perception qu'ont les élèves de l'importance de la période pour la relation élève-enseignant et la remédiation. Par contre, pour ce qui est du suivi individuel, il semble que les élèves qui ne démontrent aucun risque ou un risque faible de décrochage scolaire perçoivent cette période comme étant plus importante pour le suivi individuel que les élèves à risque modéré et élevé de décrochage scolaire.

Les résultats suggèrent que le niveau scolaire aurait un effet sur l'importance de la relation avec le répondant, le suivi individuel et la remédiation. Effectivement, les élèves de première secondaire rapportent avoir la perception que la relation avec leur répondant est plus importante que les élèves des autres niveaux. De leur côté, les élèves de cinquième secondaire donnent moins d'importance à leur relation avec celui-ci.

Les élèves de deuxième et de quatrième secondaire perçoivent une plus grande importance pour le suivi individuel que les autres élèves. Ensuite viennent les élèves de cinquième et de troisième secondaire. Enfin, les élèves de première secondaire accordent moins de valeur à ce suivi.

En ce qui concerne l'intérêt de la remédiation, ce sont les élèves de cinquième secondaire qui lui donnent le plus d'importance, suivis des élèves de quatrième et de troisième secondaire. Enfin, les élèves de deuxième et de première secondaire reconnaissent moins d'utilité à ce service.

Les résultats indiquent également certaines différences entre les élèves des différents programmes. L'importance de la relation avec le répondant, pour le suivi individuel comme pour la remédiation, varie selon le programme scolaire des élèves. En ce sens, la perception des élèves de l'accueil quant à la valeur de leur

relation avec leur répondant est plus élevée que chez les autres élèves. Aussi, les élèves d'adaptation scolaire et sociale considèrent cet aspect comme étant moins central que les élèves du régulier et du PPCS.

En ce qui concerne le suivi individuel, les élèves du régulier et du PPCS perçoivent ce suivi comme étant plus important que les élèves d'adaptation scolaire et sociale et que les élèves de l'accueil. Enfin, les élèves du régulier reconnaissent une dimension plus importante à la remédiation que les autres élèves, suivent les élèves du PPCS, ceux d'adaptation scolaire et sociale et, finalement, les élèves du programme d'accueil.

4. DISCUSSION

Ce projet de recherche apporte une contribution significative et originale aux connaissances dont nous disposons actuellement sur le phénomène du décrochage scolaire et sur l'influence que peut avoir la relation élève-enseignant dans le processus de scolarisation de l'élève en examinant certaines variables, notamment la relation élève-enseignant telle que définie à travers le soutien et l'encadrement de l'enseignant et l'engagement de l'élève. L'interaction entre ces variables est encore mal comprise, bien qu'elles jouent un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et l'adaptation sociale de ces jeunes. Les trois objectifs qui étaient poursuivis visaient à comparer la nature de la relation enseignant-élève en fonction des caractéristiques des enseignants dans différents contextes, en tenant compte de la perspective de l'élève.

Il est difficile de faire des liens avec les écrits en ce qui concerne l'influence que peuvent avoir certaines des caractéristiques des enseignants, puisqu'à notre connaissance aucune étude comparable n'a été menée à ce jour. Les résultats démontrent que le fait d'avoir une formation en adaptation scolaire et sociale semble prédisposer les enseignants à considérer davantage la perspective de l'adolescent et à lui démontrer une plus grande sensibilité. Les enseignants formés pour l'enseignement régulier semblent aussi démontrer une attitude plus positive par rapport à la gestion des comportements. Ces éléments pourraient être déterminants dans un milieu où chemine une grande proportion d'élèves à risque et/ou provenant de milieux socioéconomiques défavorisés.

Pianta, Hamre et Mintz (2011) ont démontré l'importance de la relation entre un enseignant et ses élèves, et ce, de la maternelle aux études secondaires. L'évaluation qu'ils ont menée ne tenait toutefois pas compte d'un contexte où un élève sur trois est à risque de décrochage scolaire. Dans un cadre semblable, plusieurs stratégies peuvent contribuer à améliorer la situation. Le programme Trait d'Union (Fortin, 2012) en fait partie. En réponse à notre deuxième objectif de recherche, nos résultats démontrent que les enseignants qui s'y consacrent développent des relations significatives avec les élèves. En contrepartie, les élèves qui y participent ne décrochent pas (Fortin et Lessard, 2013) et rapportent que cette relation est importante pour eux. Au même titre, les élèves du PPCS bénéficiant d'un suivi individuel rapportent la valeur qu'ils lui accordent, fournissant ainsi certains éléments de réponse à notre troisième objectif de recherche.

La remédiation est ressortie comme un autre contexte où les enseignants développent des relations significatives avec leurs élèves. Ils ont l'impression d'être efficaces dans cette situation qui leur donne la possibilité de travailler auprès d'un petit groupe de 10 à 12 élèves. Les élèves rapportent également l'importance de ce type d'interaction non seulement pour le lien qu'ils créent avec l'adulte, mais aussi pour leur réussite scolaire. Ce service semble particulièrement apprécié des élèves du deuxième cycle du secondaire (cinquième, quatrième, et troisième, dans l'ordre).

Les propos des enseignants démontrent à la fois la richesse des interactions et des liens qui s'établissent avec les élèves dans certains contextes et l'impuissance ressentie lors d'interactions avec de grands groupes d'élèves avec qui les enseignants n'ont que peu de contact dans un cycle de 9 jours. Les enseignants ont un très grand souci pour le développement et la réussite de leurs élèves. Ils rapportent une très grande satisfaction quand ils arrivent à voir la compréhension dans les yeux de leurs élèves, mais ils sont désolés dans les situations où les périodes sont vides de sens.

Nous aurions aimé pouvoir distinguer les relations qu'entretiennent les enseignants avec les élèves à risque de décrochage de celles qu'ils entretiennent avec les autres élèves. Cette analyse n'a pas été possible avec les entrevues obtenues, parce que les enseignants se sont davantage exprimés en lien avec les élèves qu'ils suivaient en individuel dans le cadre du suivi Trait d'Union ou PPCS, mais peu d'enseignants apportaient ces deux types de suivis. Par ailleurs, la presque totalité des enseignants s'est engagée, à un moment ou un autre, dans le programme Trait d'Union (Fortin, 2012). Ceci témoigne de l'importance qu'accorde le personnel de l'école au soutien individuel offert à ces élèves qui proviennent en grande proportion d'un milieu socioéconomique défavorisé. S'ils expriment unanimement la nécessité d'offrir du soutien aux élèves pour favoriser leur réussite, des différences apparaissent lorsqu'il est question de l'actualisation de ce soutien dans le temps.

5. CONCLUSION

L'originalité de cette étude touche le développement des connaissances liées à la relation élève-enseignant, et ce, particulièrement dans le contexte où cette relation peut agir comme facteur de protection contre le décrochage scolaire. Ainsi, les nouvelles connaissances pourront être réinvesties dans des formations menées en contexte scolaire sur les pratiques efficaces des enseignants comme outil de prévention du décrochage scolaire. Jusqu'à présent, plusieurs des interventions proposées dans ce sens ont été centrées sur les élèves. Toutefois, les enseignants peuvent jouer un rôle important dans le processus de persévérance et de réussite des élèves. La relation qu'ils développent avec les élèves pourrait constituer une nouvelle avenue de prévention.

6. RÉFÉRENCES

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. et Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1 Attachement*. London, Royaume-Uni: M. Masud R. Khan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Royaume-Uni: Harvard University Press.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative, and arts-informed perspectives*. London: Sage.

- Crosnoe, R., Kirkpatrick, M., Johnson, P. et Elder, G. H. Jr. (2004). Intergenerational bonding in school : The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Demaray, M. K. et Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire*. Sherbrooke, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ).
- Fortin, L. et Lessard, A. (2013). La prédiction du décrochage scolaire au secondaire : Analyse du cumul de facteurs de risque des décrocheurs. In G. Boudesseul (dir.), *Du décrochage à la réussite* (p. 191-207). Le Havre, France : L'Harmattan.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Lessard, A., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Caractéristiques et parcours des filles en difficultés de comportement au secondaire qui décrochent de l'école. In P. Verlaan et M. Déry (dir.), *Les troubles du comportement extériorisés des filles* (p. 321-337). Québec: Presses de l'université Laval.
- Fortin, L., et Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire [Logiciel informatique]*. Québec, Canada: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (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.
- Gouvernement du Québec (2009). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (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.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement : High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.

- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., et Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91-127.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P. et Papillon, M. (2002). Gender difference in depressive symptoms during adolescence : Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events and pubertal stress. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29-42.
- Murray, C. et Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137-152.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S. et Hill, K. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 172-186.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pianta, R.C. et Steinberg, M. (1992). Relationships between children and their kindergarten teachers. Communication présentée à Society for Research in Child Development Biennial Meetings, Seattle, WA.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (soumis). Élèves et enseignants : Rétablir la relation pour prévenir le décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581.
- Statistique Canada (2003). Dernier communiqué de l'enquête sur la population active. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.statcan.ca.ezproxy.usherbrooke.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm>.
- Consulté le 14 mai 2012.
- Stuhlman, M. W. et Pianta, R. C. (2002). Teacher's narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.