

RECENSION DES ÉCRITS SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Par

Laurier Fortin, Ph.D.

Amélie Plante, ps. éd.

Marie-France Bradley, ps. éd.

Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la
réussite et la persévérance scolaire

©Avril 2011

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE DES RÉSULTATS	3
1. INTRODUCTION ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE	5
2. TROIS PERSPECTIVES DANS L'ÉTUDE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE	5
2.1 Perspective de l'attachement.....	5
2.2 Perspective motivationnelle.....	6
2.3 Perspective socioculturelle.....	6
3. QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE?..	
.....	6
3.1 Facteurs propres à l'adolescent.....	6
3.2 Facteurs propres à l'enseignant.....	7
3.3 Facteurs propres au milieu scolaire.....	8
4. QUELLES SONT LES SPHÈRES INFLUENCÉES PAR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE?	
.....	10
4.1 Influence de la relation enseignant-élève sur l'engagement et la réussite	
scolaires.....	10
4.2 Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique et	
émotionnel de l'élève.....	12
4.3 Influence de la relation enseignant-élève sur les problèmes de	
comportement et les habiletés sociales	12
4.4 Influence de la relation enseignant-élève sur la transition primaire-	
secondaire	13
5. QUELLES SONT LES ATTITUDES ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT QUI INFLUENCENT	
POSITIVEMENT OU NÉGATIVEMENT LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE?	14
5.1 Attitudes et pratiques de l'enseignant	14
5.1.1 Attitudes et pratiques positives des enseignants	14
5.1.2 Attitudes et pratiques négatives des enseignants	17
6. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	19
6.1 Recommandations au plan de l'enseignant.....	19
6.1.1 Au plan des connaissances et des attitudes des enseignants	19
6.1.2 Au plan des pratiques pédagogiques	21
6.2 Recommandations pour l'école.....	22
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	23

LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

SOMMAIRE DES RÉSULTATS

Facteurs qui influencent la relation enseignant-élève...

PROPRES À L'ADOLESCENT

Contexte familial et indicateurs sociodémographiques

- La qualité de la relation enseignant-élève serait directement liée à la qualité de la relation parent-enfant.
- Les élèves cumulant de nombreux facteurs de risque dans leur environnement familial perçoivent un plus faible niveau de soutien de la part de leurs enseignants, ce qui a un effet négatif sur leur engagement et leur rendement scolaire.

Difficultés comportementales

- Les difficultés comportementales vécues par les jeunes dans le milieu scolaire sont souvent associées à l'établissement d'une relation enseignant-élève plus négative.
- La présence d'un retard scolaire chez un grand nombre des ces jeunes affecterait aussi négativement la relation enseignant-élève.

Caractéristiques personnelles

- Les élèves présentant de bonnes habiletés sociales auraient des interactions positives avec leurs enseignants, ces derniers interpréteraient les interactions positives comme étant un signe non seulement de compétence sociale, mais aussi comme un signe de compétence intellectuelle.
- Les élèves qui veulent être approuvés par leur enseignant auraient tendance à adopter des comportements d'effort et de dépassement de soi lorsqu'ils réalisent des tâches scolaires.
- Les garçons auraient une perception plus négative de leur relation avec leurs enseignants, ils sentiraient moins de soutien.
- Les élèves des années supérieures auraient également une vision plus négative de leur relation avec leurs enseignants comparativement à leurs pairs du premier cycle du secondaire.

PROPRES À L'ENSEIGNANT

Caractéristiques personnelles

- Tout comme l'élève, l'enseignant aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses émotions et ses attentes concernant ses interactions avec ses élèves et déploierait des stratégies motivationnelles à l'image de son propre style d'attachement.
- L'image que l'enseignant a de lui-même quant à son sentiment d'efficacité et à ses compétences d'éducateur aurait une influence sur les interactions qu'il entretient avec ses élèves.
- Le stress vécu par l'enseignant aurait souvent un impact négatif sur ses interactions avec les élèves.

Croyances et comportements

- L'enseignant aborderait sa classe avec ses croyances à propos de la nature de l'école, des connaissances et de l'apprentissage, des habiletés des élèves ainsi que de leurs motivations et de leurs chances de réussite.
- L'enseignant s'investit dans une relation avec un élève en considérant un certain nombre de facteurs ayant trait aux habiletés de l'élève, à ses comportements en classe et à son réseau de pairs.
- Au terme de cette analyse, la perception qu'a l'enseignant de son élève aurait une incidence sur la qualité et le type de relation qu'il établit avec lui.
- Les croyances de l'enseignant façonneraient non seulement la qualité de ses interactions avec les élèves, mais également la qualité de son enseignement.

PROPRES AU MILIEU SCOLAIRE

Contexte institutionnel

- La relation enseignant-élève serait influencée autant par la structure (statut de l'école publique ou privée et taille de la classe), la composition (appartenance ethnique des élèves et des enseignants) que par le climat de l'école (rendement scolaire, scolarité des parents et sentiment de sécurité au sein de l'école).

Cultures interpersonnelle de l'école

- La culture interpersonnelle prônée par les écoles agirait à l'intérieur de la classe et influencerait les interactions enseignant-élève.
- L'adoption d'attitudes favorables à une relation positive avec les élèves va parfois à l'encontre des règles implicites de l'école, qui favorise plutôt que les enseignants conservent une distance avec leurs élèves. Les opportunités limitées d'interaction avec les élèves sont ainsi une réalité de leur établissement.

Contexte scolaire actuel

- La tâche des enseignants qui ne cesse d'augmenter leur laisse peu de temps pour des activités plus informelles qui les rapprocheraient de leurs élèves.
- Le ratio d'élèves au sein des classes est de plus en plus grand, ce qui ne favorise pas le développement des relations positives avec leurs élèves.

LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Sphères influencées par une relation enseignant-élève positive...

ENGAGEMENT ET RÉUSSITE SCOLAIRES

- Amélioration de la participation en classe
- Attitude positive envers l'école
- Motivation accrue
- Bon engagement
- Meilleurs résultats scolaires
- Persévérance dans les études
- Diminution du risque de décrochage scolaire

BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE ET ÉMOTIONNEL DE L'ÉLÈVE

- Source d'attachement sécurisant
- Diminution des symptômes dépressifs
- Augmentation de l'estime de soi
- Réduction du sentiment de détresse
- Meilleur contrôle des émotions et des pensées

PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ET HABILITÉS SOCIALES

- Moins de problèmes de comportements
- Réduction des risques de déviance et d'adoption de comportements violents
- Utilisation de comportements proactifs
- Meilleures compétences sociales

TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

- Transition facilitée par une relation positive
- Meilleure adaptation aux niveaux social et émotionnel
- Diminution du stress
- Diminution du risque de présenter des difficultés d'adaptation

Attitudes et pratiques de l'enseignant qui influencent la relation enseignant-élève...

INFLUENCE POSITIVE

Type de soutien offert

- Soutien émotionnel : facteur prédictif significatif des compétences sociales et scolaires des élèves

Soutien à l'autonomie

- Une bonne gestion de l'équilibre entre le besoin de structure et d'autonomie augmente chez les élèves leur responsabilisation, leur motivation intrinsèque et leur sentiment de compétence

Relation chaleureuse

- Être humain, encourager et être engagé

Respect et équité

- Traitement équitable et interactions respectueuses

Attentes élevées et réaliste

- Attitude qui démontre une reconnaissance de l'individualité de l'élève, de ses habiletés, de ses difficultés et de sa contribution en classe

Mode de communication

- Communication ouverte, permettant de s'exprimer de façon authentique dans la classe

Comportements non verbaux

- Ton de voix fort, faire face aux élèves, tête haute, contact visuel et voix empathique et directive lors des interventions disciplinaires

Proximité

- Partage de motivations communes, travail à l'atteinte de buts communs, contacts informels à l'extérieur de la classe

INFLUENCE NÉGATIVE

- Favoritisme
- Lutte de pouvoir
- Utilisation de pratiques coercitives
- Irrespect et humiliation
- Impatience, hostilité et difficulté d'approche
- Froideur et sévérité
- Désengagement
- Désintérêt et critique

LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

1. INTRODUCTION ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE

Le taux élevé et persistant du décrochage scolaire dans les dernières années a motivé de nombreux chercheurs à se questionner sur les contextes menant au désengagement de certains élèves, à leur démotivation et à leur départ prématuré du milieu scolaire. De nombreuses études ont été réalisées au niveau des caractéristiques personnelles de l'élève et des facteurs du milieu socio-économique et familial. Très peu d'attention était accordée à ce qui se passait à l'intérieur de la classe. Toutefois, les recherches des dernières années suggèrent que les variables du climat de la classe et de l'école, dont la relation enseignant-élève, seraient fortement associées à la réussite scolaire et au risque de décrochage (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2008). D'ailleurs, un modèle explicatif du décrochage scolaire (Fortin, en préparation) met en relief plusieurs variables propres au milieu scolaire qui contribuent significativement à l'abandon des études au secondaire, telles que les attitudes négatives de l'enseignant et un climat de classe peu propice à l'engagement scolaire.

Les études rapportent que les enseignants jouent un rôle très important au plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves à l'école. Ainsi, la relation enseignant-élève est ressortie unanimement dans les écrits scientifiques comme une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial (Fredriksen et Rhodes, 2004; Brewster et Bowen, 2004). Par ailleurs, chez les élèves à risque de décrochage scolaire, une relation enseignant-élève positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté.

Cette recension cible la relation enseignant-élève au secondaire et l'influence de cette relation sur la persévérance et l'engagement scolaire de l'élève. Elle couvrira les thèmes suivants : 1) la définition des termes à l'étude, selon les courants dominants dans l'étude de la relation enseignant-élève; 2) les facteurs qui influencent la relation enseignant-élève; 3) les sphères influencées par la relation enseignant-élève et 4) les attitudes et pratiques de l'école et de l'enseignant influençant la relation enseignant-élève, de même que l'engagement et la réussite des élèves au secondaire. Par la suite, la conclusion ainsi que les recommandations vous seront présentées.

2. TROIS PERSPECTIVES DANS L'ÉTUDE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Davis (2003) décrit trois perspectives qui offrent chacune une définition du concept de la relation enseignant-élève. Bien qu'elles ne soient pas centrées sur les mêmes aspects, ces visions s'avèrent toutefois complémentaires et importantes à considérer afin d'avoir une compréhension globale de la relation enseignant-élève. Les trois perspectives reconnaissent l'influence continue et durable de la relation enseignant-élève en affirmant qu'elle agit sur les habiletés sociales et cognitives dès le préscolaire et continue d'avoir un impact sur le développement social et intellectuel durant l'enfance et l'adolescence.

2.1 Perspective de l'attachement

Cette perspective est fortement centrée sur les modèles relationnels intégrés par le jeune. La relation enseignant-élève y est conceptualisée comme une extension de la relation

d'attachement avec les figures parentales. Ainsi, cette perspective soutient que la relation enseignant-élève serait influencée par les croyances du jeune à propos des adultes, des enseignants en général et des interactions adulte-jeune. Ces pensées pourraient donc façonner la motivation du jeune et, ce faisant, venir influencer les perceptions de ses compétences sociales et scolaires, ses valeurs et son désir de se fixer des objectifs au sein de sa classe. Une bonne relation enseignant-élève est définie dans ce contexte par un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien (Davis, 2003).

2.2 Perspective motivationnelle

Cette perspective étudie davantage le contexte pédagogique. La perspective motivationnelle a contribué à approfondir les connaissances sur la façon dont les comportements et croyances des enseignants, de même que le contexte pédagogique, peuvent promouvoir une relation de soutien et la motivation à l'apprentissage. Ainsi, selon cette perspective, la qualité de la relation enseignant-élève est influencée par des facteurs sous le contrôle de l'enseignant, tels que sa motivation, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des jeunes. Une bonne interaction enseignant-élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe (Davis, 2003).

2.3 Perspective socioculturelle

La perspective socioculturelle vise plutôt les processus et recherche les dynamiques récurrentes à l'intérieur des systèmes. Dans le contexte de la relation enseignant-élève, la perspective socioculturelle permet d'examiner le rôle des standards et des normes dans le milieu scolaire. Ainsi, la qualité des relations enseignant-élève pourrait refléter la culture interpersonnelle de la classe et de l'école, de même que les opportunités offertes dans le milieu pour s'investir dans les relations et les habiletés des élèves et des enseignants à créer des liens entre eux (Davis, 2003). Dans cette perspective, la relation enseignant-élève serait aussi influencée par les différents systèmes que forment la classe, l'école et la communauté (Fredriksen et Rhodes, 2004).

3. QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE?

La relation enseignant-élève est conceptualisée par certains auteurs comme un processus dynamique, qui comporte de nombreuses facettes, qui est interactif et évolue en fonction du temps et des situations (Pianta, 1999 dans Kennedy et Kennedy, 2004). Les sources d'influence sont donc multiples et, compte tenu de leurs interactions constantes, il est parfois ardu de les isoler. Néanmoins, dans cette section, nous dégagons les facteurs influençant la relation enseignant-élève associés aux adolescents, aux enseignants ainsi qu'à l'école.

3.1 Facteurs propres à l'adolescent

Parmi les différents facteurs qui influencent la relation enseignant-élève, certains sont propres à l'élève. En effet, des auteurs ont mis en évidence que les élèves n'arrivent pas en classe *tabula rasa*, mais qu'ils amènent avec eux des attentes, des attitudes et des comportements ayant un impact sur la relation qu'ils entretiendront avec leur enseignant (Markus *et al.*, 1985, Weinstein, 1983 dans Davis, 2003).

Le **contexte familial** dans lequel l'adolescent évolue représente une source d'influence importante dans l'établissement de la relation enseignant-élève. Tout d'abord, selon la perspective de l'attachement, la qualité de la relation enseignant-élève serait directement reliée à la qualité de la relation parent-enfant (Pianta et Steinberg, 1992 dans Kennedy et Kennedy, 2004).

Par exemple, un élève dont la relation avec son parent a été marquée de nombreux conflits aura tendance à se montrer méfiant dans ses relations avec les adultes de son entourage. Les répercussions du patron d'attachement se maintiennent dans le temps et il est possible que même au secondaire, l'attachement agisse comme un facteur distal qui influence la perception du jeune de sa relation avec son enseignant (Davis, 2003).

Ensuite, certains indicateurs sociodémographiques, tels que le revenu, le niveau d'éducation des parents, la composition de la famille, mais également la considération qu'a la famille du milieu scolaire et de l'importance de l'école pour l'avenir de leur enfant, influencent la perception qu'a l'élève de son enseignant (Bowen et Bowen, 1998). Dans leur étude portant sur l'impact des facteurs de risque identifiés dans le milieu familial sur le rendement et l'engagement scolaires des élèves du secondaire, Bowen et Bowen (1998) rapportent que les élèves cumulant de nombreux facteurs de risque dans leur environnement familial perçoivent un plus faible niveau de soutien de la part de leurs enseignants, ce qui a un effet négatif sur leur engagement et leur rendement scolaire.

Les **difficultés comportementales** vécues par les jeunes dans le milieu scolaire sont souvent associées à l'établissement d'une relation enseignant-élève plus négative. C'est le cas pour les élèves présentant des problèmes de comportement, incluant l'inattention ainsi que les problèmes intériorisés et extériorisés. Ces élèves considèrent leur enseignant comme étant plus critique et plus punitif à leur égard (Fraser et Walberg, 2005). Ils trouvent aussi que leur relation est souvent conflictuelle (Murray et Greenberg, 2001 dans Murray, 2002; Fallu et Janosz, 2003). De plus, ils estiment qu'elle est dénuée de chaleur (Fredriksen et Rhodes, 2004; Fallu et Janosz, 2003). Enfin, la présence d'un **retard scolaire** chez un grand nombre de ces jeunes affecterait aussi négativement la relation enseignant-élève (Galland et Phillipot, 2004).

Dans certaines des études consultées, les **caractéristiques personnelles**, notamment le sexe et l'âge des élèves, semblent avoir une influence sur la relation enseignant-élève (Fredriksen et Rhodes, 2004). Pour ce qui est du genre, les garçons auraient une perception plus négative de leur relation avec leurs enseignants (Galland et Phillipot, 2005) et sentiraient moins de soutien (Bowen et Bowen, 1998). En ce qui a trait à l'âge, les élèves des années supérieures auraient également une vision plus négative de leur relation avec leurs enseignants comparativement à leurs pairs du premier cycle du secondaire (Galland et Phillipot, 2005; Zimmer-Gembeck et Locke, 2007). Comparativement aux élèves plus jeunes, les adolescents plus vieux perçoivent moins d'engagement, moins de structure et moins de mesures soutenant leur autonomie à l'école de la part des enseignants (Zimmer-Gembeck et Locke, 2007).

La compétence sociale de l'élève semble favoriser la qualité de la relation enseignant-élève. Ainsi, les élèves présentant de bonnes habiletés sociales auraient des interactions positives avec leurs enseignants. Ces derniers interprèteraient les interactions positives comme étant un signe non seulement de compétence sociale de la part de leurs élèves, mais aussi comme un signe de compétence intellectuelle. En outre, les élèves qui veulent être approuvés par leur enseignant auraient tendance à adopter des comportements d'effort et de dépassement de soi lorsqu'ils réalisent des tâches scolaires (Fredriksen et Rhodes, 2004).

3.2 Facteurs propres à l'enseignant

Les **caractéristiques de l'enseignant** joueraient également un rôle important dans la relation enseignant-élève (Fredriksen et Rhodes, 2004). Certaines recherches ont rapporté le lien existant entre la qualité de l'attachement qu'a vécu l'enseignant au cours de son enfance et sa capacité à établir des relations avec ses élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004). En effet, tout comme l'élève, l'enseignant aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses

émotions et ses attentes concernant ses interactions avec ses élèves et déploierait des stratégies motivationnelles à l'image de son **propre style d'attachement** (Kennedy et Kennedy, 2004). Par exemple, un enseignant ayant un style d'attachement évitant maintiendrait généralement une distance émotionnelle dans ses relations avec ses élèves, ce qui pourrait être interprété par ces derniers comme un manque de sensibilité et de soutien (Kennedy et Kennedy, 2004).

Selon la perspective motivationnelle, qui s'est intéressée aux variables susceptibles de favoriser la motivation et l'apprentissage chez les élèves, les **croyances et les comportements des enseignants** auraient un impact considérable sur la relation enseignant-élève et sur la motivation déployée par les élèves face aux apprentissages (Davis, 2003). Les enseignants aborderaient leur classe avec leurs croyances à propos de la nature de l'école, des connaissances et de l'apprentissage (Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule, 1986, Hofer et Pintrich, 1997 dans Davis, 2003), des habiletés des élèves ainsi que de leurs motivations et de leurs chances de réussite (Cooper et Tom, 1984, Feldman et Theiss, 1982, Harris et Rosenthal, 1986, Pelletier et Vallerand, 1989, Perry et Weinstein, 1998, Sweet, Guthrie et Ng, 1998, Muller, Katz et Dance dans Davis, 2003). L'enseignant s'investit dans une relation avec un élève en considérant un certain nombre de facteurs ayant trait aux habiletés de l'élève, à ses comportements en classe et à son réseau de pairs (Muller, Katz et Dance, 1999 dans Davis, 2003). Au terme de cette analyse, la perception qu'a l'enseignant de son élève aurait une incidence sur la qualité et le type de relation qu'il établira avec lui. De plus, les croyances des enseignants façonneraient non seulement la qualité de leurs interactions avec les élèves, mais également la qualité de leur enseignement (Davis, 2003).

Par ailleurs, il apparaît que **l'image que l'enseignant a de lui-même** quant à son sentiment d'efficacité et à ses compétences d'éducateur aurait une influence sur les interactions qu'il entretiendra avec ses élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004; Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 1998 dans Davis, 2003). De plus, il semble que les représentations mentales des enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves seraient prédictives du rendement et de l'ajustement scolaire des élèves (Pianta et Steinberg, 1992 dans Kennedy et Kennedy, 2004).

Notons enfin que le **stress vécu** par les enseignants aurait souvent un impact négatif sur leurs interactions avec les élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004). Ce stress pourrait en partie être alimenté par les caractéristiques du milieu scolaire (Sava, 2002).

3.3 Facteurs propres au milieu scolaire

La relation enseignant-élève n'est pas indépendante du **contexte institutionnel** dans lequel elle s'inscrit. Les résultats de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004), dans le cadre de leur étude sur les contextes influençant la relation enseignant-élève et les impacts de cette relation sur le comportement de l'élève, suggèrent que certains types d'écoles favoriseraient l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, les classes et les écoles plus petites faciliteraient les interactions personnalisées entre les membres du personnel, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves. Les enseignants connaîtraient mieux leurs élèves, ce qui les motiverait à être plus soucieux de leur réussite, à fournir davantage une aide dirigée visant une amélioration des apprentissages, à assumer la responsabilité de discipliner les élèves et à s'investir davantage dans l'amélioration de l'école dans son ensemble (Lee et Loeb, 2000 dans Davis, 2003). Ainsi, la relation enseignant-élève serait influencée autant par la structure (statut de l'école publique ou privée et taille de la classe) et la composition (appartenance ethnique des élèves et des enseignants) que par le climat de l'école (rendement scolaire, scolarité des parents et sentiment de sécurité au sein de l'école) (Crosnoe *et al.*, 2004).

Or, certains auteurs avancent que ce n'est pas uniquement les caractéristiques de la structure de l'école, mais également la **culture interpersonnelle des écoles secondaires** qui agirait à l'intérieur de la classe et qui influencerait les interactions enseignant-élève (DeVries et Zan, 1996, Goldstein, 1999, Oldfather et Dahl, 1994, Wells, 1996 dans Davis 2003). Ainsi, les enseignants rapportent que le fait d'afficher des attitudes favorables à l'établissement d'une relation avec les élèves, telles que l'ouverture et l'authenticité, allait à l'encontre des règles implicites de la culture de leur école, ce qui sous-tend que les enseignants doivent conserver une certaine distance avec leurs élèves (Oldfather et Thomas, 1998, Manke, 1997 dans Davis, 2003). Ces enseignants nommaient également les opportunités limitées d'interaction avec les élèves comme une réalité de leur établissement. Oldfather et McLaughlin (1993 dans Davis, 2003) observent une « dilution » de la relation enseignant-élève au secondaire par rapport au primaire. En effet, avec une structure d'école départementalisée où les élèves bénéficient d'un enseignement compartimenté, il serait plus difficile pour les enseignants de percevoir leurs élèves comme des personnes « entières ».

Davis (2003) rapporte aussi une disparité entre les besoins des jeunes adolescents et la structure des écoles secondaires. Ainsi, ces dernières ont été critiquées pour leur atmosphère et leur structure de plus en plus impersonnelle de même que les ratios élevés d'élèves en classe, ce qui ne permet pas une connaissance approfondie de tous et chacun. Ces éléments créent un sentiment d'anonymat face aux enseignants et aux autres élèves. De plus, alors que les adolescents deviennent plus conscients de leurs propres besoins, les écoles secondaires tendent à devenir plus restrictives quant à l'autonomie des élèves, en leur offrant moins d'opportunités de donner leur avis et de prendre des décisions autonomes (Durkin, 1995 dans Davis, 2003). Tous ces éléments entraînent donc inévitablement des répercussions sur la qualité de la relation enseignant-élève, qui diminue lors de la transition du primaire au secondaire (Lynch et Cicchetti, 1997 dans Davis, 2003).

Dans leur recension des écrits portant sur le rôle de la relation enseignant-élève, Fredriksen et Rhodes (2004) montrent qu'il est ardu pour les enseignants de créer des relations significatives avec leurs élèves dans le **contexte scolaire actuel**. Les auteurs rapportent entre autres l'ampleur de la tâche des enseignants qui ne cesse d'augmenter et qui leur laisse peu de temps pour des activités plus informelles qui les rapprocheraient de leurs élèves. Le ratio d'élèves au sein des classes est de plus en plus grand. Wells (1996 dans Davis 2003) arrive à des conclusions similaires et note que le contexte scolaire semble éloigner les enseignants des élèves. Selon Fredriksen et Rhodes (2004), un défi majeur pour les écoles est de créer des conditions afin de faciliter l'expression du *caring* (i.e. prendre soin de l'autre) chez les membres du personnel tout en maintenant la rigueur des apprentissages scolaires et l'autonomie des enseignants.

Enfin, certains auteurs rapportent des initiatives réalisées auprès de clientèles particulières qui ont impliqué des changements majeurs au plan des pratiques et de la culture de l'école. Dans l'étude de Cassidy et Bates (2002) réalisée dans une école spécialisée auprès d'élèves en difficultés graves d'adaptation sociale et scolaire, l'accent a été mis sur l'attention portée aux besoins des élèves (*caring*). L'école a donc adopté une culture permettant de cultiver des liens solides avec les élèves, mais aussi avec leur famille, permettant ainsi de meilleures interventions. Les administrateurs ont choisi que ce soit le programme scolaire qui s'adapte à chaque élève et non l'inverse. De même, ils ont adopté une politique non coercitive, sans règlement ou punition lors des mauvais comportements des élèves, mais qui prône plutôt un comportement de compréhension pour éviter l'escalade d'agressivité et permettre aux élèves de trouver des solutions plus positives de résolution de problèmes. Les administrateurs de l'école ont travaillé à mettre également en place le principe de *caring* entre les membres du personnel, facilitant ainsi la création de liens avec les élèves et d'un climat de « grande famille » dans

l'école. On souligne également qu'une relation avec l'adolescent peut être créée seulement lorsque tous les aspects problématiques de sa vie sont tenus en compte et non seulement l'aspect scolaire.

4. QUELLES SONT LES SPHÈRES INFLUENCÉES PAR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE?

Plusieurs recherches ont démontré que la relation enseignant-élève a des répercussions à de multiples niveaux et que la qualité de cette relation a non seulement un impact sur le rendement scolaire des élèves, mais également sur leur adaptation sociale (Fredriksen et Rhodes, 2004). Dans le cadre de cette section, nous présentons différentes sphères qui sont influencées par la relation enseignant-élève.

4.1 Influence de la relation enseignant-élève sur l'engagement et la réussite scolaires

De nombreuses études montrent que la sphère scolaire est fortement influencée par la relation enseignant-élève. Tout d'abord, au plan de la **participation des élèves en classe**, Fredriksen et Rhodes (2004) estiment qu'une relation enseignant-élève positive permet aux élèves de participer plus activement à certains sujets qui autrement ne les auraient peut-être pas intéressés. D'autres recherches vont dans le même sens en ajoutant que les efforts que mettent les élèves à l'école dépendent de leur relation avec leur enseignant (Bernstein-Yamashiro, 2004; Urdan et Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1997; Fraser et Walberg, 2005). Ainsi, des interactions positives entraîneraient une meilleure attitude de la part des élèves (Fraser et Walberg, 2005), de même qu'un respect se traduisant par le fait de compléter leurs devoirs, d'adopter une attitude positive en classe et de participer activement (Bernstein-Yamashiro, 2004). Wentzel (1998) ajoute également que le soutien des enseignants constitue un apport unique parce qu'il est lié au fonctionnement de la classe. Chez les élèves à risque de décrochage scolaire, une relation élève-enseignant positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté. De plus, les interactions positives entre les enseignants et les élèves diminuent l'évitement du travail. À l'opposé, une attitude négative de l'enseignant amène les élèves à ne pas vouloir faire leurs travaux et à ne pas être attentifs en classe, puisque le jugement global de l'enseignant est remis en question par l'élève (Bernstein-Yamashiro, 2004).

Au plan de l'**attitude envers l'école**, Brewster et Bowen (2004) montrent que le soutien de l'enseignant serait un élément déterminant dans le fait que l'école soit perçue comme significative ou non aux yeux des élèves. Une autre étude rapporte également un effet direct de la relation enseignant-élève sur le bien-être à l'école (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed et McGregor, 2006). Roeser, Eccles et Sameroff (2000 dans Davis, 2003) ont trouvé que les élèves qui se sentent soutenus émotionnellement par leurs enseignants tendent à valoriser davantage les matières scolaires. Dans leur modèle conceptuel, Roesner *et al.* (1996) ont identifié un lien direct entre les perceptions des jeunes adolescents au sujet de la relation enseignant-élève et le sentiment d'appartenance à l'école. Or, les élèves démontrant un sentiment d'appartenance à leur école se percevraient également comme plus efficaces au plan scolaire, moins embarrassés face à l'école et auraient un affect positif envers l'école. Ainsi, percevoir positivement les interactions enseignant-élève à l'école pourrait constituer une base sécurisante où les jeunes pourraient à la fois apprécier l'école et développer leurs compétences scolaires sans se sentir embarrassés ou inquiets de l'échec (Boekaerts, 1993; Connell, 1990 dans Roesner *et al.*, 1996). Selon ces auteurs, même si les notes antérieures constituent le meilleur prédicteur du rendement scolaire, le sentiment d'efficacité au plan scolaire de même que le sentiment d'appartenance à l'école ont également des effets positifs. Pour leur part, Galland et Phillipot (2005) considèrent aussi que des interactions de qualité entre les enseignants et leurs élèves renforcent le sentiment d'appartenance à l'école.

Quant à la **motivation**, deux études attestent de son lien avec la relation enseignant-élève. Wentzel (1998) affirme tout d'abord que le soutien perçu des enseignants serait lié significativement à des conséquences motivationnelles. Elle soutient également dans son article en 1997 que la perception du *caring* de l'enseignant serait un prédicteur de la motivation chez les élèves. À l'opposé, Sava (2002), dans son modèle conceptuel sur les attitudes négatives des enseignants, affirme que les élèves ayant une perception négative de leur enseignant rapportent qu'il est la source de leur démotivation par rapport au sujet qu'il enseigne.

L'**engagement de l'élève** ressort comme une variable incontournable dans les aspects scolaires influencés par la relation enseignant-élève. Ainsi, de nombreuses études relèvent un lien entre les attitudes de l'enseignant ou la relation enseignant-élève et un bon engagement de l'élève (Tucker, Zayco, Herman, Reinke, Trujillo, Carraway, Wallack, Phyllis, 2002; Murdoch, 1999; Zimmer-Gembeck *et al.*, 2006; Urda et Schoenfelder, 2006; Chouinard, 2001 dans Galland et Phillipot, 2005; Hudley, Daoud, Polanco, Wright-Castro et Hershberg, 2003). Selon Bowen et Bowen (1998), il semble que ce soit le soutien de l'enseignant qui ait l'impact le plus direct sur l'engagement scolaire. De leur côté, Tucker *et al.* (2002) soutiennent que c'est l'engagement de l'enseignant qui serait le prédicteur le plus fort de l'engagement de l'élève (Tucker *et al.*, 2002). Klem et Connell (2004) relèvent également un lien entre le soutien de l'enseignant et l'engagement scolaire. Or, l'engagement scolaire semble en retour être lié au rendement scolaire et à la présence à l'école (variables qui prédisent fortement le succès scolaire futur et la poursuite ultérieure des études).

Les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent un meilleur ajustement scolaire que ceux qui entrent en conflit constamment avec leur enseignant (Birch et Ladd, 1997, Pianta, 1994, Pianta et Steinberg, 1992 dans Murray, 2002). Demaray et Malecki (2002) abondent dans le même sens en affirmant que le soutien des parents et des enseignants sont des indicateurs pour l'adaptation scolaire (définie par l'attitude face à l'école et face aux enseignants).

Au plan de la **réussite scolaire**, plusieurs études soutiennent qu'une bonne relation enseignant-élève est associée à de meilleurs résultats scolaires (Crosnoe *et al.*, 2004; Niebuhr et Niebuhr, 1999; Howes *et al.*, 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004; Bowen et Bowen, 1998; Hudley *et al.*, 2003; Fraser et Walberg, 2005). Aussi, elle augmente l'intérêt des élèves pour leur rendement scolaire (Bernstein-Yamashiro, 2004). De plus, elle contribue à réduire les risques d'échec (Davis, 2003). À l'inverse, le désengagement de l'enseignant affecterait négativement le rendement scolaire (Klem et Connell, 2004). De leur côté, Zimmer-Gembeck *et al.* (2006) constatent plutôt un effet indirect de la relation enseignant-élève sur la réussite scolaire, qui passe par le bien-être à l'école et l'engagement.

Au plan de la **persévérance dans les études**, Croninger et Lee (2001) indiquent que la relation enseignant-élève et les contacts entre l'élève et son enseignant à l'extérieur de la classe augmentent la probabilité de terminer les études secondaires (Croninger et Lee, 2001). De leur côté, Fallu et Janosz (2003) affirment que les perceptions de relations chaleureuses sont reliées à la diminution du risque de décrochage. De même, les enseignants sont les personnes ayant été citées le plus souvent par les élèves comme étant des figures significatives à la persistance scolaire (Knesting et Waldron, 2006). Dans le même ordre d'idées, l'étude de Hudley *et al.* (2003) suggère que la perception de la relation enseignant-élève influence le niveau d'attentes futures de l'adolescent envers l'école et sa carrière. Ainsi, les auteurs concluent que la façon d'engager les élèves à persévérer dans leurs études passe par la qualité de la relation enseignant-élève. Quant à la présence aux cours, Hudley *et al.* (2003) affirment que la perception négative du soutien de l'enseignant est associée à une augmentation des absences et vice-versa. De même, les

attitudes négatives des enseignants affecteraient négativement la présence à l'école (Klem et Connell, 2004).

Les effets de la relation enseignant-élève sont encore plus marqués chez les élèves en difficultés. Ainsi, Fallu et Janosz (2003) affirment que le lien entre des relations chaleureuses et le risque de décrochage des élèves diffère selon le niveau de risque au départ des élèves. En effet, les relations chaleureuses diminuent le risque de décrochage scolaire des élèves à risque élevé, mais n'influencent pas significativement celui des élèves qui sont moins à risque de décrocher (Fallu et Janosz, 2003). Les mêmes auteurs soutiennent également que chez les jeunes initialement à risque de décrochage scolaire, ceux qui considèrent avoir des relations chaleureuses avec leurs enseignants ont un risque de décrochage inférieur. Suivant cette tendance, Croninger et Lee (2001) ont noté que chez les élèves n'ayant pas d'historique de difficulté au primaire, une relation enseignant-élève positive réduit significativement le risque de décrochage scolaire, mais ce serait les élèves à risque qui bénéficieraient le plus de cette relation, particulièrement ceux qui arrivent avec de faibles attentes face à l'école et un historique de problèmes au primaire.

4.2 Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève

La relation enseignant-élève n'affecte pas uniquement les aspects scolaires, elle influence également l'élève au plan psychologique et émotionnel. Ainsi, si l'on regarde au plan de l'**attachement**, Fredriksen et Rhodes (2004) avancent qu'un attachement sécurisant avec un enseignant pourrait venir pallier un attachement insécurisant mère-enfant, permettant ainsi à ce dernier de développer ses habiletés sociales et ses comportements pro-sociaux.

Au plan de la **dépression**, de l'**estime de soi** et de l'**anxiété**, il appert qu'au secondaire, la perception d'une relation enseignant-élève positive et de soutien contribue à faire diminuer les symptômes dépressifs chez l'élève et à augmenter son estime de soi (Fredriksen et Rhodes, 2004; Colarossi et Eccles, 2003). Au plan de l'anxiété, Bernstein-Yamashiro (2004) illustre bien le cercle vicieux pouvant s'amorcer dans une relation enseignant-élève difficile. Ainsi, l'auteur affirme que cette relation négative engendrerait un haut niveau d'anxiété, entraînant une incapacité de l'élève à demander de l'aide à son enseignant. Ce dernier considérerait alors l'élève comme un jeune ne voulant pas apprendre, nourrissant ainsi une perception négative à son égard.

Concernant la **détresse** de façon plus générale, Sava (2002) rapporte dans son modèle conceptuel que les élèves ayant une perception négative des attitudes de leur enseignant développent souvent des plaintes psychologiques et somatiques lorsqu'il est temps d'aller en classe. Wentzel (1997) perçoit quant à lui un lien entre la perception de l'enseignant et la détresse chez l'adolescent. En outre, Davis (2003) souligne que les relations de soutien avec les enseignants peuvent contribuer à réduire les sentiments de détresse chez l'adolescent.

Aux plans **émotionnel et cognitif**, des auteurs rapportent qu'une relation enseignant-élève de qualité est associée à une diminution des manifestations de colère (Galland et Phillipot, 2005). De même, la perception du *caring* de l'enseignant serait reliée à un meilleur contrôle interne des pensées de l'élève (ex : « Si je veux performer à l'école, c'est à moi de le faire ») et à une diminution des attributions externes (ex : « Je ne sais pas pourquoi j'ai eu une bonne note » ou « Si ça va bien à l'école, c'est parce que l'enseignant m'aime ») (Wentzel, 1997).

4.3 Influence de la relation enseignant-élève sur les problèmes de comportement et les habiletés sociales

Même si certains comportements de l'élève semblent influencer la relation enseignant-élève, il apparaît que l'effet puisse s'avérer bidirectionnel. Ainsi, au plan des **problèmes de**

comportement, des auteurs rapportent que les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent moins de problèmes de comportement (Birch et Ladd, 1997, Pianta, 1994, Pianta et Steinberg, 1992 dans Murray, 2002; Howes *et al.*, 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004). Crosnoe *et al.* (2004) soutiennent également ce point de vue en affirmant que les élèves ont tendance à présenter moins de problèmes de comportement lorsque le lien enseignant-élève est bon. Brewster et Bowen (2004) vont même plus loin en affirmant que le soutien de l'enseignant serait plus prédictif dans l'apparition ou non de problèmes de comportement que celui des parents. Murdoch (1999) atteste également de l'importance de la relation enseignant-élève lorsqu'il ajoute que la perception de l'enseignant serait le facteur le plus important associé au comportement de l'élève. Le même auteur statue que plus l'élève perçoit du désintérêt, de la critique et une absence d'attentes élevées de la part de son enseignant, plus il présentera des problèmes de discipline (Murdoch, 1999).

Au niveau des **comportements violents et déviants**, une étude relève que le soutien des enseignants aurait un effet protecteur contre l'adoption de comportements violents et serait également associé à la cessation de ce comportement à risque (McNeely et Falci, 2004). D'autre part, Davis (2003) rapporte que les relations de soutien avec les enseignants pourraient agir notamment en réduisant les risques de déviance des adolescents.

Au plan des **comportements proactifs**, seule l'étude de Zimmer-Gembeck et Locke (2007) s'est prononcée sur cet aspect. Or, les constats mettent en évidence que la relation enseignant-élève est associée à une plus grande utilisation de comportements proactifs de résolution de problèmes par les élèves.

Au plan social, plusieurs études ont observé un lien entre une relation enseignant-élève de qualité et les **compétences ou les habiletés sociales** des élèves (Birch et Ladd, 1997, Pianta, 1994, Pianta et Steinberg, 1992 dans Murray, 2002; Wentzel, 1997; 1998). Par ailleurs, d'autres recherches démontrent qu'une perception positive de la relation qu'un élève entretient avec son enseignant corrèle positivement avec des buts pro-sociaux, comme s'intégrer aux autres élèves et être socialement responsable (Wentzel, 1994, 1997 dans Urdan et Schoenfelder, 2006). Enfin, les élèves ayant une relation enseignant-élève positive démontreraient de meilleures compétences sociales tant avec les pairs qu'avec les adultes et seraient plus souvent à l'aise au sein de leur réseau social de soutien (Howes *et al.*, 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004). Inversement, l'élève percevant son enseignant comme étant froid et sévère démontrerait plus de difficultés au niveau social (Wentzel et Battle, 2001 dans Urdan et Schoenfelder, 2006).

4.4 Influence de la relation enseignant-élève sur la transition primaire-secondaire

La **transition primaire-secondaire** est un moment difficile qui nécessite une grande capacité d'adaptation des élèves. En effet, le passage de l'école primaire au secondaire entraîne des changements importants au niveau de l'organisation dans l'école qui peuvent contribuer à rendre difficiles l'adaptation du jeune adolescent et la formation de liens significatifs avec les adultes (Feldlaufer, Midgley et Eccles, 1988 dans Davis, 2003). À leur arrivée au secondaire, la perception des élèves de leur milieu scolaire serait donc plus négative que celle qu'ils avaient au primaire, notamment en ce qui a trait à leur vision de la relation enseignant-élève. Ainsi, les élèves auraient tendance à percevoir leurs enseignants comme étant beaucoup moins chaleureux, offrant moins de soutien et prenant moins bien soin d'eux que leurs enseignants du primaire (Eccles, Feldlaufer *et al.*, 1998, Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989 dans Murray, 2002). De même, les résultats de l'étude de Ferguson et Fraser (1999) démontrent que selon la perception des élèves, la qualité des interactions enseignant-élève aurait tendance à se détériorer lors de la transition du primaire au secondaire. Toutefois, ces perceptions auraient tendance à varier en

fonction du sexe et de la dimension de l'école vers laquelle les élèves transigent. Par ailleurs, des auteurs mentionnent leurs inquiétudes face à cette détérioration de la relation enseignant-élève, puisque c'est à l'adolescence que le jeune apprend à créer des liens avec des adultes autres que ses parents (Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989 dans Urdan et Schoenfelder, 2006).

Cette dégradation relationnelle aurait également des impacts au plan scolaire, puisque Wentzel (1997) remarque que le déclin dans la perception du niveau de chaleur de l'enseignant entre la 6^e et la 8^e année correspondrait à un déclin au niveau scolaire (Wentzel, 1997), particulièrement au niveau des cours de mathématiques (Midgley *et al.*, 1989 dans Urdan et Schoenfelder, 2006). Devant ces changements importants, il n'est pas surprenant de constater que les élèves à risque éprouvent davantage de difficulté à s'adapter que leurs pairs n'éprouvant pas de problème. Ainsi, les élèves à risque sont en danger de le devenir davantage une fois au secondaire, puisqu'ils sont plus susceptibles de développer des comportements délinquants, de décrocher et de souffrir de dépression ou de troubles anxieux (Blackorby et Wagner, 1996, Werner, 1993 dans Murray, 2002). Ces élèves risquent donc de présenter davantage de difficultés d'adaptation au niveau social, comportemental et émotionnel (Murray, 2002).

Tous ces éléments soulèvent la nécessité de s'attarder aux facteurs permettant de protéger les élèves d'avenues indésirables durant cette période de changements. À cet égard, la relation enseignant-élève s'avère un élément capable de faciliter cette transition stressante. En effet, les élèves rapportant une bonne relation enseignant-élève présenteraient une meilleure adaptation aux niveaux social et émotionnel de façon générale (Fredriksen et Rhodes, 2004). Au contraire, les élèves n'ayant pas eu une bonne relation enseignant-élève auraient tendance à vivre la transition primaire-secondaire difficilement (Fredriksen et Rhodes, 2004). Le même auteur affirme donc que le soutien de l'enseignant contribuerait à diminuer le stress souvent présent au secondaire et à diminuer le risque d'éprouver des difficultés d'adaptation. Par ailleurs, une étude s'est penchée sur les impacts scolaires d'une relation de soutien avec un enseignant durant la transition primaire-secondaire. Ainsi, Midgley, Feldlaufer et Eccles (1989) ont observé qu'un élève percevant du soutien de son enseignant accordera une plus grande valeur aux mathématiques et vice-versa. Les auteurs concluent donc que leur étude supporte la théorie voulant que l'environnement de classe (incluant la relation enseignant-élève), suite à la transition au secondaire, soit relié à des changements développementaux dans la motivation scolaire chez les élèves.

5. QUELLES SONT LES ATTITUDES ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT QUI INFLUENCENT POSITIVEMENT OU NÉGATIVEMENT LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE?

Dans la section précédente, nous avons décrit les répercussions de la qualité de la relation enseignant-élève au plan scolaire, psychologique, émotionnel, comportemental, social et de l'adaptation. Il importe à présent de préciser quelles sont les attitudes et les pratiques des enseignants et de l'école qui influencent positivement ou négativement leur relation avec leurs élèves.

5.1 Attitudes et pratiques de l'enseignant

5.1.1 Attitudes et pratiques positives des enseignants

Le **soutien** offert par l'enseignant est une pratique qui ressort de façon marquée dans les textes consultés et dont les impacts positifs sont multiples (Berstein-Yamashiro, 2004; Brewster et Bowen, 2004; Murdoch, 1999; Klem et Connell, 2004; Demaray et Malecki, 2002; Urdan et Schoenfeld, 2006; Knesting et Waldron, 2006; Bowen et Bowen, 1998; Malecki et Demaray, 2003; Hudley *et al.*, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch, 2004; Wentzel, 1997; Deci,

Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981, Feldlaufer *et al.*, 1988, Reeve, 1998, Ryan et Grolnick, 1986, Ryan et Stiller, 1991 dans Davis 2003; McNeely et Falci, 2004). Malecki et Demaray (2003) ont exploré les différents types de soutien offerts aux élèves ainsi que les impacts associés à chacun d'eux. Les auteurs distinguent les soutiens informationnel, émotionnel, instrumental et évaluatif. Le soutien informationnel consiste à fournir de l'information ou à donner son avis. Le soutien émotionnel réfère au sentiment de se sentir aimé et compris par son enseignant. Le soutien instrumental inclut les ressources que l'enseignant met à la disposition de l'élève, telles que prendre du temps pour lui expliquer les notions et utiliser des méthodes pédagogiques adaptées à ses besoins. Le soutien évaluatif consiste à donner des rétroactions sur l'attitude et le comportement de l'élève. Les résultats de l'étude de Malecki et Demaray (2003) montrent que le soutien émotionnel donné par les enseignants serait un prédicteur significatif des compétences sociales et scolaires des élèves. Toutefois, le soutien informationnel était la forme de soutien la plus souvent rapportée par les élèves qui ont participé à l'étude.

Par ailleurs, en lien avec la théorie motivationnelle, plusieurs recherches mentionnent l'importance du **soutien à l'autonomie** (Hardre et Reeve 2003; Reeve *et al.*, 2004; Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981, Feldlaufer *et al.*, 1988, Reeve, 1998, Ryan et Grolnick, 1986, Ryan et Stiller, 1991 dans Davis, 2003), qui réfère à l'étendue des opportunités mises à la disposition de l'élève afin de poursuivre ses propres visées dans son cheminement scolaire. Les recherches indiquent que les enseignants qui gèrent avec succès l'équilibre entre le besoin de structure et d'autonomie augmentent chez leurs élèves leur responsabilisation concernant leurs propres apprentissages, leur motivation intrinsèque pour les tâches scolaires et leur sentiment de compétence (Reeve, 1998, Reeve, Bolt et Cai, 1999, Ryan, Connell et Deci, 1985, Ryan et Grolnick, 1986 dans Davis, 2003).

La **chaleur** que l'enseignant manifeste dans ses échanges avec ses élèves est un autre élément important dans l'établissement d'une relation enseignant-élève positive (Murray, 2002; Fallu et Janosz, 2003; Knesting et Waldron, 2006; Coudray, 1995, Poenaru et Sava, 1998, Elmore et LaPointe, 1975 dans Sava, 2002; Urdan et Schoenfeld, 2006). Le terme *caring* est aussi employé par d'autres auteurs pour désigner une relation chaleureuse (Klem et Connell, 2004; Wentzel, 1997; Moje, 1996 dans Davis, 2003) qui implique de « prendre soin de l'autre » (Cassidy et Bates, 2005). Certains auteurs soulignent l'importance particulière de la relation chaleureuse pour les élèves à risque de décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003). Les élèves apprécient lorsque leurs enseignants se montrent **humains** (Berstein-Yamashiro, 2004; Urdan et Schoenfeld, 2006), qu'ils se préoccupent d'eux (Urdan et Schoenfeld, 2006) et de leur façon d'apprendre (Wentzel, 1997), qu'ils leur donnent des **encouragements** (Berstein-Yamashiro, 2004; Knesting et Waldron, 2006; Wentzel, 1997; Cassidy et Bates, 2005) et du renforcement (Knesting et Waldron, 2006; Wentzel, 1997; Cassidy et Bates, 2005). Ils apprécient aussi que leurs enseignants leur démontrent de l'intérêt (Berstein-Yamashiro, 2004; Cassidy et Bates, 2005), qu'ils s'investissent dans leur relation auprès d'eux et qu'ils fassent preuve d'**engagement** (Murray, 2002; Tucker *et al.*, 2002). Dans leur étude portant sur les facteurs du milieu scolaire permettant aux adolescents de persister dans leur parcours scolaire, Knesting et Waldron (2006) ont noté que les enseignants qui étaient désignés comme significatifs par les élèves étaient davantage en mesure de percevoir les points positifs de leurs élèves, de ne pas revenir sur les erreurs commises, de prendre en compte l'expérience vécue par chacun des élèves pour mieux comprendre leur comportement en classe et les aider à le changer.

Le **respect et l'équité** représente un autre aspect fondamental d'une relation enseignant-élève positive. Plusieurs auteurs ont rapporté l'importance de la présence d'un traitement équitable de tous les élèves (Brattesani, Weinstein et Marshall, 1984 dans Sava, 2002; Knesting et Waldron, 2006) ainsi que des interactions respectueuses (Wentzel, 1997; Murdoch, 1999).

Le fait que l'enseignant entretienne des **attentes élevées** envers ses élèves, tout en étant réaliste, est une autre pratique qui influence positivement la relation enseignant-élève (McNeely et Falci, 2004; Knesting et Waldron, 2006; Muller, Katz, et Dance, 1999 dans Davis, 2003; Antrop-Gonzalez, 2003). Cette attitude démontre une reconnaissance de l'individualité de l'élève, de ses habiletés, de ses difficultés et de sa contribution en classe (Wentzel, 1997). Certains auteurs ont trouvé que plus les attentes de l'enseignant étaient élevées, plus l'engagement de l'élève dans son apprentissage était grand (Murdoch, 1999; Klem et Connell, 2004).

Les modes de **communication** entre l'enseignant et ses élèves peuvent également influencer la nature de leur relation. Wentzel (1997) a étudié l'impact de la perception du soutien reçu par l'enseignant sur la motivation scolaire des élèves du secondaire. Parmi les caractéristiques des enseignants identifiées par les élèves, plusieurs ciblaient le style de communication. Ainsi, pour les élèves, un enseignant attentionné a des interactions de style démocratique, c'est-à-dire qu'il met l'accent sur le processus et la réciprocité de la communication. Par exemple, l'enseignant pose des questions à ses élèves et se montre à l'écoute. Inversement, un enseignant qui a tendance à élever la voix sans raison, à interrompre ses élèves ou à les ignorer est perçu négativement par ses élèves (Wentzel, 1997). Knesting et Waldron (2006) ont également souligné qu'il est important pour les élèves que leur enseignant soit à l'écoute et communicatif. La communication devrait être ouverte (Murray, 2002) et permettre aux enseignants et aux élèves de s'exprimer de façon authentique dans la classe (Harter, Waters, Whitesell, et Kestelic, 1998, Harter *et al.*, 1997, Oldfather, 1993, Oldfather et Thomas, 1998 dans Davis, 2003).

Wubbels et Brekelmans (2005) ont réalisé une recension des programmes qui se sont centrés sur les différents aspects de la relation enseignant-élève au secondaire. Certaines des études qu'ils ont recensées permettent d'identifier des **comportements non verbaux** qui sont associés à une relation enseignant-élève positive. Les enseignants qui utilisent un ton de voix fort, qui font face à leurs élèves, qui gardent la tête haute, qui maintiennent un contact visuel et utilisent une voix empathique et directive lors des interventions disciplinaires seraient perçus positivement par leurs élèves. À l'inverse, les enseignants qui utilisent un ton de voix faible seraient perçus par leurs élèves comme étant soumis. La position de l'enseignant au sein de sa classe aurait également un impact sur la perception des élèves. Il semble que plus l'enseignant prend une position centrale lors de son enseignement, plus il crée un climat de travail positif.

Davis (2003) a mis en relief le rôle de la **proximité** dans l'établissement et le maintien de la relation enseignant-élève. À travers des activités communes, les élèves et leur enseignant peuvent passer du temps ensemble, partager des motivations communes et travailler à l'atteinte de buts communs. De même, dans leur étude, Croninger et Lee (2001) ont trouvé que les contacts informels à l'extérieur de la classe constitueraient pour les élèves une forme de considération de la part de leur enseignant.

Dans leur étude portant sur l'influence des caractéristiques de l'élève et des comportements de l'enseignant au sein de sa classe sur le bien-être des élèves, Van Petegem, Aelterman, Van Keer et Rosseel (2008) ont utilisé le *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI, Wubbels, Créton, Brekelmans et Hooymayers, 1987 dans Van Petegem *et al.*, 2008). Cet instrument est basé sur un modèle des comportements interpersonnels des enseignants et sert à évaluer les comportements de l'enseignant en classe et à identifier son style lorsqu'il interagit avec ses élèves. Il se base sur deux axes: **l'influence** et **la proximité**. Le terme *influence* réfère à la communication directe de l'enseignant avec sa classe et s'inscrit sur un continuum allant de la dominance à la soumission. La dominance, à une extrémité du continuum, réfère à la façon de

diriger et de guider l'enseignement, alors que la soumission implique un mode moins contrôlant de communication au sein de la classe. La *proximité* réfère à la distance dans la relation interpersonnelle entre l'enseignant et son élève et s'inscrit dans un continuum allant de la coopération à l'opposition. La coopération signifie un contact très proche enseignant-élève, l'enseignant étant aidant et tolérant, alors que l'opposition correspond à un comportement très autoritaire de l'enseignant. À partir des deux axes, l'influence et la proximité, quatre quadrants peuvent donc être identifiés : dominance-coopération, soumission-coopération, soumission-opposition et dominance-opposition.

Dans leur recension des écrits sur la relation enseignant-élève chez les élèves du secondaire, Wubbels et Breckelmans (2005) s'appuient également sur le modèle des comportements interpersonnels des enseignants et le QTI. Les deux dimensions, l'influence et la proximité, sont représentées dans une figure octogonale qui identifie huit types de comportements de l'enseignant : 1) leader; 2) aidant/amical; 3) compréhensif; 4) responsabilisant; 5) incertain; 6) insatisfait; 7) réprimandant et 8) strict. La figure 1 présente un aperçu des différents comportements qui se rattachent à chacun des styles identifiés. Ce serait la relation caractérisée par un haut niveau de proximité et d'influence, correspondant au style leader et aidant/amical, qui entraînerait les effets les plus bénéfiques chez l'élève (Fraser et Walberg, 2005). Wubbels et Breckelmans (2005) notent que plus la perception de la proximité est grande, plus la motivation de l'élève est élevée.

Van Petegem *et al.* (2008) concluent leur article en soulignant l'importance pour les enseignants de se préoccuper de la perception que les élèves ont de leur style d'enseignement et de quelle façon ils influencent le bien-être des élèves. Les auteurs soulignent que, trop souvent, la perception des enseignants est plus favorable que la réalité vécue par leurs élèves.

5.1.2 Attitudes et pratiques négatives des enseignants

La littérature traitant des attitudes et des pratiques négatives des enseignants est plus rare et moins explicite. Néanmoins, certaines attitudes et pratiques des enseignants ayant des conséquences négatives sur les élèves ont été répertoriées. Ainsi, le **désintérêt** et la **critique** de la part de l'enseignant ont été associés à une augmentation des problèmes de discipline chez les élèves (Murdoch, 1999). Le **désengagement** affecte négativement le rendement scolaire et la persistance à l'école (Klem et Connell, 2004). Les élèves qui perçoivent leur enseignant comme étant **froid** et **sévère** démontreraient plus de difficultés au niveau social (Wentzel et Battle, 2001 dans Urdan et Schoenfeld, 2004). Berstein-Yamashiro (2004) a noté qu'un haut degré d'anxiété en classe était associé à la perception d'un enseignant **impatience**, **hostile** et **difficile d'approche**. De plus, le fait qu'un enseignant traite ses élèves d'une façon **irrespectueuse** et **humiliante** aurait un impact sur leur volonté à réaliser les tâches scolaires ainsi que sur leur attention en classe (Berstein-Yamashiro, 2004). Par ailleurs, il semble que lorsque les relations enseignant-élèves sont engagées dans une **lutte de pouvoir**, l'utilisation des **pratiques coercitives** visant le contrôle des comportements peut devenir excessive (Davis, 2003). Thomas et Oldfather (1997 dans Davis, 2003) indiquent également que les enseignants qui se perçoivent comme les gardiens et les pourvoyeurs du savoir peuvent traiter les élèves en apprentis et utiliser des stratégies maintenant un contrôle sur les élèves. Enfin, le **favoritisme** peut s'avérer très néfaste (Davis, 2003). En effet, les élèves qui sentent que leur enseignant entretient des relations différentes avec certains élèves, particulièrement ceux qui sont performants, perçoivent plus négativement le climat de leur classe et montrent des réactions négatives envers leur enseignant (Babad, 2005, Baker, 1999 dans Davis, 2003).

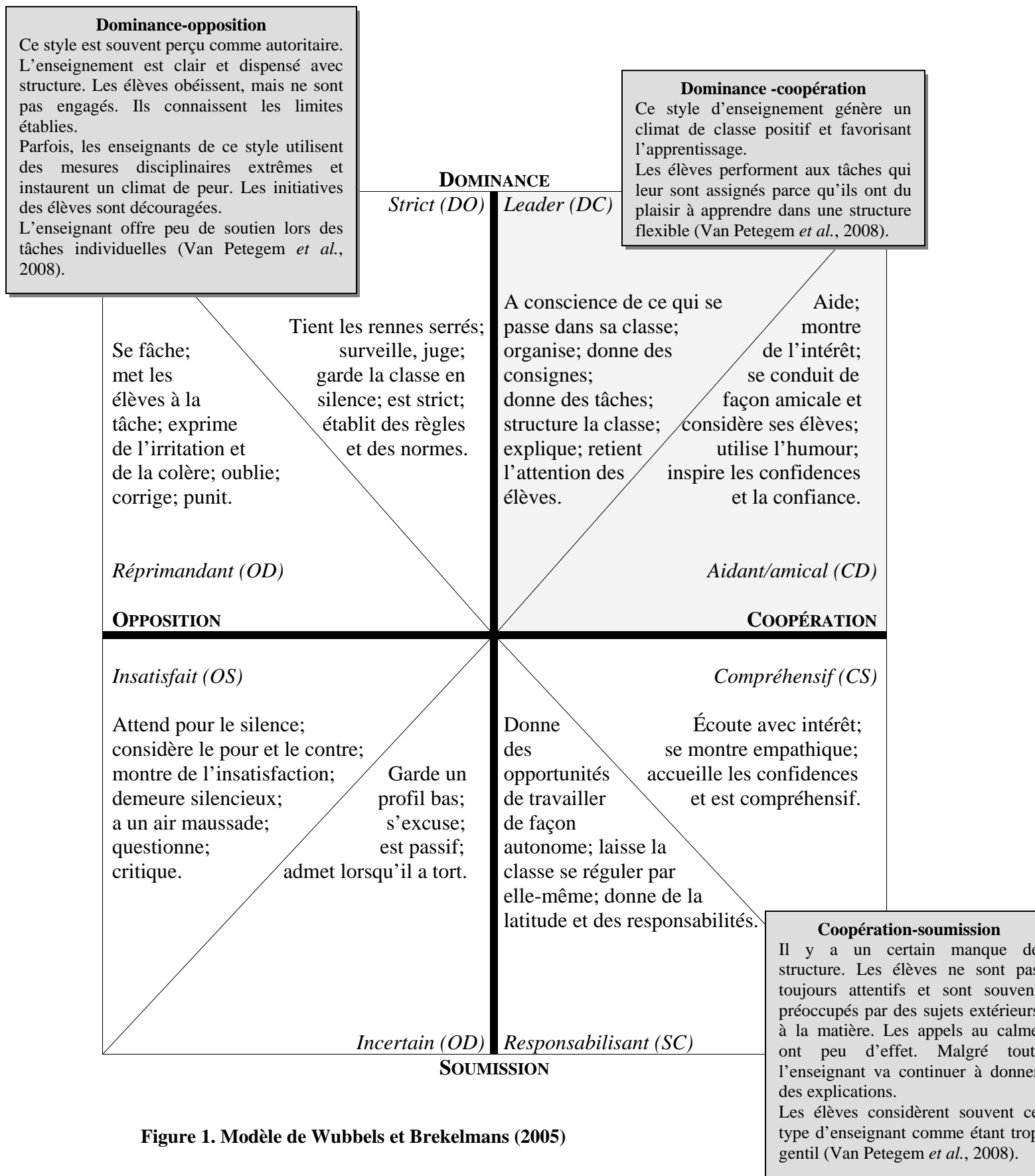


Figure 1. Modèle de Wubbels et Brekelmans (2005)

6. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Il a été clairement établi par les nombreuses études consultées que la relation enseignant-élève représente un facteur déterminant dans le parcours scolaire et personnel des élèves. Il est également reconnu que cette relation est un processus dynamique, soumis à la pression de diverses sources d'influence relatives à l'élève, à l'enseignant et au contexte scolaire. Dans la rédaction des recommandations, nous avons choisi de privilégier les variables sur lesquelles l'enseignant ou l'école peut avoir un certain contrôle.

6.1 Recommandations au plan de l'enseignant

Nos recommandations visent principalement à assurer la **formation** des enseignants sur les aspects susceptibles d'influencer leur relation avec leurs élèves. Nous avons regroupé ces éléments en deux catégories : les attitudes et les pratiques pédagogiques.

6.1.1 *Au plan des connaissances et des attitudes des enseignants*

☞ Informer les enseignants sur les besoins relationnels de l'adolescence

Plusieurs croyances quant aux besoins des adolescents semblent persister dans le milieu scolaire. Ainsi, les enseignants tendent à penser que les adolescents n'ont plus besoin des adultes et opèrent une distanciation dans leurs relations avec les élèves, croyant ainsi répondre aux exigences développementales de cette phase. Or, des études révèlent que les besoins relationnels existent à l'adolescence, mais que ceux-ci sont simplement différents de l'enfance.

Il importe donc de transmettre aux enseignants des connaissances sur les besoins réels des adolescents en termes de relation. Des enseignants mieux informés de la meilleure façon de soutenir les adolescents, tout en répondant au besoin d'autonomie et d'indépendance caractérisant cette phase, pourront parvenir à établir une relation bénéfique et encore nécessaire pour les élèves.

☞ Sensibiliser les enseignants à reconnaître les impacts d'une relation positive avec leurs élèves, qui se font ressentir bien au-delà du plan scolaire

Les multiples études citées dans la présente recension attestent des effets bénéfiques d'une relation enseignant-élève positive sur le plan scolaire, notamment sur l'engagement, la réussite, la persévérance, la motivation et l'attitude envers l'école. Or, plusieurs sphères extérieures à l'école bénéficient également de cette relation, soient l'estime de soi, l'anxiété, le bien-être émotionnel des élèves en général, de même que les comportements de l'élève et ses habiletés sociales. Au plan développemental, on sait que la transition primaire-secondaire est facilitée par une relation enseignant-élève positive et que l'enseignant joue un rôle marqué sur le développement identitaire de l'élève, en plus de constituer un modèle adulte (et même un mentor) pour l'élève, pouvant l'aider à se projeter dans l'avenir.

Cette influence fort importante se doit donc d'être reconnue et comprise par les enseignants, afin que ceux-ci puissent l'utiliser à bon escient. Prendre conscience de son rôle envers l'élève pourrait permettre une meilleure utilisation des aspects relationnels entre l'enseignant et ses élèves.

☞ Sensibiliser les enseignants à reconnaître le rôle déterminant qu'ils peuvent jouer auprès des élèves en difficulté

Les études recensées relèvent l'apport positif indéniable d'une saine relation enseignant-élève et ajoutent que les bénéfices pour les élèves en difficulté seraient encore plus importants que chez les élèves ne présentant pas de problématique. Ainsi, le soutien de l'enseignant peut agir

en compensant les manques dans l'environnement de l'élève et même venir jouer un rôle de protection auprès des élèves vulnérables.

Avec la volonté croissante d'intégrer les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement dans les classes régulières, ce sont tous les enseignants qui sont appelés à mettre de l'avant des stratégies relationnelles envers des élèves présentant des besoins particuliers. Pour ce faire, il importe tout d'abord de bien cibler les élèves présentant des difficultés dans leur adaptation scolaire, leur engagement envers l'école ou leur réussite scolaire. Il faudra ensuite déployer des stratégies afin de favoriser la création d'une relation significative entre ces élèves et les enseignants et/ou les intervenants scolaires. Par ailleurs, les élèves en difficulté peuvent avoir un historique relationnel négatif envers les adultes, ce qui fragilise d'emblée la perception qu'a l'élève de ses enseignants. Il revient donc à ces derniers de mettre de l'avant diverses stratégies pour parvenir à établir un lien sécurisant et chaleureux permettant à l'élève de s'épanouir à son plein potentiel.

☞ Sensibiliser les enseignants à l'importance de mieux connaître leurs élèves

Tel que mentionné dans les études et les modèles cités dans la présente recension, le contexte de l'élève a une importance considérable sur la qualité de la relation enseignant-élève. Ainsi, chaque adolescent arrive avec une perception des adultes pré-établie, basée sur ses expériences antérieures avec ses parents et d'autres adultes significatifs. Cette perception de l'adulte teintera inévitablement les rapports qu'entreprendra l'élève avec son enseignant, et donc en retour la perception qu'a cet adulte de lui. Également, les élèves présentent tous divers niveaux de compétences sociales (gestion adéquate des émotions et des comportements), ainsi qu'une motivation scolaire propre qui auront une influence sur la qualité des relations qu'ils établiront avec leurs enseignants.

Si l'enseignant n'a pas d'emprise sur le passé relationnel de ses élèves, il peut néanmoins s'intéresser à leur histoire personnelle afin d'ajuster ses interactions avec ceux-ci. Également, une bonne compréhension des différentes difficultés personnelles de l'élève permettra aussi de mieux le comprendre et le soutenir.

☞ Diminuer le stress de la transition primaire-secondaire en sensibilisant les enseignants du premier cycle à l'adoption d'attitudes favorisant l'établissement d'une relation enseignant-élève positive

Comme plusieurs auteurs l'ont démontré dans leurs écrits, la transition primaire-secondaire s'accompagne d'un stress important requérant une grande capacité d'adaptation. La perception des élèves face à l'école et à leur enseignant semble se détériorer lorsqu'ils arrivent au secondaire. Inévitablement, cette détérioration des relations entraîne un impact négatif au plan scolaire. Il n'est donc pas surprenant de constater que les élèves à risque sont d'autant plus fragilisés par cette transition. Ceux-ci risquent de voir leurs problématiques se détériorer lors du passage au secondaire et ainsi démontrer des difficultés d'adaptation sur de nombreux plans. Or, les écrits stipulent qu'une relation enseignant-élève de qualité représente un élément pouvant faciliter cette transition, notamment en diminuant le stress et les comportements perturbateurs ou inadaptés et en influençant les aspirations scolaires, la valeur accordée à certaines matières et, ce faisant, la motivation.

Sachant ces informations, il importe de sensibiliser particulièrement les enseignants au premier cycle sur les stress et les impacts potentiellement négatifs de la transition primaire-secondaire, surtout lorsqu'elle se vit difficilement. Puisqu'une relation enseignant-élève peut venir contrebalancer positivement cette transition, les enseignants en 1^{re} secondaire doivent savoir mettre de l'avant des stratégies relationnelles efficaces afin que les élèves se sentent encadrés,

rassurés et qu'ils puissent se concentrer et mettre leur énergie sur des enjeux scolaires. Encore une fois, ce sont les élèves en difficulté qui sont les plus vulnérables à cette transition, et ceux-ci devront être ciblés afin de pouvoir bénéficier d'un accompagnement leur permettant de s'adapter à ce milieu scolaire beaucoup plus grand, anonyme et compartimenté que le primaire.

☞ Sensibiliser les enseignants aux meilleures attitudes à avoir pour bonifier leurs interactions avec les élèves

La littérature a démontré hors de tout doute que le fait d'afficher certaines attitudes peut influencer positivement ou négativement la relation des enseignants avec leurs élèves. Ainsi, au plan des attitudes positives, le soutien, le soutien à l'autonomie, la chaleur, l'engagement, le respect, l'équité, les attentes élevées, la proximité et certains comportements non verbaux sont autant de stratégies utiles afin de créer un lien étroit avec ses élèves. À l'inverse, plusieurs pratiques et attitudes négatives peuvent venir miner les relations entre les deux parties, telles que le désintérêt, la critique, le désengagement, l'humiliation et les pratiques coercitives. Il faut également nuancer qu'une bonne relation enseignant-élève ne signifie pas simplement d'être gentil envers l'élève, car si un lien positif sous-tend une attitude chaleureuse et sécurisante, il comprend également le fait d'être efficace en tant qu'enseignant en utilisant des pratiques pédagogiques appropriées et en se préparant adéquatement.

Aussi, il importe non seulement pour les enseignants de connaître les attitudes favorables à une relation enseignant-élève positive, mais également de prendre conscience de leurs propres façons d'aborder leur classe et d'établir des liens avec leurs élèves. Pour ce faire, le modèle des comportements interpersonnels des enseignants de Wubbels et Brekelmans (2005) peut s'avérer un outil intéressant pour se situer en regard de ses comportements comme enseignant, tout en prenant conscience des impacts d'un tel style relationnel. Toutefois, pour réellement mener à des changements de pratiques, il importe qu'une formation sur ce sujet comporte des exercices d'intégration et des supervisions sur une durée importante.

6.1.2 *Au plan des pratiques pédagogiques*

☞ Connaître les meilleures pratiques pédagogiques à adopter pour les élèves à risque

Un des aspects soulignés dans le modèle de Davis (2006) concerne le sentiment de compétence de l'enseignant. Dans son étude, cet auteur a en effet observé que les enseignants qui se sentent compétents face à la matière à enseigner et à leur capacité de gérer leur classe rapportent avoir des relations plus positives avec leurs élèves. Certains auteurs du courant motivationnel vont dans le même sens et notent que la relation enseignant-élève est influencée non seulement par la capacité de l'enseignant d'offrir un soutien et une relation chaleureuse à l'élève, mais également par son efficacité au plan pédagogique.

Toutefois, les pratiques pédagogiques les plus efficaces ne faisaient pas directement l'objet de la présente recension. Les articles consultés ont néanmoins mis en relief que les pratiques pédagogiques qui soutiennent l'autonomie ont un impact important sur la motivation de l'élève ainsi que sur sa réussite et son intention de poursuivre ses études. Hardre et Reeve (2003) expliquent que soutenir l'autonomie de l'élève implique pour l'enseignant de lui offrir des choix, de tenir compte de son horaire et de ses contraintes, de considérer ses sentiments, de répondre à ses questions et de présenter des activités d'apprentissage qui sont significatives et qui répondent à ses aspirations.

Étant donné l'impact considérable des pratiques pédagogiques sur la motivation des élèves et la persévérance scolaire, il semble important que des formations soient offertes aux enseignants afin de leur permettre de connaître les meilleures pratiques pédagogiques à utiliser auprès des élèves à risque. Toutefois, ce type de formation ne doit pas être dispensé uniquement sous une forme magistrale, car pour initier un changement de pratiques, un temps d'appropriation

est requis afin de consolider les acquis. Une formule qui allie la formation théorique ainsi que des périodes de supervision semble plus appropriée. Par ailleurs, la mise en place d'un système de mentorat avec des enseignants chevronnés pourrait représenter une avenue intéressante, car en plus d'offrir un soutien aux enseignants qui débutent dans la profession, le mentorat pourrait aussi influencer le climat de l'école.

6.2 Recommandations pour l'école

☞ Entreprendre une réflexion sur la structure et la culture interpersonnelle de l'école afin de mettre en place des stratégies favorisant le développement d'une bonne relation enseignant-élève

Plusieurs études relèvent des barrières à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité à l'intérieur même de l'école. Ainsi, la structure actuelle de plusieurs écoles ne favorise pas les contacts individualisés entre les enseignants et leurs élèves (tâche lourde des enseignants, classes nombreuses). De même, la culture interpersonnelle de chaque école peut constituer un frein par des règles implicites favorisant une distance entre les enseignants et leurs élèves, des opportunités limitées de contacts informels, l'anonymat des grandes écoles et des règles de plus en plus restrictives.

Il importe donc que chaque école puisse faire un examen approfondi de ses pratiques et de sa culture en identifiant les facettes sur lesquelles travailler pour encourager la création de liens entre les enseignants et leurs élèves. Bien entendu, certains facteurs constituent une réalité du milieu scolaire québécois actuel et l'emprise des écoles pour effectuer des changements de fond demeure parfois limitée. Or, il demeure que plusieurs possibilités s'offrent aux établissements désirant effectuer des changements dans ce domaine. À ce titre, des initiatives tel le programme *Trait d'Union* constituent une percée intéressante puisque son but premier, outre l'engagement et la persévérance scolaire des élèves, est avant tout la création d'une relation significative entre l'élève et un membre du personnel scolaire. Ce faisant, les accompagnateurs travaillent à créer des contacts formels et informels avec des élèves vulnérables. La mise en place de ce programme est donc directement en lien avec l'établissement d'une culture où la relation entre les enseignants et leurs élèves est au cœur des valeurs de l'école.

En ce qui concerne la transition primaire-secondaire, l'école doit se questionner sur la mise en place de stratégies pour faciliter les rapprochements entre les enseignants du premier cycle et leurs élèves. Ces initiatives peuvent toucher par exemple l'organisation des lieux physiques et la tâche de l'enseignant. À cet effet, certains programmes d'intervention ciblent précisément la transition primaire-secondaire. C'est le cas du programme Step (Felner, Brand, Adan, Mulhall, Flowers, Sartain et DuBois, 1993). Par ailleurs, étant donné la réalité de plusieurs établissements scolaires qui comptent plus d'un pavillon, une attention particulière doit être portée sur chaque transition afin d'assurer le maximum de continuité et de diminuer le stress inhérent à ces changements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antrop-Gonzalez, R. (2003). This school is my sanctuary: The Dr. Pedro Albizu campos alternative school. *Centro Journal*, 15(2), 233-255.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New directions for youth development*, 103(automne), 55-70.
- Bowen, N.K. et Bowen, G.L. (1998). The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 20(4), 219-232.
- Brewster, A.B. et Bowen, G.L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Cassidy, W. et Bates, A. (2005). "Drop-Outs" and "Push-Outs": Finding Hope at a School that Actualizes the Ethic of Care. *American Journal of Education*, 112(1), 66-102.
- Colarossi, L.G. et Eccles, J.S. (2003). Differential Effects of Support Providers on Adolescents' Mental Health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Croninger, R.G. et Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. et Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- 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.
- Davis, H.A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- Demaray, M. et Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Fallu, J.S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Felner, R.D., Brand, S., Adan, A.M., Mulhall, P.F., Flowers, N., Sartain, B. et DuBois, D.L. (1993). Restructuring the Ecology of the School as an Approach to Prevention During School Transitions: Longitudinal Follow-Ups and Extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10(2), 103-136.

- Ferguson, P.D. et Fraser, B.J. (1999). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. *Learning Environments Research*, 1, 369-383.
- Fortin, L. (en préparation). Modèle explicatif du décrochage scolaire au secondaire.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363-383.
- Fraser B.J. et Walberg H.J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103(automne), 45-54.
- Galland, B. et Phillipot P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Hamman, D. et Hendricks, C.B. (2005). The role of the generations in identity formation: Erickson speaks to teachers of adolescents. *The clearing house*, 79(2), 72-75.
- Hardre, P.L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Hudley, C., Daoud, A., Polanco, T., Wright-Castro, R. et Hershberg, R. (2003). *Student Engagement, School Climate, and Future Expectations in High School*. Présentation au 2003 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development : Tampa, Floride 24-27 avril 2003, 3-27.
- Kennedy, J. H. et Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- 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.
- Knesting, K. et Waldron, N. (2006). Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, E. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 11(1): 25-42.
- Malecki, K. C. et Demaray, K. M. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- McNeely, C. et Falci, C. (2004) School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behaviour Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292

- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J.S. (1989). Student teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- Murray, C. (2002). Supportive Teacher-Student Relationships: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities. *Childhood Education*, 78(5), 285-90.
- Niebuhr, K.E. et Niebuhr, R.E. (1999). An Empirical Study of Student Relationships and Academic Achievement. *Education*, 119(4), 679-681.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Roeser, R.W., Midgley, C. et Urdan, T.C.A. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- 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.
- Tucker, C.M., Zayco, R.A., Herman, K.C., Reinke, W.M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. et Phyllis D.I. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income african american children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Urduan, T. et Schoenfelder E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom student wellbeing. *Social Indicator Researches*, 85, 279-291.
- Wentzel, K. (1997). Student Motivation in Middle school: The role perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wubbels, T. et Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Zimmer-Gembeck, M.J. et Locke, E.M. (2007). The Socialization of Adolescent Coping Behaviours: Relationships with Families and Teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), 1-16.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. et McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.