
La relation pour favoriser l'accrochage

La relation enseignant-élève : Une alliance éducative d'accrochage

Sandy Nadeau*, Anne Lessard**

* Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca

**Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
Anne.Lessard@USherbrooke.ca

RÉSUMÉ. Plusieurs études ont été menées pour documenter les facteurs contribuant au risque de décrochage scolaire et des initiatives de prévention ont vu le jour. Trait d'Union (Fortin, 2012) en est une qui favorise la relation enseignant-élève. Cette étude, menée auprès de 72 enseignants d'une école secondaire québécoise, vise à documenter les caractéristiques des enseignants qui contribuent à l'établissement d'une bonne relation enseignant-élève. Les résultats indiquent que la formation initiale et le temps de présence auprès de l'élève sont deux de ces caractéristiques qui favorisent l'accrochage scolaire, alors que le sexe et le nombre d'années d'expérience ne permettent pas de discriminer les enseignants sur ce plan.

MOTS-CLÉS : prévention, relation enseignant-élève, adolescence.

1. Introduction

Le décrochage scolaire est une préoccupation importante pour le milieu scolaire québécois (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Les études actuelles n'expliquent qu'un pourcentage de la variance du décrochage scolaire, notamment 39 % pour le modèle de Battin-Pearson *et al.* (2000) et 58,71 % pour le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2012). Les études sur le décrochage scolaire ont permis, entre autres, d'identifier des facteurs personnels, familiaux et scolaires pouvant influencer le risque de décrochage scolaire. Le milieu scolaire ayant peu d'emprise pour intervenir sur les facteurs familiaux et sociaux liés au décrochage scolaire, il apparaît pertinent de s'intéresser aux facteurs scolaires pour prévenir le décrochage scolaire.

Jusqu'à maintenant, les interventions de prévention pour le décrochage scolaire sont principalement centrées sur l'élève. Une nouvelle avenue de prévention à considérer serait la relation enseignant-élève, un facteur qui apparaît déterminant dans la décision de décrocher (Dunn, Chambers et Rabren, 2004; Hugon, 2010; Lessard *et al.*, 2008; Marcus et Sanders-Reio, 2001). La relation enseignant-élève représenterait une source de soutien importante pour un élève (Kennedy et Kennedy, 2004). Cette étude vise donc à documenter les facteurs pouvant influencer la relation enseignant-élève dans une perspective de prévention du décrochage scolaire.

2. Recension des écrits

3.1. La relation enseignant-élève

Selon les résultats d'études récentes, une relation enseignant-élève positive favoriserait la réussite scolaire des élèves (Murray et Malmgren, 2005; Pianta et Stuhlman, 2004), particulièrement chez les filles (Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder, 2004). Selon Pianta (1994), une relation enseignant-élève positive se caractérise par un niveau de proximité élevé et par un niveau peu élevé de dépendance et de conflits. Les élèves percevant une relation positive avec leur enseignant seraient ainsi portés à avoir un rendement scolaire supérieur à celui des autres élèves et démontreraient moins de problèmes de comportement en classe (Crosnoe *et al.*, 2004).

Dans le même sens, la qualité positive de la relation enseignant-élève perçue par l'élève, de même que la proximité, diminuerait le risque de décrochage scolaire (Janosz et Fallu, 2003; Rumberger, 1995) alors que les élèves à risque de décrochage scolaire percevraient moins de soutien de la part de leurs enseignants (Lessard *et al.*, 2008). Les conflits avec les enseignants sont également rapportés par les décrocheurs comme raison influente sur leur décision de décrocher (Lessard *et al.*, 2006).

Une perception négative de la relation enseignant-élève serait un prédicteur important du décrochage scolaire, particulièrement chez les garçons (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004). Les élèves percevant leur relation enseignant-élève comme étant plus dépendante et conflictuelle seraient plus à risque de vivre des échecs scolaires et de démontrer des comportements inadaptés (Hamre et Pianta, 2001; Demaray et Malecki, 2002). Les élèves ayant plus de comportements inadaptés seraient également plus à risque de développer des relations enseignant-élève négatives dans le futur (Blankmeyer, Flannery et Vazsonyi, 2002). Les échecs scolaires, les comportements inadaptés et l'accumulation de relations enseignant-élève négatives seraient tous des facteurs augmentant le risque de décrochage scolaire (Blankmeyer *et al.*, 2002; Newcomb *et al.*, 2002). Les enseignants rapportent effectivement une relation enseignant-élève de qualité supérieure auprès des élèves plus autonomes et démontrant moins de comportements confrontants (Stuhlman et Pianta, 2002).

L'attitude des enseignants influencerait le risque de décrochage scolaire chez les garçons (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). L'attitude négative des enseignants serait liée à la diminution de la motivation scolaire des élèves et à l'attitude négative des élèves envers les enseignants (Sava, 2002).

En somme, selon Stuhlman et Pianta (2002), la relation enseignant-élève est un système dyadique complexe où les comportements des élèves permettent de prédire les réactions de l'enseignant qui influenceront à leur tour les comportements de l'élève. En ce sens, les comportements négatifs des élèves peuvent entraîner une réaction négative de l'enseignant. Cette réaction négative contribue à augmenter les comportements négatifs de l'élève qui influenceront à nouveau la réaction de l'enseignant. Ainsi, puisque la relation entre l'enseignant et l'élève influence à la fois le comportement et le rendement scolaire de l'élève ainsi que l'attitude de l'enseignant, et ce, de façon bidirectionnelle, cette relation représente une avenue intéressante de prévention du décrochage scolaire ou, formulé autrement, une piste intéressante d'accrochage scolaire.

3.2. Le programme Trait d'Union

Différents programmes ont vu le jour pour prévenir le décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. Le programme Trait d'Union (Fortin, 2012) représente une initiative de taille dans ce domaine. Ce programme inspiré de Check and Connect (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996) vise à créer une relation significative entre l'élève et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier en contexte scolaire. Pour participer au programme, les élèves doivent d'abord être identifiés à risque de décrochage scolaire. Le dépistage et l'identification du type d'élève à risque sont deux étapes préalables à cette participation. Les élèves doivent donc avoir complété le logiciel du dépistage du décrochage scolaire (LDDS, Fortin et Potvin, 2007). D'autres éléments incontournables de ce programme incluent le suivi d'indicateurs précis de désengagement (retards, absences, retenues, suspensions, échecs) et les rencontres avec un accompagnateur, généralement un enseignant, formé pour intervenir selon les fondements du programme. Ces rencontres permettent à l'élève et à l'accompagnateur de travailler ensemble à cibler des objectifs concrets et à mettre en place des stratégies adaptées pour répondre aux besoins de l'élève.

Le programme Trait d'Union repose sur les composantes **Trait** et **Union**. L'objectif de la composante **Trait** est d'évaluer quotidiennement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire pour chacun des élèves accompagnés. Puisque la relation entre l'élève et un adulte signifiant est fortement associée à la réussite scolaire, la composante **Union** comprend des rencontres à chaque cycle de neuf jours entre l'élève et son accompagnateur à l'intérieur desquelles ils établissent d'abord une relation de confiance, base essentielle à la réussite du programme. Ils ciblent ensuite, ensemble, un objectif et mettent en place des stratégies positives d'intervention qui peuvent prendre différentes formes : résolution de problèmes, valorisation, discussions sur l'importance de l'école, la réussite scolaire et les aspirations futures. Au cours de l'année, l'accompagnateur assure également le suivi de ces stratégies et l'atteinte de l'objectif visé à raison de 20 minutes par élève accompagné, une fois par cycle, de novembre à juin. Puisque le programme est généralement offert aux élèves à haut risque de décrochage scolaire, il est arrivé que l'accompagnement des élèves se poursuive par le même accompagnateur sur une période de plusieurs années apportant ainsi à l'élève la stabilité nécessaire à la poursuite de son cheminement scolaire.

Depuis 2007, des efforts de prévention ont été déployés dans une commission scolaire en Estrie, au Québec. Tous les élèves ont participé au dépistage du risque de décrochage scolaire en complétant les questionnaires du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). En 2006, le taux de décrochage scolaire de cette commission scolaire se situait à 31 %. En 2008, le programme Trait d'Union a été implanté dans les quatre écoles secondaires de cette commission scolaire. Durant l'année scolaire 2010-2011, 4 858 élèves ont été évalués dans ces quatre écoles secondaires et 24 % de ceux-ci ont été dépistés à risque. Les écoles ont fait certains choix par rapport à la sélection des accompagnateurs et aux modalités d'accompagnement. Ainsi, en fonction des budgets, des tâches d'enseignement, de la volonté des enseignants de s'investir à titre d'accompagnateurs, les réalités de l'implantation du programme dans chaque école varient. Cette étude se penchera sur la réalité vécue dans une de ces quatre écoles.

Selon le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2012), trois facteurs scolaires influencent le risque qu'un élève quitte l'école sans diplôme : les interactions négatives à l'école (telles que perçues par l'enseignant), le climat de classe (tel que perçu par l'élève) et le rendement scolaire faible dans les matières de base (mathématiques, français, anglais). Chacun de ces facteurs renvoie à des variables plus spécifiques. Ainsi, les interactions à l'école reposent sur la perception des enseignants des problèmes de comportement des élèves et de leur niveau de coopération de même que l'attitude qu'ils adoptent face à leurs élèves. Ce facteur est lié de façon bidirectionnelle au rendement scolaire ($R=0,52$; $p<0,001$), ce qui suggère que lorsque le rendement de l'élève diminue, les interactions deviennent plus négatives. Sur le plan du climat de classe, l'élève évalue son engagement, l'environnement de la classe et l'ordre et l'organisation qui y règnent. Ce facteur influence aussi leur rendement scolaire ($R=0,15$; $p<0,05$). Enfin, le rendement scolaire est lié positivement au risque de décrochage scolaire ($R=0,71$; $p<0,001$). Quoique Fortin *et al.* (2012) ne mentionnent pas explicitement la relation enseignant-élève, il semble clair que leurs perceptions respectives de l'enseignant et de l'élève influenceront leurs interactions et donc, leur relation.

Dans l'établissement d'une relation, un regard sur les caractéristiques des personnes qui s'y engagent semble incontournable. Qui sont ces élèves à risque de décrochage scolaire? Qui sont leurs enseignants? Comment interagissent-ils?

3. Les objectifs de recherche

Selon les travaux de Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006), il existerait quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire. Cette typologie est représentée en lien avec l'intervention par type dans le guide Trait

d'Union (Fortin, 2012). Nous ne nous y attarderons pas. Par contre, ce qui est moins documenté est lié aux caractéristiques des enseignants particulièrement en ce qui touche l'élaboration d'une relation avec l'élève à risque, de plus, spécifiquement dans différents contextes. Ainsi, dans la visée de favoriser l'accrochage scolaire et afin de mieux comprendre l'établissement d'une relation enseignant-élève positive, cette étude a pour objectif de comparer la nature de la relation enseignant-élève selon les caractéristiques de l'enseignant. 1) Nous avons d'abord comparé la nature de la relation perçue par l'enseignant selon le sexe et la participation de ce dernier à l'accompagnement Trait d'Union. 2) Nous avons examiné l'effet de la formation initiale, du programme, du domaine ainsi que du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève. 3) La relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève a également été examinée.

4. Méthode

4.1 Participants

L'échantillon de notre étude comprend 72 enseignants (43,1 % hommes; 56,9 % femmes) provenant d'une école secondaire située en milieu urbain défavorisé au Québec (Gouvernement du Québec, 2010). Parmi ceux-ci, 38 enseignants (52,8 %) sont accompagnateurs Trait d'Union. Quant à leur formation initiale, 45 des enseignants interrogés (62,5 %) sont diplômés pour enseigner au secteur régulier, 13 (18,1 %) sont diplômés pour enseigner en adaptation scolaire et sociale et 14 (19,4 %) ont reçu une autre formation. Du côté de leur clientèle, 12 (16,7 %) enseignent au programme régulier, 9 (12,5 %) au programme d'études internationales (PEI), 24 enseignent (33,3 %) à la fois au programme régulier et au PEI, 17 (23,6 %) en adaptation scolaire et sociale et 10 (13,9 %) interviennent dans les trois programmes. Vingt-sept des enseignants rencontrés (37,5 %) enseignent une matière de base (français, mathématiques et anglais), 15 (20,8 %) enseignent une matière secondaire (univers social et sciences et technologies), 13 (18,1 %) enseignent une matière complémentaire (arts et l'éducation physique) et 17 (23,6 %) enseignent en adaptation scolaire et sociale. Vingt-neuf enseignants (40,3 %) enseignent au premier cycle du secondaire et 19 (26,4 %) au deuxième cycle alors que le tiers des enseignants interviennent auprès des deux cycles du secondaire (33,3 %; $n = 24$). Les enseignants interrogés ont une expérience professionnelle moyenne de 14,4 années ($E-T = 8,21$). Elle varie entre 2 et 34 années selon les répondants.

4.2 Instrumentation

Les données recueillies auprès des participants ont nécessité l'usage de deux instruments de collecte de données. Un questionnaire portant sur la formation et l'expérience professionnelle de l'enseignant ainsi que le *Teacher Relationship Interview* (TRI; Pianta, 1999) ont été utilisés pour répondre à nos objectifs.

Le questionnaire portant sur la formation et l'expérience professionnelle de l'enseignant a été complété à partir d'une entrevue dirigée avec l'enseignant. Il a permis de recueillir la nature de la formation initiale et continue de l'enseignant, son nombre d'années d'expérience et d'ancienneté, le niveau scolaire, le domaine d'apprentissage ainsi que le programme auquel il enseigne. L'accompagnement au suivi Trait d'Union a également été relevé à partir de ce questionnaire.

Le TRI est un entretien structuré invitant l'enseignant à aborder sa relation avec un élève particulier en décrivant diverses situations vécues avec cet élève. L'outil comporte 12 questions. Le discours de l'enseignant est ensuite analysé à partir d'un système de codage réparti en neuf construits : 1) la gestion des comportements, l'approche proactive et sensible utilisée par l'enseignant pour gérer les comportements de l'élève; 2) le soutien de l'élève, la perception de l'enseignant que son soutien affectif est lié à la compétence sociale, émotionnelle et cognitive de l'élève; 3) le respect de la perspective de l'élève, l'habileté de l'enseignant à prendre conscience de l'état d'esprit de l'élève et d'être empathique envers celui-ci; 4) la neutralisation des affects négatifs de l'enseignant, la tendance de l'enseignant à se distancier de la composante affective négative des questions; 5) le sentiment de compétence, soit le sentiment d'être efficace en classe que ce soit sur le plan de l'instruction, de la discipline ou de l'inspiration; 6) le sentiment d'impuissance, le sentiment de désespoir et d'inefficacité de l'enseignant; 7) l'hostilité, l'expression de sentiments de haine et de frustration de la part de l'enseignant dans sa relation avec l'élève; 8) les affects positifs, l'expression de sentiments positifs de la part de l'enseignant par rapport à sa relation avec l'élève; 9) la cohérence, soit l'habileté de l'enseignant à présenter diverses expériences de manière globalement cohérente et compréhensible. Chaque construit est encodé sur une échelle de type Likert à 7 échelons à l'exception de la cohérence qui est scorée sur une échelle de type Likert à 5 échelons. Le TRI est reconnu pour avoir une forte validité de convergence (Stuhlman et Pianta, 2002).

Afin d'examiner la consistance interne du TRI, des analyses de corrélation ont été effectuées entre les dimensions de l'outil. Les résultats des analyses de corrélation effectuées entre les dimensions du TRI sont présentés au tableau 1.

	M	E-T	2	3	4	5	6	7	8	9
Gestion des comportements	5,87	1,62	0,80***	0,67***	0,11	0,77***	0,19	0,15	0,66***	0,75***
Soutien de l'élève	5,55	1,95	---	0,74***	0,05	0,77***	-0,02	-0,14	0,72***	0,62***
Respect de la perspective de l'adolescent	5,01	1,83	---	---	-0,18	0,69***	0,01	0,04	0,77***	0,65***
Neutralisation des affects négatifs	1,34	1,10	---	---	---	0,07	0,07	-0,02	-0,09	0,08
Sentiment de compétence	6,07	1,68	---	---	---	---	0,11	0,19	0,68***	0,79***
Sentiment d'impuissance	1,41	0,92	---	---	---	---	---	0,62***	0,01	0,23
Hostilité	1,18	0,74	---	---	---	---	---	---	-0,04	0,31**
Affects positifs	5,30	1,95	---	---	---	---	---	---	---	0,62***
Cohérence	4,70	1,05	---	---	---	---	---	---	---	---

** p < 0,01. *** p < 0,001.

Tableau 1. Moyennes, écarts-types et corrélations entre les dimensions de la nature de la relation enseignant-élève

Les résultats indiquent une corrélation forte et positive entre plusieurs dimensions de la nature de la relation enseignant-élève. Par contre, il est suggéré que la dimension de la neutralisation des affects négatifs n'est corrélée à aucune autre dimension de l'outil. La faible variance des scores pour cette dimension (M = 1,34; E-T = 1,10) pourrait expliquer cette absence de corrélation avec les autres dimensions du TRI. Pour ce qui est de la dimension de l'hostilité face à la relation avec l'élève, elle n'est corrélée significativement et fortement qu'au sentiment d'impuissance et modérément à la cohérence globale du discours. Donc, plus l'enseignant démontrerait de l'hostilité face à sa relation avec l'élève, plus il se sentirait impuissant et plus il serait cohérent dans son discours. Ainsi, il est possible de relever que les dimensions portant sur une relation plus négative avec l'élève sont corrélées positivement entre elles alors que les dimensions tendant vers une relation plus positive avec l'élève sont également corrélées positivement ensemble.

4.3 Procédure

Les enseignants ont été rencontrés individuellement sur une période de deux semaines au mois de février 2012. Les deux auteures ont pris en charge les entretiens. Chaque entretien avait une durée de 30 à 45 minutes. Après l'entretien, l'intervieweuse s'occupait de scorer l'entretien à partir du système de codage du TRI (Stuhlman et Pianta, 2002).

4.4 Analyse des données

Les données ont été analysées à partir du logiciel SPSS. Des tests-t ont permis de comparer la nature de la relation enseignant-élève selon le sexe de l'enseignant et selon sa participation au suivi Trait d'Union. Des analyses de variance ont ensuite été produites afin d'examiner l'effet de la formation initiale, du programme enseigné, du domaine et du cycle d'enseignement sur les dimensions de la relation enseignant-élève. Enfin, une analyse du coefficient de corrélation de Pearson a été réalisée afin d'examiner le lien entre l'expérience de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève.

5. Résultats

En réponse à l'objectif qui visait à comparer la nature de la relation enseignant-élève selon les caractéristiques de l'enseignant, les résultats seront présentés: 1) selon le sexe et la participation de ce dernier à l'accompagnement Trait d'Union; 2) viendront les résultats liés à l'effet de la formation initiale, du programme, du domaine ainsi que du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève; 3) les résultats liés à la relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève seront présentés.

En réponse au premier objectif, un test-t pour échantillons indépendants a été produit afin de comparer la nature de la relation enseignant-élève rapportée par les enseignants et les enseignantes. Les résultats présentés au tableau 2 suggèrent que la nature de la relation enseignant-élève n'est pas perçue différemment par les enseignants et par les enseignantes.

Relation de l'enseignant	Homme N = 31		Femme N = 41		ddl	t
	M	E-T	M	E-T		
Gestion des comportements	5,71	1,88	6,00	1,40	69	-0,75
Soutien de l'élève	5,26	2,16	5,78	1,76	69	-1,11
Respect de la perspective de l'adolescent	5,10	1,94	4,95	1,77	69	0,33
Neutralisation des affects négatifs	1,23	1,02	1,43	1,15	69	-0,76
Sentiment de compétence	6,06	1,88	6,08	1,53	69	-0,76
Sentiment d'impuissance	1,42	1,15	1,40	0,71	69	-0,03
Hostilité	1,29	1,04	1,10	0,38	36,208	0,97
Affects positifs	4,90	2,14	5,60	1,77	69	-1,51
Cohérence	4,61	1,28	4,78	0,83	69	-0,64

Tableau 2. Différence de la nature de la relation enseignant-élève selon le sexe de l'enseignant

La nature de la relation enseignant-élève rapportée par les enseignants accompagnateurs Trait d'Union a été comparée à celle perçue par les enseignants non-accompagnateurs à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants. Les résultats sont présentés au tableau 3. Ils indiquent que les enseignants accompagnateurs Trait d'Union soutiendraient plus (M=6,24; E-T=1,22) que les enseignants non-accompagnateurs (M=4,76; E-T=2,32) ($t(46,84)=-3,29$; $p<0,01$). Ils respecteraient également plus la perspective de l'élève (M=5,47; E-T=1,43) que les enseignants non-accompagnateurs (M=4,48; E-T=2,11) ($t(55,03)=-2,28$; $p<0,05$).

Relation de l'enseignant	Non-accompagnateurs N = 33		Accompagnateurs Trait d'Union N = 38		ddl	t
	M	E-T	M	E-T		
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

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

Tableau 3. Différence de la nature de la relation enseignant-élève selon la participation de l'enseignant à l'accompagnement Trait d'Union

Les enseignants accompagnateurs seraient donc plus conscients de leur rôle en tant que base de sécurité pour l'élève afin de lui permettre d'explorer et d'apprendre tout en ayant une source de confort et d'encouragement. Aussi, les enseignants accompagnateurs seraient plus conscients des états, des pensées et des sentiments de l'élève. Par ailleurs, les résultats suggèrent que les enseignants accompagnateurs Trait d'Union neutraliseraient plus leurs affects négatifs dans leur discours (M=1,61; E-T=1,26) que les enseignants non-accompagnateurs (M=1,03; E-T=0,77) ($t(62,25)=-2,35$; $p<0,05$). Les enseignants accompagnateurs auraient donc plus tendance, selon les résultats obtenus, à se distancier de la composante affective négative des questions. Ils aborderaient donc moins les affects négatifs liés à la relation avec l'élève lors de l'entretien.

Pour répondre au second objectif, une analyse de variance a été réalisée afin d'examiner l'effet de la formation initiale sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats sont présentés au tableau 4 et montrent que certaines dimensions de la nature de la relation enseignant-élève diffèrent significativement selon la formation initiale de l'enseignant.

Relation de l'enseignant	Enseignement au régulier N = 45		Enseignement en adaptation scolaire et sociale N = 12		Autres N = 14		ANOVA F(2,68)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,96	1,46	6,83	0,39	4,79	2,16	6,09**
Soutien de l'élève	5,64	1,77	6,50	1,17	4,43	2,53	4,14*
Respect de la perspective de l'adolescent	5,00	1,73	6,17	0,94	4,07	2,24	4,67*
Neutralisation des affects négatifs	1,53	1,31	1,08	0,29	0,93	0,48	2,08
Sentiment de compétence	5,98	1,50	6,75	0,87	5,79	2,52	1,27
Sentiment d'impuissance	1,49	0,99	1,33	0,49	1,21	0,98	0,52
Hostilité	1,18	0,61	1,25	0,62	1,14	1,17	0,07
Affects positifs	5,24	1,91	6,25	1,22	4,64	2,38	2,32
Cohérence	4,76	0,83	5,00	0,00	4,29	1,82	1,68

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

Tableau 4. Analyse de variance de l'effet de la formation initiale sur la nature de la relation enseignant-élève

Les résultats décrits au tableau 4 montrent la présence d'une différence significative entre les enseignants selon leur formation initiale quant à leur gestion des comportements ($F(2,68)=6,09$; $p<0,01$), leur soutien de l'élève ($F(2,68)=4,14$; $p<0,05$) et leur respect de la perspective de l'adolescent ($F(2,68)=4,67$; $p<0,05$). Les comparaisons post hoc à l'aide du test de Bonferroni indiquent que les enseignants diplômés en adaptation scolaire et sociale ($M=6,83$; $E-T=0,39$) et les enseignants diplômés en enseignement au régulier ($M=5,96$; $E-T=1,46$) gèreraient les comportements de l'élève de manière plus efficace et proactive que les enseignants qui ne sont diplômés ni en adaptation scolaire et sociale, ni en enseignement au régulier ($M=4,79$; $E-T=2,16$). Elles permettent également de relever que les enseignants formés en adaptation scolaire et sociale soutiendraient ($M=6,50$; $E-T=1,17$) et respecteraient plus la perspective de l'élève ($M=6,17$; $E-T=0,94$) que les enseignants ayant reçu une formation en enseignement au régulier ($M=5,64$; $E-T=1,77$) ($M=5,00$; $E-T=1,73$) ou une autre formation ($M=4,43$; $E-T=2,53$) ($M=4,07$; $E-T=2,24$).

Une analyse de variance a été réalisée dans le but d'examiner l'effet du programme enseigné sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 5.

Relation de l'enseignant	Programme régulier N = 12		Programme d'études internationales N = 9		Adaptation scolaire et sociale N = 16		Programme d'études internationales et régulier N = 24		Tous les programmes N = 10		ANOVA F(4,66)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,25	2,60	5,56	1,59	6,62	0,62	6,08	0,93	5,20	2,20	2,04
Soutien de l'élève	5,25	2,56	5,56	2,13	6,75	0,45	5,21	1,77	4,80	2,35	2,31
Respect de la perspective de l'adolescent	4,17	2,44	5,78	1,30	6,31	0,87	4,54	1,56	4,40	2,07	4,46**
Neutralisation des affects négatifs	1,33	1,16	1,22	0,44	1,06	0,25	1,46	1,41	1,60	1,43	0,48
Sentiment de compétence	5,17	2,55	6,11	1,05	6,63	0,81	6,29	1,27	5,70	2,41	1,59
Sentiment d'impuissance	1,00	0,60	1,78	0,67	1,31	0,48	1,71	1,30	1,00	0,47	2,29
Hostilité	0,83	0,39	1,33	0,71	1,13	0,34	1,46	1,06	0,90	0,32	2,09
Affects positifs	3,67	2,54	5,89	1,83	6,31	1,14	5,50	1,53	4,60	2,07	4,52**
Cohérence	4,17	1,95	4,89	0,33	5,00	0,00	4,79	0,51	4,50	1,58	1,34

** $p < 0,01$.

Tableau 5. Analyse de variance de l'effet du programme d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève

Ces résultats montrent que la nature de la relation enseignant-élève diffère significativement quant au respect de la perspective de l'adolescent ($F(4,66)=4,46$; $p<0,01$) et aux affects positifs ($F(4,66)=4,52$; $p<0,01$) selon le programme auprès duquel intervient l'enseignant. Les comparaisons post hoc à l'aide du test de Bonferroni suggèrent que les enseignants en adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'adolescent ($M=6,31$; $E-T=0,87$) que les enseignants intervenant au programme régulier ($M=4,17$; $E-T=2,44$) et que les enseignants intervenant à la fois auprès des élèves du programme régulier et du PEI ($M=4,54$; $E-T=1,56$). Les résultats indiquent également que les enseignants intervenant en adaptation scolaire et sociale ($M=6,31$; $E-T=1,14$) et ceux intervenant à la fois au programme régulier et au PEI ($M=5,50$; $E-T=1,53$) rapporteraient plus d'affects positifs envers l'élève que les enseignants n'intervenant qu'au programme régulier ($M=3,67$; $E-T=2,54$).

Une analyse de variance a également été réalisée pour examiner l'effet du domaine d'enseignement dans lequel œuvre l'enseignant sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats des analyses sont présentés au tableau 6. Ils montrent que le domaine d'enseignement aurait un effet sur le respect de la perspective de l'adolescent ($F(3,67)=2,85$; $p<0,05$). Il est donc suggéré que les enseignants en adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'élève ($M=6,13$; $E-T=1,36$) que ceux qui enseignent dans un domaine d'apprentissage précis : les matières de base ($M=4,47$; $E-T=1,72$) telles que le français, les mathématiques et l'anglais; les matières secondaires ($M=4,46$; $E-T=2,10$), soit l'univers social et les sciences et technologies; les matières complémentaires ($M=4,85$; $E-T=1,86$), notamment l'éducation physique et les arts.

Relation de l'enseignant	Matières de base N = 27		Matières secondaires N = 15		Cours complémentaires N = 13		Adaptation scolaire N = 16		ANOVA F(3,67)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,81	1,62	5,47	1,85	5,69	1,84	6,50	1,10	1,19
Soutien de l'élève	5,44	1,91	4,67	2,26	5,62	2,02	6,50	1,27	2,48
Respect de la perspective de l'adolescent	4,47	1,72	4,47	2,10	4,85	1,86	6,13	1,36	2,85*
Neutralisation des affects négatifs	1,22	0,70	1,40	1,40	1,54	1,51	1,31	1,01	0,26
Sentiment de compétence	5,78	1,53	5,87	2,17	6,31	1,97	6,56	1,03	0,89
Sentiment d'impuissance	1,33	0,62	1,93	1,62	1,08	0,49	1,31	0,48	2,46
Hostilité	1,11	0,51	1,60	1,35	0,92	0,28	1,13	0,34	2,35
Affects positifs	5,11	1,93	4,60	2,29	5,38	1,98	6,19	1,38	1,91
Cohérence	4,74	0,98	4,47	1,36	4,54	1,39	5,00	0,00	0,80

* p <0,05.

Tableau 6. *Analyse de variance de l'effet du domaine d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève*

Une dernière analyse de variance a été produite afin d'évaluer l'effet du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats des analyses sont présentés au tableau 7. Les résultats suggèrent que le cycle auprès duquel l'enseignant intervient n'a aucun effet significatif sur la nature de la relation enseignant-élève.

Relation de l'enseignant	Premier cycle N = 28		Deuxième cycle N = 19		Tous les cycles N = 24		ANOVA F(2,68)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,75	1,86	5,84	1,17	6,04	1,68	0,21
Soutien de l'élève	5,46	2,12	5,32	1,92	5,83	1,81	0,41
Respect de la perspective de l'adolescent	4,61	1,85	5,16	1,57	5,38	1,97	1,22
Neutralisation des affects négatifs	1,11	0,50	1,32	1,16	1,62	1,47	1,47
Sentiment de compétence	5,68	2,04	6,47	0,91	6,21	1,64	1,41
Sentiment d'impuissance	1,54	1,17	1,58	0,90	1,13	0,45	1,77
Hostilité	1,18	0,77	1,37	1,01	1,04	0,36	1,03
Affects positifs	5,07	2,07	5,53	1,65	5,38	2,08	0,33
Cohérence	4,57	1,32	4,84	0,50	4,75	1,03	0,41

Tableau 7. *Analyse de variance de l'effet du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève*

En réponse au troisième objectif, une analyse du coefficient de corrélation a été réalisée afin d'examiner la relation entre la nature de la relation enseignant-élève et l'expérience professionnelle de l'enseignant. Par contre, aucun résultat n'étant significatif, les résultats suggèrent que l'expérience professionnelle de l'enseignant n'influence pas significativement la nature de la relation enseignant-élève.

6. Discussion

Cette étude visait à examiner les caractéristiques des enseignants qui pourraient influencer l'élaboration d'une relation avec un élève. Les résultats suggèrent que certaines caractéristiques de l'enseignant pourraient influencer la nature de cette relation. La participation au suivi Trait d'Union, la formation initiale, le programme et le domaine d'enseignement pourraient avoir un effet sur la nature de la relation que l'enseignant développe avec son élève. D'un autre côté, le sexe, le cycle d'enseignement et l'expérience professionnelle n'auraient pas un effet significatif sur la nature de la relation développée.

Notre premier objectif visait à comparer la nature de la relation perçue par l'enseignant selon le sexe et la participation de ce dernier à l'accompagnement Trait d'Union. Les résultats suggèrent que le sexe de l'enseignant n'influencerait pas la nature de la relation enseignant-élève. Les enseignants et les enseignantes décriraient donc la relation enseignant-élève de manière semblable. Ces résultats ne corroborent pas les résultats cités dans la littérature scientifique. D'abord, Cornelius-White (2007) relevait, dans une méta-analyse, que les enseignantes auraient plus d'influence sur la relation enseignant-élève que les enseignants. À l'opposé, Opdenakker, Maulana et den Brok (2012) rapportent que les élèves percevraient un niveau de proximité moins élevé dans les classes prises en charge par une enseignante que dans les classes prises en charge par un enseignant. En somme, ces deux études n'ont pas examiné l'influence du sexe de l'enseignant sur son discours à propos de relations enseignant-élève, mais plutôt l'effet du sexe sur l'influence de la relation enseignant-élève sur la réussite de l'élève (Cornelius-White, 2007) ou l'effet du sexe de l'enseignant sur la perception qu'ont les élèves de la qualité de la relation enseignant-élève (Opdenakker *et al.*, 2012). Ainsi, il est possible que les enseignantes et enseignants aient la même vision quant à la nature de la relation enseignant-élève, mais qu'ils interagissent différemment auprès des élèves.

Les résultats permettent également de relever que les enseignants participant au suivi Trait d'Union rapporteraient une relation enseignant-élève de nature différente que celle rapportée par les autres enseignants. En effet, les enseignants accompagnateurs soutiendraient plus l'élève et respecteraient plus sa perspective. Puisque les enseignants participant à ce suivi reçoivent une formation pour intervenir au sein du programme, il est possible que cette formation, visant à bâtir une relation de confiance, jumelée à l'expérience d'intervention au sein du programme permettent à l'enseignant de développer certaines habiletés pour soutenir et prendre conscience de l'état interne et des pensées de l'élève. Par ailleurs, puisque la participation à l'accompagnement Trait d'Union se fait sur une base volontaire, il est possible que ce soit les enseignants ayant a priori un plus

grand souci quant au bien-être de l'élève qui se portent volontaires pour participer à ce programme. Ce pourrait également être un plus grand souci quant au soutien et au respect de la perspective de l'élève.

Les résultats suggèrent également que les enseignants participant au suivi Trait d'Union neutraliseraient plus leurs affects que les enseignants non-accompagnateurs. Lors de la passation, deux enseignants semblaient peu intéressés par l'entretien et répondaient brièvement aux questions. Il importe de mentionner que l'entretien était réalisé pendant une période libre des enseignants sur leur temps de travail personnel. Puisque ces enseignants se sont peu engagés dans l'entretien et qu'ils ont peu développé leurs idées dans le but, selon notre perspective, de terminer rapidement, ils ont obtenu un score élevé pour la neutralisation des affects négatifs. Si nous retirons ces deux enseignants de notre échantillon, le résultat du test-t pour échantillons indépendants devient non significatif. Il est donc possible que ces deux participants aient inséré un certain biais. Par ailleurs, dans certains cas, des enseignants ne rapportaient pas ou peu d'affects négatifs lors de l'entretien. Dans ces cas, un score moyen a pu être attribué à l'enseignant pour cette dimension. Par contre, il est possible de se questionner sur la signification de cette absence d'affects négatifs dans le discours. Il se pourrait que la neutralisation des affects négatifs ne soit pas en cause, mais qu'il s'agisse plutôt d'un manque d'opportunité de les aborder. Il pourrait effectivement être parfois difficile de discerner s'il s'agissait d'une neutralisation des affects ou plutôt le manque d'opportunité d'en relever.

Le deuxième objectif de cette étude visait à examiner l'effet de la formation initiale, du programme, du domaine ainsi que du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève. Les enseignants ayant une formation initiale en adaptation scolaire et sociale ou en enseignement au régulier gèreraient mieux les comportements que les enseignants ayant une autre formation. En fait, les enseignants ayant une formation liée à l'enseignement utiliseraient plus une approche proactive et sensible qu'une approche réactive. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la formation en adaptation scolaire et sociale et celle en enseignement au secondaire incluent des cours sur la gestion et l'intervention en classe. Il est possible que les enseignants ayant une formation initiale autre (sciences, histoire, arts, musique ou traduction) soient formés de manière approfondie sur le plan didactique, mais qu'ils aient reçu moins de formation sur le plan de la gestion des comportements. Ces résultats soulignent le rôle de la formation sur la nature de la relation enseignant-élève. En ce sens, Stuhman et Pianta (2002) avaient relevé que la durée de la formation pouvait discriminer les enseignants dans leur discours sur la relation enseignant-élève. Leurs résultats avaient permis de souligner que les enseignants qui détenaient une maîtrise exprimaient moins d'affects négatifs dans leur discours. De notre côté, nous avons plutôt observé la différence quant à la nature de la formation initiale, mais il en ressort qu'une formation plus approfondie quant à l'enseignement favoriserait la relation enseignant-élève.

Aussi, nos résultats indiquent que les enseignants formés en adaptation scolaire et sociale soutiendraient et respecteraient plus la perspective de l'élève que les autres enseignants. La formation en adaptation scolaire et sociale visant l'accompagnement d'élèves ayant des besoins particuliers, il est possible que les compétences professionnelles visées au cours de la formation portent plus sur ces aspects qu'une formation pour l'enseignement au régulier. De plus, il importe de considérer que 73,3 % des enseignants formés initialement en adaptation scolaire et sociale interviennent également au sein du programme d'adaptation scolaire et sociale, soit dans un contexte différent des autres programmes. Cette différence quant au programme d'enseignement sera abordée au point suivant.

Les enseignants intervenant dans le programme d'adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'élève que les enseignants intervenant au programme régulier ou ceux intervenant à la fois dans le programme régulier et le PEI et démontreraient plus d'affects positifs que les enseignants n'intervenant qu'auprès du programme régulier. Puisque les groupes du programme d'adaptation scolaire et sociale sont de plus petite taille et qu'ils sont souvent suivis par le même enseignant dans plusieurs matières et parfois pendant quelques années, ces enseignants en adaptation scolaire et sociale passent donc plus de temps auprès des mêmes élèves que les autres enseignants. En ce sens, Pianta (1999) rapporte que la fréquence plus élevée des interactions dans un groupe de plus petite taille pourrait favoriser la qualité de la relation enseignant-élève puisque l'enseignant pourrait répondre plus fréquemment et positivement aux besoins des élèves, interagir de manière plus individuelle et guider plus attentivement les progrès des élèves. Le contexte du programme d'adaptation scolaire et sociale permettant à l'enseignant de prendre en charge plusieurs matières au sein de son groupe et d'enseigner parfois quelques années au même élève permettrait d'assurer une plus grande stabilité de la relation, ce qui la favoriserait également (*Ibid.*). Il est donc possible que la différence quant à la nature de la relation enseignant-élève s'explique par la différence contextuelle entre les programmes d'enseignement.

Les enseignants intervenant à la fois auprès des élèves du programme régulier et des élèves du PEI rapporteraient plus d'affects positifs dans leur relation enseignant-élève que les enseignants qui n'interviennent qu'au régulier. Ce résultat obtenu pourrait s'expliquer par le fait que les élèves du PEI soient généralement plus compétents et que les enseignants rapportent donc une grande satisfaction à les voir évoluer à travers le temps. Quoique l'étude de Fortin *et al.* (2012) n'ait pas considéré le programme enseigné par les enseignants, leurs

résultats soutiennent que plus le rendement de l'élève est élevé, plus les interactions entre l'enseignant et l'élève sont de qualité supérieure. Nos résultats vont dans le même sens.

Pour ce qui est des distinctions quant au domaine d'apprentissage, les résultats suggèrent que les enseignements en adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'élève que les enseignements des autres domaines d'apprentissage. Ce résultat pourrait s'expliquer par la même réalité énoncée précédemment concernant le contexte d'apprentissage au sein des classes d'adaptation scolaire et sociale.

Le cycle auprès duquel intervient l'enseignant n'influencerait pas la nature de la relation enseignant-élève. À notre connaissance, peu d'études ont examiné le lien entre le niveau scolaire et la relation enseignant-élève au secondaire. Par contre, de telles études ont été menées auprès d'un échantillon primaire. Il en ressort que la qualité de la relation enseignant-élève diminue du préscolaire à la sixième année du primaire. Par contre, lorsque l'enfant avance en âge, les enseignants rapportent des relations moins significatives autant sur le plan des dimensions positives que négatives (Pianta et Stuhlman, 2004). Ce constat est expliqué par le fait qu'une attention moins grande risque d'être portée sur la création d'une relation significative lorsque les apprentissages scolaires deviennent plus importants. Il est possible que la relation enseignant-élève demeure semblable par la suite, mais plus d'études seraient nécessaires sur ce point.

Enfin, le troisième objectif visait à examiner la relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève. Nos résultats suggèrent que l'expérience professionnelle de l'enseignant n'influencerait pas le discours de l'enseignant quant à la nature de la relation enseignant-élève. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Stuhlman et Pianta (2002). Par contre, ces derniers ont relevé que l'expérience de l'enseignant pourrait influencer le lien entre les affects négatifs exprimés lors de l'entretien et les comportements sensibles envers l'élève. Bien que l'expérience professionnelle n'influence pas le discours de l'enseignant, aucun lien n'était relevé entre les affects négatifs exprimés lors de l'entretien et les comportements sensibles des enseignants moins expérimentés. Chez les enseignants ayant plus d'expérience professionnelle, l'expression d'affects négatifs lors de l'entretien était par contre liée à un nombre moins élevé de comportements sensibles. Ainsi, bien que le discours ne permette pas de discriminer les enseignants selon leur expérience professionnelle, il semble que les comportements des enseignants plus expérimentés laissent plus percevoir leurs affects négatifs relevés dans leurs discours que ceux des enseignants ayant moins d'expérience professionnelle. L'expérience professionnelle influencerait donc plus la cohérence entre les comportements des enseignants et leur discours.

Cette étude avait pour but d'examiner l'effet de certaines caractéristiques de l'enseignant sur la nature de la relation enseignant-élève. Puisque la relation enseignant-élève favoriserait la réussite scolaire des élèves, il est intéressant de relever les caractéristiques pouvant influencer positivement cette relation. Nos résultats suggèrent que les enseignants participant au suivi Trait d'Union rapporteraient une relation enseignant-élève de qualité supérieure. Par ailleurs, les enseignants formés ou intervenant auprès d'élèves du programme d'adaptation scolaire et sociale élaboreraient également des relations enseignant-élève de plus grande qualité que les autres enseignants. Ainsi, il est possible d'avancer que la formation reçue (Stuhlman et Pianta, 2002) ainsi que le temps passé auprès des élèves (Pianta, 1999) pourraient influencer la nature de la relation enseignant-élève et, donc, la réussite scolaire.

7. Limites

Certaines limites sont par contre à considérer lors de l'interprétation des résultats. D'abord, les données analysées n'ont été recueillies qu'à partir du discours de l'enseignant. Il aurait pu être intéressant de comparer le discours de l'enseignant avec les perceptions des élèves ou une observation de l'attitude de l'enseignant ainsi que de ses comportements en classe. Puis, outre les variables considérées, d'autres éléments pourraient influencer la nature de la relation enseignant-élève. Effectivement, il serait intéressant d'examiner l'effet de certains facteurs contextuels, notamment le climat de classe, le nombre d'élèves au sein du groupe ou le nombre de périodes passées auprès de l'élève, sur la nature de la relation enseignant-élève en considérant les caractéristiques de l'enseignant examinées dans notre étude. Enfin, cette étude a été menée auprès d'enseignants intervenant dans une même école secondaire. Le contexte de cette école étant spécifique à ce milieu, les résultats ne peuvent être généralisés qu'à cette population précise. Il pourrait être intéressant de reproduire la même étude auprès d'autres établissements.

8. Conclusion

Dans l'école où nous avons mené cette étude, les attitudes des enseignants envers leurs élèves sont positives et la majorité décrit une bonne gestion des comportements. Ces deux variables contribuent à soutenir positivement les interactions à l'école (Fortin *et al.*, 2012). De cette manière, la réciprocité décrite par Stuhlman et Pianta (2002) est vécue plus positivement que négativement, c'est-à-dire que les enseignants rapportent des attitudes positives envers leurs élèves et l'inverse semble être aussi rapporté dans le discours des enseignants. Malgré tout, les enseignants participant au suivi Trait d'Union et ceux intervenant en adaptation scolaire et sociale se démarquent par leur soutien à l'élève et leur respect de la perspective de l'élève. Toste (2012) démontre que la relation est d'autant plus efficace si elle inclut non seulement un lien socio-affectif, mais aussi un but et des démarches d'accompagnement dans l'apprentissage. Ce contexte est rencontré autant dans les relations développées par les enseignants accompagnateurs et par les enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Nos résultats semblent indiquer que la formation de l'enseignant est un élément important dans l'établissement et le maintien de relations harmonieuses entre un enseignant et ses élèves. En ce sens, un programme de formation continue auprès des enseignants pourrait contribuer à développer des relations qui agiraient comme mesure d'accrochage pour les élèves qui sont à risque de décrochage scolaire. Il est clair que de sensibiliser les enseignants à l'importance de la relation enseignant-élève est primordial. Démontrer l'importance de se soucier de connaître l'élève, de prendre en compte sa perspective et d'adopter une attitude propice au soutien de l'apprentissage sont des éléments qui favoriseront la persévérance et la réussite des élèves.

9. Références bibliographiques

- 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.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Ottawa, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- 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.
- 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.
- Dunn, C., Chambers, D. et Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314-323.
- Evelo, D. Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school : Using Check & Connect for dropout prevention*. Minneapolis, MN : Institute on Community Integration.
- 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 scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- 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. (2012). *Trait d'Union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire*. Sherbrooke, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ).
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).

- 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.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (2003). La qualité des relations enseignant-élèves à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Kennedy, J.H. et Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory : implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- 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.
- 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.
- Marcus, R.F. et Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444.
- 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). Mediational 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.
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R. et den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year : developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95-119.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC : American Psychological Association.
- 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.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- 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.
- Stuhlman, M. W. et Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children : Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Toste, J. R. (2012). Reconceptualizing Teacher-Student Relationships to Foster School Success : Working Alliance Within Classroom Contexts. *Canada Education*, 52(3). Article consulté à l'adresse suivante <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/reconceptualizing-teacher-student-relationships-foster-school-success-worki>>