

Table des matières

Résumé	i
Abstract	iv
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Remerciements	xi
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	4
1.1. Les élèves à risque	4
1.1.1. Problèmes de comportement chez les élèves à risque	5
1.1.2. Facteurs associés aux problèmes de comportement chez les élèves à risque	7
1.1.3. Trajectoires développementales des élèves à risque ayant des problèmes de comportement extériorisés	10
1.2. Qualité de la relation <i>élève-enseignant</i>	13
1.2.1. La relation <i>élève-enseignant</i>	13
1.2.2. La qualité de la relation élève-enseignant	14
1.2.3. Liens entre la qualité de la relation <i>élève-enseignant</i> et les problèmes de comportement chez les élèves	17
1.2.4. Synthèse des études	24
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	26
2.1. Création de profils relationnels	26
2.2. Questions et hypothèses de recherche	29

Chapitre 3 : Méthodologie	31
3.1. Stratégie de la collecte des données	31
3.2. Caractéristiques de l'échantillon	32
3.3. Mesures utilisées pour la collecte des données	33
3.4. Variables à l'étude	34
3.5. Méthodes d'analyse	35
Chapitre 4 : Résultats	37
4.1. Résultats des analyses préliminaires (Temps 1)	37
4.2. Résultats des analyses principales (Temps 1)	41
4.3. Résultats des analyses préliminaires (Temps 2)	45
4.4. Résultats des analyses principales (Temps 2)	50
Chapitre 5 : Discussion de résultats	58
5.1. Limites de l'étude	63
5.2. Contributions de l'étude	64
5.3. Pistes de recherches futures	66
Conclusion	68
Références bibliographiques	70

Liste des tableaux

Tableau 1. Profils relationnels correspondant aux différents degrés de <i>chaleur</i> et des <i>conflits</i> dans la relation <i>élève-enseignant</i>	27
Tableau 2. Problèmes de comportement extériorisés en 1 ^{re} secondaire : moyennes, écart-types et nombre d'élèves en fonction du genre	38
Tableau 3. Problèmes de comportement extériorisés en 1 ^{re} secondaire : résultats de <i>test-t</i> pour deux échantillons indépendants	39
Tableau 4. Profils de la relation <i>élève-enseignant</i> en 1 ^{re} secondaire : nombre et pourcentage d'élèves	39
Tableau 5. Relations entre les problèmes de comportement extériorisés et les profils de la relation <i>élève-enseignant</i> en 1 ^{re} secondaire	42
Tableau 6. Problèmes de comportement extériorisés en 5 ^e secondaire : moyennes, écart-types et nombre d'élèves en fonction du genre	46
Tableau 7. Problèmes de comportement extériorisés en 5 ^e secondaire : résultats de <i>test-t</i> pour deux échantillons indépendants	46
Tableau 8. Profils de la relation <i>élève-enseignant</i> en 5 ^e secondaire : nombre et pourcentage d'élèves	47
Tableau 9. Relations entre les problèmes de comportement extériorisés et les profils de la relation <i>élève-enseignant</i> en 5 ^e secondaire	51
Tableau 10. Nombre et pourcentage d'élèves en fonction de changement de profils relationnels entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche	54
Tableau 11. Changements observés dans les profils relationnels entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche	55
Tableau 12. Changements comportementaux observés chez les élèves à risque ayant changé le profil relationnel entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche	56
Tableau 13. Changements comportementaux observés chez les élèves à risque n'ayant pas changé le profil relationnel entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche	57

Liste des figures

- Figure 1. Schéma représentant les liens entre les profils de la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque _____ 29
- Figure 2. Répartition des élèves de 1^{re} secondaire en fonction de profils qu'ils établissent avec leurs enseignants _____ 40
- Figure 3. Relations entre le vandalisme et les profils relationnels en 1^{re} secondaire ____ 42
- Figure 4. Relations entre l'agression physique et les profils relationnels en 1^{re} secondaire _____ 43
- Figure 5. Relations entre le vol grave et les profils relationnels en 1^{re} secondaire ____ 43
- Figure 6. Relations entre la consommation de psychotropes et les profils relationnels en 1^{re} secondaire _____ 44
- Figure 7. Répartition des élèves de 5^e secondaire en fonction de profils qu'ils établissent avec leurs enseignants _____ 48
- Figure 8. Relations entre le vandalisme et les profils relationnels en 5^e secondaire ____ 51
- Figure 9. Relations entre l'agression physique et les profils relationnels en 5^e secondaire _____ 52
- Figure 10. Relations entre le vol grave et les profils relationnels en 5^e secondaire ____ 53
- Figure 11. Relations entre la consommation de psychotropes et les profils relationnels en 5^e secondaire _____ 53

Remerciements

J'ai toujours cru que la partie des remerciements serait la partie de mon mémoire la plus facile à écrire. Aujourd'hui j'ai réalisé que le fait de rédiger cette section ne me permettra pas de démontrer toute la gratitude que j'ai pour les personnes qui ont contribué, de manière directe ou indirecte, au parachèvement de ce projet et sans qui ce mémoire serait demeuré qu'un rêve...

Pour commencer, je tiens à remercier Madame Nadia Desbiens, ma directrice de recherche dont les encouragements et le soutien m'ont permis de rester motivée et déterminée durant mon parcours à la maîtrise. Je vous remercie pour votre patience, votre confiance en moi et vos conseils judicieux. Modèle par la rigueur de votre travail, votre implication dans le monde scientifique, votre dynamisme et vos qualités humaines, vous êtes une grande source d'inspiration pour toutes mes réalisations universitaires!

Un merci spécial à Jonathan Lévesque pour ces conseils précieux et pour sa grande disponibilité qui ont facilité la rédaction de ce mémoire. Un grand merci à Nathalie Loye, dont l'accompagnement extraordinaire est rendu possible et même agréable la réalisation des analyses statistiques qui me faisaient autant peur!

À mes enfants, Adam, Marat, Louiza et Mariam. Sans vous, depuis le début de mes études, je ne serais pas motivée de réaliser ma maîtrise. Pour votre amour, votre confiance en moi, votre présence d'esprit et votre sens de l'humour, je vous remercie de tout mon cœur! Mes meilleures réalisations viennent de vous, car vous êtes le sens de mon existence... Merci également à mes amis pour leurs encouragements et pour leur confiance en ma réussite.

Finalement, j'aimerais remercier tous celles et ceux qui m'ont formulé, tout au long de ce mémoire, des propos positifs et encourageants. Merci à tous!

Introduction

Plusieurs enfants et adolescents se sentent heureux à l'école, car ils y retrouvent la sécurité affective, la satisfaction de leur besoin de considération, le désir de découvrir et le plaisir d'apprendre (Pourtois et Moscovi, 2002). Pour ces jeunes, l'école ne représente pas uniquement une institution servant à l'acquisition des diverses connaissances et savoirs, mais un environnement propice au développement des habiletés sociales afin de devenir plus autonomes dans leur vision des choses, dans leurs actions et dans leur rapport au monde. D'autres élèves, par contre, n'arrivent pas à s'adapter à l'école et y éprouvent des sentiments d'insécurité, d'incompétence, d'infériorité et du déplaisir (Pourtois et Moscovi, 2002). Identifiés comme *élèves à risque* en raison de l'accumulation et de la persistance de certains facteurs personnels, familiaux et sociaux présents dans leur environnement, ces jeunes manifestent des comportements qui ne sont pas toujours compatibles avec leur rôle d'élèves et qui nuisent à leur apprentissage (Leblanc et Desbiens, 2008). En effet, les élèves à risque peuvent vivre de difficultés importantes sur les plans scolaire et social, telles que des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, la délinquance, la consommation de drogues, l'échec et le décrochage scolaire (Blatier, 2007). Contrairement aux élèves non à risque, ces jeunes sont plus nombreux à manifester un degré d'anxiété élevé (Blatier, 2007) à avoir une perception négative de soi et une estime personnelle faible (Bender, 2001).

La revue de la littérature montre que l'école peut devenir un lieu de protection pour les élèves plus vulnérables en offrant une riche palette de ressources afin d'atténuer le risque provenant de leur milieu social ou familial (Anaut, 2005b ; Berry et O'Connor, 2009 ; Vick, 2008 ; Welsh, 2000). Ces ressources peuvent être de plusieurs ordres (matériel, physique, etc.), mais il importe surtout ici qu'elles puissent répondre à des besoins d'ordre affectif de façon à permettre aux jeunes vulnérables de se sentir appréciés et valorisés, d'être en mesure d'établir des liens amicaux avec leurs pairs, d'avoir des contacts enrichissants avec les enseignants et d'autres adultes qui travaillent à l'école. L'école se doit ainsi d'offrir un milieu sain dans lequel l'élève pourra développer son

sentiment d'appartenance en s'identifiant à l'école et en améliorant son rendement scolaire (Anaut, 2005b). Pour que l'école devienne cet environnement de qualité, il importe non seulement de promouvoir l'apprentissage, mais aussi d'améliorer les modes d'interaction entre les élèves et les enseignants. Les études de Pianta (1992, 1997, 2001) soutiennent l'idée que la qualité de la relation *élève-enseignant* a un impact sur le processus de transmission de connaissances et sur le comportement des élèves. En ce sens, les résultats de l'étude de Fallu et Janosz (2003) montrent qu'une relation *élève-enseignant* positive peut devenir un mécanisme de protection contre des problèmes de comportement et le décrochage scolaire chez les élèves à risque.

Reconnue en tant que facteur de protection scolaire important, la qualité de la relation *élève-enseignant* s'inscrit au cœur des priorités de nombreuses organisations scolaires québécoises. À titre d'exemple, le maintien de la relation *élève-enseignant* harmonieuse figure au nombre des pistes d'intervention identifiées par le ministère de l'Éducation du Québec comme étant susceptibles de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves (MEQ, 2004). Aussi, la création d'une relation *élève-enseignant* de qualité figure dans le référentiel des compétences de l'enseignant qui devrait savoir interagir et coopérer avec les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école (MEQ, 2001). En prenant en considération le fait que la qualité de la relation *élève-enseignant* constitue un maillon important dans l'atteinte des objectifs stratégiques des organisations scolaires, notamment au Québec, une nouvelle question se pose, à savoir : quels sont précisément les aspects de cette relation qui influencent suffisamment la qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves ? À notre avis, il est important de mieux comprendre comment la qualité de cette relation peut agir comme un facteur de protection et de préciser quels sont les aspects de cette relation qui peuvent avoir un impact bénéfique sur l'adaptation des élèves à l'école, notamment pour ceux qui présentent des difficultés de comportement. Le présent projet de recherche vise cet objectif.

Dans les pages qui suivent, nous exposons d'abord la problématique des élèves considérés à risque pour ensuite nous intéresser plus particulièrement aux élèves qui présentent des difficultés de comportement. Dans un second temps, il sera question de la

qualité de la relation *élève-enseignant*. Nous présenterons différents modèles explicatifs et mettront en exergue les liens théoriques et empiriques relevés dans les écrits scientifiques entre la qualité de la relation *élève-enseignant* et la manifestation des problèmes de comportement extériorisés chez certains élèves. Afin de positionner les construits, nous tenterons d'intégrer les différents aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* aux différentes dimensions des problèmes de comportement extériorisés en créant un modèle conceptuel pertinent. Par la suite, nous présenterons les indicateurs retenus, les hypothèses de recherche, ainsi que les variables indépendantes, dépendantes et de contrôle. Dans la partie finale, nous exposerons le mode de collecte des données ainsi que la stratégie d'analyse qui sera privilégiée pour réaliser notre étude.

Chapitre 1 : Problématique

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007), il est extrêmement important d'aider les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Cette prise de position est fondamentale, car, premièrement, elle donne une vision de la réussite éducative qui dépasse les performances disciplinaires et, deuxièmement, elle met les élèves à risque au centre des préoccupations éducatives. D'après la définition du MELS (2007), le concept d'élève à risque fait référence aux jeunes présentant des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement. Ce sont des jeunes qui peuvent être à risque au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation et qui peuvent éprouver plusieurs difficultés sur les plans développemental, émotionnel, comportemental ainsi que social. Cette définition est cohérente avec les choix de l'école québécoise qui priorise une approche globale de prévention de difficultés des élèves. Elle représente une prise de position contre la pratique d'étiquetage en permettant de centrer les efforts sur la prévention universelle et ciblée.

1.1. Les élèves à risque

Selon le MELS (2007, p.5), le concept d'élèves à risque réfère à un groupe d'élèves hétérogène, répondant au seul critère de *progrès ou d'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification*. La grande majorité des élèves à risque manifeste des difficultés d'apprentissage et montre de faibles performances scolaires (Hymel et al., 2005). De plus, chez ce type d'élève, on peut souvent remarquer de l'absentéisme scolaire, des suspensions et des retenues ainsi que des problèmes liés à la consommation de drogue (MEQ, 2000b). Parmi certaines de difficultés vécues par les élèves à risque, on peut également nommer les difficultés relationnelles. D'après Hymel et al. (2005), ces jeunes possèdent peu d'habiletés sociales nécessaires à un bon fonctionnement dans le milieu

scolaire et, par conséquent, ils rencontrent régulièrement des problèmes relationnels avec leurs pairs et les enseignants. Marcotte (2007) mentionne que les élèves à risque sont caractérisés par la présence de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, par le manque de motivation et d'intérêt face à l'école ainsi que par la délinquance et les activités sexuelles précoces. Selon cet auteur, les jeunes à risque manifestant des comportements problématiques rencontrent souvent l'échec et le décrochage scolaire. En soutien de cette idée, certaines études scientifiques suggèrent que les problèmes de comportement extériorisés seraient liés à l'abandon scolaire chez les élèves considérés à risque (Fortin et al., 2006 ; Fortin et Picard, 1999). Toutefois, il existe peu d'études analysant de façon détaillée les facteurs de protection spécifiquement pour les jeunes à risque manifestant des problèmes de comportement extériorisés (Terrisse, 2002).

Dans le contexte social actuel où le gouvernement porte une attention particulière à l'échec et au décrochage scolaire, nous croyons important de s'intéresser aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves considérés à risque. Afin de mieux comprendre comment la qualité de la relation *élève-enseignant* peut agir comme un facteur de protection et de préciser quels sont les aspects de cette relation qui peuvent avoir un impact bénéfique sur l'adaptation de ces jeunes à l'école, il convient d'abord de décrire les problèmes de comportement chez les élèves à risque et d'analyser des différents facteurs qui y sont associés.

1.1.1. Problèmes de comportement chez les élèves à risque

Plusieurs scientifiques dans le domaine de l'éducation adoptent la classification de problèmes de comportement selon deux dimensions de base : la dimension extériorisée et la dimension intériorisée (Fortin et al., 2005; Gendron et al., 2003; Walker et al., 2004). Les problèmes de comportement intériorisés renvoient aux actes dirigés vers soi, tels l'anxiété, des phobies, l'isolement, le retrait social, la dépression.

Les problèmes de comportement extériorisés se caractérisent par la manifestation répétée de comportements agressifs, par exemple, le vandalisme, l'agression physique,

les conduites délinquantes. À ces comportements visibles, il peut se rajouter des comportements cachés, par exemple, le vol, la fraude, l'école buissonnière et les fugues (Walker et al., 2004). Dans le contexte scolaire, les problèmes de comportement sont évalués en terme de fréquence d'apparition, de durée et selon un continuum d'intensité qui va de nul à élevé (Vitaro et al., 1994). Afin de faciliter le processus de l'évaluation, le MELS (2007) a réalisé un guide d'interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La définition retenue par le MELS (2007, p. 12) depuis l'instruction 1993-1994 est la suivante :

L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par des personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Cette définition comprend des problèmes de comportements extériorisés (des comportements sur-réactifs), comme des paroles et des actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, ainsi que des problèmes de comportement intériorisés (des comportements sous-réactifs), comme des manifestations de peur excessive, des comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait. Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement prises à son égard (MELS, 2007).

Il convient de souligner que les problèmes de comportement se réfèrent généralement aux manifestations réactionnelles, tandis que les troubles de comportement font référence aux comportements intégrés dans le fonctionnement psychologique de l'individu et nécessitent un diagnostic professionnel (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Dans la présente étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux élèves manifestant les problèmes de comportement extériorisés et non aux élèves ayant reçu un diagnostic de troubles de comportement extériorisés.

1.1.2. Facteurs associés aux problèmes de comportement chez les élèves à risque

Selon Gagnon et Vitaro (2000), il existe une panoplie de facteurs de risque et de protection qui peuvent être associés aux problèmes de comportement chez les jeunes. Les facteurs de risque sont les facteurs présents chez le jeune ou dans son environnement qui accroissent la possibilité qu'il adopte des comportements problématiques (Bowen et al., 2000 ; Farrington, 1995). À l'inverse, les facteurs de protection sont les facteurs qui permettent de contrer ou de limiter les effets néfastes des facteurs de risque (Dumas, 2002). Il importe de mentionner que la probabilité qu'un seul facteur de risque ou de protection ait des effets considérables sur les problèmes d'adaptation chez les élèves à risque est très faible, celle-ci étant plutôt due à un cumul de facteurs, aux interactions entre eux et à leur persistance (Terrisse, Lefebvre et Larose, 2000).

Facteurs de risque

Parmi les facteurs qui sont reliés aux problèmes de comportement chez les élèves considérés à risque on peut mentionner des caractéristiques individuelles. À titre d'exemple, certains de ces jeunes peuvent manifester un faible raisonnement moral et des difficultés à contrôler leurs émotions négatives, d'autres peuvent démontrer des difficultés d'attention et de concentration et par conséquent, une tendance à agir sans réfléchir (Desbiens, 2003). D'après Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2000), les élèves à risque se caractérisent par des lacunes dans leurs habiletés sociales, en particulier dans le contrôle de soi et la coopération. Aussi, ils ont peu de stratégies de résolution de problèmes et affichent plus de conduites antisociales et délinquantes que les élèves qui ne sont pas considérés à risque.

Des facteurs de risque sur le plan familial peuvent aussi influencer négativement le comportement des jeunes, notamment, l'inadéquation des attitudes éducatives parentales, les conflits et la violence intrafamiliale, la maltraitance et l'abus (Nagin et Tremblay, 2001 ; Laird et al., 2005). Selon Stormshak et al. (2000), les enfants dont les parents démontrent un faible niveau de chaleur et d'engagement parental sont plus à risque de

manifester des problèmes de comportement à l'école. De plus, les risques d'occurrence des problèmes de comportement augmentent lorsque plusieurs formes de mauvais traitements sont présentes dans l'environnement familial de l'enfant (Higgins et McCabe, 2000).

Souvent les conditions de vie des élèves à risque sont considérées comme un facteur pouvant affecter leur comportement, particulièrement dans les milieux défavorisés. À titre d'exemple, un enfant sur quatre vivant dans un milieu de pauvreté présente des problèmes dans le développement de ses habilités cognitives, langagières ou sociales (Alexander et al., 2001). De plus, les élèves provenant de milieux défavorisés montrent un taux assez élevé de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, et de difficultés d'adaptation socio-affective (Loeber et Farrington, 2000). Selon Vitaro et Caron (2000), la pauvreté est reconnue comme le facteur macrosocial le plus important pour prédire les problèmes d'inadaptation chez les jeunes car elle peut être associée à de nombreux facteurs de risque. Ces auteurs sont d'avis que la pauvreté serait à la fois un facteur précipitant des difficultés d'adaptation chez les jeunes et un facteur de vulnérabilité en leur présence (Vitaro et Caron, 2000).

Facteurs de protection

Selon Terrisse (2002), les facteurs de protection varient selon les facteurs de risque auxquels les jeunes sont exposés. Selon cet auteur, certaines caractéristiques individuelles, telles qu'un tempérament facile, une bonne capacité d'autorégulation, une perception de soi positive et des habiletés cognitives peuvent avoir des effets positifs sur le comportement des élèves considérés à risque. Au niveau de la famille, Terrisse (2002) mentionne les facteurs de protection suivants : la cohésion familiale, une relation *parent-enfant* de qualité, une supervision parentale adéquate. Finalement, au niveau de l'environnement, c'est le soutien venant d'une personne significative non-membre de la famille, un réseau de pairs adaptés, ainsi qu'un sentiment d'appartenance à la communauté qui peuvent diminuer l'effet néfaste de facteurs de risque chez les élèves vulnérables.

Certaines études ont montré qu'un environnement scolaire de qualité, la présence de normes claires contre les comportements déviants, l'établissement de liens sociaux positifs à l'école et l'évitement de pairs antisociaux peuvent avoir un effet bénéfique sur le comportement des élèves à risque (Le Blanc, 1998 ; Kuperminc, Leadbeater et Blatt, 2001 ; Welsh, 2000). Pour Janosz, George et Parent (1998), la perception d'un bon climat scolaire, défini par la qualité des rapports sociaux et les valeurs du milieu est fortement associée aux expériences sociales et scolaires positives chez les jeunes. Le modèle de Janosz et al. (1998) semble pertinent pour la présente recherche car il démontre l'existence du lien entre les perceptions des élèves de secondaire concernant la qualité globale de la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement chez ces élèves. Plus particulièrement, dans ce modèle, les pratiques éducatives représentent les moyens utilisés par les enseignants afin de réguler les interactions sociales, de maximiser les apprentissages des élèves et de minimiser la fréquence de problèmes de comportement et de difficultés d'apprentissage chez eux. Il convient de souligner que le modèle de Janosz et al. (1998) comporte une limite importante : en prenant en considération la perception des élèves quant à la qualité globale de la relation *élève-enseignant* (climat relationnel, pratiques pédagogiques et pratiques de gestion de comportement), il ne tient pas compte de la qualité de relations interpersonnelles (relations chaleureuses vs relations conflictuelles entre les élèves et les enseignants).

Nous pensons que, pour bien comprendre l'influence de l'environnement scolaire sur les jeunes, il est nécessaire d'étudier également leurs expériences relationnelles individuelles, ainsi que l'impact de ces expériences sur le comportement des élèves. C'est le cas du présent projet de recherche qui s'intéresse à l'incidence de différents aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* (chaleur et conflits) sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. Afin de mieux saisir les relations entre les phénomènes à l'étude dans une perspective développementale, la prochaine section présentera les trajectoires développementales associées aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque.

1.1.3. Trajectoires développementales des élèves à risque ayant les problèmes de comportement extériorisés

La littérature scientifique actuelle considère les problèmes de comportement comme un phénomène qui est relativement stable dans le temps. Plusieurs chercheurs ont montré dans leurs travaux le caractère continu et persistant de problèmes de comportement extériorisés (Côté, Tremblay et Vitaro, 2003 ; Loeber, 1991 ; Marcotte, 2007 ; Moffitt, 1993 ; Nagin et Tremblay, 2001).

En général, une trajectoire développementale est définie comme un patron longitudinal de comportement qui caractérise les individus faisant partie d'un groupe (Nagin et Tremblay, 2001). Concernant des problèmes de comportement extériorisés, ils existent des trajectoires typiques suivantes : celle persistante, celle transitoire à l'adolescence et celle dite chevauchant l'enfance et l'adolescence (Moffitt, 1993). Selon Moffitt, ces trois trajectoires développementales se distinguent selon le moment d'apparition de comportements problématiques et leur diminution ou disparition totale. Plus précisément, le premier type est caractérisé par l'apparition de comportements problématiques dès l'enfance et par leur continuation pendant l'adolescence et également à l'âge adulte. Autrement dit, il s'agit d'un patron longitudinal de comportement problématique qui est stable dans le temps. Le second type de trajectoire développementale se différencie du premier par sa nature transitoire. Cela signifie que les comportements problématiques apparaissent à l'adolescence et disparaissent graduellement avec l'arrivée de l'âge adulte. Ce patron comportemental est caractérisé par les comportements problématiques de nature exploratoire propre à l'adolescence. Si certains actes plus sérieux peuvent être associés à ce type de trajectoire, ils le sont rarement de manière récurrente ou prolongée. En ce qui concerne le troisième type de trajectoires typiques pour des problèmes de comportement extériorisés, il se situe entre la trajectoire persistante et la trajectoire transitoire. Plus précisément, ce troisième type est caractérisé par l'apparition de comportements problématiques au cours de l'enfance, par leur diminution au cours de l'adolescence et par leur disparition totale à l'âge adulte. En conclusion, Moffitt (1993) croit que les jeunes qui présentent un niveau stable et élevé de

comportements déviants au cours de l'enfance seraient à haut risque de devenir des individus antisociaux de façon persistante toute au long de leur vie. Les problèmes de comportements extériorisés qui débutent durant la période de l'enfance seraient plus spécifiquement associés aux facteurs de risque personnels et familiaux. En ce qui concerne les problèmes de comportement extériorisés débutant au cours de l'adolescence, ils seraient plutôt liés à la période d'expérimentation qui caractérise l'adolescence ou à l'association aux pairs déviants (Moffitt, 1993 ; Moffitt et al., 2001).

Patterson et ses collègues du Oregon Social Center (Patterson et al., 1992) ont également proposé un modèle explicatif du développement de problèmes de comportement extériorisés qui met l'accent sur l'importance des interactions sociales entre les enfants et leurs parents durant la période préscolaire et, par la suite, avec leurs pairs et leurs enseignants à l'école. Selon ces auteurs, les manifestations des comportements antisociaux observées à l'adolescence (délinquance, consommation de drogues, criminalité) sont le résultat d'un processus complexe qui commence très tôt dans la famille du jeune. Dès la petite enfance, parents et enfant développeraient un modèle d'interactions de nature coercitive, chacun tentant de contraindre l'autre par ses comportements. L'enfant, autant que ses parents, contribuerait au développement de ce modèle d'interactions en utilisant les stratégies comportementales coercitives telles que les crises de colère, les coups, les plaintes afin d'obtenir ce qu'il désire. Peu à peu, l'enfant intègre ce type de réactions dans son répertoire comportemental. À cause de manque de contingence des parents qui adoptent soit des pratiques permissives ou punitives face aux réactions de leur enfant, les comportements inappropriés du jeune se maintiennent et augmentent avec le temps en passant de simples crises de colère aux comportements plus graves comme se battre, voler, intimider les autres. Ce type de conduites se transpose naturellement dans les interactions de l'enfant avec son entourage. Dans le contexte scolaire, le jeune tend à reproduire avec ses pairs les comportements qu'il a appris à la maison. Or, le modèle d'interaction coercitif utilisé par le jeune provoque généralement des réactions négatives de la part de son entourage à l'école. Plus précisément, cet élève se retrouve souvent rejeté par ses pairs et est négativement perçu par les enseignants. Exclu des opportunités d'apprentissage et de socialisation offertes par

le groupe de pairs et par les contacts positifs avec les enseignants, le jeune commence à développer une faible estime de soi et à éprouver de plus en plus de difficultés scolaires. Finalement, cette situation sociale et académique difficile peut l'amener à s'affilier au groupe de pairs déviants, à accumuler des échecs scolaires et ultimement, à décrocher.

En somme, l'analyse des trajectoires développementales nous permet de constater qu'ils existent trois grandes sphères relationnelles en lien avec le développement de problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque : les relations familiales, les relations avec les pairs et les relations avec les enseignants, d'où l'importance du milieu scolaire (Goddard, 2002). Effectivement, cet auteur affirme que le fait d'appartenir à une communauté scolaire fonctionnelle peut avoir des effets protecteurs contre l'influence négative d'un environnement familial à risque chez les élèves problématiques. Selon Bowen et al. (2000), l'école représente un agent de socialisation de taille qui agit particulièrement sur le développement des habiletés sociales et de contrôle de soi chez les élèves manifestant des problèmes de comportement extériorisés.

Parmi divers facteurs scolaires qui apparaissent susceptibles d'exercer une influence sur les problèmes de comportement chez les jeunes, la relation entre les élèves et les enseignants occupe une place importante (Fallu et Janosz, 2003). Les auteurs sont d'avis que l'impact de la relation *élève-enseignant* sur l'adaptation scolaire et sociale des jeunes a surtout été étudié sous l'angle de la gestion de classe et des pratiques pédagogiques. Toutefois, Fallu et Janosz (2003) croient qu'il existe un autre aspect plus subjectif et pour cette raison moins étudié de la relation *élève-enseignant* qui concerne sa dimension affective (relation chaleureuse *élève-enseignant* vs relation conflictuelle). À titre d'exemple, lorsque les enseignants entretiennent des relations chaleureuses avec les élèves, ceux derniers semblent développer des meilleures compétences sociales et s'engager plus activement dans les activités scolaires (Berry et O'Connor, 2009). De plus, le fait de se sentir apprécié par les enseignants serait relié à la poursuite de buts prosociaux et à des attitudes favorables envers la scolarisation (Wentzel, 2002). Enfin, la formation d'une relation chaleureuse avec les enseignants favoriserait l'adaptation scolaire et sociale des élèves (Baker, 2006). Il importe d'indiquer ici que les auteurs mentionnés soulignent une certaine faiblesse de la littérature scientifique concernant le

rôle de la relation *élève-enseignant* en tant que facteur de protection pour les problèmes de comportement extériorisés (Berry et O'Connors, 2009 ; Wentzel, 2002) ainsi que pour les aspects développementaux de ce type de problèmes chez les élèves à risque (Fallu et Janosz, 2003).

Pour toutes ces raisons, il nous semble pertinent de poursuivre l'étude sur l'influence de la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants afin de comprendre comment se concrétise cette influence dans le cas des élèves manifestant des problèmes de comportement extériorisés. Pour ce faire, il apparaît primordial d'examiner précisément l'incidence de différents aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* (chaleur et conflits) sur les problèmes de comportement extériorisés. Aussi, il semble important d'étudier l'incidence de la qualité de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés dans une perspective longitudinale, c'est-à-dire selon différents âges et niveaux scolaires. Cela nous permettra de comprendre et de décrire l'évolution (ou l'involution) de relations entre les phénomènes étudiés.

1.2. Qualité de la relation *élève-enseignant*

1.2.1. La relation «*élève-enseignant*»

Le terme *relation* désigne la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs individus. Il concerne la présence d'interactions intermittentes entre des personnes, celles-ci étant constituées d'échanges influents, échelonnés sur une période plus ou moins étendue (Marc et Picard, 2000). Selon Pianta (2001), il existe plusieurs types de relations interpersonnelles, se distinguant par leur niveau d'intimité et par leur symétrie, c'est-à-dire le niveau d'égalité des rôles et des statuts de ces derniers. Dans cet ordre d'idées, la relation *élève-enseignant* est reconnue comme étant une relation de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique. Aussi, cet auteur accorde une importance primordiale à l'étude de la dimension socioaffective de cette relation (Pianta, 1992, 1997, 2001).

Tout en reconnaissant le caractère asymétrique de la relation *élève-enseignant*, la présente recherche met l'accent sur l'apport plus ou moins égal des enseignants et des élèves dans la nature et la forme de cette relation ainsi que sur sa dimension socioaffective.

1.2.2. La qualité de la relation «élève-enseignant»

Le processus d'enseignement ne se limite pas à un ensemble de méthodes pédagogiques à appliquer et de contenus programmés à transmettre. Il se déploie également dans la construction par l'enseignant d'une relation pédagogique avec ses élèves. Selon Cyrulnik et Pourtois (2007), une relation pédagogique de qualité est celle qui favorise la création d'un climat de confiance, de sécurité et du respect mutuel entre l'élève et l'enseignant. Les psychopédagogues Pourtois et Desmet (2004), qui ont étudié les besoins psychosociaux des élèves en lien avec leurs performances scolaires, sont arrivés à la conclusion que le besoin de considération d'un élève par ses enseignants est positivement relié à la plupart des autres besoins de base : le besoin d'attachement, d'acceptation, de stimulation, de communication, etc. Aussi, ces auteurs croient que les besoins principaux d'un élève constituent un système multidimensionnel fondé sur l'interaction, d'où l'importance de la qualité de relation *élève-enseignant*.

D'après Davis (2003), ils existent trois approches selon lesquelles on peut définir et expliquer le concept de la qualité de relation *élève-enseignant* : l'approche motivationnelle, l'approche basée sur la théorie de l'attachement et l'approche socioculturelle. L'approche motivationnelle postule que la qualité de relation *élève-enseignant* est étroitement liée au niveau de soutien par l'enseignant de la motivation scolaire de l'élève (Ames, 1992; Klem et Connell, 2004). Plus précisément, il s'agit de la capacité de l'enseignant de créer une relation de qualité exigeant de sa part un niveau élevé d'implication émotionnelle et de soutien de la motivation scolaire de ses élèves.

La théorie de l'attachement insiste sur le fait que la relation *élève-enseignant* évolue à partir du type de l'attachement que l'enfant développe auprès sa mère ou un autre donneur de soin (Bowlby, 1969; 1982). Cette théorie stipule que l'attachement de l'enfant à son donneur de soin est à la base de la sécurité émotionnelle et affective qui lui permettra d'explorer son environnement sans peur ni contrainte. Il s'agit d'un besoin de base qui lorsqu'il est comblé, favorise le développement du plein potentiel cognitif, affectif et social de l'enfant (Bowlby, 1988). D'après Bretherton (2005), le jeune qui a développé un attachement sécurisant envers son donneur de soin sera capable d'explorer son environnement avec confiance est sera davantage porté à demander de l'aide aux adultes pour faire face aux différents défis.

Tout comme pour la relation *parent-enfant*, la capacité de l'enseignant à répondre adéquatement aux besoins affectifs de ses élèves est au cœur de la relation *élève-enseignant*. Les résultats de l'étude de Hamilton et Howes (1992) ont montré l'existence des patrons traditionnellement associées à l'attachement *parent-enfant* (sécurisant, évitant et anxieux) dans la relation *élève-enseignant*. Ces auteurs sont d'avis qu'en adoptant le comportement d'une figure d'attachement sécurisante, sensible et constante, l'enseignant peut défier le modèle opérant insécure d'un enfant anxieux. Dans cet ordre d'idée, il est essentiel pour l'enseignant de représenter une base de sécurité pour ses élèves ce qui leur permettra de relever les défis scolaires sans peur et frustration ainsi que d'explorer leur environnement académique et social avec confiance.

Selon l'approche de l'attachement, la qualité de la relation *élève-enseignant* comprend trois aspects essentiels: la proximité émotionnelle, la dépendance et les conflits (Pianta, 1992). La dimension de la *proximité émotionnelle (chaleur)* comprend, chez l'enseignant, des comportements chaleureux, soutenant et respectueux qui prévoient la coopération, la qualité d'échanges et la considération de chaque élève par son professeur. Inversement, la dimension des *conflits* fait référence à des conduites non affectueuses de l'enseignant envers ses élèves qui se caractérisent par l'incapacité de répondre aux besoins principaux des élèves, ainsi que par la colère, l'insatisfaction et la frustration manifeste de la part de l'enseignant. Quant à la dimension de la *dépendance*, elle renvoie

généralement au manque d'autonomie chez les élèves (Pianta, 1992). D'après cet auteur, l'autonomie s'acquiert avec le support des figures d'attachement significatives. Dans le contexte scolaire, c'est l'enseignant qui peut devenir la base de sécurité pour ses élèves afin de soutenir leur autonomie et permettre le développement chez eux de diverses compétences.

L'approche socioculturelle voit la relation *élève-enseignant* comme l'élément dynamique faisant partie d'un système complexe où tous les éléments sont reliés entre eux et s'influencent mutuellement (Bronfenbrenner, 1989). Plus précisément, la relation *élève-enseignant* peut être influencée par l'environnement socioéconomique, par les conditions sociofamiliales diverses, ainsi que par les caractéristiques personnelles des enseignants et des élèves. Cette approche s'intéresse aux aspects *sociaux* spécifiques du contexte tels que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, les interactions avec des camarades de classe, ainsi qu'aux aspects culturels tels que les valeurs du milieu, les normes culturelles (Turner et Meyer, 2000).

Pour ce travail, l'approche basée sur la théorie de l'attachement a été retenue, puisque celle-ci est privilégiée lors de l'étude de la qualité de la relation *élève-enseignant* en lien avec l'adaptation scolaire et sociale de jeunes considérés à risque (Wentzel, 2002). Ajoutons également que Fallu et Janosz (2003) ont souligné la pertinence de l'étude approfondie de la dimension affective de la relation *élève-enseignant* (relation chaleureuse vs conflictuelle). Selon plusieurs chercheurs, cette étude nécessite l'analyse détaillée des dimensions principales de la qualité de cette relation : la chaleur et les conflits (Baker, 2006; Berry et O'Connor, 2009 ; Pianta, 1992, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004). Concernant l'approche motivationnelle, elle s'intéresse plus à l'étude de pratiques pédagogiques et de méthodes de la gestion de classe (Klem et Connell, 2004). Finalement, l'approche socioculturelle convient mieux à l'étude de l'ensemble de facteurs de risque et de protection scolaires (Turner et Meyer, 2000), tandis que l'approche de l'attachement semble pertinente pour l'étude des facteurs scolaires de nature socio-affective, en particulier, pour l'étude de la qualité de la relation *élève-enseignant* (Pianta, 2001 ; Vick, 2008).

1.2.3. Liens entre la qualité de la relation « élève-enseignant » et les problèmes de comportement chez les élèves

Dans le but de mieux comprendre et de décrire l'incidence de la qualité de relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque, une recension des écrits a été effectuée. Les articles que nous avons sélectionnés sont issus de banques de données informatisées *ERIC*, *PsychINFO*, *ProQuest Dissertations and Theses* et *Érudite* en fonction de mots clés suivants : *teacher student relationship*, *relationship quality*, *teacher student interaction*, *at risk student*, *externalizing behaviors*. Les études jugées pertinentes ont été retenues selon les critères suivants : *primo*, l'étude analyse la qualité de relation *élève-enseignant* en lien avec l'adaptation scolaire et sociale des élèves ; *secundo*, la qualité de relation *élève-enseignant* est étudiée selon l'approche de l'attachement ; *tertio*, l'étude porte sur les élèves à risque ou les élèves avec des problèmes de comportement ; *quarto*, il s'agit des élèves de la maternelle, du primaire ou du secondaire qui sont inscrit aux programmes de formation générale. Dans le présent chapitre, nous allons procéder à une analyse détaillée des études scientifiques portant sur le lien entre la qualité de relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement chez les jeunes dans une perspective de l'attachement. Nous présenterons leurs principaux résultats et limites, puis démontrerons leur pertinence pour la présente étude.

Tous les auteurs mentionnés se sont basés sur la théorie de l'attachement pour évaluer la qualité de relation *élève-enseignant* chez les élèves du primaire et du secondaire (Baker, 2006 ; Crosnoe et al., 2004 ; Fallu et Janosz, 2003 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Vick, 2008). En général, les résultats de leurs études ont montré qu'une relation harmonieuse entre les élèves et l'enseignant est liée aux comportements prosociaux et à la réussite scolaire, tandis qu'une relation conflictuelle est associée aux problèmes de comportement, à l'échec et au décrochage scolaire.

Selon Fallu et Janosz (2003), une relation positive *élève-enseignant*, caractérisée par la proximité émotionnelle, peu de dépendance et de conflits, représente un facteur de protection contre les problèmes d'adaptation sociale et le décrochage scolaire. Cette étude

a été menée auprès 134 élèves âgés de 12 à 18 ans provenant d'écoles défavorisées montréalaises. L'ensemble de ces résultats montre que les élèves à risque ont bénéficié davantage de la relation chaleureuse avec leurs enseignants que les élèves non à risque. Les auteurs expliquent cet effet protecteur par le fait que les jeunes provenant de milieux familiaux où ils ne reçoivent pas assez d'affection et de stimulation aux plans cognitif et social peuvent combler leur manque de ressources personnelles et de soutien grâce à une relation de qualité avec leurs enseignants. Ils soulignent, par ailleurs, qu'il ne faut pas interpréter les résultats de leur étude comme affirmant que la qualité de relation *élève-enseignant* est négligeable pour les jeunes non à risque, mais plutôt qu'une relation chaleureuse *élève-enseignant* a plus d'impact sur les élèves à risque. En ce qui concerne la relation *élève-enseignant* conflictuelle, tous les élèves (les élèves à risque et non à risque) ont été également affectés par la présence des conflits avec leurs enseignants. Il importe de mentionner que la présente étude comporte quelques limites. Premièrement, elle prend en considération uniquement des perceptions des élèves sans tenir compte des perceptions des enseignants. Deuxièmement, cette étude examine la perception que les élèves se font de la qualité de leur relation avec l'ensemble des enseignants. Les auteurs suggèrent qu'il serait pertinent de vérifier si la relation chaleureuse avec un seul enseignant peut avoir un impact positif sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves à risque.

Contrairement à Fallu et Janosz (2003), Pianta et Stuhlman (2004) ont étudié la relation *élève-enseignant* en tant que facteur de risque scolaire. Dans leur étude longitudinale menée auprès de 178 élèves considérés à risque, ils ont examiné le lien entre la relation *élève-enseignant* négative et les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Les résultats de cette étude suggèrent qu'une relation *élève-enseignant* négative caractérisée par un haut degré de dépendance et de conflits est associée aux problèmes de comportement extériorisés (problèmes de la conduite), ainsi qu'aux problèmes de comportement intériorisés (phobies et anxiété) chez les jeunes. Les auteurs mentionnent que la relation *élève-enseignant* négative représente un facteur de risque scolaire important, en particulier dans le cas des garçons. Concernant les limites de cette étude, il convient de souligner que ces données sont basées uniquement sur les

perceptions des enseignants, alors, le point de vue des élèves n'a pas été pris en considération.

Pour sa part, Vick (2008) a étudié le rôle de la qualité de la relation *élève-enseignant* dans le développement de problèmes de comportement extériorisés chez les enfants provenant des environnements familiaux à haut risque. Dans son étude, l'auteur a testé l'hypothèse selon laquelle la relation *élève-enseignant* positive représente un facteur de protection contre le développement des problèmes de comportement extériorisés chez les enfants vivant dans des milieux familiaux difficiles. Les résultats révèlent qu'une relation *élève-enseignant* chaleureuse, caractérisée par un niveau peu élevé de conflits peut jouer le rôle de facteur de protection contre le développement de problèmes de comportement extériorisés chez les enfants vivant des difficultés sur le plan familial. En contrepartie, une relation *élève-enseignant* conflictuelle peut intensifier l'impact négatif de l'environnement familial à haut risque sur le développement de problèmes de comportement extériorisés chez les enfants vivant des difficultés familiales. Concernant les limites de la présente étude, on peut mentionner le fait qu'elle a été menée exclusivement auprès des enfants de niveau préscolaire.

Grâce à leur étude menée auprès 10 991 adolescents, Crosnoe et al. (2004) ont démontré qu'une relation *élève-enseignant* positive (les auteurs font référence à la sensibilité et au sentiment de la justice) permet de diminuer les problèmes de comportement extériorisés et améliore le rendement scolaire des élèves. En ce qui concerne le sexe des élèves, la force du lien entre la qualité de relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés s'est avérée plus significatif dans le cas de filles que dans le cas des garçons.

En étudiant les perceptions des 99 élèves du primaire, Murray et Murray (2004) ont montré qu'une relation *élève-enseignant* négative est associée aux problèmes de comportements extériorisés et intériorisés chez les jeunes considérés à risque. Selon les résultats de cette étude, les élèves avec des problèmes de comportement auraient tendance à établir des relations négatives avec leurs enseignants. Plus précisément, les élèves ayant

des problèmes de comportement intériorisés auraient tendance à créer une relation de dépendance avec leurs enseignants. En ce qui concerne les élèves avec des problèmes de comportement extériorisés, ils se caractériseraient par une relation conflictuelle avec leurs enseignants.

Certaines études empiriques suggèrent que la qualité de relation *élève-enseignant* peut avoir un impact à long terme sur le développement des habiletés sociales chez les jeunes. À titre d'exemple, Howes (2000) affirme que la compétence sociale des élèves du niveau primaire peut être partiellement expliquée par la qualité de la relation qu'ils entretenaient avec leurs enseignants en maternelle. En soutien à cette idée, Berry et O'Connor (2009) croient qu'une relation *élève-enseignant* de qualité peut contribuer au développement des habiletés sociales chez les jeunes. Dans cette étude longitudinale (Berry et O'Connor, 2009), menée auprès de 1364 enfants, leurs mères et leurs enseignants, les chercheurs ont examiné le développement des habiletés sociales chez les participants dès la dernière année de la garderie jusqu'à sixième année du primaire. L'évaluation des habiletés sociales chez les enfants a été basée sur les observations des mères, tandis que la qualité de relation *élève-enseignant* a été mesurée à partir de perceptions des enseignants. Les mesures ont été prises chaque année durant six ans. Après avoir contrôlé l'effet du niveau socio-économique et l'effet du genre, Berry et O'Connor (2009) sont arrivés à la conclusion que la qualité de relation *élève-enseignant* est positivement liée au développement des habiletés sociales chez les enfants. Ainsi, les jeunes qui ont bénéficié de la relation *élève-enseignant* positive de la garderie jusqu'à sixième année de l'école démontrent des meilleures habiletés sociales que les jeunes qui ont été privés d'une telle relation. Les résultats de l'étude vont dans le même sens que la conclusion de Hamre et Pianta (2005) dont l'étude suggère que la présence d'une relation chaleureuse entre les élèves et leurs enseignants au primaire est un prédicteur de bonnes habiletés sociales chez les élèves du secondaire.

Pour Murray et Malmgren (2005), le soutien émotionnel de la part de l'enseignant peut contribuer à l'amélioration du rendement scolaire chez les jeunes. Grâce à leur étude longitudinale, portant sur l'adaptation scolaire et sociale de jeunes participant à un

programme d'intervention en vue d'améliorer la relation avec leurs enseignants, les chercheurs ont démontré qu'une relation *élève-enseignant* de qualité améliore de façon importante le rendement scolaire chez les élèves participants. Cependant, les chercheurs n'ont pas trouvé un lien significatif entre la qualité de cette relation et l'adaptation sociale des jeunes. Les auteurs expliquent ce résultat intrigant par le manque de la puissance statistique due à une petite taille de l'échantillon à l'étude (48 élèves).

Les résultats de l'étude de Demaray et Malecki (2002) vont dans le même sens que les résultats de la recherche précédente. Cette étude corrélationnelle a été menée auprès des 125 élèves considérés à risque. En analysant les perceptions des jeunes, les chercheurs ont conclu que le manque du soutien émotionnel de la part de l'enseignant est associé à la manifestation de problèmes d'adaptation scolaire et sociale chez les jeunes. Inversement, un soutien suffisant est lié à un meilleur rendement scolaire et à des comportements plus adaptés chez les élèves participants. Parmi les limites de cette étude, les auteurs mentionnent le fait qu'ils n'ont pas effectué d'analyses comparatives en fonction du genre des élèves participants.

Par la suite, en prenant en considération le point de vue de 499 élèves du secondaire, Demaray et Malecky (2003) ont étudié le niveau de soutien de la part de l'enseignant perçu par les jeunes victimes, intimidateurs et ni victimes ni intimidateurs. Afin d'évaluer la présence de différences significatives, les chercheurs ont réalisé plusieurs analyses de variance univariées et multivariées. Grâce à leurs analyses, les auteurs ont constaté qu'ils existent des différences significatives entre le groupe de contrôle (ni victimes ni intimidateurs) et le groupe d'intimidateurs dans le sens que les élèves appartenant au groupe de contrôle percevaient significativement beaucoup plus de soutien de la part de l'enseignant que les élèves appartenant au groupe d'intimidateurs. Alors, selon les auteurs de cette étude, il existerait un lien entre la qualité de la relation *élève-enseignant* et les comportements déviants chez les élèves du secondaire.

En se basant sur les perceptions de 203 élèves du secondaire, Wentzel (2002) a examiné la qualité de relation *élève-enseignant* sur le plan du soutien émotionnel et de

l'encadrement des élèves à risque par leurs enseignants. Suite à l'analyse de résultats, le chercheur est arrivé à la conclusion qu'un soutien émotionnel suffisant de la part de l'enseignant est associées à un niveau de motivation scolaire élevé, un bon rendement scolaire et aux comportements prosociaux chez les élèves à risque. Inversement, le manque du soutien exerce une influence négative sur la motivation, le rendement scolaire et les comportements des jeunes. Il convient de souligner que la force de l'association s'est avérée plus significative pour les filles que pour les garçons dans le sens que les filles qui se sentent soutenues par leurs enseignants démontrent une plus grande motivation, un meilleur rendement scolaire et des meilleurs comportements que les garçons.

Par leur étude menée auprès de 206 élèves de secondaire, Murdock et Miller (2003) ont réussi à démontrer que l'attitude positive de l'enseignant envers ses élèves caractérisé par le respect et la bienveillance est positivement associée à la motivation scolaire élevée et aux comportements prosociaux chez les jeunes. Cependant, dans cette étude les chercheurs ne tiennent pas compte du point de vue de l'enseignant et ne font pas de distinction au plan du sexe des élèves.

Grâce à leur étude, menée auprès 3834 adolescents norvégiens, Bru et al. (2002) ont montré que les problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque sont liés à la qualité de la relation *élève-enseignant*. Plus précisément, Bru et ces collègues ont étudié l'impact des perceptions des élèves quant au soutien émotionnel et académique offert par l'enseignant sur les trois types de comportements problématiques chez les élèves : manque d'attention et de concentration, opposition à l'enseignant et comportements d'intimidation. Le lien s'est avéré significatif dans le cas du manque d'attention et de concentration face aux tâches tandis qu'il est moins fort (mais quand même significatif) dans le cas des comportements d'opposition et de l'intimidation. Il convient de souligner, que selon cette étude, l'impact des méthodes de gestion de classe sur les problèmes de comportement extériorisés s'est avéré plus important au niveau interpersonnel (relation *élève-enseignant* chaleureuse vs conflictuelle) qu'au niveau global (climat relationnel de l'école).

Selon Klem et Connell (2004), la relation *élève-enseignant* de qualité aurait un impact positif sur la réussite scolaire, en général, et sur le comportement des jeunes, en particulier. Les résultats de cette étude qui a été menée auprès de 1600 élèves du primaire et 1347 élèves du secondaire, ont confirmé l'hypothèse selon laquelle le manque du soutien émotionnel de la part de l'enseignant influence négativement la réussite scolaire et le comportement des élèves. À l'inverse, les élèves qui se sentent soutenus par leur enseignant démontrent un degré élevé de rendement scolaire et manifestent moins de problèmes de comportement. Il semble important de souligner que, d'après les résultats de cette étude, la relation *élève-enseignant* de qualité aurait plus d'impact positif sur la réussite scolaire et les comportements des élèves du secondaire que ceux du primaire, tandis que la relation *élève-enseignant* négative affecterait plus le comportement et la réussite des élèves du primaire. Finalement, malgré ses limites (la population à l'étude était généralement d'origine afro-américaine et les outils n'étaient pas standardisés), l'étude de Klem et Connell (2004) nous semble pertinente car elle permet de mieux comprendre les interrelations entre les phénomènes qui nous intéressent.

En analysant les perceptions respectives de 1310 élèves et de 68 enseignants de l'école primaire, Baker (2006) a étudié la contribution de la relation *élève-enseignant* dans le processus d'adaptation scolaire et sociale chez les jeunes. Dans cette étude longitudinale, l'évaluation de différents composants d'adaptation scolaire et sociale chez les élèves a été basée sur les observations de leurs enseignants, tandis que la qualité de relation *élève-enseignant* a été mesurée à partir de perceptions de jeunes. Les mesures ont été effectuées chaque année durant cinq ans. Suite aux analyses statistiques basées sur la régression multiple, l'auteur est arrivé à deux conclusions essentielles. *Primo*, la relation *élève-enseignant* de qualité contribue positivement au processus de l'adaptation scolaire et sociale chez les élèves du primaire. Il convient de souligner que l'association s'est avérée particulièrement forte dans le cas des élèves avec de problèmes de comportement intériorisés et extériorisés. *Secundo*, ils existent des différences entre les aspects principaux de la qualité de la relation *élève-enseignant* dans le sens que *les conflits* sont positivement et fortement associés aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale chez les jeunes. Il existe également une corrélation entre *la chaleur* et les problèmes d'adaptation

scolaire et sociale chez les élèves du primaire, mais dans ce cas le lien est négatif et plutôt modéré. Donc, selon les résultats de cette étude, le degré de négativité dans la relation *élève-enseignant* serait un prédicteur pertinent de l'adaptation scolaire et sociale chez les élèves du primaire. Pour terminer, l'auteur mentionne que cette suggestion nécessite d'autres vérifications empiriques, en particulier, au niveau du secondaire, d'où l'importance du présent projet de recherche qui vise à examiner l'incidence de différents aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque du niveau secondaire.

1.2.4. Synthèse des études

En conclusion, l'analyse des études basées sur la théorie de l'attachement permet de constater que le lien corrélationnel entre la qualité de relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque semble relativement bien établie. Cependant, les articles scientifiques portent sur la qualité de relation *élève-enseignant* dont la définition varie d'une étude à l'autre. Effectivement, certains auteurs parlent d'une relation positive et non-conflictuelle (Baker, 2006 ; Berry et O'Connor, 2009 ; Janosz et Fallu, 2003 ; Vick, 2008), tandis que d'autres font allusion à la sensibilité et au sentiment de la justice (Crosnoe et al., 2004) ainsi qu'au soutien émotionnel et l'encadrement des élèves (Bru et al., 2002 ; Demaray et Malecki, 2002 ; Murray et Malmgren, 2005 ; Wentzel, 2002). Ensuite, parmi les études choisies on ne trouve que quatre qui s'intéressent spécifiquement aux jeunes avec des problèmes de comportement extériorisés : il s'agit des études de Vick (2008), de Crosnoe et al. (2004), de Demaray et Malecki (2003) et de Bru et al. (2002). De plus, la majorité d'études recensés portent sur les élèves de maternelle ou du primaire, tandis que nous nous intéressons aux élèves à risque du secondaire.

En ce qui concerne l'impact des aspects principaux de la qualité de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement chez les élèves, les études n'accordent pas la même importance à ces deux aspects (*chaleur* et *conflits*). Certains

affirment que c'est la *chaleur* qui a plus d'impact positif sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves à risque (Fallu et Janosz, 2003), d'autres suggèrent que ce sont les *conflits* qui permettent de mieux prédire les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement chez les jeunes (Baker, 2006). Finalement, la majorité des études recensées ne font pas de distinction entre les deux aspects en s'intéressant plutôt à l'aspect général de la relation *élève-enseignant* et de sa qualité. Celles-ci ne précisent donc pas laquelle des deux composantes (*chaleur* vs *conflits*) contribue le plus aux problèmes de comportement chez les jeunes considérés à risque. Pour toutes ces raisons, nous sommes convaincus qu'il est pertinent d'étudier l'incidence des principaux aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés de façon plus approfondie et détaillée.

Dans la présente étude, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : quelle est la relation entre les perceptions des élèves de niveau secondaire considérés à risque sur la qualité de la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés ?

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Selon Mongeau (2009), le cadre conceptuel correspond au réseau des concepts servant à comprendre et à analyser les phénomènes étudiés. Dans ce sens, le schéma présenté à la page 29 (Figure 1) constitue le *territoire conceptuel* (Mongeau, 2009) du présent projet de recherche à l'intérieur duquel nous allons interpréter le lien entre les principaux aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* et les problèmes comportement extériorisés.

2.1. Création de profils relationnels

Afin de pouvoir examiner précisément l'incidence de principaux aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés, nous avons créé quatre profils relationnels qui témoignent des différents types de relation possible entre l'élève et l'enseignant. Il importe de mentionner que la notion de «profil relationnel» provient du terme «profil de la relation *parent-enfant*» qui est défini comme étant un pattern général qui caractérise le comportement des parents envers leurs enfants et vice versa et qui crée le climat émotif familial (Hamilton et Howes, 1992). Nous pensons que cette définition peut être appliquée à la relation *élève-enseignant* car, d'après la théorie de l'attachement, la relation *élève-enseignant* évolue à partir du type de l'attachement que l'enfant développe auprès sa mère (Bowlby, 1982) et des patrons traditionnellement associées à l'attachement *parent-enfant* sont présentes dans la relation *élève-enseignant* (Hamilton et Howes, 1992). Dans cet ordre d'idée, le profil de la relation *élève-enseignant* peut être défini comme un patron relationnel caractérisant les comportements des enseignants envers leurs élèves et vice versa et créant le climat affectif général de la relation *élève-enseignant*. S'appuyant sur le modèle de Pianta (Pianta, 1992), les chercheurs Fallu et Janosz (2003) ont retenu deux dimensions principales de la qualité de la relation *élève-enseignant*, soit la *chaleur* et les *conflits*.

De ces deux dimensions, nous avons formé une typologie de quatre profils caractérisant la relation *élève-enseignant* (il s'agit de la création personnelle de la candidate). Ces profils sont présentés au tableau 1 (page 27).

Quant aux indicateurs des dimensions *chaleur* et *conflits*, ils sont les suivants :

- 1) *chaleur* : la perception de l'élève de se sentir proche des enseignants et de leur faire confiance, de partager les sentiments et les expériences avec les enseignants, de passer un peu de temps libre avec les enseignants ;
- 2) *conflits* : la perception de l'élève d'éprouver de la difficulté à bien s'entendre avec les enseignants, de ne pas se sentir respecté par les enseignants et de ne pas leur faire confiance.

Tableau 1

Profils relationnels correspondant aux différents degrés de *chaleur* et des *conflits* dans la relation *élève-enseignant*

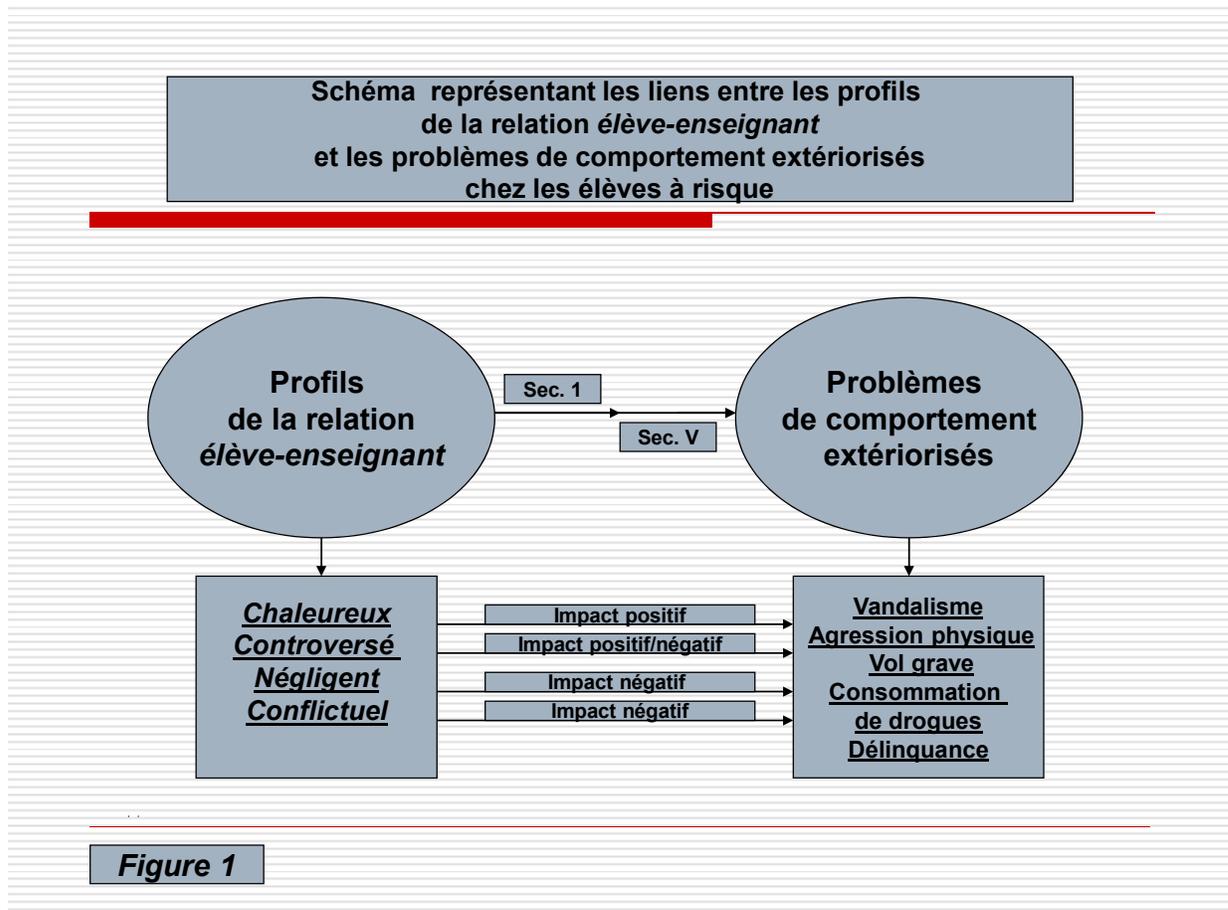
<i>Profil chaleureux</i>	Degré de la chaleur élevé - degré de conflits peu élevé
<i>Profil controversé</i>	Degré de la chaleur élevé - degré de conflits élevé
<i>Profil négligent</i>	Degré de la chaleur peu élevé - degré de conflits peu élevé
<i>Profil conflictuel</i>	Degré de la chaleur peu élevé - degré de conflits élevé

Ce tableau permet de constater que les deux dimensions essentielles qui composent les profils relationnels sont : la chaleur et les conflits. La présence de ces deux dimensions ainsi que le degré de leur intensité définissent le type de profil relationnel qui sert à caractériser la qualité de la relation *élève-enseignant*. Si cette relation comprend beaucoup de chaleur et peu de conflits, elle se retrouve dans la catégorie du profil chaleureux qui serait le profil relationnel ayant les meilleures répercussions sur le comportement de jeunes (la majorité des études scientifiques recensées dans la revue de littérature démontrent que la relation *élève-enseignant* chaleureuse a un impact positif sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves). En contrepartie, le profil conflictuel caractérisé par un degré faible de la chaleur et par un degré élevé de conflits

représenterait le profil relationnel ayant des pires conséquences sur le comportement de jeunes (plusieurs études scientifiques confirment que la relation *élève-enseignant* conflictuelle a un impact négatif sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves). Où cela est plus ambiguë, c'est lorsqu'on aborde le profil controversé et le profil négligent. Le premier est défini comme le profil relationnel comprenant beaucoup de chaleur et beaucoup de conflits, tandis que le deuxième est caractérisé par peu de chaleur et peu de conflits. Théoriquement, ces deux profils exerceraient une influence négative sur le comportement de jeunes. Toutefois, aucune recherche scientifique ne s'était penchée à comprendre lequel de ces deux profils relationnels contribuerait le plus aux problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque. Est-ce le manque de la chaleur ou l'excès de conflits dans la relation *élève-enseignant* qui ferait en sorte que les jeunes deviendraient à risque de développer les problèmes de comportement extériorisés ? Concernant le présent projet de recherche, nous pensons que c'est le profil négligent qui contribuerait le plus aux problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque. Nous nous basons sur l'étude de Fallu et Janosz (2003) qui a démontré que la présence de la chaleur dans la relation *élève-enseignant* a un effet particulièrement marquant dans le cas des élèves à risque. Selon les résultats de cette étude, les élèves à risque ont bénéficié davantage de la relation chaleureuse avec leurs enseignants que les élèves non à risque. Aussi, les résultats de l'étude de Pianta et al. (1995) indiquent que, chez les élèves du primaire à risque, ceux qui ont mieux réussi, ce sont les élèves qui vivaient une relation avec leurs enseignants caractérisée par plus de proximité émotionnelle (*chaleur*), comparativement aux élèves à risque qui ont échoué.

Dans le but d'intégrer les profils relationnels aux manifestations de problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque, nous avons conçu le schéma conceptuel (Figure 1 à la page 29) qui permet d'illustrer les liens entre ces quatre profils et les différents composants faisant référence aux problèmes de comportement extériorisés. Le présent schéma met en évidence le fait que, premièrement, le profil chaleureux contribuerait à l'amélioration de problèmes de comportement chez les élèves à risque. Deuxièmement, l'influence du profil controversé sur ce type de problème serait plutôt ambivalente (positive vs négative).

Finalement, en ce qui concerne deux autres profils relationnels (négligent et conflictuel), leur influence sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque serait négative.



2.2. Questions et hypothèses de recherche

Afin de réaliser les objectifs de la présente recherche, nous cherchons à répondre à deux questions spécifiques :

- 1) Quelle est l'incidence des différents aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves de niveau secondaire considérés à risque?

- 2) De quelle manière la relation entre ces aspects et les problèmes de comportement extériorisés évolue à long terme?

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons pris en considération deux aspects qui permettent de qualifier les profils de la relation *élève-enseignant*, soit la chaleur et les conflits (Pianta, 1992). La classification de ces deux aspects en fonction de leur pôle positif et négatif permet de distinguer quatre profils relationnels que l'élève est susceptible d'établir avec ses enseignants soient le profil dit chaleureux, controversé, négligent ou conflictuel (voir le tableau 1 à la page 27).

HYPOTHÈSES :

H1 : Le profil chaleureux serait le profil relationnel le moins associé aux problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque.

H2 : Le profil conflictuel représenterait le profil relationnel le plus relié aux problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque.

H3 : Les profils controversé et négligent seraient tous les deux associés aux problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque. Cependant, la force d'association serait plus importante dans le cas de profil relationnel négligent.

H4 : Concernant le lien entre les profils relationnels et les problèmes de comportement extériorisés, il changerait avec le temps (entre le temps 1 et le temps 2 de mesure).

Chapitre 3 : Méthodologie

Le présent projet de recherche souscrit à une approche quantitative et repose sur un devis longitudinal, descriptif et corrélationnel. Il est basé sur l'analyse de données chiffrées provenant d'enquêtes effectuées dans le cadre de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). Depuis l'automne 2002, 196 écoles secondaires classées selon l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) au rang 8, 9 et 10, faisant partie de 55 commissions scolaires du Québec, participent à cette stratégie. Ces écoles bénéficient d'une mesure financière leur donnant la possibilité de poser un regard rigoureux afin de faire une analyse détaillée et un portrait exhaustif de leur situation et de leurs besoins, de développer et de mettre en œuvre un plan d'action reposant sur des moyens adaptés au contexte du milieu défavorisé.

Ce chapitre présente les éléments du devis de recherche utilisé dans le cadre de la présente étude. Ses différents éléments sont décrits dans l'ordre suivant : la stratégie de la collecte des données, les caractéristiques de l'échantillon, les mesures utilisées et les variables étudiées, ainsi que les méthodes d'analyse privilégiées pour cette recherche.

3.1. Stratégie de la collecte des données

Les questionnaires, de type papier-crayon et auto-révéle, ont été administrés en classe (périodes entre 60 à 75 minutes). Dans la majorité des écoles, les collectes de données se sont déroulées selon deux modalités : dans un « temps arrêté » soit au même moment pour tous les niveaux scolaires ou, sur une période « étalée », c'est-à-dire à l'intérieur des différents groupes-matières dans le cadre d'un cycle horaire hebdomadaire. Pour la plupart des passations, des auxiliaires de recherche ayant reçu une formation préalable se sont présentés dans les écoles pour assurer un soutien à l'opération (ratio d'un auxiliaire pour 6 à 10 classes). Ce sont cependant les enseignants de chaque classe

qui administraient les questionnaires à leurs élèves après leur avoir lu les consignes qui leur avaient été fournies par l'équipe d'évaluation. Les questionnaires ont été complétés par les élèves au printemps des six années d'implantation de la SIAA, à l'exception de la 4-ème année (2005). Comme le projet d'évaluation était extrêmement exigeant, à la demande des écoles, il a été convenu de réduire la récolte de données au minimum. Donc, plusieurs questionnaires, dont le psychosocial n'ont pas été administrés cette année-là. Afin de mieux comprendre l'évolution du lien entre les perceptions des élèves sur la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés, dans le cadre du présent mémoire, seules les données recueillies lors de la première et cinquième année seront utilisées (2002-2003 et 2006-2007).

3.2. Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon pour la réalisation de cette étude a été tiré aléatoirement de l'échantillon global de la SIAA. Il est constitué de 563 élèves à risque âgées entre 12 et 18 ans (l'âge moyen est de 15 ans). Tout d'abord, afin de mieux cibler la population à l'étude, nous avons sélectionné les participants qui ont répondu à la première (2002-2003) et à la dernière (2006-2007) collecte des données en supprimant ceux qui ont décroché entre ces deux périodes et ceux qui n'ont pas répondu au *questionnaire sur l'intégration sociale et scolaire des élèves* (voir la section ci-après). Par la suite, dans le but de mieux cerner le groupe à risque, nous avons créé la variable *risque*. Cette variable fait référence à la fréquence de comportements délinquants manifestés par les élèves au niveau du secondaire 1 (la section *Variables à l'étude* présentée à la page... explicite de façon détaillée le processus de création de la variable *risque*).

L'échantillon de 563 jeunes à risque se répartit en 273 filles et 290 garçons. Il importe de souligner que la présente recherche est basée sur les mesures prises auprès de ces 563 élèves en première secondaire et ensuite chez ces mêmes élèves alors qu'ils sont en cinquième année du secondaire. Les jeunes ayant participé à cette étude ont

essentiellement le français comme langue maternelle et fréquentent des écoles du milieu défavorisé.

3.3. Mesures utilisées pour la collecte des données

Les données utilisées dans ce travail sont issues du *questionnaire sur l'intégration sociale et scolaire des élèves* (Janozs et al., 2002). Cet instrument a été développé par les chercheurs de l'équipe d'évaluation de la SIAA en s'inspirant de différentes mesures existantes de l'adaptation sociale. Ce questionnaire permet d'évaluer plusieurs aspects de l'intégration scolaire et sociale des élèves. Dix-huit dimensions y sont abordées : le rendement scolaire en mathématiques et en langue d'enseignement, la motivation scolaire et plus spécifiquement en lecture, l'orientation motivationnelle, l'attribution à l'effort, l'engagement scolaire, l'estime de soi, l'anxiété scolaire, la dépression, les relations avec les enseignants, avec les amis et avec les parents, l'implication des parents dans la scolarisation de leur enfant, la délinquance, l'absentéisme, la drogue ainsi que les avantages perçus au décrochage scolaire. Pour les fins de cette recherche seules les dimensions concernant la qualité de la relation *élève-enseignant*, la délinquance et la consommation de drogues sont utilisées.

Délinquance générale : L'échelle de délinquance générale regroupe 16 items tirés du MASPAQ (Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois) élaboré par LeBlanc (1998). Six items de cet instrument portent sur l'agression physique (intimidation, bagarres, attaques avec ou sans arme), trois sur le vandalisme (gestes de destruction matérielle), trois sur les vols mineurs (vols à l'étalage ou vols dont le montant est de moins de 100\$), trois sur les vols graves (vols de plus de 100\$, vols avec effraction ou vols d'un véhicule à moteur) et un porte sur la rébellion familiale (la fugue). Les énoncés composant cette échelle interrogent les élèves sur la fréquence à laquelle ils s'impliquent dans chacune de ces conduites : ils doivent répondre sur une échelle en quatre points allant de « jamais » à « très souvent ».

Qualité de la relation « élève-enseignant » : L'échelle de relations avec les enseignants est tirée de l'instrument élaboré par Larose, Bernier, Soucy, & Duchesne (1999) à partir des travaux de Pianta (Pianta, 1992; Pianta et Steinberg, 1995). Le MARCT (Measure of affective relationships with college teachers) permet d'évaluer plusieurs dimensions de la relation entre les élèves et les enseignants. Toutefois, sur la base du modèle proposé par Wubbels et Levy (1993) qui stipule que les dimensions de soutien et de conflit sont celles qui sont les plus centrales dans la compréhension des relations *élève-enseignant*, des analyses factorielles supplémentaires ont été réalisées. Les analyses réalisées par Fallu et Janosz (2003) ont mené à l'élimination d'items peu sensibles aux différences individuelles pour en maintenir 13, soit sept constituant l'échelle de relations conflictuelles avec les enseignants, et six, l'échelle de relations chaleureuses avec les enseignants. Pour chacun de ces items, les élèves sont invités à faire leur choix parmi cinq réponses allant de « pas du tout » à « beaucoup » afin d'indiquer jusqu'à quel point chacune des affirmations reflète sa réalité, dans l'ensemble de ses relations avec les enseignants.

3.4. Variables à l'étude

Variable indépendante: à partir des variables *chaleur* et *conflit* et afin de pouvoir rendre comparables les résultats obtenus d'une classe à l'autre, les données obtenues ont été transformées en scores *Z* puis la variable *profil relationnel* a été créé. Cette variable illustre la relation générale qui peut avoir l'élève avec ses enseignants. Plus précisément, quatre variations sont possibles : peu de chaleur ($\text{chaleur} < 0$ =); beaucoup de chaleur ($\text{chaleur} > 0$ =); peu de conflits ($\text{conflit} < 0$ =); beaucoup de conflits ($\text{conflits} > 0$ =). À partir de ces variations, quatre profils distincts ressortent de cette procédure statistique : 1) profil chaleureux (beaucoup de chaleur + peu de conflits); 2) profil controversé (beaucoup de chaleur + beaucoup de conflits); 3) profil négligent (peu de chaleur + peu de conflits) et, finalement, 4) profil conflictuel (peu de chaleur + beaucoup de conflits).

Variables dépendantes : il s'agit de différentes manifestations des problèmes de comportement extériorisés tels que le vandalisme, l'agression physique, le vol grave et la consommation de psychotropes.

Risque pour les problèmes de comportement extériorisés : le groupe à risque a été créé à partir des scores obtenus sur les facteurs de risque reconnus comme liés aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves, soit la violence, le vol, la consommation de drogue et la délinquance (Beaumont et Beaulac, 2006 ; Cusson, 2002). Plus précisément, la variable *risque* a été créée à partir de la variable associée à la fréquence de comportements délinquants (FRE_DELC) au niveau du secondaire 1 (risque initial). Nous avons considéré *non à risque* les élèves qui n'ont jamais manifesté les comportements mentionnés et *à risque* tous ceux qui les ont manifesté une fois et plus. Alors, nous avons retenu les jeunes ayant un niveau de risque qui varie de très faible à très élevé ce qui nous permettra de mieux observer l'évolution des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves vulnérables.

3.5. Méthodes d'analyse

Les méthodes d'analyses des données utilisées dans ce projet sont basées sur les méthodes descriptives et corrélationnelles. Ces méthodes d'analyse sont en lien avec nos questions et nos hypothèses de recherche.

Primo, pour vérifier lequel(s) parmi les quatre profils relationnels montre le moins de problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque au temps 1 de la recherche, nous avons testé les différences entre les moyennes de quatre groupes correspondant aux quatre profils relationnels sur toutes les dimensions des problèmes de comportement extériorisés. L'analyse de variance (ANOVA) a été employée puisqu'il s'agit d'une méthode d'analyse qui donne la possibilité d'explorer les effets individuels de chaque variable (Howell, 2008).

Secundo, pour examiner les liens entre quatre profils relationnels et les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque au temps 2 de la recherche, nous avons réalisé les ANOVA à un facteur de classification ce qui nous a permis de mieux cerner les effets d'interaction entre les quatre groupe de VI (profil relationnel) et les variables dépendantes (différentes dimensions des problèmes de comportement extériorisés).

Tercio, afin de décrire l'évolution des profils relationnels dans le temps, nous avons créé une nouvelle variable représentant le changement de profil entre le temps 1 et le temps 2 de mesure. Ensuite, nous avons examiné la nature de ce changement en utilisant des analyses descriptives.

Quarto, afin de vérifier si le lien entre les profils relationnels et les problèmes de comportement extériorisés évolue avec le temps, nous avons comparé les mesures effectués au niveau de 1^{re} secondaire (temps 1) et de 5^e secondaire (temps 2). Pour faire cela, nous avons utilisé le teste t pour deux échantillons liés. Ce teste est employé lorsqu'il s'agit des analyses basées sur un même échantillon, comme c'est le cas du présent projet de recherche (on compare le même échantillon des élèves à risque au temps 1 et au temps 2).

Chapitre 4 : Résultats

Afin de réaliser les objectifs de la présente recherche et de vérifier les hypothèses qui en découlent, deux étapes analytiques seront effectuées sur l'ensemble des données recueillies. La première étape consistera à réaliser des analyses préliminaires permettant d'établir les statistiques descriptives des variables à l'étude (les moyennes et les écarts-types) ainsi que de décrire les distinctions selon le genre des participants. La seconde étape visera à exécuter les analyses principales qui permettront : 1) d'examiner les liens entre les variables à l'étude à l'aide de l'analyse de variance (ANOVA); 2) de vérifier les effets à long terme des différents profils relationnels sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. Il convient de préciser que cette étude s'intéresse aux mesures prises auprès des élèves en 1^{re} secondaire (temps 1) et en 5^e secondaire (temps 2). Donc, les analyses mentionnées seront effectuées tout d'abord au temps 1 et par la suite au temps 2 ce qui permettra d'observer et de décrire les changements dans le comportement des élèves à risque en fonction de la qualité de la relation *élève-enseignant*.

4.1. Résultats des analyses préliminaires (Temps 1)

En premier lieu, certaines analyses ont été réalisées afin de vérifier s'il existe des différences significatives concernant les problèmes de comportement extériorisés selon le genre des participants au temps 1 de la recherche (1^{re} secondaire). Pour ce faire, le test t pour deux échantillons indépendants a été effectué. En général, ce test représente une procédure qui permet de tester les hypothèses portant sur des différentes données de mesure (Hawell, 2008). En particulier, l'une des applications les plus courantes de ce test consiste à vérifier la différence entre les moyennes de deux échantillons indépendants. Autrement dit, notre but est de comprendre si cette différence est assez grande pour nous permettre de conclure que les échantillons étudiés (filles vs garçons) se distinguent sur cette variable.

Tableau 2

Problèmes de comportement extériorisés en 1^{re} secondaire : moyennes, écart-types et nombre d'élèves en fonction du genre

Variables	Genre	Nombre	Moyenne	Écart-type
Vandalisme	Masculin	290	0,94	1,57
	Féminin	269	0,96	1,44
Agression physique	Masculin	290	1,93	2,87
	Féminin	270	1,15	1,94
Vol grave	Masculin	290	0,43	1,36
	Féminin	270	0,22	0,80
Consommation de psychotropes	Masculin	286	0,91	2,10
	Féminin	265	1,45	2,36

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types pour les différentes dimensions de problèmes de comportement extériorisés (VD) en fonction du genre des participants. Parallèlement, ce tableau permet de remarquer que l'agression physique représente le comportement problématique le plus fréquent chez les garçons, suivi du vandalisme et de consommation de psychotropes, tandis que la consommation des psychotropes représente le comportement problématique le plus fréquent chez les filles.

Les résultats rapportés au tableau 3 (p. 39) démontrent clairement que la probabilité associée à la valeur de P est inférieure à notre seuil de rejet (0,05) pour les trois dimensions (*agression physique* : $P=0,00$; *vol grave* : $P=0,03$; *consommation de psychotropes* : $P=0,00$) à l'exception du *vandalisme* ($P=0,88$). Alors, nous pouvons affirmer que concernant les problèmes de comportement extériorisés tels que l'agression

physique, le vol grave et la consommation de psychotropes, les filles et les garçons se distinguent de façon significative. Plus précisément, les filles manifestent moins des comportements problématiques liés à l'agression physique et au vol grave. Toutefois, il est intéressant de noter que les garçons démontrent moins des comportements problématiques liés à la consommation de psychotropes que les filles. Concernant le vandalisme, il n'existe pas de différences significatives entre les deux sexes.

Tableau 3

Problèmes de comportement extériorisés en 1^{re} secondaire : résultats de test-t pour deux échantillons indépendants

Variable	P
Vandalisme	0,88
Agression physique	0,00
Vol grave	0,03
Consommation de psychotropes	0,00

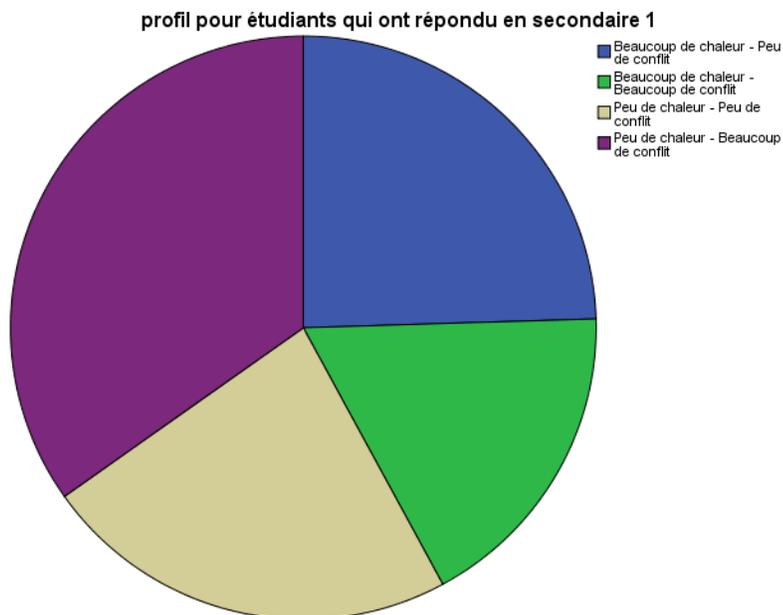
En deuxième lieu, les analyses descriptives ont été effectuées afin de décrire les profils relationnels des élèves de secondaire 1.

Tableau 4

Profils de la relation élève-enseignant en 1^{re} secondaire : nombre et pourcentage d'élèves

Profils relationnels	Nombre	Pourcentage
Chaleureux	138	24,5
Controversé	99	17,6
Négligent	130	23,1
Conflictuel	196	34,8
Total	563	100,0

Figure 2. Répartition des élèves de 1^{re} secondaire en fonction de profils qu'ils établissent avec leurs enseignants



Le tableau 4 (p. 39) et le diagramme circulaire (Figure 2, p.40) illustrent bien la répartition des élèves à risque selon les profils relationnels au temps 1 de la recherche. Nous pouvons constater que la majorité d'élèves participant à cette recherche se retrouve dans le profil conflictuel (196 élèves), suivi par le profil chaleureux (138 élèves), négligent (130 élèves) et controversé (99 élèves).

Avant d'exposer les résultats des analyses principales de cette étude, il convient de vérifier s'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons à risque selon le profil relationnel établi avec leurs enseignants. Les résultats de test-t pour deux échantillons indépendants ont mis en évidence que la valeur de P est supérieure à 0,05 ($P=0,49$). Ainsi, nous avons pu conclure qu'il n'y a pas des différences significatives concernant les profils relationnels que les filles et les garçons de 1^{re} secondaire établissent avec leurs enseignants.

En somme, les analyses préliminaires qui concernent le temps 1 de mesure permettent de constater que de manière générale les garçons manifestent plus de problèmes de comportement extériorisés que les filles. En particulier, les garçons ont tendance à manifester fréquemment les comportements problématiques liés à l'agression physique. Les comportements des filles de cet échantillon sont caractérisés par la manifestation fréquente de comportements problématiques liés à la consommation de drogues. Concernant le vandalisme, il n'y a pas de différences significatives entre les deux sexes et, finalement, le vol grave reste le comportement problématique le moins manifesté et par les filles et par les garçons.

4.2. Résultats des analyses principales (Temps 1)

Afin de vérifier s'il y a des différences significatives dans le comportement des élèves selon le profil relationnel qu'ils établissent avec leurs enseignants au temps 1 de la recherche, une analyse de variance (ANOVA) a été réalisée. Selon Howell (2008), cette méthode d'analyse donne la possibilité d'explorer les effets d'interaction entre plusieurs variables sans imposer des limites quant à leur nombre. Plus précisément, nous avons testé les différences entre les moyennes de quatre groupes correspondant aux quatre profils relationnels (*chaleureux*, *controversé*, *négligeant* et *conflictuel*) sur chaque dimension des problèmes de comportement extériorisés (*vandalisme*, *agression physique*, *vol grave* et *consommation de psychotropes*). Les résultats de ce test sont présentés au tableau 5 (p. 42) et montrent des différences significatives entre les quatre groupes sur chacune des échelles des problèmes de comportement extériorisés : vandalisme ($F=16,66$; $P=0,00$), agression physique ($F=8,89$; $P=0,00$), vol grave ($F=3,42$, $P=0,02$), consommation de psychotropes ($F=14,03$; $P=0,00$). Ceci signifie donc qu'il existe plusieurs différences significatives quant à la manifestation des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque selon le profil relationnel établi avec leurs enseignants au temps 1 de la recherche.

Tableau 5

Relations entre les problèmes de comportement extériorisés et les profils de la relation élève-enseignant en 1^{re} secondaire

Variables	F	P
Vandalisme	16,66	0,00
Agression physique	8,89	0,00
Vol grave	3,42	0,02
Consommation de psychotropes	14,03	0,00

Les diagrammes de profils (Figures 3, 4, 5 et 6) permettent d'observer comment varie le comportement des élèves à risque en fonction du profil relationnel. Nous pouvons constater que les profils chaleureux et négligeant sont corrélés moins fortement à la fréquence élevée du vandalisme que les profils conflictuel et controversé (Figure 3).

Figure 3. Relations entre le vandalisme et les profils relationnels en 1^{re} secondaire

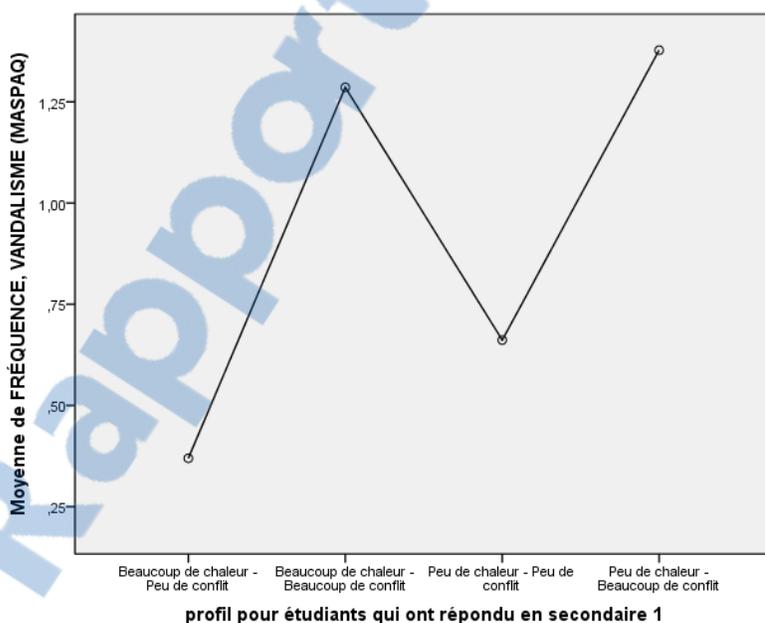


Figure 4. Relations entre l'agression physique et les profils relationnels en 1^{re} secondaire

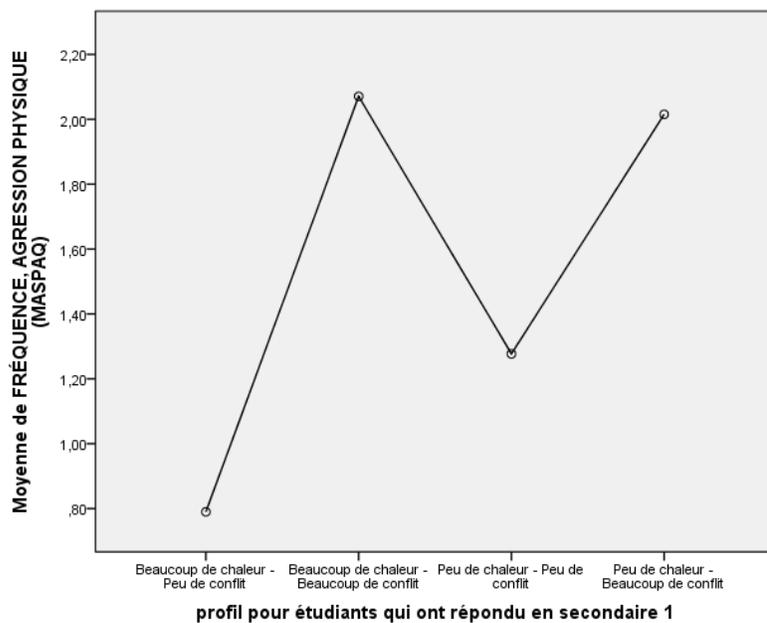


Figure 5. Relations entre le vol grave et les profils relationnels en 1^{re} secondaire

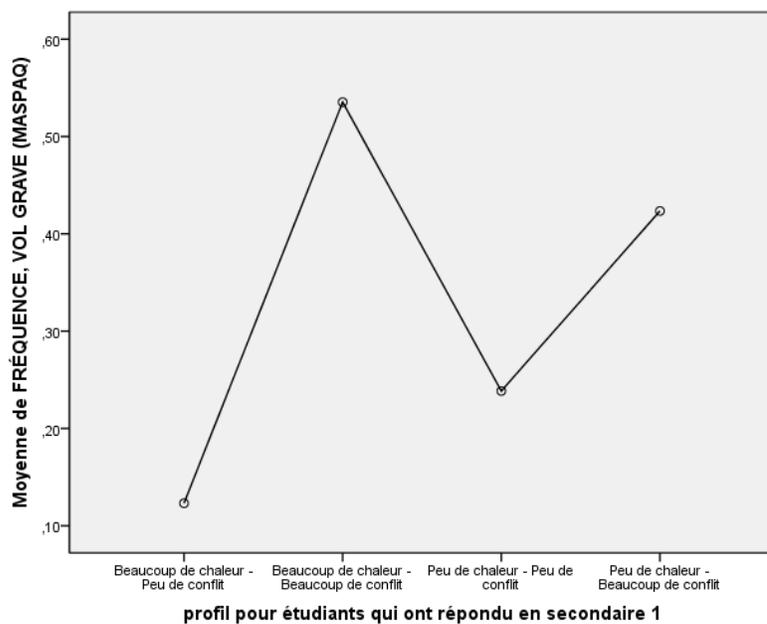
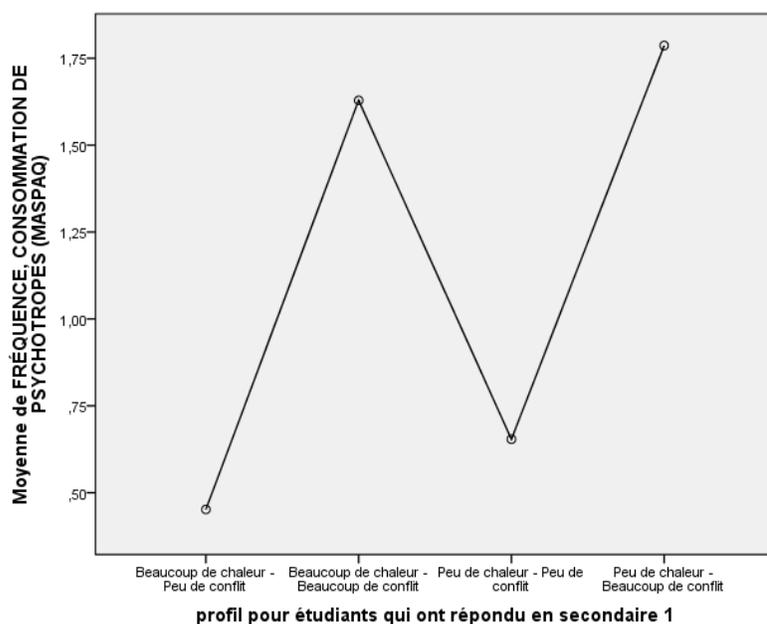


Figure 6. Relations entre la consommation de psychotropes et les profils relationnels en 1^{re} secondaire



Les diagrammes de profils (Figures 4, 5 et 6) permettent de remarquer la tendance selon laquelle les profils controversé et conflictuel sont liés à la fréquence très élevée de l'agression physique, de la consommation de psychotropes et du vol grave (très élevée dans le cas du profil controversé et plus ou moins élevée dans le cas du profil conflictuel), tandis que le profil chaleureux est lié à la fréquence peu élevée de ces comportements problématiques. Dans le cas du profil négligeant, la fréquence de comportements mentionnées est plus élevée que dans le cas du profil chaleureux, mais moins élevée que dans le cas des profils controversé et conflictuel.

Pour conclure, en ce qui concerne les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque de 1^{re} secondaire, les moyennes des scores obtenus se différencient selon le profil relationnel que ces élèves établissent avec leurs enseignants. Cette différence devient claire dans le cas des groupes correspondant aux profils chaleureux et négligent qui ont obtenu les moyennes des scores allant de peu élevées (profil

chaleureux) jusqu'au moyennement élevées (profil négligent) sur toutes les dimensions des problèmes de comportement extériorisés. Par conséquent, ces deux profils présentent le moins de liens corrélationnels avec des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque de 1^{re} secondaire que les profils conflictuel et controversé dont les moyennes des scores varient entre élevés et très élevés.

4.3. Résultats des analyses préliminaires (Temps 2)

Afin de pouvoir comparer les profils comportementaux et relationnels des élèves de 1^{re} secondaire avec ceux des élèves de 5^e secondaire, nous avons procédé de la même manière qu'au temps 1 de la présente recherche. Cela veut dire que nous avons effectué au temps 2 les analyses identiques aux analyses effectuées au temps 1 de cette étude.

Plus précisément, une série d'analyses descriptives a été réalisée afin de décrire le profil comportemental des élèves à risque au temps 2 de la recherche ainsi que de vérifier si les comportements problématiques des participants varient en fonction du genre. Pour vérifier la différence entre les moyennes de deux échantillons indépendants (filles vs garçons), le test t pour deux échantillons indépendants a été employé.

Le tableau 6 (p. 46) présente les moyennes et les écarts-types pour les différentes dimensions de problèmes de comportement extériorisés (VD) en fonction du genre des participants. En consultant les moyennes de fréquences, nous pouvons constater que la consommation des psychotropes représente le comportement problématique le plus fréquent chez les participants (filles et garçons), suivi de l'agression physique et du vandalisme, tandis que le vol grave est le comportement le moins fréquemment manifesté par les élèves à risque de 5^e secondaire.

Tableau 6

Problèmes de comportement extériorisés en 5^e secondaire : moyennes, écart-types et nombre d'élèves en fonction du genre

Variables	Genre	Nombre	Moyenne	Écart-type
Vandalisme	Masculin	273	1,34	2,25
	Féminin	261	0,32	1,00
Agression physique	Masculin	270	2,36	4,44
	Féminin	259	0,42	1,36
Vol grave	Masculin	270	1,02	2,15
	Féminin	260	0,16	0,75
Consommation de psychotropes	Masculin	269	3,18	3,16
	Féminin	260	2,72	2,38

Tableau 7

Problèmes de comportement extériorisés en 5^e secondaire : résultats de *test-t* pour deux échantillons indépendants

Variable	P
Vandalisme	0,00
Agression physique	0,00
Vol grave	0,00
Consommation de psychotropes	0,06

Les résultats rapportés dans le tableau 7 (p.46) montrent clairement que la probabilité associée à la valeur de P est inférieure à notre seuil de rejet (0,05) pour les trois dimensions des problèmes de comportement extériorisés (*vandalisme* : P=0,00; *agression physique* : P=0,00; *vol grave* : P=0,00) à l'exception de la *consommation de psychotropes* (P=0,06). Donc, nous pouvons conclure que concernant les problèmes de comportement extériorisés tels que le vandalisme, l'agression physique et le vol grave, il existe les différences significatives entre les filles et les garçons. Ces analyses montrent que les filles manifestent moins des comportements problématiques liés au vandalisme, à l'agression physique et au vol grave. Cependant, malgré que la fréquence de consommation des psychotropes chez les filles soit moins élevée que chez les garçons, il n'y a pas de différences significatives entre les deux sexes quant à ce type de problèmes de comportement extériorisés.

Par la suite, les analyses descriptives ont été effectuées afin de dresser le portrait de profils relationnels que les élèves de 5^e secondaire établissent avec leurs enseignants.

Tableau 8

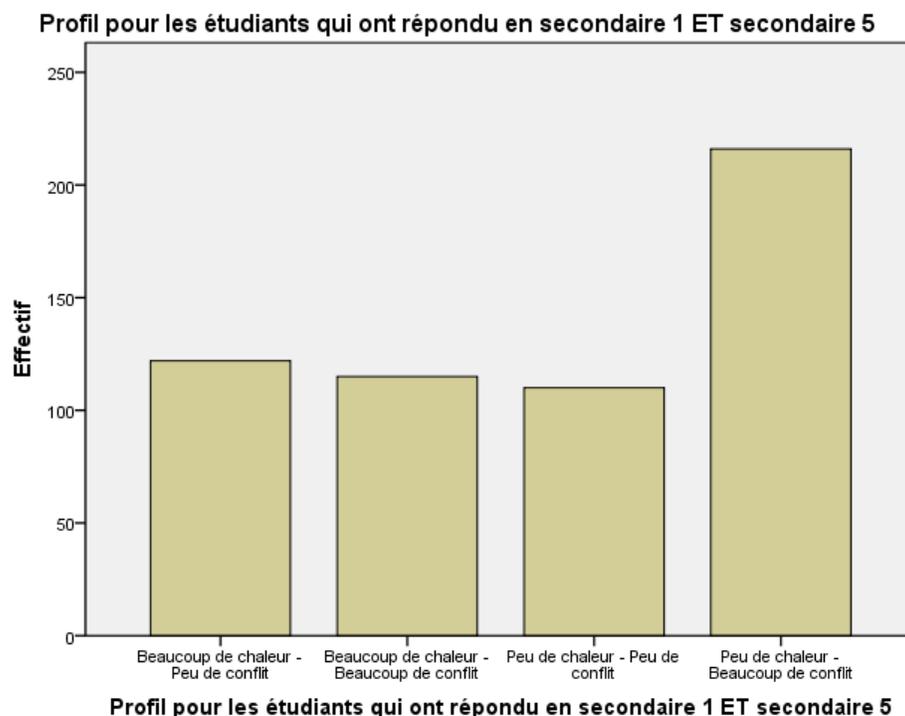
Profils de la relation élève-enseignant en 5^e secondaire : nombre et pourcentage d'élèves

Profils relationnels	Nombre	Pourcentage
Chaleureux	122	21,7
Controversé	115	20,4
Négligent	110	19,5
Conflictuel	216	38,4
Total	563	100,0

Le tableau 8 et le diagramme en bâton (Figure 7 à la page 48) illustrent la répartition des élèves de 5^e secondaire en fonction du profil relationnel établi avec leurs enseignants. Nous pouvons remarquer que la majorité de participants se retrouve dans le profil conflictuel (216 élèves), suivi par le profil chaleureux (122 élèves), controversé

(115 élèves) et négligent (110 élèves). Selon ces résultats, une proportion importante (38%) d'élèves de 5^e secondaire ont la perception d'entretenir les relations conflictuelles et peu chaleureuses avec leurs enseignants.

Figure 7. Répartition des élèves de 5^e secondaire en fonction de profils qu'ils établissent avec leurs enseignants



La dernière analyse préliminaire a été effectuée à l'aide de test t dans le but de savoir s'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons concernant le profil relationnel établi avec leurs enseignants. Le test-t pour deux échantillons indépendants révèle que la valeur de P est supérieure à 0,05 ($P=0,61$) ce que nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différences significatives concernant les profils relationnels que les filles et les garçons de 5^e secondaire établissent avec leurs enseignants.

En résumé, les analyses préliminaires qui concernent le temps 2 de cette étude permettent d'observer certains changements dans la manifestation des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque de 5^e secondaire

comparativement au temps 1 alors qu'ils étaient en 1^{re} secondaire. Premièrement, au temps 2 de la présente recherche l'agression physique ne représente plus le comportement problématique le plus fréquemment manifesté par les garçons (ce qui a été le cas au temps 1). Dans le cas des élèves de 5^e secondaire (temps 2), c'est la consommation de psychotrope qui devient le comportement problématique le plus fréquent chez les garçons, tandis que chez les filles, ce type de comportement se maintient au titre de comportement problématique le plus fréquent. Deuxièmement, au temps 1 de la recherche nous avons remarqué les différences significatives entre les filles et les garçons concernant la fréquence de l'agression physique, du vol grave et de la consommation de psychotropes. Cette tendance a changé au temps 2 de la recherche, c'est-à-dire qu'en 5^e secondaire nous n'avons plus observé de différences significatives entre les deux sexes concernant la consommation de psychotropes. Toutefois, en ce qui a trait au vandalisme, la différence entre les filles et les garçons est devenue significative (ce qui n'était pas le cas au temps 1). Dans le cas du vol grave, il convient de noter qu'il reste le comportement problématique le moins manifesté par les jeunes à risque au temps 1 et 2 de la présente recherche. Finalement, nous avons pu constater que, d'une manière globale, les élèves à risque manifestent plus des comportements problématiques au temps 2 qu'au temps 1, alors, il y a une certaine augmentation de fréquence de manifestation des problèmes de comportement extériorisés avec le temps.

En ce qui a trait aux profils relationnels, en général, la tendance observée au temps 1 se maintient au temps 2 de la recherche : *primo*, la majorité d'élèves à risque se retrouve dans le profil conflictuel; *secundo*, il n'existe pas de différences significatives entre les filles et les garçons selon le profil relationnel établi avec leur enseignants. En particulier, nous avons pu remarquer certains changements non-significatifs dans la répartition des participants en fonction des profils relationnels au temps 2 de la recherche. Plus précisément, comparativement au temps 1, la proportion d'élèves qui se retrouvent dans les profils conflictuel et controversé augmente au temps 2 de cette étude, tandis que la proportion de ceux qui se retrouvent dans les profils chaleureux et négligent diminue. Toutefois, comme nous

l'avons déjà mentionné avant, il ne s'agit pas de changements significatifs. De toute évidence, d'autres analyses sont nécessaires pour mieux comprendre et décrire les changements qui subissent les profils relationnels avec le temps ainsi que les liens corrélationnels qui les unissent avec les problèmes de comportement extériorisés.

4.4. Résultats des analyses principales (Temps 2)

Cette étape analytique qui est consacrée à la présentation des analyses principales au temps 2 examinera d'abord les liens entre la VI et les VD par les biais de l'analyse de variance (ANOVA). Ensuite, afin de décrire l'évolution des profils relationnels avec le temps, nous allons créer une nouvelle variable représentant le changement de profil entre le temps 1 et le temps 2 de mesure. Finalement, pour vérifier les effets à long terme des différents profils relationnels sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque, nous utiliserons le *test t* pour deux échantillons liés (Howell, 2008).

Afin de vérifier s'il y a des différences significatives dans le comportement des élèves selon le profil relationnel qu'ils établissent avec leurs enseignants au temps 2 de la recherche, l'analyse de variance (ANOVA) a été effectuée. Plus précisément, les moyennes obtenues au plan des différentes correspondant aux quatre profils relationnels (*chaleureux, controversé, négligent et conflictuel*) ont été comparées pour quatre dimensions des problèmes de comportement extériorisés (*vandalisme, agression physique, vol grave et consommation de psychotropes*). Les résultats de ce test (Tableau 9 à la p. 51) nous révèlent qu'il existe des différences significatives entre les quatre groupes sur chaque échelle des problèmes de comportement extériorisés, car toutes les valeurs de P sont inférieures à 0,05 : fréquence de vandalisme (P=0,00), fréquence de l'agression physique (P=0,00), fréquence du vol grave (P=0,00), fréquence de la consommation de psychotropes (P=0,00). Donc, nous pouvons affirmer que la manifestation des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque serait reliée aux profils relationnels qu'ils établissent avec leurs enseignants au temps 2.

Tableau 9

Relations entre les problèmes de comportement extériorisés et les profils de la relation élève-enseignant en 5^e secondaire

Variabes	F	P
Vandalisme	4,46	0,00
Agression physique	4,32	0,00
Vol grave	4,24	0,00
Consommation de psychotropes	7,75	0,00

L'observation des diagrammes des profils (Figures 8, 9, 10 et 11) permet de constater que, dans le cas des élèves de 5^e secondaire, le profil chaleureux demeure le profil relationnel le moins corrélé aux problèmes de comportement extériorisés. Dans le cas du vandalisme (Figure 8), c'est le profil négligent qui montre la corrélation la plus importante avec de ce type de comportement, suivi des profils controversé et conflictuel.

Figure 8. Relations entre le vandalisme et les profils relationnels en 5^e secondaire

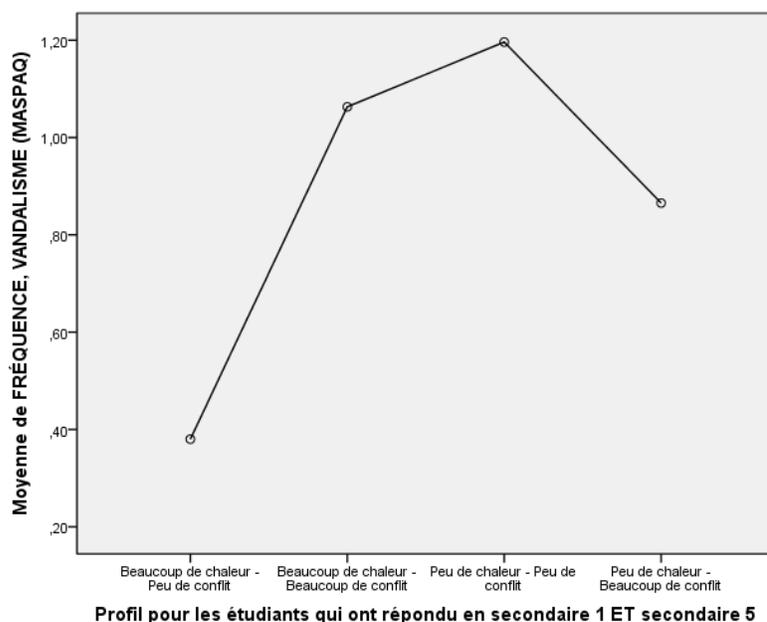
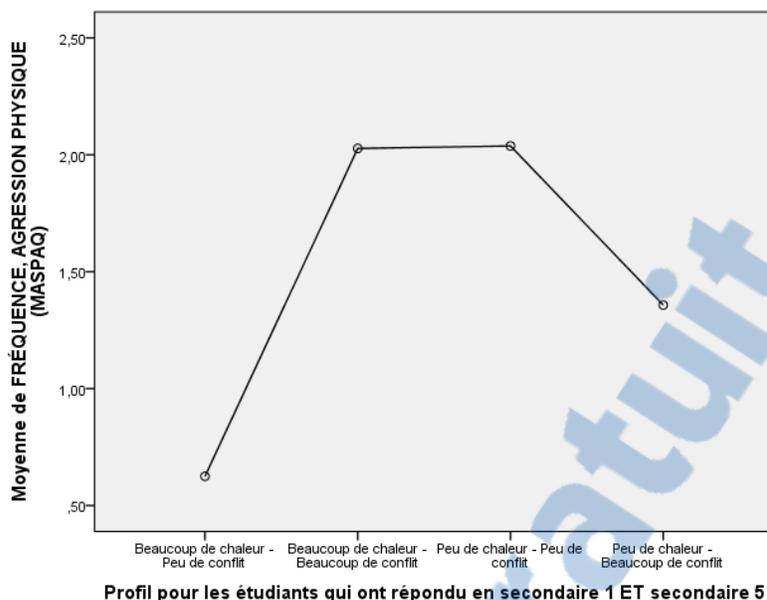


Figure 9. Relations entre l'agression physique et les profils relationnels en 5^e secondaire



Concernant l'agression physique (Figure 9), les profils controversé et négligent sont corrélés à la fréquence élevée de ce type de comportement problématique, tandis que le profil conflictuel est corrélé à la fréquence moins élevée de l'agression physique.

Le diagramme des profils (Figure 10 à la p. 53) permet de remarquer la tendance selon laquelle le profil chaleureux correspond à la fréquence peu élevée du vol grave, contrairement au profil négligeant correspondant à la fréquence très élevée de ce type de comportement problématique, suivi par les profils controversé et conflictuel.

Concernant la consommation de psychotrope, le diagramme des moyennes (Figure 11 à la p. 53) permet d'observer que les moyennes des scores du profil conflictuel se rapprochent de moyennes des scores de profils négligeant et controversé ce qui n'a pas été le cas pour le vandalisme, l'agression physique et le vol grave.

Figure 10. Relation entre le vol grave et les profils relationnels en 5^e secondaire

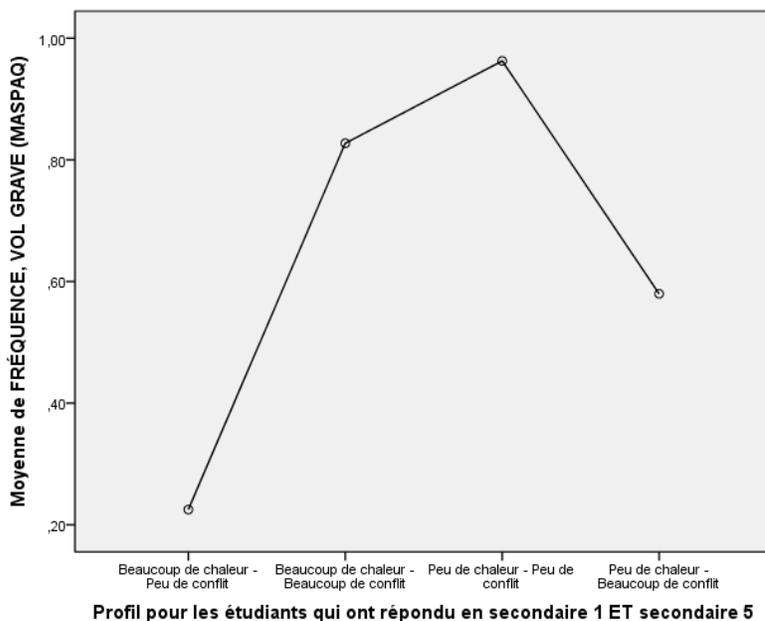
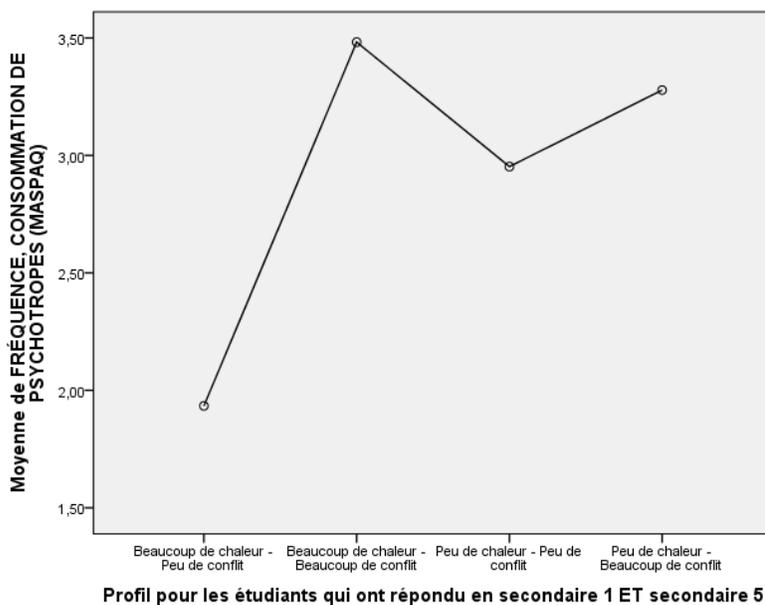


Figure 11. Relations entre la consommation de psychotropes et les profils relationnels en 5^e secondaire



En résumé, en ce qui concerne les problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque au temps 2 de mesure (5^e secondaire), les moyennes des scores obtenus se différencient selon le profil relationnel que ces élèves établissent avec leurs enseignants. Autrement dit, l'analyse de variances (ANOVA) a confirmé qu'il existe un lien corrélational entre les différents profils relationnels et les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. Plus précisément, le profil chaleureux apparaît comme le profil étant le moins corrélé aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque, tandis que les profils négligent et controversé semblent avoir le plus de liens corrélational avec ce type de problème de comportement chez les élèves de 5^e secondaire à risque.

Fait intéressant, comparativement au temps 1 de recherche, au temps 2 de mesure le profil conflictuel montre les moyennes des scores moins élevées sur la majorité de dimensions des problèmes de comportement que les profils négligent et controversé. Cependant, d'autres analyses sont nécessaires afin de vérifier la tendance observée.

Tel que précisé précédemment, nous cherchons à vérifier les effets à long terme des différents profils relationnels sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. Pour atteindre cet objectif, il convient tout d'abord de suivre l'évolution de profils relationnels. Pour faire cela, nous avons créé une nouvelle variable en soustrayant les scores du deuxième temps de mesure des scores du premier temps de mesure pour chaque profil. Ainsi, la variable *chgmt_profil* représente le changement de profils entre le premier et le deuxième temps de mesure.

Tableau 10

Nombre et pourcentage d'élèves en fonction de changement de profils relationnels entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche

Changement	Nombre	Pourcentage
NON	527	93,6
OUI	36	6,4
Total	563	100,0

Le tableau 10 (p.54) évoque le nombre et le pourcentage d'élèves ayant changé le profil relationnel au temps 2 de la recherche. Il s'agit de 36 élèves (17 filles et 19 garçons) ce qui représente 6,4 pourcents de l'échantillon à l'étude. Donc, 527 élèves à risque n'ont pas changé le profil relationnel établi avec leurs enseignants.

Afin de mieux cerner l'évolution de profils relationnels dans le temps, nous avons réalisé un tableau croisé (Tableau 11 à la p.55). L'observation de ce tableau permet de remarquer que 16 élèves ayant établi un profil chaleureux avec leurs enseignants au temps 1 ont obtenu un profil controversé au temps 2. Nous pouvons également constater que 20 élèves ont passé du profil relationnel négligent (Temps 1) au profil relationnel conflictuel (Temps 2). Donc, nous pouvons conclure que les changements observés dans les profils relationnels avec le temps concernent exclusivement la dimension de *conflicts* qui augmentent. Quant à la dimension de la *chaleur*, nous pouvons affirmer qu'elle ne contribue pas aux changements de profils relationnels.

Tableau 11

Changements observés dans les profils relationnels entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche

	Profil relationnel en secondaire 5		Total
	Conflictuel	Controversé	
Profil relationnel en secondaire 1			
Chaleureux	16	0	16
Négligent	0	20	20
Total	16	20	36

Dans le but de mieux comprendre les changements des comportements problématiques entre le temps 1 et 2 de la recherche, nous avons effectué les *tests t* pour deux échantillons liés. Selon Hawell (2008), ce type de test statistique peut être utilisé dans le cas où nous avons deux échantillons appariés, c'est-à-dire quand les mêmes sujets répondent à deux reprises, ce qui est le cas de la présente étude. Grâce aux résultats de *test t* (Tableau 12 à la p. 56), nous avons pu constater qu'il existe, chez les élèves qui ont

changé le profil relationnel au temps 2 de la recherche, des différences significatives entre les élèves de secondaire 1 et 5 au niveau de la VD *consommation de psychotropes* (car la valeur de $P=0,00$ ce qui est inférieure au seuil de rejet $P= 0,05$). L'observation de tableau 12 permet de remarquer qu'il s'agit du comportement problématique dont la fréquence a augmenté le plus entre le temps 1 et 2 comparativement à trois autres types de comportements problématiques chez les jeunes à risque. Effectivement, dans le cas du vandalisme, de l'agression physique et du vol grave, les résultats de test t indiquent que les élèves du premier et du cinquième secondaire ne se distinguent pas de façon significative.

Tableau 12

Changements comportementaux observés chez les jeunes à risque ayant changé le profil relationnel entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche

Variables	P
Vandalisme	0,29
Agression physique	0,65
Vol grave	0,59
Consommation de psychotropes	0,00

En ce qui concerne les élèves qui n'ont pas changé de profil relationnel avec leurs enseignants, les analyses effectuées révèlent qu'il existe des différences significatives entre les élèves du 1^{re} secondaire et de 5^e secondaire au niveau de deux VD : *vol grave* et *consommation de psychotrope* (tableau 13 à la p. 57). Plus précisément, la fréquence de manifestation de ces comportements problématiques a augmenté d'une manière statistiquement significative au temps 2, comparativement au temps 1 de la recherche.

Tableau 13

Changements comportementaux observés chez les élèves à risque n'ayant pas changé le profil relationnel entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche

Variable	P
Vandalisme	0,28
Agression physique	0,62
Vol grave	0,00
Consommation de psychotropes	0,00

En somme, les analyses effectuées ont permis de remarquer certains changements des profils relationnels et des comportements problématiques chez les élèves de 5^e secondaire (Temps 2) comparativement au temps 1 alors qu'ils étaient en 1^{re} secondaire. En particulier, concernant le changement de profils relationnels, nous avons constaté qu'au temps 2 de cette recherche, 36 jeunes ont changé le profil relationnel établi avec leurs enseignants au temps 1. Il est important de mentionner qu'il s'agit de changement non significatif qui est du exclusivement à une perception de la relation *élève-enseignant* comportant plus de conflits.

De plus, les résultats obtenus grâce au *test t* ont montré que les comportements problématiques de l'échantillon à l'étude ont également changé entre le temps 1 et 2 de la recherche. Alors que chez les élèves à risque n'ayant pas changé le profil relationnel, il existe des différences significatives entre les élèves de 1^{re} secondaire et de 5^e secondaire au niveau du vol grave et de la consommation de psychotrope, chez leurs pairs ayant changé le profil de la relation *élève-enseignant*, les différences significatives touchent uniquement la consommation de psychotropes.

Chapitre 5 : Discussion de résultats

Dans ce chapitre, nous discuterons dans un premier temps des résultats obtenus suite aux analyses effectuées pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche. Dans un deuxième temps, nous émettrons des explications possibles en ce qui concerne les résultats obtenus. Par la suite, nous discuterons de certaines limites méthodologiques et des contributions de l'étude sur le plan des pratiques et des interventions à l'école. Finalement, nous suggérerons des pistes pour les recherches futures.

La présente étude poursuivait deux objectifs principaux : 1) examiner le lien entre les perceptions des élèves de niveau secondaire considérés à risque concernant des différents aspects de la qualité de la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés ; 2) vérifier si ce lien évolue avec le temps. Pour atteindre ces objectifs, nous avons pris en considération deux principaux aspects qui permettent de qualifier quatre profils de relation *élève-enseignant*, soit la *chaleur* et les *conflits* (Pianta, 1992). Ces aspects permettent de distinguer une typologie de quatre profils relationnels que l'élève établit avec ses enseignants, soit : 1) profil chaleureux (beaucoup de chaleur + peu de conflits); 2) profil controversé (beaucoup de chaleur + beaucoup de conflits); 3) profil négligent (peu de chaleur + peu de conflits) et 4) profil conflictuel (peu de chaleur + beaucoup de conflits).

Au niveau des caractéristiques initiales des élèves de notre échantillon, nous remarquons que, de façon générale, les filles manifestent moins de problèmes de comportements extériorisés que les garçons et ce, autant en 1^{re} secondaire que lorsqu'elles sont rendues, quatre ans plus tard, en 5^e secondaire. Aussi, nous observons, chez les garçons, une augmentation significative des problèmes de comportement entre la première et la cinquième secondaire. En ce sens, nos résultats confirment les résultats d'autres recherches (Dumas, 2002; Le Blanc et Morizot, 2000) démontrant que les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque, en général, et chez les garçons, en particulier, s'aggravent avec le temps.

Nous avons pu également dresser le portrait de profils relationnels que les élèves présentant des problèmes de comportement établissent avec leurs enseignants. Ainsi, la proportion des élèves qui ont la perception d'entretenir une relation conflictuelle et peu chaleureuse avec leurs enseignants est supérieure à celle des élèves ayant la perception d'entretenir une relation chaleureuse et peu conflictuelle avec leurs enseignants. Ces résultats sont cohérents avec ceux présentés dans de nombreuses études recensées et corroborent que les élèves à risque de problèmes de comportement extériorisés ont tendance à établir une relation *élève-enseignant* négative caractérisée par un haut degré de conflits (Bru et al., 2002; Murray et Murray, 2004; Pianta et Stuhlman, 2004; Vick, 2008). Toutefois, il importe de mentionner que dans le cas de la présente recherche, cette affirmation est vraie autant pour les perceptions des filles que des garçons, tandis que la littérature scientifique suggère que les relations conflictuelles entre les élèves et les enseignants sont plus fréquents chez les garçons que chez les filles (Crosnoe et al., 2004; Lessard et al., 2006).

La première hypothèse de la présente recherche stipulait que le profil chaleureux serait le profil relationnel le moins associé aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. En effet, les études de Berry et O'Connor (2009), de Crosnoe et al. (2004), de Howes (2000), de Klem et Connell (2004) et de Wentzel (2002) ont démontré qu'une relation *élève-enseignant* caractérisée par la proximité émotionnelle (la chaleur) et peu de conflits exerce une influence positive sur le comportement des élèves. Nos résultats confirment les résultats des études mentionnées en montrant que le profil chaleureux représente le profil relationnel le moins corrélé aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque et ce, autant en 1^{re} secondaire qu'en 5^e secondaire.

La deuxième hypothèse de cette étude avançait que le profil conflictuel serait le profil relationnel le plus corrélé aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. Selon de nombreuses études recensées, une relation conflictuelle et peu chaleureuse entre l'élève et ses enseignants est liée aux problèmes de comportement extériorisés (Bru et al., 2002; Murray et Murray, 2004; Pianta et Stuhlman, 2004).

Fait intéressant, l'échelle de profil controversé (beaucoup de chaleur et beaucoup de conflits) est ressortie comme ayant autant de liens corrélacionnels avec les problèmes de comportement extériorisés que l'échelle de profil conflictuel. Plus précisément, dans le cas des élèves de 1^{re} secondaire, ces deux profils ont obtenu les scores qui varient entre élevés et très élevés sur toutes les dimensions de problèmes de comportement extériorisés. Concernant les élèves du 5^e secondaire, le profil controversé a démontré des scores plus élevés sur la majorité de dimensions des problèmes de comportement extériorisés (à l'exception de la consommation des psychotropes) que le profil conflictuel. Toutefois, il convient de souligner que nous n'avons pas observé de différences statistiquement significatives entre les profils mentionnés. Donc, malgré le fait que les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer l'hypothèse de départ, ils sont en continuité avec ceux de Silver et al. (2005) qui prouvent qu'un niveau de conflits élevé dans la relation *élève-enseignant* (comme c'est le cas de profils conflictuel et controversé) représente un facteur de risque pour les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves.

La troisième hypothèse de la présente étude stipulait que les profils négligent et controversé seraient reliés aux problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque. De plus, le profil négligent serait plus fortement corrélé aux problèmes de comportement extériorisés que le profil controversé. En émettant cette hypothèse, nous nous sommes basés sur les résultats de l'étude de Fallu et Janosz (2003) qui ont montré qu'une relation *élève-enseignant* chaleureuse est particulièrement favorable pour les élèves à risque, tandis qu'une relation *élève-enseignant* conflictuelle est nuisible pour tous les élèves qu'ils soient à risque ou non. En tenant compte de ces résultats, nous avons supposé que le manque de la chaleur serait plus nuisible pour les élèves à risque que l'excès de conflits.

Les résultats obtenus confirment partiellement notre hypothèse de départ. D'une part, nos résultats montrent qu'il existe un lien corrélacionnel entre les profils négligent et controversé et les problèmes de comportement extériorisés. D'autre part, suite à nos analyses, nous n'avons pas découvert une relation particulièrement forte entre le profil

négligent et les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves de notre échantillon. Plus précisément, dans le cas des élèves de 1^{re} secondaire, le profil négligent est ressorti en tant que profil relationnel ayant moins de liens corrélationnels avec les problèmes de comportement extériorisés que le profil controversé et ce, d'une manière statistiquement significative. Dans le cas des élèves de 5^e secondaire, les résultats des analyses ont montré qu'il n'existe pas de différences significatives entre ces deux profils relationnels en ce qui concerne leur lien avec les problèmes de comportement extériorisés.

Comment pouvons-nous expliquer ces résultats? Tout d'abord, les données proviennent de questionnaires auto-révélés, c'est-à-dire de perceptions subjectives des élèves. Autrement dit, il est possible que la présence de l'effet de la désirabilité sociale (l'effet Pygmalion) a influencé les perceptions des participants concernant la manifestation chez eux de problèmes de comportement extériorisés. Le phénomène de la désirabilité sociale ferait en sorte que les élèves, ayant peur de mal paraître, puissent cacher leurs propres comportements problématiques ou diminuer leur intensité. Aussi, il est possible que le lien particulièrement significatif entre le manque de la chaleur et les problèmes de comportement extériorisés n'ait pas été observé en raison de la procédure statistique utilisée pour cibler le groupe à risque. Il serait peut-être préférable de suivre la procédure statistique développée par Janosz et al. (1997) en établissant un seuil de 60% de probabilité comme point de coupure ce qui permettrait de créer un groupe à risque très élevé de problèmes de comportement extériorisés. Cependant, nous avons préféré de retenir les élèves ayant un niveau de risque variant de très faible à très élevé afin d'avoir une taille considérable de l'échantillon ce qui permet d'augmenter la puissance statistique de l'étude est mieux observer l'évolution de problèmes de comportement chez les élèves (Murray et Malmgren, 2005).

Enfin, notre quatrième hypothèse stipulait que le lien entre les profils relationnels et les problèmes de comportement extériorisés change avec le temps. L'ensemble des résultats obtenus a permis de constater le changement de profils relationnels chez 36 jeunes de notre échantillon au 5^e secondaire (6,4%) comparativement

au 1^{re} secondaire. De toute évidence, nous ne pouvons pas considérer ces changements comme statistiquement significatifs. Nos résultats rejoignent donc ceux de Hamilton et Howes (1992) montrant l'existence des patrons relationnels stables dans la relation *élève-enseignant*. Traditionnellement associés à l'attachement *parent-enfant*, ces patrons relationnels tentent à demeurer stables et à résister aux changements (Ainsworth et al., 1978). En tenant compte de résultats obtenus, nous pouvons affirmer que les profils relationnels restent relativement stables dans le temps, malgré le contexte changeant de l'environnement scolaire.

Concernant les problèmes de comportement extériorisés, ils ont subi certains changements entre le Temps 1 et le Temps 2 de la recherche. Plus précisément, chez les élèves dont le profil de la relation *élève-enseignant* est resté stable (527 élèves), la fréquence du vol grave et de la consommation de psychotrope ont augmenté de façon significative entre le temps 1 et 2 de la recherche. Quant à leurs pairs qui ont changé le profil relationnel (36 élèves), nous avons remarqué une certaine augmentation de la fréquence de consommation de substances psychotropes entre le temps 1 et 2 de l'étude.

En prenant en considération le fait que les changements de profils relationnels chez les élèves à risque seraient associés à une perception de la relation *élève-enseignant* comportant plus de conflits, nous pouvons supposer qu'il existerait probablement un lien corrélational entre la dimension *conflits* de la relation *élève-enseignant* et la consommation de psychotropes chez les élèves à risque. Ces résultats sont en continuité avec ceux de Baker (2006) dont l'étude longitudinale a permis de conclure que le degré de conflits élevé dans la relation *élève-enseignant* est un prédicteur pertinent de l'inadaptation sociale chez les élèves du primaire. Ici, nos résultats montrent les liens semblables au niveau de la consommation de psychotropes qui représente un problème de l'adaptation sociale connu chez les jeunes (Vitaro et Caron, 2000).

Certains auteurs tentent d'expliquer le développement de problèmes de consommation chez les jeunes par le manque d'habiletés sociales (Fortin et al., 2001; Vitaro et Carbonneau, 2003). Selon ces auteurs, les jeunes présentant de faibles habiletés

sociales seraient plus à risque de débiter tôt la consommation de substances psychotropes et de développer avec le temps une consommation problématique. À titre d'exemple, les résultats de l'étude de Wills et Stoolmiller (2002) ont montré que de faibles habiletés d'autocontrôle, comme se mettre facilement en colère, argumenter lors de désaccord, avoir tendance à entretenir des relations conflictuelles avec son entourage seraient positivement liées au développement de la consommation problématique chez les jeunes. En ce sens, nos résultats confirment en quelque sorte ceux de Wills et Stoolmiller (2002) en montrant des effets similaires concernant la perception de présence des conflits dans la relation *élève-enseignant*.

En résumé, nos résultats tendent à démontrer que les liens unissant les différentes dimensions de la qualité de la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés sont fort complexes et loin d'être univoques. De plus, ces résultats permettent de constater que la dimension de conflits est aussi importante dans la relation *élève-enseignant* que la dimension de la chaleur, car les conflits agiraient comme facteurs de risque pouvant augmenter la fréquence des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves. Ainsi, la réduction de niveau de conflits jouerait un rôle important en termes de prévention de ce type de problèmes chez les élèves à risque. Finalement, les résultats de la présente étude renvoient aussi à l'urgence de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de mieux comprendre les effets produits par les dimensions de la *chaleur* et des *conflits* sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves de secondaire à risque.

5.1. Limites de l'étude

Malgré le fait que la présente recherche utilise un échantillon de taille considérable dont les données ont été recueillies avec des questionnaires validés, elle comporte toutefois certaines limites. Tout d'abord, ces données tiennent compte uniquement de perceptions des élèves sans tenir compte de perceptions des enseignants. Il serait sûrement plus pertinent de prendre en considération le point de vue des enseignants

autant au niveau de leurs relations avec les élèves qu'au niveau de l'évaluation de problèmes de comportement extériorisés chez les élèves. À titre d'exemple, il est possible qu'un élève ait une perception de sa relation comme chaleureuse avec un enseignant et conflictuelle avec un autre. Dans cet ordre d'idées, le fait de considérer les perceptions des enseignants permettrait une vision plus approfondie de la relation *élève-enseignant* ainsi que de sa qualité.

La deuxième limite concerne la présence probable de l'effet de la désirabilité sociale qui peut nuire à la perception des élèves lorsqu'ils répondent aux questionnaires sur la manifestation de problèmes de comportement extériorisés. Plus précisément, le phénomène de la désirabilité sociale (effet Pygmalion) ferait en sorte que le jeune, ayant peur de mal paraître, puisse cacher ses propres comportements problématiques. Une solution envisageable pour contrer cette limite serait que les élèves se fassent évaluer par leurs pairs et également par leurs enseignants ce qui permettrait de comparer les différents points de vue et mieux comprendre le phénomène à l'étude.

De plus, les quatre conduites retenues pour évaluer les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque semblent, à certains égards, plus éloignées du contexte scolaire que les conduites liées à l'hyperactivité, à l'impulsivité et à l'opposition. Il serait pertinent d'en tenir compte pour rendre l'évaluation des problèmes de comportement extériorisés dans le milieu scolaire la plus objective possible.

Finalement, la présente étude ne permet pas d'expliquer la manière dont les profils relationnels se forment. S'agit-il d'un patron relationnel qui se construit tout au long des études à l'école ou plutôt d'un patron relationnel intégré tôt dans l'enfance et impossible à changer? Afin de répondre à ces questions, il serait peut-être intéressant de corroborer nos résultats par des données qualitatives qui apporteraient une compréhension complémentaire du phénomène de profils de la relation *élève-enseignant*.

5.2. Contributions de l'étude

Les résultats obtenus dans la présente recherche ont permis de confirmer l'importance d'une relation *élève-enseignant* de qualité (chaleureuse et non conflictuelle) pour les élèves qui sont à risque de manifester les problèmes de comportement extériorisés. De plus, nos résultats ont permis de mettre en lumière des distinctions entre deux dimensions principales de la qualité de cette relation (*chaleur vs conflits*) ainsi qu'entre les profils relationnels que les élèves à risque établissent avec leurs enseignants. En se basant sur les connaissances accumulées de la théorie de l'attachement adaptée au milieu scolaire, la présente recherche a permis de faire un pas en avant dans la direction du développement d'un modèle théorique portant sur l'influence des profils de la relation *élève-enseignant* sur les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves à risque.

D'un point de vue pratique, les résultats de la présente étude montrent l'importance de réduire le niveau de conflits dans la relation *élève-enseignant*. Il convient de mentionner que très peu d'informations portant sur l'importance de la qualité de la relation *élève-enseignant* et ses dimensions essentielles sont actuellement intégrées à la formation des administrateurs scolaires et des enseignants (Pianta et coll., 2003). Pourtant, à la lueur des constats faits dans la présente étude, il semble pertinent que les différents acteurs scolaires soient informés, d'une part, des effets néfastes de conflits relationnels et, d'autre part, de l'influence positive d'une relation *élève-enseignant* chaleureuse.

Aussi, les résultats de la présente recherche soulignent l'importance d'intervenir dès l'entrée au secondaire pour limiter l'augmentation de problèmes de comportement chez les élèves à risque. Pour faire cela, il serait bénéfique de mettre en place des programmes permettant aux élèves à risque de développer leurs habiletés sociales, notamment en regard de leur compétence à régler des conflits. Également, les interventions permettant d'améliorer la qualité de la relation *élève-enseignant* seraient pertinentes pour prévenir d'autres problèmes liés à la présence de problèmes de comportement, tels que l'échec et le décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003).

En somme, les résultats de la présente recherche soutiennent la mise en place de diverses interventions afin de diminuer le niveau de conflits relationnels en favorisant ainsi une relation *élève-enseignant* chaleureuse. Bien évidemment, les moyens d'intervention proposés ici ne sont qu'une infime partie de ce qui pourrait être mis sur pied dans les écoles afin de favoriser l'établissement des relations harmonieuses entre les élèves et leurs enseignants. N'en tient qu'à chaque milieu scolaire de cibler les interventions qui conviendraient le mieux à leurs besoins spécifiques.

5.3. Pistes de recherches futures

Afin de mieux comprendre l'effet des profils relationnels que les élèves établissent avec leurs enseignants sur les problèmes de comportement, des études auraient avantage à identifier les similitudes et les différences entre les problèmes de comportement intériorisés et extériorisés en lien avec les profils relationnels.

De plus, même si la présente étude a permis de mieux saisir la relation entre les deux dimensions de la qualité de la relation *élève-enseignant* (*chaleur* et *conflits*) et les problèmes de comportement extériorisés chez les jeunes à risque, elle n'a pas pu préciser le rôle particulier de la chaleur mise en lumière dans l'étude de Fallu et Janosz (2003). Cependant, cette information précieuse, analysée et décrite dans peu d'études scientifiques, pourrait s'avérer très utile au niveau de développement de connaissances ainsi qu'au niveau de l'intervention auprès des élèves à risque de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés.

Une autre avenue de recherche intéressante serait d'enrichir la provenance des données recueillies. En ce sens, en plus des perceptions des élèves, la qualité de la relation *élève-enseignant* ainsi que les problèmes de comportement extériorisés pourraient être évalués par les enseignants et autres acteurs du milieu scolaire. De plus, même si le contexte théorique établi dans cette recherche justifie l'usage de méthodes

quantitatives, devant la complexité des phénomènes étudiés, il serait aussi intéressant de mener une recherche qualitative afin d'approfondir la compréhension de ces derniers.

Aussi, il serait intéressant de mener les études scientifiques permettant de mieux comprendre la manière dont les profils relationnels se forment et de mieux décrire l'influence du milieu scolaire sur leur stabilité ou leur changement.

Afin d'approfondir la compréhension du phénomène complexe de la relation *élève-enseignant*, il serait également pertinent de l'étudier d'une manière moins globale en analysant la relation que l'élève entretient avec chaque enseignant individuellement.

Bien évidemment, il semble aussi important de continuer d'effectuer des recherches scientifiques sur les effets d'interventions visant l'amélioration du climat relationnel dans les écoles secondaires québécoises. À titre d'exemple, l'évaluation des effets de mesures ayant comme but la réduction de niveau des *conflits* et l'augmentation de niveau de la *chaleur* entre les élèves et les enseignants (Fallu et Janosz, 2003) ou alors visant à alléger le nombre d'élèves par classe (Royer et coll., 2001) pourrait être faite.

Conclusion

La présente étude visait à mieux comprendre comment la qualité de la relation *élève-enseignant* peut agir comme facteur de protection et à préciser quels sont les aspects de cette relation qui peuvent avoir un impact bénéfique sur les élèves du secondaire manifestant des difficultés de comportement. Plus particulièrement, cette recherche avait comme but d'examiner la relation entre les perceptions des élèves de niveau secondaire considérés à risque concernant la qualité de la relation *élève-enseignant* et les problèmes de comportement extériorisés.

L'ensemble de résultats a montré que les élèves de secondaire à risque ayant une perception de la relation *élève-enseignant* comme chaleureuse auraient tendance à manifester moins de problèmes de comportement extériorisés. Aussi, le fait d'avoir une perception de la relation *élève-enseignant* comme conflictuelle serait lié à l'augmentation des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves du secondaire considérés à risque. Donc, une relation *élève-enseignant* caractérisée par beaucoup de chaleur et peu de conflits a un effet favorable sur les élèves à risque ayant de problèmes de comportement extériorisés.

Il convient de souligner que l'effet protecteur d'une relation *élève-enseignant* chaleureuse a été observé à long terme. Ainsi, la réduction de niveau de conflits entre les élèves et leurs enseignants et l'établissement d'une relation *élève-enseignant* chaleureuse peuvent jouer un rôle important en termes de prévention ciblée, puisque ces deux aspects de la relation *élève-enseignant* touchent d'une manière plus ou moins égale les comportements de jeunes à risque.

Nous sommes d'avis qu'en comblant le besoin des jeunes à risque d'avoir une relation significative et de qualité avec un adulte qui valorise l'éducation, l'enseignant peut exercer une influence sur les niveaux de risque de ses élèves. Il est de plus en plus reconnu dans le monde scientifique que l'adaptation scolaire et sociale des jeunes ne

repose pas exclusivement sur leurs compétences cognitives et sociales, mais également sur un sentiment d'être apprécié et considéré par les adultes significatifs (parents et enseignants). Ainsi les enseignants devraient faire des efforts pour répondre aux besoins cognitifs et affectifs des élèves car l'éducation n'a pas comme seul et unique but d'apprendre à lire, à écrire et à compter, mais aussi d'apprendre à vivre dans la société et à établir les relations harmonieuses avec autrui (Fallu et Janosz, 2003).

Pour terminer, il semble évident que les enseignants devraient s'engager pleinement dans la relation avec les élèves à risque afin de favoriserait des changements positifs dans toutes les sphères de leur vie: la sphère relationnelle, la sphère comportementale et, finalement, la sphère académique.

En résumant, il est d'une importance extrême que les enseignants veillent à ce que la qualité de vie à l'école, en général, et la qualité de la relation *élève-enseignant*, en particulier, correspondent aux attentes et aux besoins de jeunes.

Références bibliographiques

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anaut, M. (2005b). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris, France: Armand Colin.
- Ainsworth, M.D., Blehard, M., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Baker, J. A. (2006). Contribution of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bender, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies (4-e edition)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Berry, D. et O'Connor, E. (2010). Behavioural risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Blatier, C. (2007). *Les troubles de comportement à l'adolescence*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Beaumont, C. et Beaulac, S. (2006). Une action concertée en milieu scolaire pour diminuer les conduites agressives des adolescents à risque. *Revue électronique Vie Pédagogique*, 138, mars.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 2 : Les problèmes externalisés* (p. 165-230). Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss* (Vol.1 – Attachment). New York, NY: Basic books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York, NY: Basic Books.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model and its relevance to attachment relationships. In Grossman, K.E., Grossman, K. et Waters, E. *Attachment*

from infancy to adulthood: The major longitudinal studies (p. 13-47). New York, NY: Guilford Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307.

Côté, S., Tremblay, R. E. et Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et société*, 35, 203-220.

Crosnoe, R., Kirkpatrick, P., Johnson, M. et Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioural and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*. 77(1), 60-81.

Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance: Les méthodes efficaces*. Paris: PUF.

Cyrulnik, B. et Pourtois, J.-P. (2007). *École et Résilience*. Paris, France : Odile Jacob.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*. 38(4), 207-234.

Demaray, M. et Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.

Desbiens, N. (2003). Adaptation scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves en difficulté de comportement. *Approche neurologique et psychologique des apprentissages chez l'enfant*, 71(15), 14-27.

Dodge, K. A et Pettit, G. S. (2000). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.

Dumas, J. E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations « élève-enseignant » à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*. 32, 7-29.

Farrington, D. P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. Dans M. Rutter (Éd.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (p. 83-130). New York, NY: Cambridge University.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In L. De Blois (Ed.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). St-Nicolas : PUL.

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.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre les décrocheurs et les persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (2), 359-374.

Gagnon, F. et Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble de comportement, avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 2 : Les problèmes externalisés* (p. 231-290). Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

Gendron, M., Royer, E., Potvin, P. et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activité physique chez les adolescents : enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de Psychoéducation*, 32(2), 349-372.

Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 97-110.

Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, UK: Cambridge University.

Hamilton, C.E. et Howes, C. (1992). A comparaison of young children's relationships with mothers and teachers. In R.C. Pianta (dir.), *Beyond the parent: New directions for child development*, 57, 41-59. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

Higgins, D.J. et McCabe, M.P. (2000). Multi-type maltreatment and the long-term adjustment of adults. *Child Abuse Review*, 9, 6-18.

Howell, D.C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : Edition De Boeck Université.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204.

Hymel, S. Martinez, Y., Hearle, N., Darwich, L., Clarke, S. et Roche Henderson, N. (2005, avril). *Strathcona Social Interaction Program: An innovative, attachment-based approach to supporting elementary students with behavioral difficulties*.

Communication présentée à la 8^e conférence annuelle intitulée *Investigating Our Practices*, Université de Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique).

Janosz, M., Archambault, I. et Chouinard, R. (2002). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2002: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Rapport déposé dans le cadre des activités de la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27*, 285-306.

Janosz, M., Le Blan, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 733-759.

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.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. et Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of school psychology, 39*, 141-159.

Laird, R.D., Pettit, G.S., Dodge, K.A. et Bates, J.E., (2005). Peer relationship antecedents of delinquent behavior in late adolescence: Is there evidence of demographic group differences in developmental processes? *Development and Psychopathology, 17*, 1-18.

Lahey, B. B., Waldman, I. D. et McBurnett, K. (1999). The development of antisocial behaviour: An integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40* (5), 669-682.

Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. et Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships, 16*, 225-247.

Le Blanc (1998). *MASPAQ : Mesure de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois* (3-e éd.). Montréal, Canada : École de psychoéducation et Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.

Leblanc, S. et Desbiens, N. (2008). Milieu à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives. Une recension des écrits d'un point de vu sociocognitif. *Revue de sciences de l'éducation*, 34(1), 107-122.

Le Blanc, M et Morizot, J. (2000). Trajectoires délinquantes commune, transitoires et persistante : une stratégie de prévention différentielle. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Tome 2 : *Les problèmes externalisés* (p. 291-334). Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

Lessard, G., Lavergne, C., Chamberland, C., Damant, D. et Turcotte, D. (2006). Conditions for resolving controversies between social actors in domestic violence and youth protection services: Toward innovative collaborative practices. *Children and Youth Services review*, 28, 511-534.

Loeber, R. (1991). Questions and advances i the study of development pathways, In. D. Cicchetti, Toth, (éd.), *Models and integrations. Rochester symposium on developmental psychopathology*, Rochester, University of Rochester Press, vol. 3, 97-115.

Loeber, R. et Farrington, D.P. (2000). Key issues in the development of disruptive behaviour disorders: epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.

Marc, E. et Picard, D. (2003). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p.189-196). Paris : Éditions Érès.

Marcotte, J. (2007). *Les différentes trajectoires éducationnelles empruntées à l'émergence de la vie adulte : identifier les facteurs personnels, sociaux et scolaires dans une perspective développementale pour mieux comprendre et intervenir. Étude comparative des élèves ayant présenté des problèmes de comportement et des élèves sans problèmes de comportement*. Rapport de recherche déposé au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Montréal : Québec.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Merle, P. (2005). *L'Élève humilié. L'école: un espace de non-droit?* Paris, France : PUF, « Éducation et formation ».

MEQ, Gouvernement du Québec (2000b). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : définition*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy, *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. et Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behavior*. UK, Cambridge University Press.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Murdock, T. B. et Miller, A. (2003). Teacher as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Murray, C. et Malmgrem, 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*, 143(2), 137-152.
- Murray, C. et Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations and behavioural orientations. *Psychology in the Schools*. 41(7), 751-762.
- Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (2001). Analyzing developmental trajectories of distinct but related behaviors: A groupe-based method, *Psychological Methods*, 6(1), 18-34.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. et Dishion, T. J. (1992). *A social learning approach*. Eugene, OR: Castalia.
- Pianta, R. C. (1992). *The Student Teacher Relationship Scale*. Charlottesville, VG: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- 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), 444-448.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'Éducation implicite*. Paris, France : PUF, « Education et Formation ».

Pourtois, J.-P. et Moscovi, N. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris, France : PUF, « Éducation et formation ».

Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M. et Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.

Stormshak, E.A., K.L. Bierman, R.J. McMahon et L.J. Lengua (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 17-29.

Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2000) Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist, 35*, 69-85.

Terrisse, B. (2002). Enfance et résilience. *Cahiers de Psychopédagogie Curative et Interculturelle, 24*, 34-52.

Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socioéconomiquement faible*. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Montréal, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal : CQRS.

Tremblay, R. E., LeMarquand, D. et Vitaro, F. (1999). The prevention of ODD and CD. In H. C. Quay and A. E. Hogan (Eds.). *Handbook of disruptive behaviour disorders* (p. 525-555). New-York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Vick, J. E. (2008). *Teacher child relationships: examining the relations among children's risks, relationships, and externalizing behaviours in head start* (Thèse de doctorat inédite). Université de Maryland.

Vitaro, F. et Carbonneau, R. (2003). La prévention de la consommation abusive ou précoce de substances psychotropes chez les jeunes. [In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.) : *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II, Les problèmes externalisés*] Québec : Presses de l'Université du Québec, 335-378.

Vitaro, F. et Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Tome 2, Les problèmes externalisés* (p.557-586). Ste-Foy: Presses

de l'Université du Québec.

Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C. et Le Blanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). Proven principles and practices for managing antisocial behaviour, dans H. M. Walker, E. Ramsey et F. M. Gresham (sous la dir. de), *Antisocial behaviour in school Evidence-based practices*. New York, NY: Wadsworth/Thomson.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.

Wentzel, K. (2002). Are effective teacher like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Wills, T. A. et Stoolmiller, M. (2002). The role of self-control in early escalation of substance use: A time-varying analysis. *J. Cons. Clin. Psychol.*, 70, 986-997.

Wubbels, T. et Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London, England: Falmer Press.