

De l'engagement scolaire à la réussite éducative des élèves du cours moyen deuxième année: Regards sur l'interaction appropriée enseignant/élève

[From academic engagement to the educational success of students in the second year junior high school: Insights into the appropriate teacher/student interaction]

Kouadio Kouamé Armel¹ and Agossou Kouakou Mathias²

¹Docteur en Sciences de l'Éducation, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC), Côte d'Ivoire

²Docteur en Sciences de l'Éducation, Université de Man, Côte d'Ivoire

Copyright © 2021 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This study is dedicated to exploring the role played by the appropriate teacher-student relationship in determining the academic commitment and educational success of students in the second year of middle school. The quantitative approach coupled with a qualitative component for a better understanding of the phenomenon was favored. A sample of 360 students from the middle year two classes participated in the study. The results highlight the predominant role of the teacher in the students' academic commitment, as much by his interpersonal skills as by his know-how towards the pupils. In essence, the analyzes clearly establish that the more the pupil perceives his friendly and warm teacher, the higher his perception of academic competence, thus greatly promoting his academic commitment. Conversely, the more the pupil perceives his teacher to be less affable and warm, the more he perceives himself to be less competent and has a low commitment in school terms. Various intervention measures to help teachers offer quality professional services such as in-service training based on their verbal and non-verbal skills are proposed in order to promote the appropriate teacher-student relationship.

KEYWORDS: School perseverance, academic performance, students, affable relationship, primary school.

RESUME: Cette étude se consacre à l'exploration du rôle que joue la relation appropriée enseignant-élève dans la détermination de l'engagement scolaire et de la réussite éducative des élèves du cours moyen deuxième année. L'approche quantitative doublée d'un volet qualitatif pour une meilleure compréhension du phénomène a été privilégiée. Un échantillon de 360 élèves des classes du cours moyen deuxième année ont participé à l'étude. Les résultats mettent en évidence le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'engagement scolaire des élèves autant par son savoir-être que par son savoir-faire envers les élèves. Essentiellement, les analyses établissent clairement que plus l'élève perçoit son enseignant affable et chaleureux, plus sa perception de compétence scolaire est élevée favorisant ainsi grandement son engagement scolaire. A l'inverse, plus l'élève perçoit son enseignant moins affable et chaleureux, plus il se perçoit moins compétent et a un faible engagement sur le plan scolaire. Diverses mesures d'intervention pour aider les enseignants à offrir des services professionnels de qualités telles que la formation continue basée sur leur savoir-être verbal et non verbal sont proposées dans le but de favoriser la relation appropriée enseignant-élève.

MOTS-CLEFS: Persévérance scolaire, rendement académique, élèves, relation affable, école primaire.

1 INTRODUCTION: DES REPÈRES THÉORIQUES

La réussite éducative est un préalable essentiel à la pleine participation d'un individu à la société. Cela est d'autant plus vrai que pour les élèves issus du primaire, la réussite éducative représente d'une part un indicateur de persévérance dans les études futures [1] et un indicateur d'intégration et d'adaptation aux valeurs de la société [2]. De nombreuses variables rendent compte de la réussite éducative de l'élève, mais l'une d'entre elles fait l'objet d'une attention plus marquée dans les écrits de recherche: l'engagement scolaire [3]. L'engagement scolaire défini comme étant le degré d'identification à l'école et la satisfaction face au travail scolaire, se révèle être un déterminant crucial de la réussite [4], [5]. Comme on le voit, l'engagement scolaire est une question qui, depuis plusieurs années, préoccupe non seulement les chercheurs mais l'ensemble des intervenants scolaires soucieux d'agir en matière de décrochage scolaire. Ainsi, [6] en est venu à la conclusion qu'un faible engagement scolaire est un important précurseur du décrochage scolaire. Selon des études américaines portant sur l'immigration, le portrait de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration est relativement positif; à caractéristiques comparables, ces élèves réussissent mieux que leurs pairs d'implantation plus ancienne. Au secondaire, ce portrait positif des élèves issus de l'immigration est notamment observable quand on regarde les taux nets de décrochage scolaire chez ces élèves qui sont moindres puisque le calcul de ces taux tient compte des élèves qui ont quitté le pays avant l'obtention d'un diplôme [7]. Par ailleurs, à l'école primaire, la situation des élèves issus de l'immigration serait également positive. En effet, selon [8], la majorité des élèves issus de l'immigration qui reçoivent une première cote de soutien à l'apprentissage à l'école primaire parviennent à accéder au secondaire sans retard supplémentaire. Ceci étant, ce portrait positif du cheminement scolaire issu de l'immigration cache d'importantes différences, notamment selon leur statut générationnel. A cet égard, les élèves de 1^{re} génération ont en effet un cheminement scolaire moins favorable à cause du décrochage, que leurs pairs de 2^e génération, qui eux-mêmes réussissent souvent mieux que les élèves de 3^e génération ou plus, souvent en raison de leurs caractéristiques plus positives. Certaines études aux Etats-Unis suggèrent que les enfants issus de l'immigration récente seraient plus motivés dans leurs apprentissages, adopteraient une attitude plus positive envers l'école [9] et ceux qui maintiennent un bon rendement scolaire seraient plus engagés que leurs pairs moins performants [10]. Ces conclusions ne font toutefois pas l'unanimité. Certains auteurs affirment en effet que les élèves issus de l'immigration seraient plus anxieux au plan scolaire et éprouveraient davantage de difficultés [11] et se désengageraient de manière constante dans les années suivant leur migration. Chez les élèves d'implantation plus ancienne, le fait d'avoir des difficultés scolaires, de décrocher et d'accumuler du retard à l'école serait notamment associé au désengagement [10]. A l'inverse, l'assiduité et l'engagement contribueraient à la persévérance et à la diplomation des élèves immigrants [12]. Par ailleurs, tant dans la population générale que chez les immigrants, les filles sont généralement plus motivées en classe, participent davantage et sont plus engagées [2]. Le fait d'avoir une langue maternelle autre que celles reconnues par le pays d'accueil a également une influence [13]. Par contre, il ne s'agit pas d'un facteur de risque à proprement dit dans la mesure où, une fois prises en compte leurs autres caractéristiques, ces élèves sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme [12].

Au Québec, l'engagement scolaire est associé au rendement scolaire des élèves [10], [14]. En outre, l'engagement scolaire permet de prédire la poursuite d'études postsecondaires [15]. « La référence [16] fait ressortir que la piètre qualité de l'expérience scolaire est l'un des plus puissants prédicateurs du décrochage scolaire ». « La référence [7] identifie certains facteurs comme ayant un poids plus important dans la prédiction du décrochage scolaire et ces facteurs sont également observables à l'école: des aspirations scolaires peu élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires; le rejet social et le fait de s'associer à des pairs déviants ». Dans son rapport, [17] aborde la notion de risque liée à l'abandon scolaire en différenciant les facteurs de risque en fonction de la période de la vie de l'enfant. Il insiste sur le fait que les risques de décrochage augmentent en fonction du nombre de facteurs de risque cumulés. Ainsi, ce n'est pas tout d'identifier les différents facteurs de risque, il s'agit également de comprendre leur impact dans la vie de l'enfant selon son niveau de développement. Les facteurs identifiés par [17] en tant que déterminants de l'engagement scolaire ou du décrochage scolaire sont: à la naissance (le sexe de l'enfant, le capital culturel, le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, le statut socio-économique); la petite enfance (la santé et le bien-être, l'organisation familiale et les habilités cognitives de l'enfant); l'enfance au primaire (habitudes de vie, encouragement des parents, lien école-famille, cohésion familiale, réussite scolaire et activités parascolaires); l'adolescence au secondaire (performance académique, climat de classe et à l'école, travail rémunéré, aspirations professionnelles et scolaires et valorisation des études).

Les facteurs qui sont associés à l'engagement scolaire sont nombreux [12]. Ces facteurs qui relèvent de l'élève, de sa famille ou de l'école peuvent avoir une influence différente sur le parcours scolaire des élèves. De surcroit, dans la littérature consultée notamment aux Etats-Unis et au Canada, la question de l'engagement scolaire est souvent étudiée sous l'angle du décrochage scolaire. Cependant, des écrits scientifiques démontrent un regain d'intérêt pour les interactions personnelles entre les enseignants et les élèves [18]. Il est bien connu que le décrochage scolaire est un phénomène multifactoriel et que les causes

pouvant mener les élèves à renoncer à une éventuelle diplomation ou à une qualification sont multiples. Une d'entre elles est le manque d'engagement scolaire [3]. Plusieurs facteurs influencent l'engagement scolaire des élèves; néanmoins, la relation enseignant-élève a moins été étudiée comme pouvant être un des déterminants principaux de cet engagement. En s'appuyant sur ces constats, on peut supposer que la relation enseignant-élève a un impact plus grand que ce l'on pourrait croire sur l'engagement scolaire. Aussi, plusieurs auteurs soulèvent le peu d'études sur le sujet précis de la relation appropriée enseignant-élève et de l'impact de celle-ci sur l'engagement scolaire. La plupart de ces études sur l'engagement scolaire concernent des variables telles que le rendement scolaire ou les facteurs familiaux [19]. De plus, celles qui tendent à s'intéresser à cette relation se concentrent davantage sur le climat de classe, le climat de l'école et le style pédagogique de l'enseignant [20]. En fait, très peu d'études s'attardent à étudier plus en détails les éléments du processus d'interaction entre l'enseignant et l'élève. De surcroit, même si certains facteurs liés à l'école favorisent l'engagement scolaire, peu d'études ivoiriennes ont démontré un lien explicite entre l'engagement scolaire et la réussite éducative des élèves du cours moyen deuxième année au regard de la relation enseignant-élève. La question qui se dégage est la suivante: quelle influence la perception de la relation appropriée enseignant-élève exerce-t-elle sur l'engagement scolaire des élèves du cours moyen deuxième année ? Comment cette relation peut-elle favoriser leur engagement dans les apprentissages scolaires ? Voire favoriser leur réussite éducative ? Cette étude porte sur un aspect plus personnel de cette relation. Elle a pour objectif d'explorer le rôle que joue la relation appropriée enseignant-élève dans l'engagement scolaire des élèves du cours moyen deuxième année. Il est à souligner que seule la perception des élèves est évaluée dans cette étude. L'hypothèse qui se dégage est la suivante: les élèves qui perçoivent plus positivement la relation affable avec leurs enseignants affichent un engagement scolaire plus élevé que ceux qui la perçoivent négativement.

2 MATÉRIEL ET MÉTHODES

Cette section a pour but de présenter les éléments retenus pour répondre à la question de recherche et vérifier l'hypothèse émise. La méthodologie privilégiée pour répondre à l'objectif de recherche est de type quantitative. Les données sont tirées d'un questionnaire standardisé répondu par les élèves du cours moyen deuxième année provenant de trois groupes scolaires publiques du District d'Abidjan. En complément à l'approche quantitative, deux questions ouvertes viennent approfondir l'évaluation de certaines notions mises à l'étude afin de mieux répondre à la question de recherche et de vérifier l'hypothèse émise.

2.1 SITE ET PARTICIPANTS À L'ENQUÊTE

L'enquête s'est déroulée sur une période de cinq mois allant du 15 janvier 2020 au 15 juin 2020 dans trois groupes scolaires publiques de la direction régionale Abidjan 3 du District d'Abidjan [21]. Ces groupes scolaires ont en leur sein au moins trois écoles de six classes pour un effectif total de 3660 élèves [21]. La situation géographique de cette direction a permis d'obtenir des sujets enquêtés provenant d'origines familiales, socioéconomiques, ethniques et culturelles différentes. Cette diversité constitue une richesse quant à l'opérationnalisation des résultats attendus de l'étude.

Le choix des répondants a été effectué par un échantillon volontaire. Cette technique consiste à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Il faut choisir un groupe aussi représentatif que possible. La sélection des répondants s'est faite selon leur degré de collaboration à répondre au questionnaire car le but de l'échantillonnage est de fournir une quantité d'informations suffisantes pour évaluer les caractéristiques désirées d'une population avec une certaine précision. Nous avons interrogé 360 répondants choisis au hasard dont 170 filles et 190 garçons. Quant au choix de la classe du cours moyen deuxième année, il est motivé par le fait que cette classe du primaire est une étape importante pour les enfants, c'est-à-dire la sortie de l'école primaire et de l'école obligatoire. Elle traduit aussi, le cheminement scolaire particulier de chaque élève au cours du cycle primaire. Ce qui permet de mieux percevoir la trajectoire scolaire future en termes de validation de bases solides de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes scolaires.

2.2 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons opté pour une recherche descriptive et quantitative qui vise à mesurer les phénomènes de l'étude et qui nous permet de recueillir et de traiter les différentes données à l'aide d'un questionnaire, ainsi que d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. L'approche quantitative est la méthodologie privilégiée car elle tente de comprendre tous les facteurs de la perception des élèves dans leur relation avec l'enseignant qui influencent leur engagement scolaire autour des questions d'apprentissages scolaires et qui orientent l'analyse effectuée. Les instruments de collecte de données sont constitués d'un questionnaire auto administré d'une durée de 45 minutes comportant deux sections. La première partie du questionnaire standardisé est constituée de la collecte d'informations d'ordre sociodémographiques. Cette partie du questionnaire a été

construit dans le but d'obtenir des données usuelles quant à l'âge, au sexe, au milieu familial, données sur le parcours scolaire (doublant, difficultés d'apprentissages, troubles de comportements et estimation du rendement scolaire « sous la moyenne, dans la moyenne, au-dessus de la moyenne ») et de l'auto-évaluation de l'engagement scolaire (faible, élevé). La deuxième partie du questionnaire est constitué de deux questions ouvertes à court développement où les élèves devraient dépeindre leur perception de la relation affable avec l'enseignant, portant sur les attitudes adoptées par chacun des enseignants à leur égard. Ceci a permis de mieux comprendre les raisons qui font que la relation avec un enseignant est perçue positivement (enseignant le plus chaleureux et compréhensif avec qui les rapports sont les plus aimables et affectueux) ou négativement (enseignant le moins chaleureux et incompréhensif avec lequel les rapports ne sont pas aimables et affectueux). Ces questions supplémentaires ont permis d'une part de bonifier les réponses du questionnaire et d'autre part, de faire ressortir chez les participants, toute la particularité de leurs impressions ou perceptions quant aux relations vécues avec leurs enseignants (le plus chaleureux et le moins chaleureux).

2.3 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies ont permis de constituer une base de données permettant ensuite de traiter statistiquement les données saisies par le logiciel Excel. Plusieurs opérations statistiques ont été réalisées: tout d'abord des tris à plat, permettant de calculer des pourcentages, des moyennes et des tendances générales, puis des tris croisés entre différentes variables faisant ressortir des corrélations entre les variables du phénomène étudié, et enfin des opérations statistiques plus complexes permettant de tester la force des corrélations (test du khi deux, t de student, écart type) entre la variable indépendante, soit la perception qu'à l'élève de sa relation avec son l'enseignant et la variable dépendante, soit la perception de l'engagement scolaire.

3 RÉSULTATS

Cette section est consacrée à la présentation des résultats par rapport aux différentes analyses effectuées. Au préalable, Les résultats obtenus à l'analyse de contenu portant sur l'appréciation de la relation affable des enseignants par les élèves sont présentés. Suivent des analyses descriptives portant d'abord sur certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves, ensuite sur les relations entre variables notamment la perception de la relation affable des enseignants et l'engagement scolaire des élèves, la perception de la relation affable des enseignants et évaluation du rendement scolaire. Les analyses (descriptives et analyse de contenu) des différentes variables mesurées à l'étude sont dans un premier temps illustrées sous forme de tableaux et détaillées au moment de présenter les résultats d'analyses correspondant à l'objectif de l'étude. Ensuite, les résultats des analyses relatives à l'objectif de recherche sont rapportés dans le but de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse avancée. Ces analyses ont permis de bien situer les participants par rapport aux différentes variables mesurées.

3.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE CONTENU

Tableau 1. Répartition des participants en fonction de l'appréciation de la relation affable des enseignants par les élèves

Genre de l'élève	Masculin Eff. 190	Féminin Eff. 170	t de student	Khi deux
Perception de la relation affable				
Enseignant le plus chaleureux	78,95	88,24	2,603	0,008
Enseignant le moins chaleureux	21,05	11,76	2,505	0,010

L'analyse de ces données indique que les garçons attribuent en moyenne un score de 78,95 à l'appréciation de la relation affable de l'enseignant le plus chaleureux et compréhensif (aimable, affectueux et à l'écoute) alors que les filles allouent en moyenne un score de 88,24. La différence entre ces deux groupes est significative (test $t = 2,603$, $P = 0,008$). L'analyse démontre également une différence entre les garçons et les filles quant à l'appréciation de la relation affable de l'enseignant le moins chaleureux et incompréhensif (n'est pas aimable, affectueux et à l'écoute). L'appréciation de la relation affable moyenne des garçons pour cet enseignant se chiffre à 21,05 et celle des filles à 11,76. Ces moyennes sont donc significativement différentes ($t = 2,505$, $P = 0,010$). Il est pertinent de dire que 21% des garçons qualifient les attitudes de leur enseignant le moins chaleureux de rigides et punitifs à leur endroit contre 12% des filles. A l'inverse, 88% des filles affirment être motivées, encouragées et félicitées par l'enseignant le plus chaleureux comparativement à 79% des garçons qui relèvent cette attitude à leur égard. L'attitude dynamique en classe de l'enseignant et les comportements positifs envers les élèves sont des déterminants qui

mobilisent l'engagement scolaire des élèves. Ces résultats sont cohérents avec notre hypothèse qui postule que les élèves qui perçoivent plus positivement la relation affable de leur enseignant affichent un engagement scolaire plus élevé que ceux qui la perçoivent plus négativement.

3.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES

3.2.1 CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES DES PARTICIPANTS

Tableau 2. Répartition des participants selon les données sociodémographiques et scolaires

Genre		
Variables	Effectifs	Pourcentages
Masculin	190	52,78
Féminin	170	47,22
Auto évaluation du rendement scolaire		
Variables	Effectifs	Pourcentages
Sous la moyenne	60	16,67
Dans la moyenne	120	33,33
Au-dessus de la moyenne	180	50,00
Auto évaluation de l'engagement scolaire		
Variables	Effectifs	Pourcentages
Faible	60	16,67
élevé	300	83,33
Reprise de l'année scolaire		
Variables	Effectifs	Pourcentages
Non	285	79,16
Oui	75	20,84

Dans ce tableau 2 sont présentées les données sociodémographiques des participants et des participantes. Presque la moitié des élèves sont des filles 47,22%. On remarque que la moitié des élèves 50% évaluent leur rendement scolaire au-dessus de la moyenne malgré que près du tiers des élèves 20,84% ait eu à reprendre l'année scolaire c'est-à-dire doublant. La majorité des participants affirment avoir un engagement scolaire élevé 83,33% contre 16,67 qui affirment le contraire.

3.2.2 PERCEPTION DE LA RELATION AFFABLE DES ENSEIGNANTS ET ENGAGEMENT SCOLAIRE

Tableau 3. Répartition des participants en fonction de la perception de la relation affable des enseignants et engagement scolaire

Engagement scolaire de l'élève Perception de la relation affable	Elevé	Faible	Khi deux
Enseignant le plus chaleureux	89,73 (323)	10,27 (37)	0,003
Enseignant le moins chaleureux	6,38 (23)	93,6 (337)	0,000

Les résultats indiquent que les élèves ont un engagement scolaire élevé quand ils sont en interaction avec l'enseignant le plus chaleureux et attribuent en moyenne un score de 89,73 à la perception de la relation affable alors que ceux qui disent avoir un engagement faible accordent en moyenne un score de 10,27. La différence entre ces deux groupes d'élèves est significative ($P= 0,003$). Les résultats démontrent qu'il existe une différence entre ces deux groupes d'élèves par rapport à leur perception de la relation affable de l'enseignant le moins chaleureux. On observe chez les élèves qui ont un engagement scolaire élevé avec l'enseignant le moins chaleureux, une perception de la relation affable moyenne de 6,38 alors que ceux qui ont un engagement scolaire faible avec l'enseignant le moins chaleureux, un score de perception de la relation affable de 93,62.

Ces différences sont statistiquement significatives ($P=0,000$) et révèlent que plus les élèves considèrent leur enseignant affable, plus leur score global d'engagement scolaire est élevé et moins ils ont tendance à être désengagés et décrochés. Certains résultats scolaires des élèves doublants (tableau 2) ou en difficultés d'apprentissage peuvent s'expliquer par ce fait. Ces résultats d'analyses soutiennent notre hypothèse à l'effet que plus les élèves ont une perception de la relation affable élevée, plus ils manifestent de l'engagement sur le plan scolaire.

3.2.3 PERCEPTION DE LA RELATION AFFABLE POUR L'ENSEIGNANT LE PLUS CHALEUREUX ET LES DIFFÉRENCES D'ÉVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE

Tableau 4. Répartition des participants en fonction de la relation affable de l'enseignant le plus chaleureux selon les différences d'évaluation du rendement scolaire

Evaluation du rendement scolaire Perception de la relation affable pour l'enseignant le plus chaleureux	Sous la moyenne Eff. 60	Dans la moyenne Eff. 120	Au-dessus de la moyenne Eff. 180
	Moyenne	16,67	33,33
Ecart type	08,07	06,95	5,08

Le tableau 4 illustre la distribution des élèves dans chacune des catégories de classement d'évaluation du rendement scolaire et la moyenne des scores qu'ils attribuent à leur perception de la relation affable pour l'enseignant le plus chaleureux. On remarque une différence significative pour les élèves qui évaluent leur rendement scolaire au-dessus de la moyenne et attribuent en moyenne à leur enseignant le plus chaleureux un score de perception de la relation affable de 50,00, comparativement à ceux qui évaluent leur rendement scolaire dans la moyenne et attribuent en moyenne à leur enseignant le plus chaleureux un score de perception de la relation affable à 33,33 contre les élèves qui évaluent plus faiblement leur rendement scolaire et qui attribuent en moyenne à leur enseignant le plus chaleureux un score de perception de la relation affable de 16,67. Ceci explique qu'il n'y a aucune différence en ce qui a trait à l'enseignant le moins chaleureux car les élèves évaluent tous très faiblement la relation affable de cet enseignant. En somme, ces résultats de l'analyse démontrent que les élèves qui évaluent leur rendement scolaire sous la moyenne attribuent en moyenne des scores significativement plus faibles à leur enseignant, lui imputant leurs faibles résultats que ceux qui estiment leur rendement scolaire au-dessus de la moyenne. Ces résultats appuient notre hypothèse.

4 DISCUSSION

Le but de cette recherche était d'explorer le rôle que joue la relation appropriée enseignant-élève dans l'engagement scolaire des élèves du cours moyen deuxième année. Pour ce faire, les différentes analyses effectuées ont produit des résultats intéressants dont plusieurs abordent dans le sens des écrits recensés. En effet, l'appréciation des enseignants par les élèves révèlent que la relation appropriée enseignant-élève est grandement attribuable à l'enseignant qui, en raison de sa position, a le pouvoir et la responsabilité de faire naître cette relation [22]. Ainsi, la relation affable d'un enseignant est principalement caractérisée par les attitudes de ce dernier envers les élèves. Ceci suggère que les interactions positives avec l'enseignant peuvent agir en tant que facteur de prédiction d'un engagement scolaire des élèves. Ces résultats convergent avec ceux de plusieurs études antérieures qui arrivent à des jugements similaires se traduisant par deux dimensions importantes; soit le savoir-faire (le soutien pédagogique) et le savoir-être (le soutien affectif et émotionnel) de l'enseignant [23], [24], [25], [26], [27], [28]. Les données qualitatives de l'étude actuelle indiquent que les caractéristiques qui rendent ou non l'enseignant appréciable varient notamment en fonction du sexe de l'élève. Bien qu'il s'agisse de la perception des élèves, il ressort que les enseignants adoptent des attitudes distinctives à l'égard des élèves qu'ils perçoivent différemment. Ces mêmes constats sont répertoriés largement dans la littérature scientifique [29], [30], [31]. Ces auteurs affirment qu'en dépit de l'amélioration du taux d'achèvement scolaire au primaire, les garçons demeurent toujours moins enclins que les filles à mener à terme leurs études. Afin de mieux comprendre les raisons de ces différences, des comparaisons entre les garçons et les filles au sujet d'éléments pouvant favoriser l'engagement scolaire se révèlent incontournables. Les garçons et les filles se distinguent entre autres dans leurs appréciations des enseignants quant aux attitudes spécifiques de ces derniers, ainsi que dans leur perception de la relation affable générale de l'enseignant. Plusieurs auteurs expliquent que les enseignants ont des attentes moins élevées envers les garçons et les élèves en difficultés scolaires. Car ils les perçoivent d'emblée moins studieux, moins coopératifs et plus dérangeants. Ceux-ci sont évalués selon la typologie de [32] comme étant de type « rejetés » et reçoivent alors des rétroactions plus négatives. Les filles et les élèves qui réussissent mieux sont perçus comme étant des élèves de type «

attachant » et les enseignants démontrent des attentes plus élevées à leur égard. Ces élèves reçoivent davantage de rétroactions positives, car ils sont jugés compétents [29], [31]. Les résultats aux questions ouvertes sur la relation affable de la présente recherche révèlent que les filles affirment en plus grande proportion (88%) que les garçons (79%) être encouragés, motivés, engagés et félicités par l'enseignant le plus chaleureux. A l'inverse, les garçons sont plus nombreux (21%) que les filles (12%) à dénoncer le côté rigide et punitif de leur enseignant le moins chaleureux. Ces résultats concordent avec les études recensées à ce sujet [5], [28], [33], [34], [35] et qui indiquent que, de manière générale, les filles sont plus engagées que les garçons sur le plan scolaire. Ces résultats divergent de celle de [36] qui arrivent à la conclusion que les garçons reçoivent en effet plus de critique, mais également plus d'éloge que les filles.

Il ressort de ce développement que la relation appropriée, c'est-à-dire affable entre l'enseignant et l'élève est un facteur déterminant de la construction de l'engagement scolaire des élèves. Plus, l'enseignant est bienveillant, à l'écoute des élèves, plus il construit une relation chaleureuse et affectueuse avec ces derniers; mieux les élèves se sentent en sécurité, en confiance, compétents et adoptent des attitudes d'estime de soi et de confiance en soi élevé [37]. Ils sont motivés, engagés dans les apprentissages en vue de la réussite scolaire et éducative. Ce constat rejoint notre hypothèse centrale qui révèle que les élèves qui perçoivent plus positivement la relation affable de leurs enseignants affichent un engagement scolaire plus élevé que ceux qui la perçoivent négativement. Les résultats du test de corrélation ont montré qu'il existe une relation proportionnelle entre la perception de la relation affable d'un enseignant et l'engagement aux études des élèves (tableau 3). Plus les élèves considèrent leur enseignant chaleureux, plus ils se révèlent engagés sur le plan scolaire. Ainsi, l'enseignant par son savoir-faire et son savoir-être peut procurer aux élèves le goût de s'engager en démontrant toute l'importance et l'utilité de ce qu'ils apprennent. Ces résultats démontrent toute l'importance du rôle de l'enseignant dans l'engagement scolaire des élèves. A ce sujet, la littérature scientifique témoigne de résultats comparables démontrant les effets bénéfiques des attitudes des enseignants telles que le soutien, les contacts individuels et les encouragements sur l'engagement scolaire [38], [39], [40]. Les études sociocognitives soutiennent que l'engagement scolaire dépend entre autres du milieu dans lequel la personne évolue [37] et peut donc être modulée en fonction des événements vécus en milieu scolaire [41]. Ainsi, lorsqu'un élève perçoit du désintérêt et un manque de soutien de la part d'un enseignant, il aura tendance à être moins engagé. Par ailleurs, [42] affirme même que plus un élève perçoit de la critique, une absence d'attentes élevées et du désintérêt de la part de son enseignant, plus il risque de présenter des problèmes de discipline qui éventuellement nuiront à son engagement scolaire. A l'inverse, les relations positives entre l'enseignant et l'élève favorisent une meilleure participation en classe par respect pour l'enseignant et instaurent un rapport de loyauté menant l'élève à faire de son mieux [43]. Bien qu'un faible rendement scolaire des élèves puisse les décourager et miner leur engagement scolaire, des auteurs avancent que la persévérance scolaire est davantage influencée par les attitudes de leur enseignant que par leur rendement scolaire [19]. De plus, ils démontrent que lorsqu'un enseignant est engagé dans son enseignement, les élèves sont plus réceptifs et intéressés. Cet intérêt amène une plus grande assiduité en classe et une envie de s'impliquer favorisant ainsi grandement la réussite scolaire. Ces conclusions appuient les résultats de chercheurs qui se sont penchés sur cet aspect. L'étude de [44] indique que des rapports chaleureux fréquents de la part de l'enseignant sont associés à une plus forte présence des élèves en classe et au plaisir éprouvé pendant les cours.

Cependant, compte tenu du fait que la relation affable d'un enseignant a une incidence sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves, il est judicieux de connaître la perception de cette relation chez les différents groupes d'élèves notamment ceux en difficultés scolaires. Les résultats de l'analyse de variance démontrent que les élèves qui évaluent leur rendement scolaire sous la moyenne attribuent en moyenne des scores significativement plus faibles à leur enseignant que ceux qui estiment leur rendement scolaire au-dessus de la moyenne (tableau 4). Si ces élèves évaluent plus faiblement cette relation, il est possible de croire que l'enseignant adopte des attitudes distinctes en fonction des différents types d'élèves avec lesquelles il interagit. Ainsi, il est probable que les élèves ayant repris des années scolaires, les « doubleurs » puissent être perçus négativement par leurs enseignants, dû aux préjugés défavorables entretenus envers ce type d'élèves. Les enseignants ont possiblement moins d'attentes envers ceux-ci, ce qui appuierait les constats actuels de la littérature à ce sujet [30]; [31]. Par ailleurs, il est tout aussi convenable de penser que les élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire et qui estiment leur rendement sous la moyenne aient tendance à évaluer plus négativement leur enseignant lui imputant leurs faibles résultats. Ces résultats vont dans le même sens de ce qui a été exposé antérieurement à l'effet que les élèves qui reçoivent moins de soutien et d'encouragement de leurs enseignants se perçoivent moins compétents et engagés sur le plan scolaire. En un mot, les attitudes variables des enseignants proviennent des différentes attentes qu'ils ont envers les élèves et mèneraient à des traitements différentiels. De sorte que les enseignants tendent à offrir davantage de soutien scolaire et affectif ainsi que des encouragements aux élèves envers lesquels ils ont des attentes élevées [30]. Ces traitements distincts modifient les perceptions des élèves à la fois envers eux-mêmes, l'école et les enseignants.

5 CONCLUSION

En définitive, cette étude reposant sur une approche qualitative et quantitative a permis de montrer l'existence de différences dans l'appréciation de la relation appropriée enseignants-élèves. Les résultats de l'étude mettent en évidence le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'engagement scolaire des élèves, autant par ses aptitudes pédagogiques que par ses attitudes et ses comportements envers les élèves. Essentiellement, les analyses établissent clairement que plus l'élève perçoit son enseignant affable et chaleureux, plus sa perception de compétences scolaires est élevée, favorisant ainsi grandement son engagement scolaire. A l'inverse, un enseignant moins chaleureux se distingue par une indifférence à la réussite scolaire et par ricochet, un engagement scolaire faible chez les élèves. Il importe de considérer certaines limites. Une des limites importantes de cette étude est l'absence du point de vue des enseignants au sujet de la relation affable enseignant-élève. Pourtant, toute relation interpersonnelle implique à minima deux acteurs où chacun contribue à l'enrichir ou à l'amenuiser. La façon dont un individu conçoit son rôle, influence sans contredire ses attitudes. Il serait donc judicieux de consulter les enseignants dans les études portant sur les relations enseignants-élèves. Leur point de vue apporterait un éclairage sur la façon dont ils perçoivent cette relation et sur la part de responsabilité qu'ils s'attribuent dans l'établissement de celle-ci. Comme le démontre [8], certains enseignants estiment difficile d'établir une relation chaleureuse avec le nombre élevé d'élèves. D'autres croient que les élèves n'apprécient pas leurs efforts et finalement, certains considèrent que l'aspect chaleureux ne fait pas nullement partie de leur travail. Ces informations précieuses inciteraient à l'instauration de diverses mesures d'interventions (perfectionnement professionnel) pour aider les enseignants à développer des stratégies dans le but de favoriser la relation enseignant-élève. Vu l'importance des enjeux entourant l'engagement scolaire, l'enseignant doit demeurer professionnellement conscient et soucieux que la qualité des relations qu'il entretient avec les élèves favorise non seulement la réussite des élèves mais peut également augmenter sa propre satisfaction professionnelle.

REFERENCES

- [1] I. Archambault et V. Dupéré, "Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school," *The Journal of Educational Research*, Vol. 110, no 2, pp.188-198, 2017.
- [2] H. J. Bang, O. Suarez et O. E. Carola, "Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion," *American Journal of Education*, Vol. 118, no 1, pp.25- 55, 2011.
- [3] P. Potvin, L. Fortin, D. Marcotte, E. Royer et R. Deslandes, *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2004.
- [4] R. Audas et J.D. Willms, *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, Canada: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada, 2001.
- [5] I. Archambault, M. Janosz, J. Morizot et L. Pagan, "Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout," *Journal of School Health*, Vol.79, no 9, pp.408-415, 2009.
- [6] A. Lopez, A. Lessard et E. Yergeau, *Les dimensions affective et cognitive de l'engagement scolaire des élèves considérés à risque de décrochage scolaire et de leurs pairs non à risque: une analyse discriminante*. Actes du colloque de la plateforme échange, recherche et intervention sur la scolarité: persévérance et réussite (PERISCOPE) « favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective ». Chicoutimi, Canada: Université du Québec à Chicoutimi, 2018.
- [7] M. Janosz, "L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine" *Enjeux*, no 122, pp.105-127, 2000.
- [8] S. A. Meyers, "Do your students care whether you care about them?" *College Teaching*, Vol 57, no 4, pp.205-210, 2009.
- [9] M. M. Chiu, S. L. Pong, I. Mori et B. W. Chow, "Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries," *Journal of Youth and adolescence*, Vol. 41, no 11, pp.1409-1425, 2012.
- [10] Rumberger, R.W. et S. Rotermund, S., *The Relationship between engagement and high school dropout*. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir), *Handbook of Research on Student Engagement*, New York, NY: Springer, pp. 491-514, 2012.
- [11] J. Johnson De Feyter et A. Winsler, "The early developmental competencies and school readiness of low income, immigrant children: Influences of generation, race/ ethnicity, and national origins," *Early Childhood Research Quarterly*, no 24, pp.411- 431, 2009.
- [12] I. Archambault, M-C. Brault, M. Mc Andrew, M. Janosz, J. Ledent, V. Dupéré et K. Tardif-Grenier, *Impacts des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé*. Rapport soumis à la direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'éducation, du loisir et du sport: Montréal, Québec, 2015.

- [13] C. B. Fisher, K. Hoagwood, C. Boyce, T. Duster, D. A. Franck, T. Grisso, R.I. Levine, R. Macklin, M. B. Spencer, R. Takanishi, J. E. Trimble et L. H. Zayas, "Research ethics for mental health science involving ethnic minority children and youths," *American psychologist*, Vol. 57, no 12, pp.1024-1040, 2002.
- [14] D.-F. Chang, W.-C. Chien et W.-C. Chou, Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. Communication présentée à la 11e conférence internationale de Innovative Computing Information and Control. Harbin, Chine, 2016.
- [15] M. Allen et P. Bussière, Qui poursuit des études secondaires, qui les abandonne et pourquoi: Résultats provenant de l'enquête auprès des jeunes en transition. Ottawa, Canada: Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2004.
- [16] A. Robertson et P. Collette, "L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions," *Revue des Sciences de l'Education*, no 343, pp.687 – 707, 2005.
- [17] P. Menard, Fondation Lucie et André Chagnon. Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population: McKinsey & Compagnie. Rapport, p.13, Graphique 8, 2009.
- [18] L. Fortin, A. Plante et M-F. Bradley, Recension des écrits sur la relation enseignant-élèves. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 2011.
- [19] T. Bouffard, C. Vezeau et G. Simard, "Les déterminants motivationnels du rendement d'élèves du primaire selon leur genre et la matière scolaire," *Enfance*, Vol. 58, no 4, pp.395-409, 2006.
- [20] C. Vezeau, R. Chouinard, T. Bouffard, M. Janosz, J. Bergeron et C. Bouthillier, "Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire," *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. 36, no 2, pp.445-468, 2010.
- [21] Dpes, Direction de la planification, de l'évaluation et de la statistique: les statistiques scolaires, Abidjan. MENETFP, 2019.
- [22] N. Noddings, "The caring relation in teaching," *Oxford Review of Education*, Vol. 38, no 6, pp.771-781, 2012.
- [23] A. Lessard, C. Poulin, C. Boudreau, L. Deslauriers et M. Ouellet, Les alliances éducatives: l'accompagnement comme dispositif pour améliorer le sentiment d'efficacité personnel (SEP) des enseignants et l'engagement des élèves. Actes du 2e colloque international du Laboratoire accrochage scolaire et alliances éducatives (LASALE) « décrocher n'est pas une fatalité ! le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire ». Walferdange, Luxembourg: Université du Luxembourg/ Haute école Pédagogique (HEP), pp. 203-218, 2015.
- [24] L. B. Annie, Les liens entre la relation enseignant - élèves et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire, Mémoire de maîtrise en service social, Université de Laval, Québec, Canada, 2016.
- [25] S. Nadeau, Favoriser l'engagement scolaire d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire: des pratiques enseignantes qui font une différence. Actes du colloque de la plateforme échange, recherche et intervention sur la scolarité: persévérance et réussite (PERISCOPE) « favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective ». Chicoutimi, Canada: Université du Québec à Chicoutimi, 2018.
- [26] J. Saint-Armand, S. Girard, M. Hiroux et J. Smith, "Participation in sports-related extracurricular activities: A strategy that enhances school engagement," *McGill Journal of Education*, Vol. 52, no 1, pp.197-206, 2017.
- [27] J.D. Willms et P. Flanagan, "Canadian students: « Tell them from me », " *Education Canada. Réseau Edcan, Association canadienne de l'éducation*, Vol. 47, no 3, pp.46-50, 2010.
- [28] I. Archambault, L. S. Pagani et C. Fitzpatrick, "Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade," *Learning and instruction*, no 23, pp.1-9, 2013.
- [29] L. Fortin, D. Marcotte, E. Royer et P. Potvin, "Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez les élèves de première secondaire," *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. 26, no 1, pp.197-218, 2000.
- [30] D. Trouilloud et P. Sarrazin, "Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs," *Revue française de Pédagogie*, Vol. 145, no 1, pp.89-119, 2003.
- [31] R. Viau, "La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions," *vie pédagogique*, no 115, pp.5-8, 2000.
- [32] M. L. Silberman, "Behavioral expression to teachers' attitudes toward elementary school students," *Journal of educational Psychology*, Vol. 60, no 5, pp. 402-407, 1969.
- [33] L.S. Pagani, C. Fitzpatrick et S. Parent, "Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school," *Journal of Abnormal Child Psychology*, no 40, pp.715-725, 2012.
- [34] Wylie, C. et Hodgen, E., Trajectories and patterns of student engagement Evidence from a longitudinal study. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir), *Handbook of Research on student Engagement*, New York, NY: Springer, pp.585-600, 2012.
- [35] T.E. Virtanen, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus et M. Kuorelahti, "Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis," *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 62, no 4, pp.519-537, 2018.

- [36] D. Sadker, M. Sadker et J. Bauchner, *Teacher Reactions to Classroom Responses of Male and Female Students*. Paper presented for the American Educational Research Association Annual Meeting, 1984.
- [37] J.D. Willms, S. Friesen et P. Milton, *What did you in school today? Transforming Classroom through Social, Academic and Intellectual Engagement – First national report* Toronto, Canada: Canadian Education Association. Réseau Edcan, Association canadienne de l'éducation, 2009.
- [38] H. A. Davis, "Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development," *Educational Psychologist*, Vol.38, no4, pp.207-234, 2003.
- [39] A. Doré-côté, *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant. La relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la 3e secondaire*. Thèse de Doctorat inédite, département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 2007.
- [40] C. Côté-Lussier et C. Fitzpatrick, "Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement," *Journal of Adolescent Health*, no 58, pp.543-550, 2016.
- [41] T. Bouffard, M. Brodeur et C. Vezeau, *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Université du Québec à Montréal, Recherche financée dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire, action concertée FQRSC-MELS, 2005.
- [42] T. B. Murdock, "The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91 no 1, pp.62-75, 1999.
- [43] B. Bernstein-Yamashiro, "Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school," *New Directions for youth Development*, no 103, pp.55-70, 2004.
- [44] T. A. Benson, A. L. Cohen et W. Buskit, "Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes," *Teaching of Psychology*, no 32, pp.237-39, 2005.