



**HAL**  
open science

**Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet  
sur l'adaptation psychosociale des adolescents  
(motivations, empathie, adaptation scolaire et violence)  
et rôle déterminant de l'amour compassionnel des  
enseignants**

Mael Virat

► **To cite this version:**

Mael Virat. Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français. NNT : 2014MON30048 . tel-01129076

**HAL Id: tel-01129076**

**<https://theses.hal.science/tel-01129076>**

Submitted on 10 Mar 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
**Docteur**

Délivré par **Université Paul Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58 « Langues,  
littératures, cultures et civilisations »  
Et de l'unité de recherche EA 3749, LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Présentée par **Mael Virat**

**Dimension affective de la relation enseignant-élève :  
effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents  
(motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et  
rôle déterminant de l'amour compassionnel des**

**Soutenue le 11 décembre 2014 devant le jury composé de**

|   |            |
|---|------------|
| M. Daniel FAVRE,<br>Professeur en sciences de l'éducation, Montpellier 2        | Directeur  |
| M. Eric DEBARBIEUX,<br>Professeur en sciences de l'éducation, Paris-Est Créteil | Rapporteur |
| Mme Nathalie PRZYGODZKI-LIONET,<br>Professeure en psychologie, Lille 3          | Rapporteur |
| M. Laurent BEGUE,<br>Professeur en psychologie, Grenoble 2                      | Examineur  |
| M. Raphaël TROUILLET,<br>Maître de conférence en psychologie, Montpellier 3     | Examineur  |



# **Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants**

## **Résumé**

A l'étranger, nombre de travaux longitudinaux en psychologie de l'éducation montrent que la relation affective enseignant-élève (RAEE) est bénéfique tant à l'école (réussite, persévérance, comportement, etc.) qu'en dehors (baisse de dépression, anxiété, délinquance, etc.) (Fortin, Plante & Bradley, 2011). En revanche, ses déterminants ont été peu étudiés et le rôle de l'engagement affectif des enseignants sur la RAEE n'a pas été évalué. Le présent travail, inspiré de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), vise à combler cette lacune en mobilisant le concept d'amour compassionnel (Underwood, 2008).

En France, où aucune étude quantitative sur le sujet n'a été réalisée jusque là, la RAEE est polémique, voire tabou. Ses effets ne pourraient-ils pas être testés empiriquement ? La théorie des trois systèmes de motivation (Favre & Favre, 1993) permet ici de comprendre et de mesurer l'effet de la RAEE sur les adolescents.

Après validation auprès d'enseignants (N = 275) d'une version française de l'échelle d'amour compassionnel (Sprecher & Fehr, 2005) envers les élèves, il apparaît que celle-ci est prédictive de la RAEE (STRS, Pianta, 2001). Cette thèse valide aussi auprès de collégiens (N = 145) un outil psychométrique visant à évaluer trois systèmes de motivation. Complété par d'autres instruments évaluant l'adaptation psychosociale (empathie, variables scolaires et violence), il est soumis à deux échantillons (113 collégiens et 104 collégiens de SEGPA) : la RAEE favorise la motivation d'innovation, l'empathie et l'adaptation scolaire tout en protégeant contre la motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction), l'indiscipline scolaire et la violence. Cela plaide pour une approche relationnelle, telle que promue par les théoriciens du *care* en éducation, et, au-delà, pour une psychologie positive de l'éducation.

## **Mots-clés**

Adaptation scolaire, adolescent, affection, amour compassionnel, enseignement secondaire, motivation, psychométrie, relation enseignant-étudiant, violence

# **Affective dimension of Teacher-Student relationship: effect on adolescents' psychosocial adjustment (motivations, empathy, school adjustment and violence) and key role of teachers' compassionate love**

## **Abstract**

Number of longitudinal studies in educational psychology have shown that affective teacher-student relationships (RAEE) is beneficial both at school (success, perseverance, behaviour, etc.) and outside (decrease in depression, anxiety, delinquency, etc.) (Fortin, Plante & Bradley, 2011). However, its determinants have been little studied and the role of teachers' affective commitment on RAEE has not been estimated. This thesis grounded on attachment theory (Bowlby, 1969) aims at filling this gap with the concept of compassionate love (Underwood, 2008).

In France, where the subject has not been quantitatively studied yet, the RAEE is greatly controversial, even taboo. Could its effects be tested empirically? The three motivational systems theory (Favre & Favre, 1993) enables us to understand and measure the effect of RAEE on adolescents.

After validating a French version of the compassionate love scale for students (Sprecher & Fehr, 2005) in a sample of teachers (N = 275), it appears to be predictive of the RAEE (STRS, Pianta, 2001). This thesis also validates a psychometric tool to assess the three motivational systems in a sample of middle school students (N = 145). Then, this tool has been completed by other instruments assessing psychological adjustment (empathy, school variables and violence) and completed by two samples (N = 113 middle school students and N = 104 students from special education units called SEGPA): RAEE promotes innovation motivation, empathy and school adjustment while protecting against addiction motivation, school indiscipline and violence. This argues for a relational approach in education, as promoted by care theorists, and for a positive educational psychology.

## **Keywords**

Adolescence, Affection, Compassionate Love, Motivation, Psychometrics, Secondary Education, Special Education, Teacher-Student Relationship



## Remerciements

Je remercie mon directeur de thèse, Pr Daniel Favre (université Montpellier 2), pour son accompagnement, pour ses préoccupations de chercheur également, parce qu'elles l'ont rendu investi sur l'objet de mon travail, et pour l'attention, la confiance et l'amour compassionnel (si j'ose parler ainsi), autant d'attitudes surrogatoires dont il a fait preuve.

Je remercie Raphaël Trouillet (université Montpellier 3) pour sa collaboration sur un projet de recherche et ses exigences méthodologiques.

Je remercie les autres membres de mon jury de thèse, Laurent Bègue, Eric Debarbieux et Nathalie Przygodzki-Lionet, qui tous ont un rôle particulier dans ma formation universitaire ou intellectuelle et dans mes recherches actuelles ou à venir.

Je remercie l'équipe *Didactique et Socialisation* du LIRDEF (universités Montpellier 2 et 3), pour les travaux communs, les réflexions partagées ou plus simplement la bienveillance et les encouragements. Je pense particulièrement à Christian Reynaud, Claude Caussidier, Grégoire Molinatti, Hélène Hagege, Lionel Simonneau et Serge Franc. Je pense également aux autres doctorants et jeunes docteurs, en particulier France Arboix-Callas, Huong Dang Quynh, Mathias Kyelem, Robin Birgé et Rouba Reidi.

Je remercie l'équipe du laboratoire Epsilon (université Montpellier 3), pour m'avoir permis de mener dans d'excellentes conditions l'enquête en ligne auprès des enseignants. Je pense particulièrement au Pr Grégory Ninot, à Julie Boiché et Lionel Brunel.

Je remercie Catherine Trottier (université Montpellier 3) pour m'avoir aidé personnellement à surmonter quelques obstacles statistiques.

Je souhaite remercier également tous les chercheurs que j'ai contactés, en particulier pour obtenir les accords requis aux fins d'usage des instruments psychométriques ou pour des requêtes bibliographiques. Ces chercheurs, par leur intérêt pour mes recherches et les échanges pour lesquels ils se sont rendus disponibles, m'ont donné le sentiment plaisant d'appartenir à une communauté internationale solidarisée par des préoccupations scientifiques partagées. Je

pense en particulier à Jacques Forest, Jacques Lecomte, Jordi Quoidbach, Lynn Underwood, Marc LeBlanc, Michelle Venet, Nicole Guedeney, Pierre Potvin, Robert Pianta et Susan Sprecher.

Je remercie tous ceux qui, à différents niveaux institutionnels, ont contribué à la réalisation de mes travaux de recherche. Je pense à Réjane Monod, pour son soutien dans le recrutement des enseignants. Je pense également à Luc-Henri Choquet (DPJJ), à Viviane Youf (AFEF) ou encore Jean Calvo (FNAREN). Je ressens encore une gratitude particulière envers Alain Hirt (inspecteur de l'Education nationale) et tous les personnels avec qui je suis entré en contact. Je ne me permets pas de les citer tous mais n'en oublie aucun : chefs d'établissement, directeurs de SEGPA, enseignants, CPE et assistants d'éducation.

Je remercie chaleureusement tous les élèves qui ont participé aux enquêtes, souvent avec curiosité et « motivation d'innovation ».

Enfin, je remercie du fond du cœur les proches qui m'ont accompagné : Magali pour l'intérêt et le temps qu'elle a consacré à mon travail ainsi que sa présence, Macéo pour sa candeur d'enfant de sept ans lorsqu'il m'a dit être en accord avec les résultats de ce travail, Béatrice Gauge pour son travail de relecture conséquent, Jean-Pierre Chanteau pour ses conseils avisés et Laetitia pour son soutien et la place qu'elle a eu dans ma vie.



# Sommaire

|   |             |
|---|-------------|
| <b>RESUME.....</b>  | <b>III</b>  |
| <b>MOTS-CLES.....</b>   | <b>III</b>  |
| <b>ABSTRACT.....</b>  | <b>IV</b>   |
| <b>KEY-WORDS.....</b>   | <b>IV</b>   |
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>  | <b>VI</b>   |
| <b>SOMMAIRE .....</b>   | <b>VIII</b> |
| <b>TABLE DES FIGURES .....</b>  | <b>XIII</b> |
| <b>TABLE DES ANNEXES.....</b>   | <b>XIV</b>  |
| <b>SIGLES UTILISES.....</b>   | <b>XV</b>   |
| <b>1 INTRODUCTION : DU CONTEXTE A LA PROBLEMATIQUE.....</b>                   | <b>1</b>    |
| 1.1 PREAMBULE .....   | 1           |
| 1.1.1 <i>Parcours professionnel et personnel : la relation éducative.....</i> | <i>1</i>    |
| 1.1.2 <i>Une thématique centrale dans les métiers de l'éducation .....</i>    | <i>2</i>    |
| 1.2 CONTROVERSE SUR LA RELATION AFFECTIVE ENSEIGNANT-ELEVE .....              | 4           |
| 1.2.1 <i>Les « pédagogues du cœur ».....</i>                                  | <i>4</i>    |
| 1.2.2 <i>L'école de l'instruction.....</i>                                    | <i>6</i>    |
| 1.2.3 <i>D'autres critiques : l'influence de la psychanalyse .....</i>        | <i>7</i>    |
| 1.2.4 <i>Polémique et tabou .....</i>   | <i>9</i>    |
| 1.2.5 <i>Le regard des élèves, en complet décalage.....</i>                   | <i>12</i>   |
| 1.3 PROBLEMATIQUE EMPIRIQUE .....   | 13          |
| <b>2 REVUE DE LA LITTERATURE .....</b>  | <b>15</b>   |
| 2.1 LA RELATION AFFECTIVE ENSEIGNANT-ELEVE (RAEE).....                        | 15          |
| 2.1.1 <i>Restriction du champ .....</i>                                       | <i>15</i>   |
| 2.1.2 <i>Premiers éléments de définition de la relation .....</i>             | <i>15</i>   |
| 2.2 DE LA REVUE DES ETUDES LONGITUDINALES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE.....     | 17          |
| 2.2.1 <i>Méthodologie .....</i>   | <i>17</i>   |
| 2.2.2 <i>Ce qui est mesuré dans ces études .....</i>                          | <i>17</i>   |
| 2.2.3 <i>Effets scolaires de la RAEE.....</i>                                 | <i>18</i>   |
| 2.2.4 <i>Effets extrascolaires de la RAEE.....</i>                            | <i>20</i>   |
| 2.2.5 <i>Peut-on parler d'effet différentiel ?.....</i>                       | <i>21</i>   |
| 2.2.6 <i>Les déterminants de la RAEE.....</i>                                 | <i>22</i>   |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 2.2.7    | <i>Les cadres théoriques invoqués</i> .....   | 23        |
| 2.3      | SYNTHESE ET PERSPECTIVES .....  | 25        |
| <b>3</b> | <b>CADRAGE THEORIQUE</b> .....  | <b>28</b> |
| 3.1      | LES TROIS SYSTEMES DE MOTIVATION : UNE THEORIE HUMANISTE DU DEVELOPPEMENT .....           | 28        |
| 3.1.1    | <i>La théorie de l'autodétermination</i> .....  | 28        |
| 3.1.2    | <i>Motivation de sécurisation et motivation d'innovation</i> .....                        | 29        |
| 3.1.3    | <i>Motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction)</i> .....                        | 32        |
| 3.1.4    | <i>Un modèle humaniste de l'éducation</i> .....   | 33        |
| 3.2      | LA THEORIE DE L'ATTACHEMENT ET DES SYSTEMES COMPORTEMENTAUX.....                          | 34        |
| 3.2.1    | <i>L'attachement, un système assurant la sécurité de l'individu</i> .....                 | 35        |
| 3.2.2    | <i>Les critères de l'attachement</i> .....  | 36        |
| 3.2.3    | <i>La relation à l'enseignant est-elle une relation d'attachement ?</i> .....             | 37        |
| 3.2.4    | <i>Redéfinition de la relation affective enseignant-élève</i> .....                       | 40        |
| 3.2.5    | <i>De l'attachement à une théorie des systèmes comportementaux</i> .....                  | 41        |
| 3.3      | LE CARE ENSEIGNANT .....  | 43        |
| 3.3.1    | <i>Importance du concept de care en éducation</i> .....                                   | 43        |
| 3.3.2    | <i>Le care : généralités</i> .....  | 44        |
| 3.3.3    | <i>Différentes composantes du care</i> .....  | 46        |
| 3.3.4    | <i>Pertinence du care pour comprendre la RAEE ?</i> .....                                 | 47        |
| 3.4      | L'AMOUR COMPASSIONNEL .....   | 49        |
| 3.4.1    | <i>Les enseignants et l'amour</i> .....   | 49        |
| 3.4.2    | <i>Différentes formes d'amour</i> .....   | 50        |
| 3.4.3    | <i>L'amour compassionnel : définition</i> .....   | 51        |
| 3.4.4    | <i>Les critères de l'amour compassionnel</i> .....  | 53        |
| 3.4.5    | <i>Approche par les systèmes comportementaux et la théorie de l'attachement</i> .....     | 55        |
| 3.5      | CONCLUSION : QUESTIONS DE RECHERCHE .....   | 56        |
| 3.5.1    | <i>Mesurer l'amour compassionnel</i> .....  | 57        |
| 3.5.2    | <i>La sécurité affective des enseignants : un déterminant de l'amour compassionnel</i> .. | 57        |
| 3.5.3    | <i>L'amour compassionnel : un déterminant de la RAEE</i> .....                            | 57        |
| 3.5.4    | <i>Evaluer les trois systèmes de motivation chez les adolescents</i> .....                | 58        |
| 3.5.5    | <i>Les effets de la RAEE</i> .....  | 58        |
| 3.5.6    | <i>Plan</i> .....   | 58        |
| <b>4</b> | <b>ETUDE PRELIMINAIRE 1 : ENTRETIENS EXPLORATOIRES</b> .....                              | <b>61</b> |
| 4.1      | INTRODUCTION.....   | 61        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.2      | METHODE : PARTICIPANTS ET PROCEDURE .....                                     | 62         |
| 4.3      | RESULTATS.....  | 63         |
| 4.3.1    | <i>Attention et ouverture à l'autre.....</i>                                  | 63         |
| 4.3.2    | <i>Disponibilité et engagement personnel.....</i>                             | 65         |
| 4.3.3    | <i>Aide et partage.....</i>   | 68         |
| 4.3.4    | <i>Dimension affective.....</i>   | 70         |
| 4.4      | DISCUSSION.....   | 72         |
| <b>5</b> | <b>ETUDE 2A : TRADUCTION ET VALIDATION DE L'ECHELLE D'AMOUR</b>               |            |
|          | <b>COMPASSIONNEL (CLS) VERSION ENSEIGNANT.....</b>                            | <b>74</b>  |
| 5.1      | INTRODUCTION.....   | 74         |
| 5.2      | METHODE.....  | 80         |
| 5.2.1    | <i>Procédures .....</i>   | <i>80</i>  |
| 5.2.2    | <i>Participants.....</i>  | <i>81</i>  |
| 5.2.3    | <i>Mesures.....</i>   | <i>82</i>  |
| 5.3      | RESULTATS.....  | 84         |
| 5.3.1    | <i>Structure factorielle.....</i>   | <i>85</i>  |
| 5.3.2    | <i>Statistiques descriptives (uni- et bi-variées).....</i>                    | <i>88</i>  |
| 5.3.3    | <i>Fiabilité .....</i>  | <i>88</i>  |
| 5.3.4    | <i>Validité de contenu et de critères .....</i>                               | <i>89</i>  |
| 5.4      | DISCUSSION.....   | 89         |
| <b>6</b> | <b>ETUDE 2B : ETUDE D'UN DETERMINANT DE L'AMOUR COMPASSIONNEL</b>             |            |
|          | <b>ENSEIGNANT, LE SOUTIEN SOCIAL AU TRAVAIL.....</b>                          | <b>95</b>  |
| 6.1      | INTRODUCTION.....   | 95         |
| 6.2      | METHODE.....  | 98         |
| 6.2.1    | <i>Procédures .....</i>   | <i>98</i>  |
| 6.2.2    | <i>Participants.....</i>  | <i>98</i>  |
| 6.2.3    | <i>Mesures.....</i>   | <i>99</i>  |
| 6.3      | RESULTATS.....  | 100        |
| 6.4      | DISCUSSION.....   | 104        |
| <b>7</b> | <b>ETUDE 2C : LIEN ENTRE L'AMOUR COMPASSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET LA RAEE</b> |            |
|          | <b>PERÇUE PAR LES ENSEIGNANTS.....</b>  | <b>107</b> |
| 7.1      | INTRODUCTION.....   | 107        |
| 7.2      | METHODE.....  | 108        |
| 7.2.1    | <i>Procédures .....</i>   | <i>108</i> |
| 7.2.2    | <i>Participants.....</i>  | <i>108</i> |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 7.2.3     | <i>Mesures</i> .....  | 109        |
| 7.3       | RESULTATS.....  | 111        |
| 7.4       | DISCUSSION.....   | 113        |
| <b>8</b>  | <b>ETUDE 3 : CONSTRUCTION ET VALIDATION DE L'ECHELLE DES TROIS SYSTEMES DE MOTIVATION (3SM)</b> .....                         | <b>116</b> |
| 8.1       | INTRODUCTION.....   | 116        |
| 8.2       | ETUDE PILOTE .....  | 118        |
| 8.3       | METHODE.....  | 119        |
| 8.3.1     | <i>Procédures</i> .....   | 119        |
| 8.3.2     | <i>Participants</i> .....   | 119        |
| 8.3.3     | <i>Mesures</i> .....  | 119        |
| 8.4       | RESULTATS.....  | 122        |
| 8.4.1     | <i>Statistiques descriptives</i> .....  | 123        |
| 8.4.2     | <i>Validité de structure</i> .....  | 124        |
| 8.4.3     | <i>Cohérence interne</i> .....  | 124        |
| 8.4.4     | <i>Validité de contenu et de critères</i> .....   | 125        |
| 8.4.5     | <i>Validité prédictive</i> .....  | 126        |
| 8.5       | DISCUSSION.....   | 127        |
| <b>9</b>  | <b>ETUDE 4 : LIEN ENTRE LA RAEE PERÇUE PAR LES ELEVES ET DIFFERENTES VARIABLES D'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE (COLLEGE)</b> ..... | <b>131</b> |
| 9.1       | INTRODUCTION.....   | 131        |
| 9.2       | METHODE.....  | 133        |
| 9.2.1     | <i>Procédures</i> .....   | 133        |
| 9.2.2     | <i>Participants</i> .....   | 134        |
| 9.2.3     | <i>Mesures</i> .....  | 134        |
| 9.3       | RESULTATS.....  | 136        |
| 9.4       | DISCUSSION.....   | 141        |
| <b>10</b> | <b>ETUDE 5A : LIEN ENTRE LA RAEE PERÇUE PAR LES ELEVES ET DIFFERENTES VARIABLES D'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE (SEGPA)</b> .....  | <b>144</b> |
| 10.1      | INTRODUCTION .....  | 144        |
| 10.2      | METHODE .....   | 147        |
| 10.2.1    | <i>Procédures</i> .....   | 147        |
| 10.2.2    | <i>Participants</i> .....   | 148        |
| 10.2.3    | <i>Mesures</i> .....  | 148        |
| 10.3      | RESULTATS.....  | 149        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 10.4      | DISCUSSION .....   | 157        |
| <b>11</b> | <b>ETUDE 5B : LIEN ENTRE L'AMOUR COMPASSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET LA RAEE PERÇUE PAR LES ELEVES.....</b> | <b>160</b> |
| 11.1      | INTRODUCTION.....  | 160        |
| 11.2      | METHODE.....   | 161        |
| 11.2.1    | <i>Procédures.....</i>   | <i>161</i> |
| 11.2.2    | <i>Participants.....</i>   | <i>162</i> |
| 11.2.3    | <i>Mesures.....</i>  | <i>162</i> |
| 11.3      | RESULTATS.....   | 162        |
| 11.4      | DISCUSSION .....   | 165        |
| <b>12</b> | <b>DISCUSSION GENERALE .....</b>   | <b>167</b> |
| 12.1      | L'AMOUR COMPASSIONNEL DES ENSEIGNANTS.....   | 167        |
| 12.2      | LES EFFETS DE LA RAEE .....  | 171        |
| 12.3      | UN CHANGEMENT DE REGARD SUR LA FONCTION ENSEIGNANTE .....  | 175        |
| <b>13</b> | <b>CONCLUSION.....</b>   | <b>179</b> |
| 13.1      | SYNTHESE .....   | 179        |
| 13.2      | LIMITES ET PERSPECTIVES.....   | 180        |
| 13.3      | AU DELA DE L'ENSEIGNEMENT.....   | 182        |
|           | <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>   | <b>184</b> |
|           | <b>ANNEXES.....</b>  | <b>219</b> |

## Table des figures

|  |     |
|--|-----|
| <i>Figure 1</i> Tableau récapitulatif des études longitudinales portant sur la RAEE .....  | 27  |
| <i>Figure 2</i> Schéma des différents niveaux de variables impliqués dans les études à venir.....  | 60  |
| <i>Figure 3</i> Localisation de l'étude 2A parmi les différents niveaux de variable .....  | 80  |
| <i>Figure 4</i> Résultats de l'analyse parallèle pour déterminer le nombre de facteurs (CLS) .....   | 86  |
| <i>Figure 5</i> Variance expliquée et indices d'ajustement pour les différents modèles.....  | 86  |
| <i>Figure 6</i> Moyennes, écarts-types et saturation des items (CLS) sur les deux facteurs retenus (seules sont indiquées les saturations supérieures à 0,40)..... | 87  |
| <i>Figure 7</i> Statistiques descriptives (CLS).....   | 88  |
| <i>Figure 8</i> Corrélations entre la CLS et les autres mesures de validation .....  | 89  |
| <i>Figure 9</i> Localisation de l'étude 2B parmi les différents niveaux de variables .....   | 98  |
| <i>Figure 10</i> Corrélations entre les différentes échelles : AAQ, SST et CLS .....   | 101 |
| <i>Figure 11</i> Résultats de la régression linéaire multiple hiérarchique de la CLS sur le SST et l'AAQ .....   | 102 |
| <i>Figure 12</i> Corrélations entre MAWS et SST .....  | 102 |
| <i>Figure 13</i> Localisation de l'étude 2C parmi les différents niveaux de variables.....   | 108 |
| <i>Figure 14</i> Statistiques descriptives (STRS) .....  | 112 |
| <i>Figure 15</i> Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques de la STRS sur la CLS .....   | 113 |
| <i>Figure 16</i> Localisation de l'étude 3 parmi les différents niveaux de variables.....  | 118 |
| <i>Figure 17</i> Moyennes, écarts-types et saturation des items (3SM) sur les trois facteurs retenus.....  | 124 |
| <i>Figure 18</i> Corrélations entre les trois systèmes de motivation et les autres mesures.....  | 126 |
| <i>Figure 19</i> Localisation de l'étude 4 parmi les différents niveaux de variables.....  | 133 |
| <i>Figure 20</i> Statistiques descriptives univariées pour les variables de l'étude 4 .....  | 136 |
| <i>Figure 21</i> Corrélations entre la STRS et les variables d'adaptation psychosociale.....   | 137 |
| <i>Figure 22</i> Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS .....             | 139 |
| <i>Figure 23</i> Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS.....              | 141 |
| <i>Figure 24</i> Localisation de l'étude 5A parmi les différents niveaux de variables.....   | 147 |
| <i>Figure 25</i> Statistiques descriptives univariées pour les variables de l'étude 5A .....   | 149 |
| <i>Figure 26</i> Corrélations entre les deux nouvelles variables d'intérêt et les variables d'adaptation psychosociale .....                                       | 151 |
| <i>Figure 27</i> Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur les trois STRS.....       | 153 |
| <i>Figure 28</i> Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables scolaires d'adaptation psychosociale sur les trois STRS.....            | 155 |
| <i>Figure 29</i> Localisation de l'étude 5B parmi les différents niveaux de variables.....   | 161 |
| <i>Figure 30</i> Statistiques descriptives bi-variées genre/amour compassionnel .....  | 162 |
| <i>Figure 31</i> Corrélations entre CLS et STRS (moyenne des scores attribués par les élèves).....   | 164 |

## Table des annexes

|   |            |
|---|------------|
| <i>Annexe 1 Première page du questionnaire à destination des enseignants utilisé pour l'étude 2 .....</i>                             | <i>220</i> |
| <i>Annexe 2 Réponse apportée suite à la réaction d'une enseignante au questionnaire en ligne (courriel du 23 septembre 2013).....</i> | <i>221</i> |
| <i>Annexe 3 Réaction de l'enseignante suite à la réponse qui lui a été faite (courriel du 23 septembre 2013).....</i>                 | <i>222</i> |
| <i>Annexe 4 Première page du questionnaire à destination des élèves utilisé pour l'étude 5.....</i>                                   | <i>223</i> |
| <i>Annexe 5 Grille d'entretien semi-directif avec les enseignants utilisée dans l'étude 1.....</i>                                    | <i>224</i> |
| <i>Annexe 6 Grille d'entretien semi-directif avec les éducateurs PJJ utilisée dans l'étude 1 .....</i>                                | <i>225</i> |

## Sigles utilisés

|        |   |
|--------|---|
| 3SM    | Echelle des trois systèmes de motivation  |
| AAQ    | Adult Attachment Questionnaire  |
| AFEF   | Association française des enseignants de français                               |
| AIC    | Akaike's Information Criterion  |
| ANCOVA | Analyse de la covariance  |
| ANOVA  | Analyse de la variance  |
| APBG   | Association des professeurs de biologie et géologie                             |
| BEES   | Balanced Emotional Empathy Scale  |
| BDI    | Beck Depression Inventory   |
| BIC    | Bayesian Information Criterion  |
| BTS    | Brevet de technicien supérieur  |
| CES-D  | Center for Epidemiological Studies Depression Scale                             |
| CES-DC | Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Children                |
| CIPPA  | Classe d'insertion professionnelle par l'alternance                             |
| CLS    | Compassionate Love Scale  |
| CPE    | Conseiller principal d'éducation  |
| DDL    | Degré de liberté  |
| DPJJ   | Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse                            |
| DSES   | Daily Spiritual Experience Scale  |
| ECLAIR | Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite         |
| ECR    | Experiences in Close Relationships  |
| EESQ   | Echelle d'expérience de spiritualité au quotidien                               |
| EMG-28 | Echelle de motivation globale   |
| EPS    | Education physique et sportive  |
| ESPE   | Ecole supérieure du professorat et de l'éducation                               |
| EU     | Etats-Unis  |
| FNAREN | Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'Education nationale |
| INSEE  | Institut national de la statistique et des études économiques                   |
| IPPA   | Inventory of Parents and Peers Attachment                                       |
| IRI    | Index de réactivité interindividuelle   |
| IUFM   | Institut universitaire de formation des maîtres                                 |
| KMO    | Kaiser Mayer Olkin  |
| LG-LT  | Lycée général-lycée technologique   |
| LP     | Lycée professionnel   |
| MASPAQ | Mesure de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois    |
| MAWS   | Motivation at Work Scale  |
| MLI    | Mission locale d'insertion  |
| MMPI   | Minnesota Multiphasic Personality Inventory                                     |



|          |   |
|----------|---|
| NEO-PI-R | Personality Inventory Revisited                             |
| ONED     | Observatoire national de l'enfance en danger                |
| PISA     | Programme international pour le suivi des acquis des élèves |
| PJJ      | Protection Judiciaire de la Jeunesse                        |
| RAEE     | Relation affective enseignant-élève                         |
| REP      | Réseau d'éducation prioritaire                              |
| RMSEA    | Root Mean Square Error of Approximation                     |
| SEGPA    | Section d'enseignement général et professionnel adapté      |
| SM1      | Système de motivation de sécurisation                       |
| SM2      | Système de motivation d'innovation                          |
| SM1p     | Système de motivation de sécurisation parasitée             |
| SST      | Echelle de soutien social au travail                        |
| STRS     | Student-Teacher Relationship Scale                          |
| SVT      | Sciences de la vie et de la terre                           |
| TSRI     | Teacher-Student Relationship Inventory                      |
| UPPS     | Impulsive Behavior Scale                                    |
| UPPS-P   | Impulsive Behavior Scale (à 5 facteurs)                     |
| VIF      | Variance Inflexion Factor                                   |

# 1 Introduction : Du contexte à la problématique

## 1.1 Préambule

*Cette section présente la thématique de ce travail de recherche : la dimension affective de la relation éducative en contexte professionnel. Cette thématique trouve son origine dans les questionnements qui m'ont traversé à l'occasion de ma pratique de terrain, en tant qu'enseignant pour le ministère de la Justice. Au-delà de l'intérêt personnel, cette thématique est une source de questionnements pour les professionnels de l'éducation.*

### 1.1.1 Parcours professionnel et personnel : la relation éducative

Cela fait plus de dix ans que je suis enseignant. J'ai commencé par enseigner la biologie puis les mathématiques à des élèves de lycée général. J'ai eu ensuite l'occasion d'enseigner le français à des élèves de BTS. Dans ces expériences, c'est l'aspect relationnel, notamment avec les jeunes en difficultés scolaires et sociales, qui m'a le plus intéressé, surtout parce qu'il me paraissait lié à l'enjeu de l'acquisition des connaissances. Aussi, j'ai décidé d'intégrer la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), qui est l'administration chargée des actions d'éducation, d'insertion sociale, scolaire et professionnelle, au bénéfice des jeunes sous mandat judiciaire, pénal ou civil, et de leur famille. J'ai exercé pour la PJJ le métier d'enseignant en « culture et savoirs de base » pendant huit ans auprès d'adolescents suivis par un service d'insertion. Dans cette fonction, assez proche de celle d'éducateur, la dimension du lien avec les jeunes est prépondérante. Par conséquent, au fil de mon parcours, je me suis posé les questions pratiques que de nombreux professionnels sont amenés à se poser concernant le lien adulte-jeune. En voici quelques unes, formulées dans des termes issus du terrain :

- Comment entrer en lien avec les adolescents les plus difficiles et construire une relation de confiance ?
- Le lien affectif établi est-il bénéfique ? Favorise-t-il le développement des adolescents ? Les aide-t-il à sortir de leurs difficultés ?
- Où fixer une limite à la relation affective ?
- Les professionnels ne souhaiteraient-ils d'abord se réparer eux-mêmes à travers la relation aux jeunes ? Souhaitent-ils combler leurs propres carences affectives ?
- Le lien n'est-il pas finalement un défaut de professionnalisme ?

– Comment mettre un terme à la relation affective sans que cela soit mal vécu par les adolescents ?

J'ai échafaudé, à partir de ces questions, bien des raisonnements qui souvent en sont venus à se contredire les uns les autres. Ils ont nourri de nombreuses discussions avec des collègues et des proches, concernés ou non par la question des métiers de l'éducation : discussions passionnées et peu consensuelles en fin de compte. Des lectures généralistes, elles aussi contradictoires mais stimulantes, sont venues au coup par coup étayer ou remettre en question les idées établies, laissant place à une conviction : la dimension affective est un élément essentiel de la relation éducative. Cette évocation de mon parcours personnel m'évoque Lecomte (2012) lorsqu'il cite Prilleltensky (1997) qui estime que les psychologues devraient, par honnêteté intellectuelle, « exprimer leur vision personnelle et collective de la vie bonne et de la bonne société ; c'est-à-dire qu'ils devraient préciser clairement leurs valeurs, modèles et idéaux qu'ils souhaitent pour les individus et la société ». J'espère que, sans pour autant m'étendre sur ma vie personnelle, les propos par lesquels j'introduis mes recherches laissent clairement comprendre que la dimension affective dans les métiers de l'éducation m'est apparue comme bénéfique, nécessaire et, plus encore, juste. Mais cette perception est-elle fondée ?

Finalement, j'ai décidé que ces questionnements devaient prendre pour moi le statut d'un objet de recherche<sup>1</sup>. Mon parcours universitaire a donc évolué dans ce sens. Après une licence de biologie, une licence de psychologie, un master de philosophie et un master de neuropsychologie, j'ai hésité à me lancer dans un doctorat en philosophie ou en neurosciences cognitives, puis décidé de reprendre un master en sciences de l'éducation pour ensuite préparer une thèse à la croisée des sciences de l'éducation et de la psychologie. C'est cette thèse qui est présentée ici.

### 1.1.2 Une thématique centrale dans les métiers de l'éducation

Mes questionnements personnels peuvent être rapprochés de ceux des professionnels de l'éducation. En effet, la question de la relation aux élèves est au cœur des préoccupations des enseignants et éducateurs. Par exemple, il y a une vingtaine d'années, une enquête par

---

<sup>1</sup> Robert Pianta, un des spécialistes de la relation éducative professionnelle ayant publié des textes de référence sur le sujet explique que ses travaux viennent d'une inspiration acquise lors de son expérience d'enseignant spécialisé (Pianta, 1998). Cette expérience, partagée par beaucoup, est une source d'inspiration logique pour la recherche.

questionnaires montrait que le contact avec les jeunes est la dimension que les enseignants stagiaires apprécient le plus dans le métier d'enseignant (Postic, Le Calve, Joly *et al.*, 1990).

Sans doute la question du lien préoccupe davantage les enseignants qui travaillent auprès des adolescents les plus en demande de relation, c'est-à-dire les adolescents les moins à l'aise et autonomes dans les apprentissages. C'est ce qu'a montré Périer (2008) qui explique, suite à des entretiens menés avec des enseignants de lycée professionnel travaillant auprès d'élèves « désorientés », en quête « de réassurance », « de sécurité » ou « de complicité » (p. 220), que « les préoccupations d'autorité et de discipline semblent indexées à l'enjeu des relations et des liens à construire avec les élèves ». C'est donc sur cette dernière thématique que s'expriment davantage les enseignants, pourtant interrogés initialement par l'auteur sur les problèmes de désordre et de violence scolaires.

Finalement, avec les élèves difficiles, qui pourraient être définis comme « les élèves qui rendent le fonctionnement de l'école difficile » (Kherroubi, Chanteau & Larguèze, 2004, p. 129), la question de la relation est centrale pour les professionnels. Les enseignants des dispositifs relais, qui accueillent des collégiens « marginalisés » entrés dans « un processus évident de rejet de l'institution scolaire » (la circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006 évoque à ce propos « l'absentéisme », « les exclusions » et « l'extrême passivité » de ces élèves), le reconnaissent. Les entretiens exploratoires menés pour le présent travail de recherche (*cf. infra* section 4) ont montré l'importance, dans le discours enseignant, de la place qu'ils accordent à la question du lien affectif avec les élèves. Par ailleurs, les résultats d'une enquête sur les dispositifs relais dévoilent que, d'après les équipes éducatives, la possibilité donnée aux élèves d'avoir un autre type de relation avec les adultes que celles qu'ils avaient eu avec les professeurs du collège figure parmi les éléments les plus bénéfiques (Alluin & Benhaim, 2000). Les enseignants spécialisés considèrent donc la relation aux élèves comme un élément central de leur fonction.

En outre, le travail d'enseignant spécialisé peut être rapproché, d'après les enseignants rencontrés (*cf. infra* section 4), de celui « d'éducateur ». Or, le travail d'éducateur a souvent été considéré comme étant essentiellement un travail de relation (Gaberan, 2003 ; Amadio & Bringout, 2011). Il faudrait à cet endroit introduire quelques nuances, évoquer les critiques dont cette idée a fait l'objet et considérer les réponses qui ont pu être apportées par ses défenseurs. Toutefois, cela sera discuté plus en détail *infra*. En effet, l'important ici est de souligner, premièrement, que la question de la relation affective préoccupe les enseignants pour l'exercice de leur métier et, secondement, qu'elle préoccupe encore davantage ceux qui

travaillent auprès d'adolescents plus difficiles et dont la fonction se rapproche de celle d'éducateur.

Par conséquent, les motivations personnelles pour ce travail de recherche n'en font pas pour autant une aventure idiosyncratique. En prenant pour thématique la relation éducative, qui préoccupe les enseignants, les enseignants spécialisés et les éducateurs, ce travail prétend donc intéresser tous ceux qui tentent de comprendre l'enseignement et le travail social auprès des adolescents difficiles. Les questionnements partagés qui servent ici de point de départ, peuvent être résumés ainsi :

- De quelle nature est la relation éducative, en particulier sa dimension affective ?
- Quels sont ses effets sur le développement des adolescents ?
- Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à son établissement et son maintien ?

## 1.2 Controverse sur la relation affective enseignant-élève

*La section qui suit montre qu'il existe une controverse autour de la relation affective dans les métiers de l'éducation. Cette controverse a une histoire, comme en témoignent les écrits de pédagogues depuis plusieurs siècles. Aujourd'hui, la relation affective a ses détracteurs, d'obédience psychanalytique ou défenseurs d'une école de la transmission des savoirs. Par conséquent, les questionnements précédents revêtent un véritable enjeu, et cela d'autant plus que la question de la dimension affective est l'objet d'un certain tabou dans les milieux institutionnels. Il paraît pertinent de sortir du débat théorique, voire idéologique, pour tenter d'élaborer des réponses empiriques aux questions qui mettent en jeu la relation affective.*

### 1.2.1 Les « pédagogues du cœur »

La question des émotions en éducation, en particulier celles associées à la relation éducative, n'est pas nouvelle. Au contraire, il existe une tradition, dans la pensée pédagogique, qui fait l'apologie de la relation affective entre l'éducateur et les enfants dont il a la charge. Cette tradition, représentée par ceux que Houssaye (1996) nomme « les pédagogues du cœur », remonte au moins à Erasme (1528) ou Comenius (1627-1632) qui, tous deux, ont vanté les vertus de l'amour ou de l'affection du maître :

*« Sans nul doute, ce sera grand profit si celui qui entreprend à instruire un enfant se vêt, par une bonne inclination de courage, d'une affection de père et de mère envers l'enfant. Car en toute besogne, l'amour ôte grande partie de la difficulté. » (Erasme, 1528, p. 76)*

« *Qu'on parle pour féliciter, exhorter, réprimander, il faut s'inspirer du principe suivant : celui qui ordonne, enseigne, conseille, réprimande doit montrer clairement qu'il fait cela paternellement. Le but du maître est d'élever les cœurs, non d'abaisser la personne. Si cette affection n'est pas sentie par les élèves, ils méprisent la discipline avec obstination.* » (Comenius, 1992, p. 239)

La relation affective en éducation a donc, de longue date, été approuvée pour ses effets bénéfiques, notamment en ce qui concerne le comportement de l'élève. Il n'est alors pas étonnant de retrouver le même éloge de la relation affective chez des penseurs qui ont proposé des méthodes éducatives à destination des jeunes les plus difficiles. Ainsi, à la fin du XVIII<sup>e</sup>, Pestalozzi fonde l'institut d'éducation pour les pauvres de Neuhof :

« *Dans le domaine de la morale, j'enseigne la plupart du temps sans faire le maître d'école. Il faut s'engager comme un père de famille. [...] Car c'est une telle relation, profondément et réciproquement éprouvée, qui donne l'espoir et la possibilité d'atteindre les buts de l'établissement.* » (1774-1780, p. 44)

De même chez Bosco, qui ouvre dans le courant du XIX<sup>e</sup> siècle des foyers à destination des enfants des rues, abandonnés et délinquants, « l'affection tient lieu de règlement » (p. 159) et lui permet de soutenir sa méthode préventive en éducation, où « l'éducateur qui a gagné le cœur de son protégé [peut] exercer sur lui une grande influence » (p. 146). Il dénonce ainsi :

« *[Le fait de] remplacer progressivement la méthode qui consiste à prévenir les désordres avec vigilance et amour, par celle, moins onéreuse et plus expéditive, qui consiste à promulguer des lois. Ces lois qui, lorsque des châtiments les renforcent, allument des haines et engendrent des mécontentements ; et qui, si l'on néglige de les faire appliquer, engendrent le mépris de l'autorité et entraînent des désordres d'une extrême gravité.* » (p. 163)

Cette manière de traiter les problèmes de comportement est également défendue par Deus Ramos (Ramos Ponces de Carvalho, 1990). Les éducateurs doivent éprouver pour l'enfant de la « sympathie », conçue comme une « convergence de sentiments » (p. 13). Plus récemment, Neill, pédagogue libertaire fondateur de Summerhill, a aussi défendu la relation affective en éducation :

« *Nos écoles de rééducation pour délinquants, avec leurs méthodes strictes et leurs punitions, n'enseignent que la haine. Le seul espoir pour notre monde malade, c'est qu'une nouvelle génération ait le droit de croître dans l'amour et non dans la haine.* » (1966, p. 92)

Le mot d'ordre commun aux méthodes de ces différents pédagogues est résumé par Korczak, fondateur d'un orphelinat et précurseur des droits de l'enfant :

« *Les enfants délinquants, eux, ont besoin d'amour.* » (1928, p. 49)

Pour tous ces auteurs, l'affection est le moyen par excellence pour aider les jeunes les plus difficiles à quitter le chemin de la déviance. Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre ?* où Rogers (1969) exprime ses « convictions les plus profondes » (p. 100) en matière d'enseignement, il explique que la relation entre l'apprenti et le facilitateur qui pour lui n'est plus vraiment un enseignant dans le sens traditionnel mais plutôt un accompagnateur nécessite certaines attitudes pour être opérante : la considération et la confiance en l'élève. Rogers invite à « accepter les sentiments de l'élève, même s'ils dérangent [...] et à se soucier de l'étudiant » (p. 109). Les concepts de « sollicitude » et de « compréhension empathique » sont mobilisés. Pour lui, un changement général d'attitude enseignante dans le sens d'une amélioration de la relation pourrait générer une révolution dans le milieu scolaire. Les défenseurs contemporains du care en éducation, qui se revendiquent de Noddings (1984), ou encore les tenants d'une approche relationnelle en éducation (Baker & Bridger, 1997) prolongent ainsi le travail de Rogers (*cf.* section 3.3).

### 1.2.2 L'école de l'instruction

Les projets de tous les auteurs mentionnés précédemment ont en commun d'être des projets d'éducation et non uniquement des projets d'instruction qui viseraient le développement des connaissances de l'enfant et de l'adolescent. Ainsi, il n'est pas étonnant que la relation affective en éducation ait aussi ses détracteurs, notamment parmi les défenseurs d'une école dont le rôle est essentiellement celui d'une transmission des savoirs. Cette idée sur le rôle de l'école n'est pas neuve et date *a minima* des prises de position de Condorcet (1791) :

« *Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation.* » (p. 37)

Pour les auteurs contemporains, la position de Condorcet s'exprime à travers le projet d'une école républicaine, c'est-à-dire une « école de l'instruction » (Lafforgue, 2007), telle que l'ont établie les lois scolaires de Jules Ferry (lois du 28 mars 1882). Il y a donc une controverse sur la relation éducative à l'endroit de la polémique instruction/éducation. La dimension affective de la relation éducative apparaît alors comme une dérive qui met en péril la fonction transmissive verticale des enseignants (Ferry, 2003). Par exemple, Finkielkraut (2007, p. 10) reproche à l'école d'être trop centrée sur les besoins de l'enfant et d'oublier les savoirs :

« [L'institution] est-elle frappée de carence affective ou meurt-elle d'avoir misé sur l'amour des « gamins » pour assurer l'épanouissement des élèves ? ».

Dans la version la plus forte de cette thèse, les émotions n'ont donc pas leur place à l'école. C'est ce qu'exprime Brighelli (2005) qui a écrit un ouvrage lui ayant valu une forte médiatisation et un accueil favorable d'une partie de l'institution scolaire :

« *Que [l'enseignant] laisse polluer cette communication savante qu'est la transmission du savoir par des considérations sentimentales est une aberration.* » (p. 30)

En France, le débat instruction/éducation, impliquant la thématique de la relation affective, est donc encore un sujet de société polémique, comme en témoigne la récente chronique de Danièle Sallenave sur France Culture (14 février 2014, 7h37) qui prétend que l'école doit se limiter à un projet républicain d'instruction, ou encore celle d'Olivier Mazerolle sur RTL (29 septembre 2014, 8h14) qui dénonce le « délabrement » de l'école de la république et explique aux auditeurs que le décrochage scolaire trouve son origine dans la « pédagogie » qui se substitue à la transmission des savoirs. Ce débat trouve un écho parmi les professionnels, ce que pourrait venir étayer la visite de nombreux blogs où des enseignants<sup>2</sup> s'accrochent sur le sujet.

### 1.2.3 D'autres critiques : l'influence de la psychanalyse

Selon Houssaye (1996), les auteurs d'influence psychanalytique sont ceux qui ont émis les plus vives critiques à l'encontre de la relation affective en éducation. Comme ils l'ont pensé, faut-il voir dans le recours à l'affection des pédagogues un désir d'influencer l'autre ?

Cela pourrait être suggéré par la mise en avant, par les « pédagogues du cœur » mentionnés précédemment, des effets positifs de la relation affective ; elle ne serait, en fin de compte, qu'une stratégie d'influence. Pourtant, il paraît un peu hasardeux de reprocher aux pédagogues de viser des objectifs éducatifs. Car toute démarche éducative est dirigée vers un ensemble d'objectifs à atteindre. Lorsque Lenoir et Vanhulle (2008) rapportent, à l'occasion de leur article sur les finalités éducatives, un ensemble de définition du concept d'éducation, ils citent Hubert qui remarquait en 1970 que toutes les définitions de l'éducation s'accordent à reconnaître qu'il s'agit d'une « action dirigée vers un but à atteindre », une finalité, que les

---

<sup>2</sup> Voir par exemple le texte intitulé *De la philosophie du care appliquée aux établissements scolaires* et les réactions qu'il suscite sur la page <http://celeblog.over-blog.com/article-de-la-philosophie-du-care-appliquee-aux-etablissements-scolaires-46877668.html> consultée le 01 novembre 2013.



pédagogues tentent, peut-être sans jamais parvenir à un consensus, de définir. L'éducation est « une influence exercée volontairement ». Dans ce contexte, Postic (1979, p. 20) définit la relation éducative comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire ». En fin de compte, reconnaître une influence *via* la relation affective ne paraît pas tellement problématique.

Toutefois, Baïetto (1982, p. 34) évoque également le désir de dominer qui peut se cacher derrière la relation affective et, plus profondément, le besoin de reconnaissance des enseignants :

*« Son désir reste celui d'avoir prise sur l'autre pour en fin de compte se faire reconnaître par lui ; c'est le désir que l'autre désire le sujet pour que ce dernier se sente exister, c'est la poursuite de l'autre spéculaire. »*

Cela rejoint la critique qui a été formulée par Wright et Sherman (1963). Pour ces auteurs, inspirés par la théorie de l'attachement (*cf.* section 3.2), la relation affective entretenue par les éducateurs peut avoir pour objectif de leur fournir une « expérience émotionnelle corrective » (Riley, 2009), c'est-à-dire une expérience permettant de combler une lacune affective ou un traumatisme dans l'histoire d'attachement (Giesbrecht, 2008). Il existerait donc un profil d'éducateurs ou d'enseignants carencés qui auraient besoin d'être en relation avec les adolescents pour se rassurer eux-mêmes. Riley (2009 ; 2013) a testé empiriquement cette hypothèse et montré que les enseignants se sentaient davantage en sécurité affective personnelle (diminution des formes d'attachement insécurisées) après plusieurs années d'enseignement, comme s'ils avaient bien bénéficié d'une « expérience émotionnelle corrective ».

Ces résultats semblent identiques à ceux obtenus auprès des travailleurs sociaux. D'après Guedeney (ONED, 2010, p. 85), une des principales motivations des professionnels du soin et de la protection de l'enfance est le désir de « revisiter les blessures et déceptions de leur propre histoire précoce ». Pourtant, Guedeney conclut :

*« Ceci nous rappelle que nos métiers basés sur la relation nous mettent toujours sur le fil de l'épée : ce qui donne notre richesse et notre force est aussi la source d'une possible vulnérabilité. »* (p. 89)

Cela est peut-être de nature à inquiéter certains professionnels ou les institutions elles-mêmes. Comme l'écrit Gaberan (2003) :

*« Ce renoncement à la dimension affective de la relation éducative est entretenu par un discours, inspiré de quelques notions de psychanalyse, qui met en avant les risques de “confusion” ou de “projection” susceptibles de parasiter l’acte éducatif, et qui tend à organiser la “clinique éducative” autour d’une mise à distance de l’autre. »*

Car, comme l’ont remarqué Pezet, Villatte et Logeay (1993) à partir d’entretiens menés auprès de travailleurs sociaux, les faiblesses individuelles sont souvent l’occasion d’un rejet du professionnel par l’équipe éducative. Donc, si la relation éducative fournit une expérience de réparation pour le professionnel, lui accorder de l’importance revient à accepter la vulnérabilité de ce professionnel, ce que ne font justement pas facilement les équipes, qui, à ce titre, peuvent être considérées comme violentes (Pezet, Villatte & Logeay, 1993). Bien que rien ne soit dit qui permette de conclure à un effet néfaste de la relation affective pour les adolescents, il semble qu’un tabou puisse lui être associé dans la mesure où elle pointe éventuellement la fragilité des professionnels.

#### **1.2.4 Polémique et tabou**

Dans ce contexte de polémique, il n’est pas étonnant que les professionnels de l’éducation ne soient pas à l’aise avec la question de la relation affective. Lors des entretiens exploratoires menés dans le cadre de ce travail (cf. section 4), certains enseignants spécialisés de dispositif relais font montre d’un certain malaise à l’évocation de leurs émotions, qu’ils reconnaissent pourtant comme étant partie intégrante de leur travail. Par exemple, un enseignant spécialisé de 50 ans évoque le sujet avec beaucoup de prudence :

*« Donc, la relation avec l’élève, moi je pense qu’à un moment donné il faut fixer une... quand je dis une limite c’est pas une... une limite... une limite sur l’affectif, en fait. Ça revient à ça. C’est-à-dire qu’il faut essayer de rester... Mais c’est très difficile parce que chaque année on a un ou deux gamins pour lesquels, bon, on a un investissement qui dépasse, on s’en rend bien compte, quoi. Et ça c’est pas évident. C’est très difficile de rester... parce que... de rester le prof ou l’enseignant et en même temps... Ça c’est très compliqué. C’est très compliqué. [...] Ben j’en pense que malheureusement on est des humains avant tout et que de toute façon on n’y échappe pas, quoi, donc... »*

Un autre enseignant spécialisé, sur le point de partir en retraite, reconnaît aussi l’importance des affects et s’en excuse presque :

*« Oui. C’est indéniable de toute façon. Après, il faudrait qu’il y en ait le moins possible. »*

Parmi les éducateurs rencontrés pour des entretiens exploratoires (cf. section 4), certains expriment également une gêne autour de la question des affects, comme cette jeune éducatrice de foyer :

*« [La] juste distance, alors ça c'est clair, c'est une notion que tu entends. Je crois bien, je crois que c'est la notion que tu entends le plus en formation, ouais, ou même des fois on va te le recracher en réunion comme ben euh quand il y a certains collègues, ou ta hiérarchie, qui peuvent te dire, "t'es trop dans l'affect". »*

Pourtant, cette éducatrice explique aussitôt que les affects sont bien là et qu'ils sont un « outil de travail ». Ce ne sont donc pas nécessairement les émotions elles-mêmes qui posent question, mais le partage social autour des affects, notamment en équipe et avec la hiérarchie ou l'institution. Une autre éducatrice l'évoque :

*« Parce que je sais pas, depuis toujours c'est... ben c'est tabou, quoi. On travaille avec ça, mais on n'en parle pas. Personne n'en parle. Alors pourquoi ? Donc moi, ben justement, moi je suis assez sensible justement à tout ça. »*

Un autre indice du caractère polémique de la thématique de la relation affective peut être trouvé dans les réactions qu'a suscitées une des enquêtes menées pour le présent travail (cf. section 5). Alors que plusieurs centaines d'enseignants ont été contactés pour répondre à un questionnaire en ligne portant sur la relation avec les élèves (et les émotions qui peuvent y être associées), certains ont réagi (via le courriel qui leur était transmis). Voici quelques phrases issues de ces réactions :

*« Les questions sont parfois surprenantes ! »*

*« On n'est pas habitués à manier ce vocabulaire il me semble (traduit de anglais ? n'y aurait-il pas des anglo-saxons à l'origine de cette recherche ?) : tendresse pour les élèves ? euh... compassion ?... »*

*« J'ai proposé à mes collègues de vous écrire afin que vous nous éclairiez quant à la formulation des questions (un vocabulaire très affectif et peu courant dans le cadre professionnel) [...]. »*

A ces réactions qui témoignent d'une gêne viennent s'ajouter d'autres, plus polémiques. La question des sentiments en éducation agace fortement certains enseignants :

*« Confiante, j'ai répondu à l'enquête, j'ai même donné mon mail pour le suivi....car on le donne au tout début... J'ai signé les décharges etc., etc. et je suis bien embarrassée : avez-vous pris connaissance du questionnaire ? Ses références à l'amour de l'enseignant pour*

*les élèves ? au contact physique avec l'élève ? [...] J'ai cru que c'était une enquête sérieuse, les questions manichéennes (des choses "mauvaises" ou "bonnes"), leur complexité syntaxique : beaucoup de doubles négations... leur contenu... me donnent à penser soit qu'il s'agit d'une fumisterie, soit d'une incursion sectaire... j'ai fait lire le questionnaire à des collègues ils sont de mon avis. Je déconseillerai de participer à cette étude. »<sup>3</sup>*

Une autre enseignante, parce qu'elle en a jugé le contenu inquiétant, a contacté l'Inspectrice (IA-IPR) pour lui demander de regarder le questionnaire. Cette dernière réagit ainsi :

*« On se pose la question de la conscience ou plutôt de l'inconscience de ce genre de propos et si en plus ils viennent d'une université publique c'est très curieux pour ne pas dire grave ! Peut-on évoquer l'existence d'émotions des enseignants au contact des élèves ? [...] J'ai averti le cabinet de la rectrice au vu de ces propos complètement déplacés. Que dirait-on d'un enseignant qui s'exprimerait ainsi en classe ? Heureusement qu'un professeur de l'académie m'a alerté sur cette question. »*

L'aspect polémique de la dimension affective de la relation éducative se présente ici avec évidence. Au vu de cette polémique, il n'est pas étonnant qu'un tabou institutionnel entoure finalement cette thématique. Le terme d'affect, par exemple, n'apparaît qu'une fois au sein du code de l'éducation, non pour décrire une relation mais pour caractériser l'une des facettes du développement de l'enfant à l'école maternelle (L 321-2). Un autre exemple témoigne également de ce tabou. Le *Rapport Bancel pour la création des IUFM* (1989), auquel a notamment participé Meirieu, évoque la dimension affective (p. 4) : « la dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante ». Toutefois, le propos n'est pas, comme on pourrait s'y attendre, d'en faire l'éloge. Au contraire, le texte poursuit en expliquant l'importance de se prémunir contre les affects :

*« [La dimension relationnelle] implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle. »*

Cette polémique, ou ce tabou, invite à explorer la thématique par des méthodes empiriques, à même de permettre un dépassement du conflit théorique.

---

<sup>3</sup> La réponse faite à cette enseignante, très proche de celle envoyée à d'autres, figure en annexe 2. Cette réponse mérite attention parce qu'elle a permis un apaisement dont l'enseignante a fait part à l'occasion d'un courriel, qui figure également en annexe 3.

### 1.2.5 Le regard des élèves, en complet décalage...

Le tabou de la relation affective dans l'institution ne semble pas tant affecter les élèves que les professionnels qui, eux, évitent plus massivement le sujet (Curchod-Ruedi & Doudin, 2010). En effet, les études sur le décrochage scolaire, lorsqu'elles utilisent des méthodes qualitatives en se basant sur des entretiens réalisés avec des adolescents, montrent que la question de la relation affective est évoquée sans gêne. Bazart, Bonnéry et Martin (1999), après avoir mené une cinquantaine d'entretiens auprès de jeunes scolarisés en dispositifs relais, remarquent que les adolescents éprouvent des émotions très négatives à l'encontre du système scolaire classique : sentiment d'exclusion, de rejet, d'injustice, rancœur, etc. A l'inverse, le vécu en dispositif relais leur semble beaucoup plus positif, dans la mesure où ils se sentent écoutés et considérés. Blaya (2010) ou Bernard et Michaut (2014) rapportent des résultats du même type. Les entretiens menés auprès d'élèves de l'enseignement spécialisé ou de stagiaires de la formation professionnelle (SEGPA, CIPPA, Classes relais, MLI, etc.) mettent en évidence le sentiment de n'être pas assez respecté, écouté et considéré par les enseignants. Les adolescents jugent les professionnels comme étant trop incertains, punitifs et exigeants et estiment que les relations avec les adultes, dans leur dimension affective et pas seulement cognitive, est responsable de leurs difficultés scolaires. Ce type de résultats est aussi courant en Amérique du Nord, où la relation affective en éducation est pourtant moins l'objet d'un tabou que sur le territoire français. Parent et Paquin (1994), après avoir interrogé une cinquantaine d'élèves décrocheurs, pointent la nécessité d'améliorer la relation enseignant-élève. En effet, ils remarquent, tout comme Hrimech et Théorêt (1997), que le manque d'intimité dans la relation éducative est évoqué par les élèves comme motif d'abandon.

Par conséquent, il apparaît que les élèves éprouvent moins de gêne à l'idée de reconnaître leurs besoins relationnels. Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont demandé à des jeunes de 16-18 ans de faire le portrait des enseignants qu'ils jugent dignes de confiance : il ressort le besoin d'écoute, d'encouragements, de gentillesse, d'intérêt personnel, de temps passé avec leurs élèves, etc. A l'inverse, un enseignant trop centré sur la matière et pas assez sur la relation est jugé moins digne de confiance. Cela, d'après les auteurs, semble encore plus partagé par les jeunes ayant des difficultés scolaires. C'est aussi ce qu'a montré Pierce (1994) : les élèves en général et les élèves en difficulté en particulier attendent que l'enseignant s'intéresse aux élèves individuellement, qu'il partage avec eux sa vie personnelle et qu'il n'hésite pas à montrer sa proximité affective avec eux. Noddings (1992) défend une approche relationnelle en éducation en s'appuyant en particulier sur le fait que les élèves américains

sont nombreux à formuler un même reproche à leurs enseignants : « *they don't care !* » (p. 2). Suite à ses travaux menés sur la prévention de la violence, Favre (2007, p. 148) raconte comment un élève, interrogé à l'écrit sur ce qu'il ressent dans sa classe, finit par exprimer, en l'écrivant en gros caractères en travers de sa page : « je voudrais qu'on m'aime ». Le tabou autour de la relation affective est ici très peu présent.

En outre, les enseignants semblent conscients de la demande affective des élèves. Ceux qui ont été rencontrés lors des entretiens exploratoires pour le présent travail (*cf.* section 4) en témoignent. Une jeune enseignante spécialisée explique :

*« C'est une relation humaine avant tout, un enseignement dans une classe relais. S'il n'y a pas d'affect [...], il n'y a rien. Il n'y a rien de rien du tout. On a beau dire ce qu'on veut, les élèves viennent en classe parce qu'ils y sont bien, sinon ils n'y viennent pas. Et puis ils ne sont pas masos. Ils sont bien parce qu'ils savent qu'il y a une écoute, ils savent qu'il y a une confiance, ils savent qu'il y a un partage. »*

Une autre enseignante le dit également :

*« Je pense que... oui, il se passe quelque chose dans la relation affective, oui. Et ils attendent ça, en plus, hein. »*

Les résultats de l'enquête d'Alluin et Benhaim (2000), évoqués plus haut, indiquaient que, d'après les enseignants, la possibilité donnée aux élèves d'avoir un autre type de relation avec les adultes de dispositifs relais qu'avec ceux du collège figure parmi les éléments les plus bénéfiques des dispositifs relais. Les enseignants semblent donc conscients des attentes affectives des élèves, tout au moins les enseignants spécialisés. Le sujet n'en demeure pas moins polémique pour autant, en particulier lorsqu'il s'agit des émotions des enseignants.

### 1.3 Problématique empirique

A ce stade les questionnements qui fondent cette recherche deviennent véritablement problématiques. En effet, si une telle polémique et, finalement, un tel tabou, entourent la thématique de la dimension affective de la relation éducative, s'interroger sur son existence et ses effets revêt alors un enjeu important. De plus, si la polémique se situe avant tout à un niveau théorique voire idéologique, il semble crucial d'envisager l'apport des résultats empiriques sur la question. La méthode de production de connaissance est alors dite *evidence-based*, c'est-à-dire « basée sur la preuve » et s'oppose, dans un esprit hérité des Lumières, à une forme de pensée magique qui néglige les données empiriques (Debarbieux, 2008).

Or depuis plusieurs décennies les études de psychologie de l'éducation portant sur la dimension affective de la relation enseignant-élève s'accumulent. A l'origine, les études se sont centrées sur la relation avec les jeunes enfants (Goossens, 1990 ; Hughes, 1999). Puis la relation avec les adolescents est devenue à son tour un objet de recherche partagé. En conséquence de quoi, Riley (2013) recense 2 276 articles scientifiques avec les mots-clés « *teacher* », « *student* » et « *relationship* ». Au vu de cette abondante littérature, qui trouve peut-être son origine dans les travaux pionniers et conséquent de Rutter, Maughan, Mortimore, *et al.* (1979) ou Mortimore, Sammons, Stoll *et al.* (1988) qui évaluent quantitativement l'effet de la dimension affective de la relation enseignant-élève sur un nombre importants de variables scolaires, il est donc possible d'apporter des réponses empiriques aux questionnements qui fondent ce travail et qui sont reprises ici :

- De quelle nature est la relation éducative, en particulier sa dimension affective ?
- Quels sont ses effets sur l'adaptation psychosociale des adolescents ?
- Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à son établissement et son maintien ?

Pour répondre à ces questionnements, il est nécessaire de faire le point sur les connaissances actuelles issues des études empiriques. Cela permettra de déterminer d'éventuels manques. Ensuite, il conviendra de proposer un cadre théorique qui permette d'étudier la relation éducative et de déterminer des questions opérationnelles de recherche. Enfin seulement il sera possible de réaliser différentes études empiriques qui tenteront de faire avancer les connaissances autour de ces questionnements.

## 2 Revue de la littérature

### 2.1 La relation affective enseignant-élève (RAEE)

*La relation enseignant-élève est la plus étudiée parmi les formes de relation professionnelle adulte-enfant. La suite de ce travail s'y restreint, mais les propos tenus sont comparables à ceux qui pourraient être tenus à propos de la relation éducateur-adolescent. Plus précisément, la suite se restreint à l'étude de la dimension affective de la relation enseignant-élève (RAEE). Une définition provisoire de celle-ci, qui sera précisée une fois le cadrage théorique accompli, vient de Pianta (1998) et met en jeu les attitudes suivantes : soutien émotionnel, acceptation et chaleur affective.*

#### 2.1.1 Restriction du champ

Le thésaurus de l'éducation EDUthès répertorie les notions associées à la relation éducative : y figure le descripteur « relation enseignant-étudiant » qui doit être employé pour « relation enseignant-enseignés », « relation maître-élève » et « relation professeur-étudiant ». Ce terme est hiérarchisé sous le terme générique « relations humaines ». En outre, alors que les descripteurs « éducateur », « éducateur spécialisé » ou « mentorat » y trouvent une place, il n'existe aucun autre terme spécifique qui décrirait d'autres types de relations éducatives, telle que la relation éducateur-adolescent, ou la relation mentor-protégé par exemple. Cela n'est pas étonnant si l'on considère le manque d'études scientifiques concernant ces types particuliers de relation (Harder, Knorth & Kalverboer, 2013). Pour avancer ce présent travail de recherche, le choix est donc fait de se centrer sur la relation enseignant-étudiant, souvent nommée relation enseignant-élève dans la littérature. Toutefois, l'hypothèse que les apports théoriques et empiriques sur la relation enseignant-élève peuvent être étendus à la relation éducateur-adolescent soutient les travaux menés ici.

#### 2.1.2 Premiers éléments de définition de la relation

Une relation entre deux individus est constituée d'interactions qui s'étendent plus ou moins dans le temps. Ainsi, la relation enseignant-élève est de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique puisque c'est à l'enseignant qu'échoit la responsabilité du bon développement de l'élève (Bar-Tal & Bar-Tal, 1986 ; Pianta, 1998). Wentzel (2012, p. 19) définit la relation enseignant-élève comme une « connexion durable entre deux individus, caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions ». Il s'agit d'une relation



multidimensionnelle impliquant différents types d'interactions et d'émotions (Stuhlmán & Pianta, 2011). La dimension affective n'en est qu'une dimension. Cette dernière caractérise l'aspect de la relation qui met en jeu des émotions chez les deux personnes qu'elle lie. C'est cette dimension qui sera étudiée dans la suite de ce travail de même que c'est celle qui est étudiée presque systématiquement par les auteurs qui parlent de relation enseignant-élève.

Pour Wentzel, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, faite d'intimité et de partage, associée à des affects positifs et une forte proximité, une relation où la communication occupe une place importante. Myers et Pianta (2008) parlent de « chaleur émotionnelle » et d'« acceptation ». Certains auteurs ne parlent pas de relation enseignant-élève mais de soutien de la part de l'enseignant (par exemple, Hallinan, 2008). Les quelques éléments ci-dessus peuvent donc être rapprochés du concept d'appartenance sociale que Richer et Vallerand (1998) définissent comme un « sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes [qui] comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui. » De même, Beauregard (1996, p. 62) évoque, parmi les différents types de soutien social, le soutien émotionnel qui implique une manifestation « de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance ». On retrouve ces éléments de définition chez des auteurs intéressés par la dimension affective de la relation enseignant-élève (par exemple, Rueger, Malecki & Demaray, 2010).

Pour aller plus loin dans la définition de la dimension affective de la relation enseignant-élève, il conviendrait de regarder aussi comment le concept est rendu opérationnel par les auteurs, ce qui sera fait plus loin. La définition de Pianta (1998) fournit ici un point de départ suffisant : une relation enseignant-élève de qualité est une relation fournissant un soutien émotionnel, où l'enseignant est sensible et répond aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective, où il fournit de l'aide et où il modèle le comportement de l'élève pour que ce dernier adopte un comportement adapté. Les deux derniers éléments de cette définition ne relèvent pas avec autant d'évidence de la dimension affective de la relation mais cela sera traité plus loin (*cf.* section 3.2.4). Bien qu'elle soit plutôt notée RAEE dans la littérature, la relation affective enseignant-élève sera désormais notée RAEE, de manière à souligner qu'elle est étudiée dans sa dimension affective.

## 2.2 De la revue des études longitudinales aux questions de recherche

*Les études longitudinales sur la RAEE en montrent les nombreux effets positifs, scolaires et extra-scolaires. Le cadre théorique le plus mobilisé par ces études est la théorie de l'attachement. Les déterminants de la RAEE ont été moins systématiquement étudiés, en particulier du côté du rôle affectif des enseignants. De plus, l'idée d'un rôle compensateur de la RAEE ne fait pas consensus. Enfin, les études recensées évaluent la relation aux enseignants en général et non pas à des enseignants particuliers. A partir des résultats de la littérature, des pistes de recherche cohérentes avec l'état lacunaire des savoirs peuvent donc être dégagées.*

### 2.2.1 Méthodologie

Pour pouvoir définir des questions de recherche, il est nécessaire de connaître l'état actuel des connaissances empiriques, en particulier sur les effets de la relation éducative. Le choix qui a été fait ici est celui de restreindre la recension aux études longitudinales, plus susceptibles de mettre en évidence des relations causales (effet de la RAEE au temps 1 sur les variables évaluées au temps 2, quelques mois ou quelques années plus tard). Pour ce faire, les bases de données Academic Search Premier, ERIC, Francis, PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycINFO et SocIndex ont été interrogées *via* la métabase EBSCOhost en juin 2014. Les mots-clés utilisés sont « *teacher\* student\* relationship\** » et « *adolescen\** ». En demandant à voir apparaître le terme « *longitudinal* » dans le résumé, il ressort de cette recension quelques dizaines d'articles issus de revues à comité de lecture, dont vingt-six mettent précisément en évidence des effets ou déterminants de la RAEE. Ce sont les résultats de ces études qui sont rapportés ici (*cf.* figure 1, p. 27). Tout d'abord, les effets puis les déterminants seront décrits. Ensuite, les outils de mesure utilisés puis les cadres théoriques seront présentés. Au besoin, des résultats issus de recherches corrélationnelles seront évoqués lorsqu'ils permettent de préciser ceux issus des études longitudinales.

### 2.2.2 Ce qui est mesuré dans ces études

Les études longitudinales recensées sont toutes des études quantitatives. La RAEE y est évaluée à partir de questionnaires. A l'exception de quelques études (DiLalla, Markus et Wright-Phillips, 2004 ; Davidson, Gest et Welsh, 2010 ; Rudasill, Reio, Stepanovic *et al.*, 2010), qui utilisent des questionnaires à destination des enseignants, les instruments utilisés sont des auto-questionnaires à destination des élèves. En effet, une évaluation par les

adolescents eux-mêmes se révèle plus pertinente pour comprendre les effets de la RAEE (Murray, Murray et Waas, 2008). La plupart des auteurs se contentent de quelques items (de deux à neuf) généralement créés pour les besoins de leur étude. Ces items évoquent, entre autres, « l'intérêt personnel des enseignants pour les élèves » (Gregory & Weinstein, 2004 ; Liu & Wang, 2008 ; You & Sharkey, 2009 ; You, Hong & Ho, 2011 ; Barile, Donohue, Anthony *et al.*, 2012), le sentiment des élèves d'être « compris et soutenus » (Liljeberg, Eklund, Fritz *et al.*, 2011), le fait d'entrer en dialogue personnel avec les enseignants (Overbeek, Biesker, Kerr *et al.*, 2006) ou le sentiment de soutien émotionnel (« feeling loved and cared for », Rueger, Malecki & Demaray, 2010). Le concept qui revient le plus souvent est celui de « care » dont les enseignants font preuve ou non (Crosnoe & Elder, 2004 ; McNeely & Falci, 2004 ; Kidd, Henrich, Brookmeyer *et al.*, 2006 ; Hallinan, 2008 ; Murberg, 2010 ; Yeung & Leadbeater, 2010 ; Joyce & Early, 2014). Ce concept, même s'il ne s'y limite pas, traduit la dimension affective de la RAEE, basée sur les émotions positives associées au sentiment d'être considéré et soutenu. Cette dimension se trouve aussi dans l'étude de Fruith et Wray-Lake (2013), qui pourtant fait exception puisque elle utilise un seul item demandant aux adolescents s'ils ont eu un enseignant « qui a fait une différence positive et importante dans leur vie ».

Par ailleurs, certains chercheurs ont recours à des instruments psychométriques validés pour évaluer la relation. Wang, Brinkworth et Eccles (2013) utilisent la *Teacher-Student Relationship Scale* adaptée à partir de la *School Climate Survey*. DiLalla, Marcus et Wright-Phillips (2004), Davidson, Gest et Welsh (2010), Rudasill, Reio et Stepanovic (2010) ainsi que Guigère, Morin et Janosz (2012) utilisent la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, Pianta & Steinberg, 1992 ; Pianta, 2001), certains de ses items ou des items qui s'en inspirent. La STRS est un instrument de référence, traduit et validé dans différentes langues. Les deux dimensions principales de l'outil sont la *chaleur* (Pianta, 1998, p. 2, évoque l'affection et la communication ouverte) et le *conflit* (associé des émotions négatives comme la colère ou le sentiment d'inefficacité). Cet outil (*cf.* section 7.2.3) a été élaboré dans le cadre de la théorie de l'attachement appliquée à la RAEE (Pianta, 1998) et en exprime clairement la dimension affective.

### 2.2.3 Effets scolaires de la RAEE

Les performances scolaires sont depuis plusieurs décennies la variable de prédilection des recherches empiriques en psychologie de l'éducation (Attali & Bressoux, 2002). On sait, depuis l'expérience inaugurale de Rosenthal et Jacobson (1971), que la RAEE a un impact sur

la performance scolaire. Les études longitudinales viennent appuyer ces résultats. Par exemple, Gregory et Weinstein (2004) ont mis en évidence l'impact de la RAEE sur les résultats à des tests standardisés en mathématiques. De même, Davidson, Gest et Welsh (2010) ont montré l'effet de la proximité affective sur les compétences en mathématiques, lecture, écriture et sciences (voir aussi Catalano, Haggerty, Oesterle *et al.*, 2004). À l'inverse, une relation conflictuelle permet de prédire une moyenne générale inférieure (DiLalla, Markus et Wright-Phillips, 2004) ou un taux de redoublement supérieur (Crosnoe et Elder, 2004). Par ailleurs, le fait, pour un adolescent en fin de cycle secondaire, d'avoir un mentor<sup>4</sup> parmi ses enseignants augmente le niveau de diplôme atteint six ans plus tard (Fruht & Wray-Lake, 2013). La RAEE agit donc sur les résultats scolaires, sans doute *via* un plus grand engagement scolaire, comme l'ont indiqué les études corrélationnelles (par exemple Wentzel, 1998).

En effet, Eccles, Lord et Midgley (1991) ont mis en évidence l'effet de la RAEE sur l'intérêt pour les mathématiques (de même chez Hallinan, 2008, et chez Rueger, Malecki et Demaray, 2010, avec l'école en général). You et Sharkey (2009) ont montré que la RAEE a une influence sur l'engagement des élèves du secondaire, mesuré à partir de la tendance à oublier ses affaires ou ses devoirs. À l'inverse, l'amotivation (l'absence de motivation) des élèves peut être prédite par une RAEE de moins bonne qualité (Hascher & Hagenauer, 2010). En outre, la motivation scolaire peut être associée à l'attachement à l'école ou à l'estime de soi scolaire, tous deux influencés par la relation à l'enseignant (Liu & Wang, 2008 ; Davidson, Gest & Welsh, 2010). Enfin, la RAEE favorise les attributions causales internes (locus de contrôle), elles-mêmes responsables d'une plus forte motivation et d'une plus grande réussite à l'école (You & Sharkey, 2009).

Au-delà de la performance et de l'implication, le comportement social à l'école a été l'objet de plusieurs études longitudinales. Par exemple, Crosnoe et Elder (2004) ont évalué l'effet positif de la RAEE sur l'absentéisme et les exclusions disciplinaires. Par ailleurs, Yeung et Leadbeater (2010) ont observé son impact sur les difficultés émotionnelles et comportementales, comme les difficultés à suivre les instructions ou à réguler ses émotions. Ces difficultés sont sans doute associées à un moindre bien-être à l'école, bien-être qui est soutenu par une relation chaleureuse (Davidson, Gest & Welsh, 2010). Il n'est donc pas étonnant que la RAEE soit, au bout du compte, un facteur de protection contre le décrochage scolaire, puisque de faibles résultats, une faible motivation et un comportement inadapté en

---

<sup>4</sup> Selon les auteurs, un mentor est une personne 1. qui a acquis une certaine sagesse ou expérience, 2. qui fournit à son protégé des conseils et 3. avec qui le protégé a établi une relation de confiance.

sont des facteurs de risque (Janosz, 2000). Les résultats des études longitudinales viennent donc soutenir ceux, nombreux, des autres études qui indiquent que la RAEE est un déterminant majeur du décrochage et, corrélativement, de la persévérance scolaire. Ainsi, Barile, Denohue, Anthony *et al.* (2012) ont montré que la relation à l'enseignant est prédictive du décrochage des élèves de fin de secondaire deux années plus tard. De même, Fallu et Janosz (2003) ou Fortin, Marcotte, Royer, *et al.* (2005) ont observé que la relation chaleureuse agit comme facteur de protection contre le décrochage scolaire. En conclusion, toutes les études longitudinales répertoriées qui s'intéressent aux effets scolaires de la RAEE ont mis en évidence des résultats statistiquement significatifs, à l'exception d'une (Murberg, 2010) qui n'est pas parvenue à mettre en évidence son impact sur la passivité des élèves en classe.

#### 2.2.4 Effets extrascolaires de la RAEE

D'autres résultats, moins classiques en sciences de l'éducation, ont mis en évidence les effets extrascolaires de la RAEE. Tout d'abord, la RAEE protège contre les troubles internalisés. Par exemple, Rueger, Malecki et Demaray (2010) ont montré que la qualité de la relation atténue les symptômes anxieux et dépressifs chez les élèves du secondaire. Overbeek, Biesecker, Kerr *et al.* (2006), Wang, Brinkworth et Eccles (2013) ainsi que Joyce et Early (2014) ont obtenu des résultats similaires avec les symptômes dépressifs. Kidd, Henrich, Brookmeyer *et al.* (2006) ont aussi observé une réduction du nombre de tentatives de suicide chez les adolescents ayant une relation chaleureuse avec l'enseignant (de même chez McNeely et Falci, 2004, pour les pensées suicidaires et les tentatives de suicide). En outre, la RAEE réduit l'adoption de comportements à risque, notamment en matière de santé ou de sécurité routière (McNeely & Falci, 2004 ; Rudasill, Reio, Stipanovic *et al.*, 2010).

Les études longitudinales ont aussi mis en évidence l'impact de la RAEE sur les comportements antisociaux, corroborant les résultats des études corrélationnelles (par exemple, Frey, Ruchkin, Martin *et al.*, 2008). Overbeek, Biesecker, Kerr *et al.* (2006) ont étudié l'effet de la RAEE sur le vol, le vandalisme et la consommation de drogue. Tiet et coll. (2010) retrouvent ces effets sur la délinquance, la consommation de drogue et l'appartenance à un gang, tout comme McNeely et Falci (2004) qui ont aussi montré l'impact de la RAEE sur l'usage d'armes par les adolescents. De même, Catalano, Haggerty, Oesterle *et al.* (2004), Guigère, Morin et Janosz (2011), Liljeberg, Eklund, Fritz *et al.* (2011), Wang et Dishion (2012) ainsi que Wang, Brinkworth et Eccles (2013) présentent des résultats semblables. Les effets de la RAEE hors de l'école sont donc bien documentés aujourd'hui : une relation chaleureuse est un facteur de protection contre les comportements délinquants.

### 2.2.5 Peut-on parler d'effet différentiel ?

Une question importante concerne les populations susceptibles de ressentir les effets bénéfiques de la RAEE. Il a souvent été écrit que les adolescents en difficultés scolaires et sociales en bénéficieraient davantage (Murray & Pianta, 2007). Cependant, les autres élèves demeurent concernés (Myers & Pianta, 2008). Il y aurait donc un effet différentiel. Liu et Wang (2008) ont observé que les élèves du secondaire de faible niveau scolaire tirent davantage parti de la RAEE pour ce qui est du développement de la confiance en soi scolaire. De plus, Crosnoe et Elder (2004) ont montré, dans le contexte américain, que la RAEE n'a pas le même effet selon l'appartenance ethnique des élèves (effet plus important pour les élèves d'origine asiatique comparativement à ceux des élèves d'origine africaine, caucasienne et hispanique). Joyce et Early (2014) observent l'effet inverse, le rôle protecteur de la RAEE sur les symptômes dépressifs étant plus important chez les élèves appartenant à la majorité ethnique. Enfin, Yeung et Leadbeater (2010) ont observé un effet modérateur de la RAEE sur la relation entre la victimisation par les pairs et ses conséquences émotionnelles et comportementales. D'après ces résultats, certains élèves pourraient être dits à risque et bénéficieraient davantage de la relation à l'enseignant, qui agirait comme un facteur de protection.

Pour comprendre la vulnérabilité de certaines populations d'adolescents, une explication a été avancée qui s'appuie sur les carences de soutien familial. La relation à l'enseignant viendrait compenser cette carence. Les études longitudinales apportent quelques éléments à cette discussion. Par exemple, les résultats de Tiet, Huizinga et Byrnes (2010), obtenus avec des élèves de zones socialement déstructurées (taux de pauvreté, familles monoparentales, mixité ethnique et taux de déménagement plus important), ont montré que l'effet bénéfique de la RAEE sur le comportement antisocial concerne uniquement les adolescents issus de familles monoparentales. La RAEE aurait donc bien le rôle compensateur évoqué plus haut. Cependant, Wang, Brinkworth et Eccles (2013) ont apporté un contre-argument en montrant que la RAEE n'agit pas comme médiateur sur la relation entre le conflit parent-enfant et la dépression. Elle aurait alors un rôle cumulatif plutôt que compensateur. Gregory et Weinstein (2004) ont également soutenu cette position après avoir montré que l'effet de la RAEE sur les résultats en mathématiques n'est pas plus important chez les élèves qui décrivent une proximité moins forte avec leurs parents (de même pour Crosnoe & Elder, 2004, ou pour Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Les auteurs ne s'accordent donc pas sur la question du rôle compensateur, qui reste une thématique à explorer.

### 2.2.6 Les déterminants de la RAEE

Parmi les études recensées, peu mettent en évidence des déterminants de la RAEE. Celle de Barile, Donohue, Anthony *et al.* (2012) fait donc exception. En effet, elle met en évidence plusieurs déterminants de la relation. La taille de l'école et le taux de mixité ethnique sont inversement corrélés à la qualité de la RAEE<sup>5</sup>. Par ailleurs, la relation est moins chaleureuse avec les élèves des catégories socio-économiques les plus défavorisées. De plus, les aspirations parentales concernant la réussite académique de leurs enfants sont associées à de meilleures relations des adolescents avec l'enseignant. Crosnoe, Johnson et Elder (2004) ont, de manière similaire, montré que le niveau d'éducation des parents et le fait d'avoir une famille biparentale favorisaient la relation des adolescents avec l'enseignant. De plus, pour ces auteurs, la RAEE est généralement plus positive au sein des écoles privées et de celles où les élèves se sentent plus en sécurité (mais pas dans les écoles académiquement plus performantes ou dans celles où les classes sont de plus petite taille). Par ailleurs, la politique de notation des enseignants a un impact sur leur relation avec les élèves : une notation par les élèves eux-mêmes favorise l'établissement de relations chaleureuses alors qu'une politique de récompense des meilleurs enseignants par l'administration et les supérieurs hiérarchiques le contraire (Barile, Donohue, Anthony *et al.*, 2012). En somme, il apparaît que la RAEE est dépendante du contexte dans lequel elle s'insère (composition sociale, organisation des classes) mais les résultats dans ce champ sont encore relativement peu nombreux.

Les études corrélationnelles sont un peu plus nombreuses et les articles de synthèse présentent des facteurs semblables (Murray & Pianta, 2007 ; Myers & Pianta, 2008) : facteurs externes (origine sociale, relations familiales...), facteurs individuels (tempérament des élèves, genre...) et facteurs organisationnels (taille de l'école, taille des classes...). Quelques études ont plus précisément mis en évidence le rôle de l'enseignant dans la RAEE, ce que n'ont pas encore fait les études longitudinales. Par exemple, Yoon (2002) a évalué l'effet négatif du stress enseignant et des affects négatifs sur la RAEE. Kesner (2000) a montré que l'histoire d'attachement des enseignants explique une petite part de la variance de la dimension chaleur dans la RAEE. Greenglass, Fiksenbaum et Burke (1996), avec une approche théorique un peu différente, ont obtenu des résultats cohérents avec ceux de Kesner. Les enseignants qui déclarent bénéficier de davantage de soutien émotionnel (de la part des collègues, des

---

<sup>5</sup> Les mêmes résultats longitudinaux ont été soutenus par l'étude de Crosnoe, Johnson et Elder (2004), qui n'apparaît pas dans la présente recension car le terme « longitudinal » n'est pas employé dans le résumé.

supérieurs, de la famille et des amis) sont également ceux qui sont les moins susceptibles d'agir de façon détachée et impersonnelle avec les élèves en période de stress. En outre, l'expérience professionnelle semble inversement corrélée avec la chaleur dans la relation alors que le niveau de diplôme y est corrélé positivement (McDonald Connor, Son, Hindman *et al.*, 2005 ; Stuhlman & Pianta, 2001). Le sexe de l'enseignant joue aussi un rôle, puisque les enseignantes ont avec leurs élèves de meilleures relations que leurs collègues masculins (Potvin & Rousseau, 1993). Toutefois, les études transversales qui ont permis d'obtenir ces résultats n'ont pas nécessairement été réalisées auprès d'enseignants du secondaire (mais plus souvent dans le primaire). Elles fournissent donc des pistes à explorer pour évaluer les déterminants de la RAEE avec les adolescents.

### 2.2.7 Les cadres théoriques invoqués

Pour comprendre les construits psychologiques auxquels réfèrent les items utilisés, il est nécessaire de recourir aux différents cadres théoriques invoqués par les auteurs, bien que dans la plupart des cas ces cadres n'aient pas présidé à l'élaboration des outils. Si, parmi les vingt-six études recensées, majoritairement américaines (77 %), quelques-unes font un peu exception en n'évoquant aucun cadre particulier, la plupart mobilisent des théories éprouvées. Quelques études évoquent isolément l'interactionnisme symbolique de Mead (Liu & Wang, 2008), l'approche relationnelle en éducation de Wehlage (Hascher & Hagenauer, 2010) et l'analyse motivationnelle de Connell et Wellborn (McNeely & Falci, 2004). Les seize autres études se réfèrent à quatre approches théoriques qui font davantage consensus.

En premier lieu, quatre études (15 % des études recensées) mentionnent la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1971), en particulier pour expliquer la réduction des comportements antisociaux associée à des relations enseignant-élève chaleureuses. Selon cette théorie, les adolescents adoptent des comportements et des valeurs par anticipation de leurs conséquences, à partir de l'observation puis de l'imitation du comportement des autres individus avec lesquels ils se sentent liés. Les enseignants, lorsqu'ils ont une relation positive avec leurs élèves, prennent donc le rôle de modèles (Tiet, Huizinga et Byrnes, 2010).

Une autre approche est évoquée par six études (23 %) : l'approche écologique de Bronfenbrenner (1977). Selon cette approche, les comportements des adolescents ne peuvent être compris qu'à la lumière des interactions qu'ils ont avec leur environnement. Les apprentissages et le développement de l'élève n'ont pas de sens indépendamment des relations entretenues avec les figures sociales prépondérantes à l'adolescence que sont les parents, les enseignants et les pairs (You & Sharkey, 2009). De même, ces relations ne peuvent être



comprises qu'au sein des contextes socioculturels que sont la famille, la classe, l'école, etc. Cette approche fournit donc un cadre général d'analyse mais n'apporte pas une contribution détaillée à l'explication des effets de la RAEE. Davis (2003), dans un article de synthèse conséquent sur la RAEE, explique que le modèle écologique impose simplement la prise en compte du contexte pour comprendre la RAEE. En outre, ce modèle englobant est compatible avec d'autres perspectives théoriques sur la RAEE, sans doute plus à même d'aider à en comprendre les effets.

La théorie du contrôle social (Gottfredson & Hirschi, 1990), citée par quatre études (15 %), prévoit que les personnes et institutions avec lesquelles un individu établit un lien affectif exercent un contrôle favorisant la normalisation des comportements de cet individu. La relation affective avec les enseignants tend, de manière informelle, à faire adopter à l'élève des comportements adaptés à l'école (Catalano, Haggerty, Oesterle *et al.*, 2004), tels que ceux décrits par une bonne part des études recensées. Giguère, Morin et Janosz (2011) expliquent précisément que les relations sociales positives à l'école conduisent l'élève à intérioriser les mécanismes d'auto-contrôle plutôt qu'à les rejeter. Car, selon Gottfredson et Hirschi (1990), ces mécanismes se construisent suite à la désapprobation de ceux qui ont un rôle affectif auprès de l'individu. Finalement, la théorie du contrôle social implique un attachement envers des personnes et des institutions. Elle ne peut donc pas s'entendre sans une certaine théorie de l'attachement.

Trois des quatre études qui citent la théorie du contrôle social citent donc également la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969). En outre, cette dernière est celle qui est la plus présente. En effet, bien que seulement six études (23 %) la mentionnent explicitement, quelques autres ont recours à des concepts qui lui sont liés. Par exemple, Yeung et Leadbeater (2010) évoquent la « sécurité émotionnelle » au contact des enseignants, concept tiré de la notion de « base de sécurité » (Bowlby, 1969 ; voir par exemple Murray & Zoch, 2011, pour une utilisation de ce concept dans le cadre de la RAEE). De plus, Hallinan (2008) se réfère à la théorie psychosociale de Noddings, l'une des plus grandes théoriciennes du *care* en éducation (Noddings, 1984). Or les relations de *care* sont souvent intégrées au cadre plus global de la théorie de l'attachement (voir par exemple Giesbrecht, 2008). Par ailleurs, Fruith et Wray-Lake (2013) invoquent la théorie du mentorat dont les liens avec la théorie de l'attachement ont déjà été soulignés par certains auteurs (Soucy & Larose, 2000). Enfin, les études qui utilisent comme outil d'évaluation de la RAEE la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) de Pianta doivent être situées dans le cadre de la théorie de l'attachement qui a présidé à la construction de cet outil (Pianta, 1999). En outre, la théorie de l'attachement est l'une des trois approches

dominantes (avec l'approche motivationnelle et l'approche écologique) dans les études transversales sur la RAEE (Davis, 2003). Cela justifie la place qu'elle occupe dans le présent travail (cf. section 3.2).

### 2.3 Synthèse et perspectives

Comme cela a été évoqué plus haut, il pourrait être intéressant de prolonger les travaux présentés de plusieurs manières. Tout d'abord, selon les présents critères de recherche, aucune étude longitudinale ne semble avoir été réalisée en contexte français : une réplication paraît essentielle. Par ailleurs, la question de l'effet différentiel de la RAEE (quelle population d'élèves en bénéficie davantage ?) et celle, plus particulière, du mécanisme compensateur (la RAEE compense-t-elle une carence affective familiale ?) demeurent aujourd'hui sans réponses consensuelles. Cette thématique reste donc à explorer.

De plus, les questionnaires utilisés interrogent généralement les élèves sur leur perception globale des enseignants. Les items proposés aux élèves concernent l'ensemble des enseignants et non un ou plusieurs enseignants en particulier. A la marge, Tiet, Huizinga et Byrnes (2010) ainsi que Wang et Dishion (2012) ont demandé aux élèves le nombre d'enseignants qu'ils appréciaient ou qui s'intéressaient aux élèves. Les auteurs voient parfois ici une limite aux recherches (Wentzel, 2012), puisque les élèves ont, dans le secondaire, plusieurs enseignants avec qui les relations peuvent être très différentes. Qu'est-ce qui, en fin de compte, est le plus important : une relation chaleureuse avec un enseignant ou avec tous les enseignants ? Les études recensées n'apportent aucun élément de réponse.

Enfin, les déterminants de la RAEE n'ont pas été beaucoup étudiés (Yoon, 2002). Vu le consensus sur l'importance de la RAEE, l'étude des déterminants présente un enjeu majeur pour les recherches ultérieures dans ce champ. En particulier, un mécanisme de « cercle vicieux » (Potvin & Rousseau, 1993 ; Van Acker, Grant & Henry, 1996 ; Myers & Pianta, 2008) ou de « circularité » (Kherroubi, Chanteau & Larguèze, 2004) a été décrit avec les élèves difficiles : l'attitude des enseignants est moins positive à leur égard, ce qui renforce leur tendance à se comporter de manière inadaptée, ce qui renforce ensuite l'attitude des enseignants, etc. Le sentiment de rejet prédispose à une agressivité réactionnelle (Miljkovitch, Dugravier & Mintz, 2010). Osterman (2000, p. 521) l'exprime ainsi, reprenant une idée à Baumeister et Leary (1995) :

*« These findings lend strength to Baumeister and Leary's suggest that [...] maladaptive school behaviors should be interpreted as « desperate attempts to establish and maintain*

*relationships with other people [...] Unfortunately, these perhaps predictable behavioral responses only aggravate and further jeopardize the quality of their relationships with teachers and peers. »*

Il serait donc intéressant d'étudier un déterminant de la RAEE chez les enseignants, qui les aiderait à sortir de ce cercle vicieux de la détérioration de la relation avec les adolescents les plus difficiles.

Figure 1 Tableau récapitulatif des études longitudinales portant sur la RAEE

| Auteurs   | Pays      | Echantillon  | Durée  | Mesure REE   | Effets  | Déterminants   | Cadre théorique  |
|---|-----------|--|--------|--|---|--|--|
| Barile, Donohue, Anthony <i>et al.</i> (2012)     | EU        | 7 779 high school  | 2 ans  | 3 items relation enseignant-élève                            | décrochage scolaire   | notation par les élèves, politique de récompenses des enseignants, taille de l'école, CSE, aspirations des parents, présence d'élèves issus de minorités ethniques |  |
| Catalano, Haggerty, Oesterle <i>et al.</i> (2004) | EU        | 743 middle school et plus, milieu socialement défavorisé | 14 ans | nc   | comportement antisocial (drogue, délinquance, gang, violence, difficultés scolaires, sexualité précoce) |  | théorie de l'apprentissage social, théorie de l'attachement  |
| Crosnoe et Elder (2004)                           | EU        | 11 788 middle/high school                                | 1 an   | 3 items relation enseignant-élève                            | comportement scolaire   | appartenance ethnique des élèves   | approche écologique  |
| Davidson, Gest et Welsh (2010)                    | EU        | 383 elementary/middle school                             | 4 ans  | 3 items relation enseignant-élève (STRS)                     | adaptation scolaire (compétences, estime de soi, attachement à l'école, bien-être...)                   |  |  |
| DiLalla, Marcus et Wright-Phillips (2004)         | EU        | 42 elementary/middle school                              | 8 ans  | 28 items relation enseignant-élève (STRS)                    | résultats scolaires   |  |  |
| Eccles, Lord et Midgley (1991)                    | EU        | 1 350 middle school                                      | 2 ans  | 6 items teacher support                                      | motivation scolaire   |  |  |
| Fruithi et Wray-Lake (2013)                       | EU        | 2 409 high school et plus                                | 6 ans  | 1 item teacher-mentor  | niveau d'études atteint   |  | mentoring theory   |
| Giguère, Morin et Janosz (2011)                   | Canada    | 1 171 middle school                                      | 8 mois | 33 items relation enseignant-élève (ORP tiré de STRS et ORG) | comportements déviant et délinquance  |  | théorie du contrôle social   |
| Gregory et Weinstein (2004)                       | EU        | 6 794 middle/high school                                 | 4 ans  | 6 items teacher connection (affective relationship)          | résultats en maths  |  | théorie de l'attachement   |
| Hallinan (2008)                                   | EU        | 1 458 middle school                                      | 2 ans  | 3 items teacher support                                      | goût pour l'école   |  | théorie psychosociale de Noddings  |
| Hascher et Hagenauer (2010)                       | Autriche  | 356 middle school  | 1 an   | 7 items relation enseignant-élève                            | aliénation (amotivation)  |  | personal approach of learning de Wellhage  |
| Joyce et Early (2014)                             | EU        | 11 852 middle/high school                                | 1 an   | 2 items teacher support                                      | dépression  |  | approche écologique  |
| Kicad, Henrich, Brookmeyer <i>et al.</i> (2006)   | EU        | 9 142 middle/high school                                 | 1 an   | 6 items school connectedness                                 | symptômes dépressifs et tentatives de suicide   |  |  |
| Liljeberg, Eklund, Fritz <i>et al.</i> (2011)     | Suède     | 788 high school  | 2 ans  | 3 items teacher attachment                                   | délinquance   |  | attachement et sécurité affective  |
| Liu et Wang (2008)                                | Singapour | 495 secondary school, écoles défavorisées                | 3 ans  | 9 items relation enseignant-élève                            | confiance en soi scolaire   |  | interactionnisme symbolique  |
| McNeely et Falci (2004)                           | EU        | 13 570 high school                                       | 1 an   | 3 items teacher support                                      | comportements de santé (cigarette, alcool, cannabis, suicide, sexualité, armes)                         |  | approche motivationnelle de Connell & Wellborn   |
| Murberg (2010)                                    | Norvège   | 259 high school  | 1 an   | 8 items teacher emotional support                            | absence d'effet significatif sur la passivité en classe   |  | approche motivationnelle de Connell & Wellborn   |
| Overbeek, Biessecker, Kerr <i>et al.</i> (2006)   | Suède     | 961 high school  | 2 ans  | 7 items relation enseignant-élève                            | dépression et délinquance   |  | approche écologique  |
| Rudasill, Reio, Stipanovic <i>et al.</i> (2010)   | EU        | 1 156 elementary/middle school                           | 7 ans  | 15 items relation enseignant-élève (STRS)                    | comportements à risque  | tempérament des élèves   | approche écologique  |
| Rueger, Malecki et Demaray (2010)                 | EU        | 636 middle school  | 8 mois | 9 items teacher emotional support (SSSC + CASS)              | dépression, anxiété, estime de soi, attitude envers l'école   |  |  |
| Triet, Huizinga et Bymes (2010)                   | EU        | 877 middle/high school, milieu socialement défavorisé    | 1 an   | 2 items teacher bonding                                      | comportement antisocial (drogue, délinquance, gang)   |  | théorie de l'apprentissage social, théorie du contrôle social, théorie de l'attachement                      |
| Wang et Dishion (2012)                            | EU        | 937 middle school  | 2 ans  | 4 items teacher support                                      | problèmes de comportement   |  | approche écologique  |
| Wang, Brinkworth et Eccles (2013)                 | EU        | 1 023 middle/high school                                 | 5 ans  | 13 items relation enseignant-élève (TSRS)                    | symptômes dépressifs et comportements déviant   |  | théorie de l'attachement   |
| Yeung et Leadbeater (2010)                        | EU        | 580 middle/high school/college                           | 2 ans  | 3 items teacher emotional support                            | problèmes émotionnels et comportementaux  |  |  |
| You et Sharkey (2009)                             | EU        | 13 825 middle/high school                                | 4 ans  | 4 items teacher support                                      | engagement scolaire   |  | approche écologique, théorie de l'apprentissage social, théorie du contrôle social, théorie de l'attachement |
| You, Hong et Ho (2011)                            | EU        | 1 500 middle/high school                                 | 4 ans  | 4 items teacher support                                      | perceived control (interne)   |  | théorie de l'apprentissage social  |

### 3 Cadrage théorique

#### 3.1 Les trois systèmes de motivation : une théorie humaniste du développement

*Le premier cadre théorique proposé pour l'étude des effets de la RAEE est celui des trois systèmes de motivation de Favre et Favre (1993). Il propose un modèle du développement de l'adolescent et permet de comprendre le rôle de la sécurisation via la relation affective avec l'enseignant. De plus, il aide à définir ce que peut être un projet éducatif humaniste et fournit un cadre pour définir des variables dépendantes servant à évaluer les effets de la RAEE. En outre, il est très proche, même si le vocabulaire utilisé diffère, de la théorie de l'attachement évoquée plus loin.*

Le concept de motivation scolaire est très populaire auprès des parents et enseignants, souvent alarmés par la prétendue démobilisation des adolescents. Chaque année, la presse spécialisée française propose des dossiers thématiques portant sur la motivation scolaire et dont l'objectif est d'aider les éducateurs à trouver un remède au désengagement des jeunes. En 1993, Vallerand et Thill ont défini la motivation comme étant « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 18). La compréhension des comportements des adolescents nécessite l'analyse des motivations qui les fondent. Le concept de motivation a plusieurs dimensions, c'est-à-dire qu'il y a différents types de motivation. Depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, différentes typologies plus ou moins compatibles ont été proposées (voir Fenouillet, 2009), souvent à partir d'une classification des différents besoins humains (Maslow, 1943 ; Bowlby, 1969).

##### 3.1.1 La théorie de l'autodétermination

Parmi les typologies des motivations, celle qui est issue de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) occupe aujourd'hui une place importante en psychologie, comme en témoigne par exemple le numéro 49 (3) de *Canadian Psychology*, qui fait un état des lieux des développements et usages actuels de la théorie. La typologie de Deci et Ryan distingue en premier lieu la motivation intrinsèque (le but est la réalisation de l'action pour elle-même) de la motivation extrinsèque (le but est plutôt une récompense obtenue grâce à l'action). Ensuite, la théorie de l'autodétermination propose une seconde distinction, souvent confondue avec la

première et parfois jugée plus pertinente (Cosnefroy & Fenouillet, 2009), entre auto-motivation et hétéro-motivation ou motivation contrôlée (Deci & Ryan, 2008). La première inclut évidemment la motivation intrinsèque mais aussi les formes de motivation pour lesquelles le plaisir obtenu est interne à l'individu (comme une amélioration de l'estime de soi ou le sentiment de réussite par exemple), c'est-à-dire « intégrée au soi » (Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2009). En revanche, la motivation hétérodéterminée implique une récompense obtenue à travers quelque chose d'extérieur à soi (le regard des autres ou un gain matériel, par exemple). Les effets bénéfiques de la motivation intrinsèque et de l'auto-motivation ont fait l'objet de nombreuses études. Dans le numéro de *Canadian Psychology* évoqué plus haut, Guay et coll. (2008) présentent une revue de la littérature en éducation inspirée de la théorie de l'autodétermination et recensent les effets et antécédents connus des différents types de motivation. Ainsi, les chercheurs ont montré que l'auto-motivation favorise, chez les adolescents, la persévérance scolaire, la réussite scolaire, la créativité et la satisfaction à l'école. Par conséquent, la théorie de l'autodétermination est souvent invoquée pour réaliser des choix pédagogiques visant à maximiser les performances scolaires (voir par exemple l'ouvrage de Lieury & Fenouillet, 2006). Dans cette perspective, les déterminants de l'auto-motivation sont d'une grande importance. A partir de ce qu'ils nomment des besoins humains fondamentaux (besoin de compétence, besoin d'autonomie et besoin de relations sociales), Deci et Ryan (2008) expliquent comment certains contextes sont davantage susceptibles que d'autres de permettre le développement de l'auto-motivation. Le facteur d'auto-motivation le plus étudié en éducation est le soutien à l'autonomie, par opposition au contrôle (par exemple Gillet, 2012). Ainsi, la littérature plaide généralement en faveur d'un soutien à l'autonomie des adolescents de la part des enseignants et des parents, parce qu'il serait un moyen de favoriser la réussite scolaire. Sur ce point, la présente approche se montre un peu différente.

### **3.1.2 Motivation de sécurisation et motivation d'innovation**

A partir des travaux de Favre et Favre (1993), un modèle alternatif peut être proposé qui décrit trois systèmes de motivation différents : la motivation de sécurisation, la motivation d'innovation et la motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction). En décrivant ce modèle, il semble important, au vu du rayonnement actuel de la théorie de l'autodétermination, de préciser les divergences avec celui développé par Deci et Ryan (1985).

Il faut distinguer dans un premier temps les deux premiers systèmes, complémentaires. Pour différencier motivation de sécurisation et motivation d'innovation, Favre (2010) propose

un premier critère : l'individu est-il en référence interne ou externe ? Ou autrement : la motivation repose-t-elle sur quelque chose d'extérieur à soi ? Ce premier critère établit une distinction comparable à celle faite par Deci et Ryan entre auto et hétéro-motivation. L'hétéro-motivation prend ici le nom de motivation de sécurisation. Elle est prépondérante durant l'enfance et demeure indispensable toute la vie durant. Cependant, la motivation de sécurisation, visant à assurer la sécurité biologique et psychologique de l'individu, ne se limite pas à l'hétéro-motivation. De même, la motivation d'innovation ne correspond pas à l'auto-motivation. Elle est plus restreinte.

En effet, un deuxième critère intervient. Il s'agit de l'orientation vers ce qui est connu et maîtrisé ou, au contraire, vers ce qui est nouveau et à découvrir. Selon ce critère, la motivation de sécurisation, lorsqu'elle n'est pas caractérisée par la référence externe, peut l'être par le fait qu'elle oriente l'individu vers ce dont il a l'habitude. Par exemple, les élèves qui aiment refaire des exercices déjà bien maîtrisés sont censés être en motivation de sécurisation. A l'inverse, la motivation d'innovation pousse l'individu vers la découverte de ce qu'il ne connaît pas encore. La curiosité d'un élève ou sa créativité sont donc des manifestations de la motivation d'innovation. Si le développement de l'enfant n'est pas entravé, ce deuxième système de motivation gagne en importance (Favre & Favre, 1993).

Enfin, un dernier critère permet de caractériser une autre forme de motivation d'innovation. Il s'agit de l'attention aux autres ou altruisme, défini par Moscovici (1994) comme un « comportement qui s'exerce au bénéfice d'autrui sans qu'on attende de récompense d'une source externe » (p. 74, définition reprise à Macaulay & Berkowitz, 1970). C'est aussi ce que Favre nomme une « posture de responsabilité » (2010), où l'individu se sent concerné et s'implique pour soutenir les autres. Ainsi, selon ce critère, l'enfant qui prend plaisir à fournir une aide à une autre personne se trouve bien en motivation d'innovation.

Les systèmes de motivation orientent l'individu. En outre, les besoins de sécurisation et d'innovation qui les sous-tendent peuvent être frustrés ou totalement satisfaits. Lorsque les besoins de sécurisation ne sont pas satisfaits, l'individu peut ressentir généralement un sentiment d'insécurité, de peur, de manque de reconnaissance, etc. Lorsque les besoins d'innovation ne sont pas satisfaits, l'individu ressent plutôt de l'ennui.

Les systèmes de motivation peuvent être plus ou moins actifs selon les situations. Vallerand, Carbonneau et Lafrenière (2009) soutiennent un modèle hiérarchique de la motivation à trois niveaux : la motivation situationnelle (dont les trois principaux domaines chez l'adolescent sont l'éducation, les loisirs et les relations interpersonnelles), la motivation contextuelle et la motivation globale. Cette dernière correspond plutôt à un trait de

personnalité, alors que la motivation situationnelle est un état de motivation très dépendant du contexte. Evidemment, ces niveaux s'influencent réciproquement. Ce modèle peut être appliqué aux systèmes de motivation de Favre et Favre (1993).

Avec les différents critères présentés, la motivation d'innovation est un concept plus restreint que l'auto-motivation. De plus, la motivation de sécurisation peut aussi bien être auto qu'hétérodéterminée. La distinction entre les deux systèmes de motivation se rapproche donc davantage de celle définie par les théories humanistes entre les besoins fondamentaux et les besoins d'accomplissement ou de croissance (Maslow, 1946). En effet, Maslow (1972) distingue les besoins de base et les besoins de croissance, qu'il définit comme « la mise en œuvre de ses capacités, de ses qualités, comme accomplissement de sa vocation, de sa destinée, comme un approfondissement de la prise de conscience de ce qu'il est et de sa nature profonde, un effort vers l'unité, l'intégration, la mise en œuvre de son énergie personnelle » (p. 28). Selon lui (p. 28), « un homme en bonne santé a suffisamment gratifié ses besoins de base : sécurité, prospérité, amour, respect et estime de soi pour se permettre d'être motivé par le désir de réalisation de soi ». De même, le modèle des trois systèmes de motivation prévoit une hiérarchie : bien qu'il soit présent dès la naissance, le système de motivation d'innovation ne s'active que lorsque les besoins de sécurisation sont suffisamment satisfaits et que le système de motivation de sécurisation tend à se désactiver. Ces deux systèmes sont nécessaires et complémentaires. Par ailleurs, si dans chaque système de motivation sont regroupés des types de motivations qui pourraient encore être distingués, là ne se situent pas des lignes de démarcation aussi pertinentes que celle entre motivation de sécurisation et motivation d'innovation, qui s'ajuste à la distinction établie par Maslow (1946) entre besoins fondamentaux et besoins d'accomplissement.

La RAEE, selon ce modèle, permet de satisfaire des besoins affectifs de base chez l'élève, comme le besoin de reconnaissance ou d'amour. A travers leur soutien (Hoy, 1967 ; 2001 ; Gurtner, Gorga, Monnard *et al.*, 2001) et, notamment, l'idée d'acceptation inconditionnelle (Roger, 1969), reprise par Favre (2010) à travers son postulat de cohérence qui propose aux enseignants de partir du principe que « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait, et surtout de ressentir ce qu'il ressent ! » (p. 119), les enseignants peuvent « valider » les élèves et participer à leur sécurisation affective. Ainsi, l'enseignant, en fournissant une satisfaction au besoin de sécurisation, peut favoriser chez les adolescents le passage vers la motivation d'innovation. Par ailleurs, mais ceci dépasse le propos du présent travail, la pratique pédagogique de l'enseignant peut également contribuer à la satisfaction des désirs qui soutiennent la motivation d'innovation (Favre, 2010).



### 3.1.3 Motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction)

La hiérarchie inhérente au modèle complexe des motivations permet de décrire un troisième type de motivation. En effet, il est nécessaire que les enfants et adolescents se sentent sécurisés pour que se déclenche la motivation d'innovation<sup>6</sup>. A l'inverse, si les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits (si le développement est entravé), il est plus difficile d'accéder à la motivation d'innovation et d'accepter la prise de risque, comme celle impliquée par les apprentissages. Cela est évident à propos des besoins biologiques mais un peu moins lorsqu'il s'agit des besoins d'acceptation et d'estime, qui pourtant ne sont pas satisfaits chez bien des adolescents. Si par exemple un enfant n'a pas eu l'opportunité d'intérioriser l'amour et l'estime reçus des adultes, un troisième système de motivation peut être activé : la motivation de sécurisation parasitée (ou motivation d'addiction),

Cette troisième forme de motivation est une caricature de la motivation de sécurisation. Les critères sont donc semblables, mais exacerbés. Premièrement, l'individu accomplit certaines actions uniquement dans l'objectif d'obtenir une récompense externe, comme la reconnaissance et l'acceptation d'autrui. Ainsi, certains élèves ne voient l'intérêt d'un travail que s'il est noté. Ils n'ont pas d'autres raisons de travailler. Deuxièmement, dans les cas où la référence externe n'est pas évidente, l'individu peut aussi rejeter toute nouveauté et se trouver dépendant de ce qu'il connaît : habitudes, certitudes... Certains jeunes, par exemple, refusent de faire des exercices qu'ils ne connaissent pas, d'où le succès a priori paradoxal des exercices d'automatisation avec les jeunes les plus insécurisés. Troisièmement, certaines actions ne sont pas réalisées en se souciant réellement du point de vue d'autrui, parce qu'elles l'ignorent ou l'instrumentalisent : par exemple, aider quelqu'un pour qu'il soit redevable, aider quelqu'un pour avoir l'impression d'être utile mais sans prendre véritablement en compte ses besoins... La motivation de sécurisation parasitée est donc parfaitement incompatible avec la motivation d'innovation, puisqu'au contraire cette dernière est autodéterminée et oriente l'individu vers la nouveauté. De plus, alors que la satisfaction des besoins de sécurisation tend à désactiver temporairement la motivation correspondante<sup>7</sup>, les besoins ne sont pas durablement comblés

---

<sup>6</sup> De même que Maslow (1943) a expliqué que les besoins ne sont pas emboîtés hiérarchiquement de manière stricte, des exemples pourraient montrer que dans certains cas, le système de motivation d'innovation s'active en dépit d'une insatisfaction des besoins de sécurité.

<sup>7</sup> Concernant la motivation de sécurisation, il existe un seuil au-delà duquel le plaisir devient déplaisir. A l'inverse, la satisfaction d'un désir d'innovation relance la motivation d'innovation. Maslow disait que le but d'accomplissement n'est jamais atteint (1972, p. 37).

lorsqu'elle est parasitée. Par exemple, chez certains adolescents, le désir d'avoir plus d'amis sur les réseaux sociaux ne diminue pas après l'obtention de cinq, vingt ou cent nouveaux amis : après un soulagement très bref, il en faut toujours plus et l'individu ne peut finalement pas faire autrement que d'essayer d'agrandir encore et toujours son réseau. En ce sens, la motivation de sécurisation parasitée est une motivation d'addiction. Lorsque ce système est à l'œuvre mais que les besoins de sécurisation sont frustrés, l'individu ressent alors un manque irrépensible. Cette troisième forme de motivation n'est pas évoquée par la théorie de l'autodétermination et pourrait être confondue avec celles qu'elle décrit. Par exemple, il est possible d'imaginer un adolescent en motivation intrinsèque, qui aurait pourtant développé une addiction aux jeux vidéo. La motivation de sécurisation parasitée permet de caractériser ce type de motivation.

Pour conclure, précisons que ces trois systèmes, que seront désormais notés SM1 (motivation de sécurisation), SM2 (motivation d'innovation) et SM1p (motivation de sécurisation parasitée) sont présents chez tous les individus. Ils constituent trois modalités complémentaires ou antagonistes de fonctionnement de la motivation. C'est lorsque le SM1p est majoritairement mobilisé, dans diverses situations de vie, qu'il caractérise les adolescents les plus en difficultés. En effet, le SM1p est un indicateur de l'insécurité de l'individu et cette insécurité peut également se traduire en symptômes anxieux et dépressifs.

### 3.1.4 Un modèle humaniste de l'éducation

A partir de ce modèle complexe des motivations humaines, il devient possible de préciser une conception de l'éducation. Dans une perspective humaniste (Maslow, 1943 ; Rogers, 1969), il peut être postulé que l'éducation a pour finalité le développement de la motivation d'innovation (associé à une limitation de la motivation de sécurisation parasitée, qui lui est antagoniste). Il faut préciser que le développement de la motivation d'innovation n'est possible qu'à condition que ce qui pousse à rester dans le déjà-là et les conduites répétitives ne soit pas trop prégnant. Ce modèle ne repose pas uniquement sur l'autonomie de l'individu puisque la motivation d'innovation est plus restreinte que l'auto-motivation.

Lenoir et Vanhulle (2008) opposent deux perspectives éducatives : d'un côté la finalité de l'éducation est l'émancipation, l'ouverture et l'épanouissement de l'individu, de l'autre le contrôle, l'inculcation de la tradition, la socialisation et l'intégration au groupe social. Le présent modèle éducatif se situe radicalement du côté de la première perspective. La finalité de l'éducation serait le développement du SM2, quels que soient les comportements adoptés par les enfants ou adolescents au bout du compte. En effet, les mêmes comportements peuvent être

motivés par chacun des trois systèmes. Par exemple, un adolescent peut se connecter sur un réseau social pour se sentir intégré à un groupe de pairs (SM1), pour découvrir des infos que l'on trouve sur les pages des autres (SM2), ou encore parce qu'il ne pense qu'à une chose, à savoir agrandir son réseau social (SM1p). De plus, un même système de motivation peut-être à l'origine de comportements opposés. Par exemple, un adolescent peut choisir de consommer de la drogue pour s'intégrer à un groupe ou de n'en pas consommer pour ne pas risquer d'être sanctionné : dans les deux cas, c'est le SM1 qui est à l'œuvre. En choisissant comme finalité éducative le développement du SM2, l'objectif n'est pas le développement de comportements prescrits socialement. Dans ce sens, une éducation « réussie » peut aboutir à des comportements ne correspondant pas à la norme<sup>8</sup>. Pourtant, le modèle met en évidence que la motivation d'innovation est tout de même associée à des comportements socialement valorisés puisque la curiosité ou l'attention aux autres peuvent orienter l'adolescent vers les apprentissages scolaires ou le respect d'autrui, par exemple.

### 3.2 La théorie de l'attachement et des systèmes comportementaux

*Le système comportemental d'attachement permet à l'individu d'assurer sa sécurité en mobilisant des figures d'attachement. Le lien d'attachement se reconnaît à la détresse ressentie lors d'une séparation involontaire et par le réconfort ressenti lorsque l'individu en situation de stress retrouve le contact avec la figure d'attachement. La RAEE ne décrit pas toujours une relation d'attachement. Pour comprendre la RAEE dans le cadre de la théorie de l'attachement, il convient alors de parler plutôt de la sécurité affective fournie par l'enseignant. Ce concept de sécurité affective permet de redéfinir plus en détail la RAEE. De plus, la théorie de l'attachement peut être comprise comme une théorie plus générale des systèmes comportementaux qui permet d'expliquer les effets positifs de la RAEE sur le comportement des adolescents. C'est donc dans le cadre de cette théorie que les présentes recherches sont élaborées.*

---

<sup>8</sup> Les héritiers de Deci & Ryan s'en tiennent en général à pointer les comportements désirables que l'auto-motivation favorise. Dans cette perspective, le concept d'auto-motivation est sans doute préférable à celui de motivation d'innovation car il inclut la motivation extrinsèque à régulation identifiée, qui décrit les situations dans lesquelles un individu a intériorisé la norme et ses injonctions. Ce type de motivation est responsable de comportements socialement attendus.

### 3.2.1 L'attachement, un système assurant la sécurité de l'individu

La théorie de l'attachement s'appuie sur l'existence d'un système motivationnel ou comportemental inné visant au maintien de la proximité physique et affective avec d'autres individus (Bowlby, 1969). S'appuyant sur des constats éthologiques, en particulier sur les travaux de Harlow (1958) qui ont montré la préférence du jeune singe macaque pour une mère artificielle faite de tissu doux et chauffée plutôt qu'une mère artificielle faite d'une structure métallique et délivrant de la nourriture, Bowlby a établi que le système d'attachement est indépendant d'autres systèmes motivationnels qui visent la satisfaction de besoins physiologiques (nourriture, etc.). Des études en contextes culturels variés tendent à montrer que ce système est universel (Van Ijzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Chez le jeune enfant, le système d'attachement s'active lorsque la figure d'attachement, généralement un proche parent, n'est pas disponible. Les situations de peur, de fatigue, d'angoisse ou de maladie en renforcent le mécanisme (Bowlby, 1969). Si les comportements d'attachement (sourires, regards, cris, pleurs, déplacements, etc.) permettent un rétablissement de la proximité, l'enfant éprouve un sentiment de joie ou de sécurité (Bretherton, 1985). A l'inverse, en l'absence de la figure d'attachement, l'enfant éprouve de l'angoisse ou du chagrin. Le système d'attachement, bien qu'il s'active surtout en situation stressante chez l'adulte, perdure jusqu'à la vieillesse et des figures secondaires viennent s'ajouter ou se substituer aux figures primaires.

Bowlby (1969) a pris soin de distinguer l'attachement et la dépendance affective, pour apporter une solution au paradoxe de la dépendance (Feeney & Van Vleet, 2010). C'est d'ailleurs la qualité de la relation avec la figure d'attachement qui permet au système d'exploration de s'exprimer, favorisant progressivement la prise d'autonomie. La disponibilité et la sensibilité de la figure d'attachement aux besoins de l'enfant fournissent donc une base de sécurité nécessaire au développement de la capacité de régulation émotionnelle (Miljkovitch, Dugravier & Mintz, 2010). Cette dernière est nécessaire pour que l'enfant, l'adolescent ou encore la personne adulte explorent le monde. Au contraire, les enfants qui vivent des relations d'attachement de type *insecure*, parce qu'ils ne peuvent pas compter sur la présence et le soutien d'une figure d'attachement, ont davantage de risque d'être victimes de psychopathologies, dont les symptômes peuvent être internalisés (dépression, angoisse, etc.) ou externalisés (troubles du comportement, etc.) (Kobak & Sceery, 1988 ; Ongari, 2008 ; Lamas, Vulliez Coady & Atger, 2010). D'après les classifications proposées par Ainsworth puis Main, les liens d'attachement *insecure* peuvent être de trois types : évitant, anxieux (ou

ambivalent ou encore préoccupé) et désorganisé<sup>9</sup>, entraînant différents types de pathologies (Pillet, 2007 ; Roelofs, Meesters, Huurne, Bamelis & Muris, 2006). La nécessité de relations d'attachement *secure* pour le développement de l'enfant fait aujourd'hui consensus. Ces relations opèrent par le développement de modèles internes opérants. Ces modèles sont des manières d'anticiper les relations à venir et sont intégrés de manière stable à la personnalité d'un individu (Bretherton, 1985) mais peuvent être remaniés suite à de nouvelles expériences interpersonnelles sécurisantes, comme c'est parfois le cas pour des élèves (Venet, Schmidt, Paradis *et al.*, 2009), pour des adolescents placés (Ongari, 2006) ou pour des adolescents qui s'attachent à un adulte qui fournit un soutien important (Bean & coll., 2002). Un modèle interne *secure* permet la régulation des états émotionnels sans le recours direct à une figure d'attachement (Lamas, Vulliez Coady & Atger, 2010).

### 3.2.2 Les critères de l'attachement

Toutefois, il n'est pas évident de décider quelles personnes remplissent le rôle de figures d'attachement. En effet, si l'attachement est défini comme « un lien affectif fort qui dure dans le temps » (Ainsworth, 1989), toutes les relations affectives ne sont pas nécessairement des relations d'attachement. Le lien d'attachement, caractérisé par sa persistance et le fait qu'il soit orienté vers une personne spécifique non-interchangeable, se reconnaît également par la détresse ressentie lors d'une séparation durable ou imprévue, et le sentiment de sécurité et de réconfort lors du rétablissement de la relation (Ainsworth, 1989). Ces critères, établis à partir de la description des dimensions principales qui permettent de caractériser les types de relations interindividuelles (Hinde, 1976), sont utilisés par les chercheurs pour évaluer quelles personnes, au-delà de celles qui ont la charge du jeune enfant, sont des figures d'attachement. Weiss (1982) caractérise ainsi les relations entre amis très proches ou entre conjoints, même si ces relations mettent évidemment en jeu d'autres systèmes que le système d'attachement. Une figure d'attachement peut être reconnue par sa capacité à réduire les sentiments d'angoisse ou de stress lorsqu'elle est sollicitée.

---

<sup>9</sup> D'après Bartholomew et Horowitz (1991), le type évitant décrit des personnes qui se protègent des déceptions relationnelles en évitant les relations trop intimes et en gardant un sentiment d'indépendance et d'invulnérabilité. Le type anxieux décrit les personnes dont l'estime d'elles-mêmes est totalement dépendante de la reconnaissance des autres. Le type désorganisé combine les deux types précédents et donne lieu à des comportements peu cohérents.

En dépit des critères d'Ainsworth, il apparaît dans la littérature des usages plus ou moins stricts du concept d'attachement. Les usages les plus stricts se revendiquent de la théorie de l'attachement et limitent à quelques personnes l'attachement d'un enfant ou d'un adolescent. A côté de cet usage strict coexiste un usage plus large, qui utilise le concept d'attachement pour décrire toutes les relations sociales accompagnées d'une importante charge émotionnelle. Par exemple, lorsque Baumeister et Leary (1995), dans un texte devenu majeur, définissent le besoin d'appartenance, ils prennent d'abord soin de se démarquer du cadre conceptuel de la théorie de l'attachement (usage strict). Pourtant, ils emploient à maintes reprises la notion d'« attachement interpersonnel » pour caractériser le besoin de relations affectives fréquentes, le besoin de sentir que d'autres se préoccupent de son propre bien-être, le besoin d'être aimé, bref, le besoin d'appartenance. De la même manière, l'usage large du concept d'attachement est courant chez les auteurs qui ne se revendiquent pourtant pas expressément de la théorie de l'attachement. Lorsque Richer et Vallerand (1998) définissent à leur tour le sentiment d'appartenance à partir du besoin de se sentir accepté et compris, ils le caractérisent aussi comme un « attachement » émotionnel. D'autres auteurs encore mobilisent le concept d'attachement en définissant le concept de soutien social qui, bien que peu consensuel (Beauregard, 1996), se décline en dimensions instrumentale, matérielle, informationnelle ou émotionnelle (Emond, 1998). La difficulté à circonscrire ce concept semble encore plus grande lorsqu'il apparaît que Bowlby lui-même en fait un usage parfois large, puisqu'il évoque, dans son ouvrage fondateur (1969), l'attachement à une école, à un groupe religieux ou politique, et même à un objet, comme l'avait fait Winnicott avant lui. Le concept d'attachement est donc également utilisé pour souligner la dimension affective d'une relation. Selon cet usage large, il n'y a pas davantage de précautions à prendre pour affirmer que la RAEE est une relation d'attachement. En revanche, selon un usage plus strict du terme, tel qu'on le trouve chez les collègues ou héritiers de Bowlby et tel qu'il restreint l'attachement à quelques relations centrales dans la vie d'un individu, la RAEE est plus difficile à caractériser.

### **3.2.3 La relation à l'enseignant est-elle une relation d'attachement ?**

Face à un usage parfois souple du terme d'attachement dans la littérature, certains auteurs ont essayé d'en limiter l'application. Pour Kennedy et Kennedy (2004), un lien d'attachement avec une figure autre que parentale se reconnaît à la présence d'une attention physique et émotionnelle de la part de la figure d'attachement, à l'importance du temps partagé et au fort investissement émotionnel. La relation d'un jeune enfant avec un éducateur ou un enseignant ou encore celle d'un patient avec un thérapeute peuvent être des relations d'attachement au

même titre que celles établies avec les figures principales. Pour Dugravier, Guedeney et Mintz (2006, reprenant Hazan, 1999), un critère pourrait venir des conséquences dévastatrices que représente la perte d'une véritable figure d'attachement dans la vie d'un individu. Vignoli, Nils et Rimé (2005), pour soutenir que l'intimité entre amis a une fonction d'attachement, s'appuient sur le fait que cette intimité favorise l'autonomie individuelle. Kesner (2000), s'intéressant à la RAEE en particulier, rappelle les critères d'Ainsworth : le lien d'attachement se reconnaît par la détresse ressentie lors d'une séparation durable ou imprévue et le sentiment de sécurité et de réconfort lors du rétablissement de la relation, d'où la notion de base de sécurité (Ainsworth, 1989). Enfin, Lamas et Guedeney (2006) rappellent qu'un lien d'attachement est durable.

S'appuyant sur ces critères, des auteurs ont récusé l'assimilation de la RAEE à une relation d'attachement. Kesner (2000) et, plus récemment, Venet, Schmidt, Paradis et Ducreux (2009) évoquent la courte durée de la relation (généralement une année scolaire), la limitation de l'interaction au contenu scolaire et le partage de l'attention de l'enseignant entre tous les élèves comme étant des conditions défavorables à la construction d'un véritable lien d'attachement. De plus, Davis (2003), Kesner (2000) ou Bergin et Bergin (2009) rappellent le peu de temps partagé entre un enseignant et ses élèves dans un emploi du temps du secondaire. Il ne peut donc pas être question d'attachement *stricto sensu* selon ces auteurs.

Pourtant, des travaux sur la résilience, cette capacité à poursuivre un développement normal en dépit de conditions difficiles (Olsson, Bond, Burn *et al.*, 2003), ont montré que la relation avec un enseignant pouvait fournir un soutien déterminant à des élèves vulnérables (Smokowski, Reynolds & Bezruczko, 1999 ; Olsson, Bond, Burn *et al.*, 2003). C'est également la conclusion de Lynch et Cicchetti (1997) avec les enfants victimes de maltraitance. Certains auteurs qualifient par conséquent les enseignants de tuteurs potentiels de résilience (Lecomte, 2007). Partant, la RAEE ne peut être caractérisée qu'au cas par cas : il arrive parfois que certains élèves investissent fortement une relation avec un enseignant. En France, c'est sans doute davantage le cas dans les dispositifs d'enseignement qui accueillent des jeunes en difficultés sociales et où la fonction enseignante laisse souvent la place à la fonction éducative (Périer, 2008). Le contenu des interactions y dépasse largement le domaine académique et touche à la vie personnelle et familiale de l'élève. De plus, les groupes d'élèves sont souvent restreints (en dispositifs relais, par exemple), ce qui accroît la quantité d'interactions avec l'enseignant. Enfin, la RAEE peut se poursuivre après l'année scolaire et il n'est pas rare que des adolescents viennent trouver leur ancien professeur pour partager des épisodes importants de leur vie, notamment lorsqu'ils sont en difficulté. Dans ces situations, la

personne de l'enseignant n'est pas interchangeable aux yeux de l'élève et intervient bien comme figure d'attachement. Ce qui compte n'est plus seulement le soutien et l'attention fournie mais le fait que le soutien et l'attention viennent de tel enseignant en particulier, qui a pris une place fondamentale dans la vie de l'élève. Dans ces situations, les critères d'Ainsworth semblent applicables et il est pertinent de parler de relation d'attachement.

En définitive, la RAEE peut, dans certains cas, se présenter comme une relation d'attachement. La conclusion qui s'impose et semble faire consensus consiste à reconnaître que la RAEE se trouve quelque part entre une relation d'attachement et une relation d'un autre type (Lynch & Cicchetti, 1992 ; Bergin & Bergin, 2009 ; Riley, 2011). En somme, la RAEE est reconnue comme une relation parmi les plus importantes dans la vie d'un individu (Pianta, 1999 ; Kesner, 2000) bien que la perte d'un enseignant n'ait pas nécessairement les mêmes conséquences négatives que la perte d'un parent. Les notions de « base de sécurité » et de « sécurité ressentie » (Sroufe & Waters, 1977), tirées de la théorie de l'attachement, ont été adaptées pour former le concept de « sécurité affective » et fréquemment utilisée pour caractériser la disponibilité et la sensibilité de l'enseignant, c'est-à-dire la capacité à reconnaître les besoins d'un enfant, à y répondre avec chaleur, à donner à l'enfant le sentiment d'être reconnu et accepté (Larose, Bernier, Soucy *et al.*, 1999 ; Venet, Schmidt, Paradis *et al.*, 2009 ; Pianta, 1999). La notion de sécurité affective est donc employée de manière consensuelle pour qualifier la dimension affective de la relation éducative tout en la rapprochant de la relation parent-enfant (Yeung & Leadbeater, 2010 ; Kesner, 2000 ; Venet, Schmidt, Paradis *et al.*, 2009). D'ailleurs, lorsque Ryan, Stiller et Lynch (1994) utilisent l'*Inventory of Adolescent Attachment* (Greenberg, Siegel et Leitch, 1982) avec des enseignants, ils disent mesurer le sentiment de sécurité. Il est donc possible, au bout du compte, d'utiliser le concept d'attachement pour décrire des relations avec des personnes qui ne satisfont pas nécessairement les critères d'une figure d'attachement.

Maysless (2010) parle, à ce titre, d'une dynamique d'attachement qui met en jeu le système d'attachement, par opposition à un lien d'attachement complet qui aboutit à la construction d'une véritable figure d'attachement. Cette distinction permet à Maysless et Popper (2007) d'utiliser la théorie de l'attachement pour analyser le lien des adultes avec les *leaders* et les institutions. Cette notion de dynamique d'attachement peut être appliquée lorsque une relation fournit une base de sécurité, c'est-à-dire qu'elle apporte du soutien et du réconfort, en particulier en cas d'angoisse ou de stress, même si elle ne satisfait pas aux autres critères d'une figure d'attachement, comme la détresse qu'implique une séparation durable ou imprévue. Cette distinction entre dynamique d'attachement et lien d'attachement complet a



aussi été utilisée pour caractériser les relations de supervision en psychothérapie (Watkins & Riggs, 2012). Elle s'avère pertinente pour le champ de la RAEE et permet de caractériser l'usage de la notion de « sécurité affective » en substitution à celle de « figure d'attachement ». Les élèves peuvent être dans une dynamique d'attachement avec l'enseignant sans que ce dernier ne soit pleinement une figure d'attachement.

### 3.2.4 Redéfinition de la relation affective enseignant-élève

Pour définir la RAEE, le point de départ (*cf.* section 2.1.2) a été la proposition de Pianta (1998) de reconnaître l'acceptation et la chaleur dont fait preuve l'enseignant pour assurer le soutien émotionnel de l'adolescent. A ce stade, il est possible de proposer une définition plus explicite de la RAEE, en accord avec les items qui l'opérationnalisent dans les études longitudinales recensées. La relation affective enseignant-élève est une relation asymétrique où l'enseignant aide l'élève à se sentir en sécurité affective (Pianta, 1999). Pour Hinde (1976) une relation n'est une relation affective que si elle est de longue durée, qu'elle a une influence dans la vie des personnes, qu'elle est fondée sur une attention au bien-être de l'autre et que la proximité est associée à une réduction de l'anxiété. De manière un peu similaire, Ainsworth (1989) propose une définition du lien affectif intégrée à la théorie de l'attachement. Cette définition convient à la RAEE. Pour elle, un lien affectif possède les cinq critères suivants :

- il est persistant, et non transitoire ;
- il est dirigé vers une personne spécifique, non interchangeable (ici, l'enseignant) ;
- il est significatif sur le plan émotionnel pour l'individu ;
- il est marqué par le désir de maintenir une proximité ou un contact avec l'autre personne ;
- il génère un sentiment de détresse chez l'individu lorsqu'il y a séparation involontaire.

Comme cela a été vu, ces critères permettent de caractériser la RAEE dans certains cas mais pas dans tous. Pourtant, il faut se garder d'envisager le lien affectif comme une affaire de tout ou rien. La RAEE entre un élève particulier et son enseignant se situe quelque part sur un continuum allant d'une relation conflictuelle (émotions négatives) à un lien affectif sécurisant. Sur ce continuum, une place est faite à une relation éducative qui ne mettrait pas tellement en jeu la dimension affective. Les mesures psychométriques de la RAEE présentées précédemment ne visent donc pas à établir de manière dichotomique la présence ou l'absence d'un lien affectif mais tentent plutôt d'en déterminer quantitativement l'importance.

### 3.2.5 De l'attachement à une théorie des systèmes comportementaux

#### *L'interaction des systèmes comportementaux*

Classiquement, la théorie de l'attachement a souvent été mobilisée pour décrire les différents types d'attachement et leurs effets sur la personnalité de l'individu, notamment en termes de psychopathologie. Toutefois, cette théorie est beaucoup plus qu'une théorisation du système d'attachement. En effet, elle suppose l'existence de différents systèmes comportementaux ou motivationnels à côté du système d'attachement : le système exploratoire qui produit des comportements d'exploration et de découverte, le système affiliatif ou système de sociabilité, responsable des manifestations du désir de partager la compagnie des autres, le système peur/angoisse, le système sexuel, à l'origine des comportements sexuels, le système de *caregiving*, responsable de l'attention et du soutien aux autres... Ces systèmes sont tous innés, essentiels et universels (Dugravier, Guedeney et Mintz, 2006). Ainsi, une manière récente de mobiliser la théorie de l'attachement consiste à regarder le fonctionnement d'un système comportemental comme déterminé par l'état d'activation d'autres systèmes comportementaux, tel que le système d'attachement (Shaver & Mikulincer, 2010). L'attention se porte alors, non plus sur un système pris isolément, mais sur l'interaction entre différents systèmes comportementaux (Feeney & Van Vleet, 2010).

Chez l'individu, lorsque le système d'attachement est activé, certains autres systèmes sont désactivés, comme le système d'exploration ou le système de *caregiving*. En d'autres termes, les élèves dont le système d'attachement est activé vont être davantage préoccupés par la construction de leur sécurité affective que par l'engagement dans des activités scolaires de découverte qui peuvent paraître trop risquées (Bartick-Ericson, 2006). Il apparaît ici la convergence entre la théorie de l'attachement et la théorie des trois systèmes de motivation de Favre exposée précédemment, inspirée de la psychologie humaniste de Maslow et Rogers. Le système d'attachement peut être compris comme un système répondant aux besoins de sécurisation de l'individu (SM1). A l'inverse, le système d'exploration ou le système de *caregiving* pourraient être assimilés à la motivation d'innovation (SM2) et ne s'activent que lorsque les besoins de sécurisation sont temporairement satisfaits.

Cette théorie des systèmes comportementaux permet d'expliquer les résultats des études sur la RAEE. La sécurisation affective de l'adolescent permet une désactivation du système d'attachement au profit d'autres systèmes, comme le système d'exploration ou le système de *caregiving*. L'activation de ces systèmes est responsable des conséquences positives connues des différentes relations d'attachement. En effet, aussi bien la relation parent-enfant (Doyle &

Markiewicz, 2005 ; Bosmans, Braet, Leeuwen, *et al.*, 2005 ; Roelofs, Meesters, Huurne, *et al.*, 2006) que la RAEE ont des conséquences positives sur la motivation et la réussite scolaire ou sur l'adaptation psychosociale.

### *Le système de caregiving chez l'adulte*

Les adultes jouent un rôle dans la sécurisation des adolescents, en particulier *via* l'activation de leur propre système de *caregiving*, dont Berscheid (2010) s'étonne, vu son importance relationnelle, qu'il n'ait pas été analysé plus en détails par Bowlby. Feeney et Van Vleet (2010) attribuent à ce système la responsabilité « du soutien des besoins d'attachement et d'exploration du partenaire » (p. 227). Ce système, peu étudié en tant que tel, informe l'individu sur les besoins des autres et l'incite à fournir « protection, réconfort et assistance à ceux qui sont dépendants de lui ou temporairement dans le besoin » (Collins & Ford, 2010, p. 236). Ce système est également orienté vers le développement de l'autre, en favorisant son autonomie et son exploration (Mikulincer, Shaver & Gillath, 2008). L'idée a été suggérée qu'il existerait, tout comme pour l'attachement, des modèles internes opérants de *caregiving* qui dépendraient de l'histoire d'attachement de l'individu (Collins & Ford, 2010).

En somme, l'interaction entre différents systèmes comportementaux est à comprendre au-delà de l'individu lui-même : elle se situe bien dans le contexte des interactions sociales. Le système de *caregiving* chez l'adulte peut être déclenché aussi bien par des causes internes (hormones, croyances, états psychologiques, etc.) que par des causes externes (danger, environnement, état de l'enfant ou des autres personnes, comportement de l'entourage, etc.) (Cassidy, 2000). Le système de *caregiving* de l'adulte se trouve en fin de compte en équilibre dynamique (Bowlby, 1969) avec le système d'attachement de l'enfant : l'activation du premier peut provoquer une désactivation du second, l'important étant que l'un des deux systèmes soit actif et prenne en charge la sécurité de l'enfant (Cassidy, 2000).

Par conséquent, pour comprendre le rôle affectif des enseignants sur la RAEE dans le cadre de la théorie de l'attachement, il paraît désormais intéressant de chercher du côté de l'expression du *caregiving* chez les enseignants, qui permettrait aux adolescents de se sentir en sécurité affective sans mobiliser en permanence leur propre système d'attachement, laissant la possibilité à d'autres systèmes de s'exprimer. Or le *care* est justement un concept qui a trouvé sa place dans le champ anglo-saxon de la psychologie de l'éducation. Ce concept fournit-il un angle d'attaque pertinent pour examiner le rôle de l'enseignant sur la RAEE ?

### 3.3 Le *care* enseignant

*Le care est un concept utilisé dans les recherches anglo-saxonnes pour évoquer le rôle affectif des enseignants. Selon Tronto (1993), il peut être décomposé en quatre phases : attention, responsabilité, compétence et réceptivité. Le care enseignant, en tant que manifestation du système comportemental de caregiving orienté vers la sécurité des adolescents, pourrait permettre de décrire une part du rôle des enseignants dans la RAEE. Toutefois, les développements récents de la théorie du care, qui en font une théorie politique visant à réhabiliter le travail du care, s'appuient sur une mise au second plan de sa dimension sentimentale ou émotionnelle. Faire le choix de ce concept pour caractériser l'engagement affectif des enseignants comporte donc une part de risque.*

#### 3.3.1 Importance du concept de *care* en éducation

Caillé et Chaniel (2008), dans leur présentation d'un numéro de la *Revue du MAUSS* portant sur l'amour des autres, s'interrogent sur la possibilité de construire une relation de qualité dans le travail social, avec des usagers susceptibles de la mettre à mal : « Mais aimer, ou à tout le moins s'occuper de ceux qui n'ont rien, qui sont pitoyables, voire méchants, qui ne rendront rien ou seulement de la haine, est-ce vraiment envisageable ? Et comment, sous quelle forme, à quel prix ? ». La suite du hors-série traite notamment du concept de *care* qui pourrait fournir un point de vue original à partir duquel comprendre comment la relation aux bénéficiaires du travail social peut échapper au cercle vicieux du renforcement négatif. Plus spécifiquement dans le champ éducatif, Collier (2005) soutient que l'appropriation du *care* par les enseignants devrait permettre d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle (une des représentations enseignantes les plus étudiées), même avec les adolescents les plus difficiles.

De fait, la littérature américaine en philosophie ou psychologie de l'éducation fait une place importante au concept de *care*. Pierce (1994), dans une étude de cas menée auprès d'une enseignante réputée pour ses résultats avec des adolescents à fort risque de décrochage scolaire, emploie le terme de *care* pour résumer une partie de sa pratique éducative, comme par exemple le fait qu'elle partage des éléments de sa vie personnelle avec les élèves ou qu'elle s'intéresse à la vie des élèves en dehors de la classe. Par ailleurs, de nombreux auteurs, à la suite des travaux inauguraux de Noddings (à partir de 1984), interrogent directement la pratique enseignante à l'aide du concept de *care* (Agne, 1992 ; Bosworth, 1995 ; Cassidy & Bates, 2005 ; Kohn, 1995 ; Noblit & coll., 1995 ; Stronge, 2002). Il est vrai que l'idée d'un *care* éducatif, complémentaire de la notion de besoins des adolescents, en particulier le besoin

d'attachement ou de sécurité affective, trouve aisément sa place au sein de la théorie de l'attachement.

### 3.3.2 Le *care* : généralités

Le *care* est un concept anglophone, parmi les plus discutés actuellement en philosophie et en sociologie (Caillé & Chanial, 2008) et dont la traduction n'est pas aisée. Pour Paperman et Laugier (2006), le terme de soin ne convient pas car il réfère trop au champ médical qui, bien qu'il soit un terrain où le *care* s'est imposé ces dernières décennies (Watson, 2009), n'en n'a pas le monopole. Le terme de sollicitude, souvent employé, ne rend pas suffisamment compte du fait que le *care* est une activité, un travail, une pratique, et pas seulement une sensibilité (Paperman & Laugier, 2008). C'est pourquoi Paperman et Laugier (2006), après avoir évoqué « le sentiment, l'amour, l'affection, l'attention... bref, le *care* », choisissent de traduire le concept anglophone par « le souci des autres ». Au fil de l'ouvrage qu'elles ont édité apparaissent également les termes de « compassion, tendresse, sympathie et sacrifice ». Il est intéressant de noter que le Larousse bilingue propose aussi la notion de charge, dans le sens d'une responsabilité impliquée par le *care*.

Peut-être est-il aussi délicat de proposer une définition complète du *care* que de donner sa traduction. En effet, avant d'être un concept universitaire contemporain, le *care* est surtout un concept ordinaire, dont chacun peut avoir l'usage. Il paraît logique que, s'inspirant d'un terme usuel plutôt que produisant un nouveau concept à partir d'une définition inaugurale stricte, les théoriciens proposent des définitions qui ne se recouvrent pas. Pour Mayeroff (1971), l'un des premiers à avoir travaillé sur ce concept, le *care* est une aide fournie à une autre personne pour l'aider à grandir ou se réaliser. Noddings (1984), elle, définit le *care* à partir d'une inclination relationnelle « naturelle » (elle préférera plus tard le terme « spontanée » ; Noddings, 2007), telle qu'elle paraît moralement bonne. Pour Fisher et Tronto (repris par Tronto, 1993), le *care* regroupe, de manière plus large, l'ensemble des activités de l'espèce humaine qui incluent « tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible ». Plutôt que de poursuivre l'inventaire des définitions qui ont pu être données, pour s'arrêter sur les divergences dont elles sont porteuses, il paraît plus fructueux de s'intéresser aux éléments qui permettent de caractériser le *care* de manière consensuelle. Une fois le concept plus précisément circonscrit, il sera encore temps de préciser les divergences conceptuelles qui expliquent des définitions aussi disparates.

La thèse consensuelle chez tous les théoriciens du *care* mobilise les concepts de dépendance et de vulnérabilité (Garrau & Le Goff, 2010 ; Paperman, 2006 ; Paperman &

Laugier, 2008). L'idée est anthropologique et implique que les individus ne peuvent jamais être parfaitement autonomes. Ils ont besoin d'établir avec les autres des relations pour satisfaire leurs besoins biologiques et psychologiques. Si cette dépendance à autrui est particulièrement visible durant l'enfance, la vieillesse, ou pendant les périodes de maladie, il n'en demeure pas moins qu'elle est présente tout au long de la vie. Cette dépendance est nécessaire et potentiellement positive, ce qui explique que les théories du *care* s'élèvent toutes contre le mythe de l'autonomie selon lequel l'individu dépendant des autres serait un individu assujéti et soumis. Ce mythe a entraîné une dénégation de l'importance du *care* dans la vie humaine et une dévalorisation du travail du *care*, d'où la dimension socio-politique critique de certaines théories (la seconde vague de théorie du *care* selon Garrau & Le Goff, 2010) ayant pour objectif de réhabiliter le travail du *care*.

Pour les auteures (il s'agit de femmes) de la seconde vague (Paperman & Laugier, 2008 ; Tronto, 1993), la relation duale à partir de laquelle les premières théoriciennes (Gilligan, 1982 ; Noddings, 1984) décrivaient le *care* ne suffit pas pour relever l'enjeu politique de la réhabilitation. Il faudrait au contraire dépasser le cadre dual. Pourtant il semble que la description de la relation duale demeure un bon moyen d'entrer dans le champ du *care*. La relation de *care* est une relation asymétrique dans laquelle un donneur de *care* est sensible aux besoins d'un receveur et tente d'y répondre (Noddings, 1984). Il y a là un mouvement de décentrage vers autrui et ses intérêts. Le paradigme de ce type de relation est, pour Noddings, la relation mère-enfant, d'où l'orientation très féminine de sa théorie initiale, bien que l'attitude qu'elle décrit soit « humaine avant tout » (p. 5). D'ailleurs, Noddings (2007) étend la relation de *care* à d'autres types de dyades : enseignant-élève, médecin-patient, etc. Les relations de *care* ont en commun d'exiger du pourvoyeur une grande attention. Mayeroff (1971) parle de « dévotion » à l'autre et le rapprochement avec le concept d'altruisme est parfois fait (Fehr & Sprecher, 2009 ; Giesbrecht, 2008). La relation de *care* est donc une relation affective (Collier, 2005) qui fait appel à une certaine disposition à se soucier de l'autre. Cette sollicitude n'est toutefois pas suffisante pour caractériser la relation de *care*, si l'on suit Tronto (1993) et les philosophes françaises qui s'en inspirent aujourd'hui (Le Goff, 2008 ; Molinier, 2006 ; Paperman & Laugier, 2008). La relation de *care* est aussi une activité, un travail concret accompli pour aider quelqu'un (Molinier, 2006). D'ailleurs, avant d'avoir cette place centrale au sein des théories morales et politiques, le concept de *care* a été beaucoup utilisé dans la théorisation des soins infirmiers, pour décrire une pratique autant qu'une disposition affective.

### 3.3.3 Différentes composantes du care

Si de nombreux auteurs détaillent les différents comportements ou attitudes qu'implique une relation de *care*<sup>10</sup>, c'est Tronto (1993) qui propose la théorisation des phases du *care* (en tant que travail concret) la plus claire. Pour elle, le *care* est ainsi décomposé en 4 phases : attention, responsabilité, compétence et réceptivité.

La phase d'attention dans la relation de *care*, qui consiste à « se soucier de », permet de reconnaître un besoin ou une préoccupation chez l'autre (Tronto, 1993). C'est dans cette phase, la plus affective, que s'exprime la sensibilité, l'empathie. Il s'agit de regarder les choses avec les « yeux d'autrui » (Mayeroff, 1971 ; Noddings, 1984).

La deuxième phase correspond au sentiment de responsabilité du pourvoyeur de *care*. En plus de se soucier du receveur, il « se charge » de lui (Tronto, 1993). Cela revient à se sentir en mesure de faire quelque chose qui puisse soutenir autrui. Cette phase est indispensable pour que le *care* puisse donner lieu à une action concrète.

La troisième phase du *care* que Tronto a théorisée est la phase de compétence, qui consiste à « accorder des soins ». Il s'agit d'accomplir une action concrète réalisée avec un certain savoir-faire, d'où la dimension professionnelle que peut avoir une relation de *care* pour l'auteure. Les intentions et sentiments du pourvoyeur, décrits dans les deux premières phases, ne suffisent pas. Le *care* implique la réalisation d'actions de soutien effectif.

Enfin, la quatrième et dernière phase du *care* est celle de la réceptivité qui porte sur la manière de « recevoir les soins ». Il s'agit pour Tronto de vérifier l'adéquation du soin proposé aux besoins du receveur : a-t-il bien reçu les soins ? Ce point est essentiel, comme l'avaient bien vu les premiers théoriciens. Pour Mayeroff (1971), le donneur de *care* doit éviter le piège d'imposer sa propre direction, en fonction de ses propres objectifs, quand bien même ce serait dans l'intérêt du receveur. Noddings (2007) explique qu'une relation dans laquelle le pourvoyeur dit prendre soin du receveur, mais dans laquelle le receveur refuse de considérer que le pourvoyeur prend véritablement soin de lui, n'est pas une relation de *care*. La quatrième phase du *care* vise alors à préserver de la dérive paternaliste du *care* (Le Goff, 2008), dans laquelle le pourvoyeur prétend connaître mieux les besoins du receveur que ce dernier lui-même. Pourtant, Noddings (2002) reconnaît qu'en contexte éducatif, ce quatrième moment du *care* n'est jamais évident, puisque les adultes ont une connaissance de ce qui est bon pour les

---

<sup>10</sup> Décrire le *care* comme une activité permet de dépasser l'idée du *care* comme disposition, idée selon laquelle le *care* risque de se voir attribué aux femmes, qui par nature (la maternité) y seraient plus enclines.

enfants, connaissance que ces derniers ne sont pas nécessairement en mesure d'avoir. Il est donc constitutif d'un projet éducatif d'avoir une composante paternaliste : éduquer suppose un but à atteindre, fixé par les éducateurs (Hubert, 1970, cité par Lenoir & Vanhulle, 2008). En cela, une relation éducative pourrait ne pas être uniquement une relation de *care*.

Noddings tente pourtant de se sortir de cette difficulté en expliquant que le soin accordé doit provenir d'un « réel » souci des autres, dans un sens altruiste (2002) : c'est un deuxième critère du *care*. Si cela lui permet de rejeter ce qui pourrait être un souci des autres « de surface », qui masquerait d'autres raisons chez le pourvoyeur, cela ne règle pas pour autant la question du désaccord entre donneur et receveur sur le *care* fourni. C'est pourquoi Noddings propose un troisième critère, en insistant sur le besoin de temps et de dialogue pour donner à comprendre au receveur qu'il s'agit bien d'une relation de *care*. La quatrième phase du *care* oblige en quelque sorte le donneur à fournir les efforts nécessaires pour que le receveur puisse reconnaître, aujourd'hui ou plus tard, qu'il a bien reçu le soin. Eviter la dérive paternaliste consiste à se donner les moyens de montrer au receveur le souci qui lui est réellement porté. En revanche, il n'y a aucune garantie quant à l'issue du processus de communication par lequel le receveur convient du *care* reçu. C'est peut-être là une fragilité de la notion de *care* en contexte éducatif, fragilité qui pourrait inviter à penser que la relation éducative doit être aussi autre chose qu'une relation de *care*.

### 3.3.4 Pertinence du *care* pour comprendre la RAEE ?

Les quatre phases du *care* selon Tronto (attention, responsabilité, compétence et réceptivité) permettent, comme cela a été montré par ailleurs de structurer l'analyse du discours enseignant. Il apparaît que la manière dont les professionnels interrogés (enseignants spécialisés et éducateurs PJJ) décrivent leur rôle relationnel permet de caractériser une relation de *care*, alimentée par une grande attention (phase 1), par un sentiment de responsabilité professionnelle et personnelle (phase 2), par une reconnaissance et une prise en compte des besoins affectifs qui se traduit parfois par un principe de non-exclusion (phase 3) et enfin par une recherche d'adéquation entre le soutien apporté et celui désiré par les adolescents, recherche exprimée à travers l'importance de l'écoute et de la communication (phase 4). Cassidy et Bates (2005) ont rapporté le même type d'analyse : dans leur étude, le *care* permet de rendre compte des pratiques d'enseignants au contact d'adolescents, dont la plupart sont suivis par la justice américaine et dont le comportement est pourtant parfaitement adapté dans le centre d'éducation spécialisée où ils se trouvent. Des résultats similaires, mobilisant le concept de *care*, sont courants dans les pays anglo-saxons (Agne, 1992 ; Pierce, 1994 ;



Stronge, 2002). Le *care* est peut-être la modalité relationnelle qui permet aux enseignants et à leurs élèves de sortir du cercle vicieux relation d'opposition/débordements, tel qu'il est souvent observé au collège avec les élèves les plus difficiles (Potvin & Rousseau, 1993 ; Myers & Pianta, 2008). Ainsi, la lutte contre la marginalisation et le décrochage scolaire doit s'appuyer sur une alliance entre enseignants et élèves concernés, telle qu'elle est rendue possible par une relation de *care*.

Pourtant, il est important de revenir sur une controverse qui anime les théoriciens du *care* autour de la question de l'affection. Les premiers écrits développent une version sentimentale du *care*, qui repose en bonne partie sur les dispositions affectives du pourvoyeur. A l'inverse, les écrits de la seconde vague mettent en cause cette approche dispositionnelle et préfèrent considérer le *care* comme un travail concret mettant en jeu des compétences professionnelles (Paperman & Laugier, 2008), de manière à éviter son discrédit ou son renvoi à la sphère privée et aux relations de proche à proche. Selon cette conception, les sentiments ne seraient pas la cause de l'investissement dans le travail du *care* mais un épiphénomène ou, tout au plus, une attitude permettant de le rendre supportable et de le justifier (Molinier, 2006). En mettant la relation affective en arrière-plan pour mettre en évidence la dimension concrète du *care*, le risque est d'en oublier une part importante.

Pour Caillé et Chaniel (2008), il ne faut pas aller trop loin dans la voie de la désentimentalisation du *care* ouverte par Tronto et Paperman. La mobilisation affective est bien centrale. D'ailleurs, Tronto elle-même l'évoque en rappelant que le *care* est une pratique mais également une disposition (1993). En outre, la particularité du *care* éducatif est qu'il répond aux besoins des adolescents qui, d'après ce que disent les enseignants, sont en partie des besoins affectifs, et non uniquement des besoins de soutien instrumental (scolaires et professionnels). La pratique effective du *care* implique donc un soutien affectif, qui ne peut être conçu sans la dimension dispositionnelle ou sentimentale du *care*. Les analyses de Noddings, bien que complétées par celles de Tronto, gardent donc leur pertinence malgré les critiques qui ont pu y être apportées. Ainsi, alors que l'aspect instrumental du soutien enseignant est très consensuel, il est indispensable de poursuivre l'analyse de la dimension affective, objet du présent travail.

Pour faire l'économie d'une discussion plus approfondie de la controverse introduite par les secondes théoriciennes du *care*, ainsi que pour assumer une approche résolument centrée sur la part affective du *care*, un concept moins ambigu pourrait être mobilisé, dans le sens où il renverrait plus explicitement à la dimension sentimentale du *care*. Si le terme d'amour a

justement été rejeté pour traduire le concept de *care* (Paperman & Laugier, 2006), la section suivante propose de le réhabiliter, pris dans le sens d' « amour compassionnel ».

### 3.4 L'amour compassionnel

*L'amour compassionnel est l'une des formes d'amour classiquement évoquée par les chercheurs qui ont proposé des outils de mesure psychométrique de l'amour. Ce concept s'est récemment fait une place autonome, c'est-à-dire indépendante de l'amour romantique, dans la littérature en psychologie sociale. L'amour compassionnel est une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus global que l'empathie. Les auteurs du champ intègrent l'amour compassionnel à la théorie de l'attachement et le décrivent comme une manifestation du système de caregiving. Il fournit donc une approche pertinente, alternative et novatrice pour examiner le rôle affectif des enseignants sur la RAEE.*

#### 3.4.1 Les enseignants et l'amour

Interrogés sur la dimension relationnelle et affective de leur travail, certains enseignants emploient le terme d'« amour » (cf. étude 1 pour une analyse du discours des enseignants et des éducateurs). Le mot est fort et peut impressionner ceux de leurs collègues qui récusent les relations affectives à l'école. Pourtant, comme cela a été évoqué précédemment (cf. section 1.2.1), de nombreux pédagogues ont osé utiliser le terme d'amour en dans les métiers de l'éducation. L'écrivain Gilbert Cesbron a construit son roman *Chiens perdus sans colliers*, qui porte sur les enfants délinquants et leur prise en charge éducative, autour de l'idée de l'amour et du lien en éducation spécialisée :

« – Ne l'aimez pas trop ! [...] Et ne le laissez pas s'attacher trop à vous !

– C'est le seul bien que je puisse lui faire, pourtant ! [répond l'éducatrice] » (p. 138)

Si l'amour a ses chantres, le concept fait peur à d'autres, comme cela a été vu. L'intérêt du concept d'amour pour caractériser l'engagement affectif des enseignants apparaît précisément à cet endroit. Car le choix d'un autre concept, tel que le *care* ou la bienveillance par exemple, fait prendre un risque : celui d'oublier ou d'esquiver sa forte charge émotionnelle. De même, l'empathie ou l'attention sont beaucoup plus consensuelles que l'amour. La force du concept se situe là, dans l'impossibilité d'en renier ou minimiser la dimension très affective. Il participe alors pleinement d'une réhabilitation de la dimension affective des relations sociales à l'école, plus que ne pourraient le faire d'autres concepts également censés caractériser l'engagement affectif des enseignants.

Par ailleurs, là où d'autres émotions enseignantes pourraient avoir un intérêt pour la recherche, comme la peur, le stress, la colère, etc., le concept d'amour permet une approche résolument positive des mécanismes psychologiques à l'œuvre dans les relations sociales à l'école. Ce concept place les présents travaux de psychologie de l'éducation dans le champ de la psychologie positive, puisque l'amour en est un des thèmes centraux (Lecomte, 2009). En effet, Lecomte (2012), dans une introduction à la psychologie positive, évoque une recension de Myers (2000) qui indique que les travaux de psychologie s'intéressent plus massivement aux émotions négatives qu'aux émotions positives : le rapport est de 21 pour 1. Dès lors, l'objectif de la psychologie positive est de rendre les choses plus équilibrées en déplaçant les préoccupations « de la réparation des choses les pires dans la vie à l'élaboration des qualités positives de l'être humain » (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ce faisant, elle reprend l'objectif de la psychologie humaniste de Maslow et Rogers (Lecomte, 2012, dit de la psychologie positive qu'elle est une nouvelle bouteille pour le vieux vin de la psychologie humaniste) qui vise à étudier le fonctionnement des individus en « bonne santé » (Maslow, 1972). En faisant de l'amour le concept central de ce travail, la conception positive et optimiste de l'être humain qui fonde la psychologie positive est donc adoptée. Encore faut-il désormais caractériser le concept d'amour enseignant pour pouvoir le rendre opérationnel !

### 3.4.2 Différentes formes d'amour

Les recherches sur l'amour (classiquement sur l'amour romantique) s'appuient sur des typologies. Dans un article portant sur une analyse de différentes échelles d'amour, Hendrick et Hendrick (1989) démontrent la multidimensionnalité du concept d'amour. Parmi les échelles testées se trouve la *Love Attitudes Scale* (Hendrick & Hendrick, 1986), inspirée de Lee (1977, cité par Sternberg, 1997), qui se laisse décrire par une structure latente mettant en jeu six facteurs, comme autant de formes d'amour distinctes. Ces six styles sont nommés *eros* (l'amour romantique, passionnel), *ludus* (l'amour comme un jeu), *storge* (l'amour amitié), *mania* (l'amour possessif et dépendant), *pragma* (l'amour rationnel) et *agapè* (l'amour altruiste). Berscheid (2010), dans sa typologie récente, propose quant à elle quatre formes d'amour : amitié, amour romantique, compassionnel et attachement. Il semble que les styles d'amour puissent être décrits par des structures latentes plus simples (Hendrick & Hendrick, 1989), comme la structure tridimensionnelle proposée par Sternberg en 1988 (Sternberg, 1997 : intimité, passion et engagement), ce qui ne retire rien à l'intérêt des typologies.

Parmi ces styles, *agapè* présente l'intérêt d'être une forme d'amour qui ne se limite pas aux relations romantiques. Pour Oman (2011), cette forme d'amour a été décrite par toutes les

traditions religieuses et particulièrement utilisée dans les textes chrétiens pour en faire l'apologie dans les relations humaines. Il faut toutefois se garder de donner une connotation trop religieuse à ce style d'amour, car *agapè* est d'abord un concept grec qui permet de désigner une forme d'amour distincte du désir amoureux et qui convient mieux pour décrire l'amour entre parents ou entre amis (Duméry, 2014). Dans une analyse des mythes de l'amour-passion, dont on peut dire qu'ils ont également traversé les siècles (Cazenave, 2005), De Rougemont (1996) renvoie dos à dos la figure de Dom Juan et celle de Tristan parce qu'elles représentent une manière d'aimer sans réellement aimer son prochain. L'*agapè* contraste ici totalement avec l'amour-passion et ne présuppose pas l'expérience religieuse. Ce terme évoque plutôt l'une des figures universelles, parmi d'autres, de l'amour.

### 3.4.3 L'amour compassionnel : définition

Depuis un colloque en 1999 au Massachusetts Institute of Technology, le concept d'amour compassionnel se fait progressivement une place dans la littérature en psychologie sociale (Oman, 2011). Il s'est véritablement imposé en 2008 avec la parution de l'ouvrage collectif *The science of compassionate love. Theory, research, and applications* sous la direction de Fehr, Sprecher et Underwood. C'est donc un concept très récent dans la littérature scientifique, qui n'a pas encore été importé dans la recherche francophone. Une recherche par mots-clés sur les bases de données internationales ne fait pas apparaître plus de quelques dizaines d'articles sur le sujet. Pourtant, Oman (2010) a déjà réalisé un rapport complet sur l'état d'avancement des recherches dans ce champ, témoignant de l'importance des résultats obtenus.

Sprecher et Fehr (2005) définissent ainsi l'amour compassionnel :

« *Compassionate love is an attitude toward other(s) either close others or strangers or all of humanity; containing feelings, cognitions, and behaviors that are focused on caring, concern, tenderness and an orientation toward supporting, helping, and understanding the other(s), particularly when the other(s) is (are) perceived to be suffering or in need.* »

Le concept implique donc des cognitions, des émotions et des comportements (Fehr & Sprecher, 2008). Ce sont les trois traits caractéristiques des attitudes dans l'étude qu'en fait la psychologie sociale. Si les attitudes peuvent être qualifiées de « dispositions mentales explicatives du comportement » (Boudon, 2014), l'amour compassionnel est donc bien une attitude ou une disposition (Sprecher & Fehr, 2005). Potvin (2005, p. 109) définit les attitudes enseignantes comme des dispositions intérieures stables et émotionnelles qui se traduisent en comportement. C'est bien la dimension affective, ou la composante émotionnelle, qui permet de distinguer l'amour compassionnel de la simple compassion ou de l'altruisme (Underwood,

2008). Fehr et Sprecher (2009) ont réalisé une analyse prototypique du concept d'amour compassionnel. Ils ont ainsi montré que l'amour compassionnel est proche des concepts suivants : *caring, helping, understanding, wanting to spend time with another*. Selon les étudiants interrogés, les traits les plus pertinents de l'amour compassionnel, à savoir la confiance, l'honnêteté, le soutien et la compréhension, sont également les traits caractéristiques de l'amour en général. L'amour compassionnel, d'après l'analyse prototypique, est bien une forme d'amour et pas seulement de compassion.

Pour Underwood (2002), l'amour compassionnel est l'amour centré sur le bien de l'autre. Il a aussi été nommé amour altruiste, amour inconditionnel, amour sans limite ou *agapè*. Très proche de l'empathie, ce concept s'en distingue toutefois pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'empathie, définie par Favre, Joly, Reynaud *et al.* (2005, p. 376) comme « la capacité de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même », n'inclut pas nécessairement d'objectif moral. De plus, elle semble limitée aux situations de face à face avec la souffrance d'autrui. A l'inverse, l'amour compassionnel est plus durable (Sprecher & Fehr, 2005). Pour Underwood (2008), une action ou une émotion données ne peuvent suffire pour que le concept d'amour compassionnel puisse être appliqué. En effet, l'amour compassionnel perdure au-delà des situations d'interactions. Au contraire, le concept d'empathie s'applique sans prendre davantage de précautions dans la mesure où il est davantage limité à la situation d'interaction.

Enfin, Sprecher et Fehr (2005) disent de l'amour compassionnel qu'il est plus global que l'empathie ou la compassion, ce qui vient réfuter un peu la définition qu'ils ont proposée où ils insistent sur le fait que l'amour compassionnel est stimulé par les situations où l'autre est perçu comme étant en souffrance ou dans le besoin. Or ils soutiennent que l'amour compassionnel n'est pas limité aux situations de souffrance d'autrui (aspect négatif) et vise également son accomplissement (aspect positif). Concernant l'empathie, ce point est toutefois sujet à débat. En effet, en comparant deux échelles de mesures, comme celle de Favre, Joly, Reynaud *et al.* (2009) et celle de Davis, Mitchell, Hall *et al.* (1999), il apparaît une divergence quant à l'objet de l'empathie. Les auteurs ne s'accordent pas sur son éventuelle limitation à la souffrance d'autrui. En effet, la première des deux échelles mentionnées propose des items où l'empathie est orientée vers des émotions positives chez autrui, comme le rire par exemple, alors que la seconde ne prend en considération que des situations de rencontre avec la souffrance ou la vulnérabilité d'autrui. Pour mettre en lumière ce point, un détour par la littérature n'est sans doute pas une perte de temps. Dans *L'Insoutenable Légèreté de l'être*, Kundera (1982, p. 36-7) parle de compassion :

« Toutes les langues issues du latin forment le mot *compassion* avec le préfixe « *com-* » et la racine « *passio* » qui originellement signifie « *souffrance* ». Dans d'autres langues, par exemple en tchèque, en polonais, en allemand, en suédois, ce mot se traduit par un substantif formé avec un préfixe équivalent suivi du mot « *sentiment* ». [...] C'est pourquoi le mot *compassion* inspire généralement la méfiance ; il désigne un sentiment considéré comme de second ordre qui n'a pas grand chose à voir avec l'amour. Aimer quelqu'un par *compassion*, ce n'est pas l'aimer vraiment. Dans les langues qui forment le mot *compassion* [...] avec le substantif « *sentiment* », le mot est employé à peu près dans le même sens, mais on peut difficilement dire qu'il désigne un sentiment mauvais ou médiocre. La force secrète de son étymologie baigne le mot d'une autre lumière et lui donne un sens plus large : avoir de la *compassion* (*co-sentiment*), c'est pouvoir vivre avec l'autre son malheur mais aussi sentir avec lui n'importe quel autre sentiment : la joie, l'angoisse, le bonheur, la douleur. [...] Dans la hiérarchie des sentiments, c'est le *sentiment suprême*. »

Ce point est important car le choix du terme « *compassionnel* » pour caractériser cette forme d'amour particulière risque de le faire assimiler erronément à la *compassion*. Martins, Nicholas, Shaleen *et al.* (2013) introduisent justement le résumé de leur article de validation d'une échelle d'amour *compassionnel* avec la phrase suivante : « *Compassion is the capacity for being moved by the suffering of others and wanting to help alleviate it* ». Le risque de confusion et d'assimilation de l'amour *compassionnel* à la *compassion*, limité à la souffrance ou à la vulnérabilité d'autrui, n'est donc jamais bien loin.

Finalement, Underwood (2008, p. 6) propose de caractériser l'amour *compassionnel* par une méthode introspective. Pour que le concept soit assimilé, elle invite ses lecteurs à une remémoration, de la manière suivante :

« *Pensez à un moment, dans votre passé, où personnellement vous vous êtes senti vraiment aimé, et aimé tel que vous êtes vraiment...* » (traduction de l'auteur)

#### 3.4.4 Les critères de l'amour *compassionnel*

Fehr et Sprecher (2009) ont réalisé une analyse prototypique du concept d'amour *compassionnel*, c'est-à-dire qu'ils ont identifié quels étaient les traits centraux du concept. Pour cela, ils ont demandé à 180 étudiants de lister les traits ou caractéristiques qu'ils associent spontanément à l'amour *compassionnel*. Les résultats ont montré que les traits les plus fréquemment associés étaient plus souvent communs avec ceux du concept plus global d'amour qu'avec ceux associés aux concepts d'altruisme ou de *compassion*. Ces traits

prototypiques sont : le *care*, l'aide, la compréhension et l'envie de partager du temps avec l'autre. Dans une étude suivante où les auteurs proposaient cette fois aux étudiants d'évaluer la pertinence d'une trentaine de traits pour caractériser l'amour compassionnel, les caractéristiques les plus consensuelles étaient la confiance, l'honnêteté, le *care*, la compréhension et le soutien.

Ces traits prototypiques de l'amour compassionnel peuvent être rapprochés des critères proposés par certains théoriciens pour le distinguer d'autres attitudes. Underwood (2002) propose cinq critères. Le premier, intitulé « libre choix », implique que le pourvoyeur d'amour compassionnel soit volontaire. Son attitude n'est pas automatique, inconsciente ou contrainte. Cela peut être mis en relation avec un critère établi par Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008) afin d'identifier l'amour compassionnel à la télévision et le distinguer notamment des comportements prosociaux. Pour ces auteurs, il n'y a véritablement expression de l'amour compassionnel que s'il y a également la possibilité de se soustraire au comportement d'aide : cela reconduit à l'idée du « libre choix ».

Le second critère d'Underwood (2002) est nommé « compréhension précise de la situation, de l'autre et de soi ». Il permet de rejeter hors de la sphère de l'amour compassionnel des attitudes qui seraient davantage dues au hasard ou à une incompréhension. De plus, l'amour compassionnel implique de comprendre ce que sont exactement les besoins d'autrui (Underwood, 2008). Par exemple, il peut arriver qu'un parent se permette, par amour, de protéger ses enfants jusqu'à leur interdire presque tout. Toutefois, ce comportement ne tient pas compte du besoin d'autodétermination de l'enfant. Dans ce sens, il n'est pas évident qu'il soit assimilable à une manifestation d'un réel amour compassionnel.

Le troisième critère est l'« estime fondamentale de l'autre ». Cela distingue l'amour compassionnel de la pitié, où le pourvoyeur peut se sentir supérieur au destinataire. Au contraire, l'amour compassionnel est basé sur la reconnaissance de la valeur et du potentiel de l'autre (Underwood, 2008) et tend alors à s'exprimer par des encouragements et de la confiance.

Le quatrième critère est nommé « ouverture et réceptivité ». Pour Underwood (2008), l'amour compassionnel doit être compatible avec la dimension spirituelle qui caractérise le concept pour certaines personnes. Ce critère laisse place au sentiment de transcendance ou, pour certains, à un sentiment d'inspiration divine ou spirituelle. Pourtant, la dimension spirituelle n'est pas nécessaire. Pour Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008), l'amour compassionnel implique d'être concerné par autrui. A cet endroit, l'idée d'« ouverture » peut également s'appliquer. Il s'agit alors d'ouverture à l'autre, c'est-à-dire d'une écoute et d'une

sensibilité qui permettent de comprendre ses besoins et ses envies. Cet élément est alors central et indispensable. Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008) caractérisent cela par le terme d'empathie.

Le cinquième et dernier critère d'Underwood (2002) définit l'amour compassionnel comme une « réponse du cœur ». Cet élément souligne l'importance de la dimension affective ou émotionnelle du concept. Ressentir de l'amour compassionnel implique donc de nombreuses émotions, positives ou négatives. Cela rejoint l'analyse de Fehr et Sprecher (2009) selon laquelle l'amour compassionnel est avant tout une forme d'amour.

Enfin, si quelques critères de Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008) ont déjà été évoqués, ces auteurs précisent également que l'amour compassionnel doit apporter un bénéfice à autrui, doit avoir un coût pour le pourvoyeur et impliquer des comportements d'aide ou de partage, c'est-à-dire qu'il se décline en comportements concrets.

Les critères évoqués peuvent être rapprochés des quatre phases du *care* définies par Tronto (1993 ; cf. section 3.3.3) : attention, responsabilité, compétence et réceptivité. Ces éléments sont également constitutifs du concept d'amour compassionnel et n'en diffèrent que par l'absence de la dimension proprement affective, que Tronto (1993) avait écartée.

### 3.4.5 Approche par les systèmes comportementaux et la théorie de l'attachement

Pour les théoriciens impliqués sur cette thématique, l'amour compassionnel, tout comme l'empathie, est une manifestation du système de *caregiving* (Giesbrecht, 2008). Être face à une personne en situation de stress ou de danger active le système de *caregiving*. De même, une situation asymétrique dans laquelle une autre personne a besoin d'aide pour explorer le monde, réaliser des apprentissages ou se développer tend à activer le système de *caregiving* du partenaire. L'amour compassionnel semble alors une manifestation plus complète du système de *caregiving* que ne l'est l'empathie puisque cette dernière se limite davantage aux situations de face à face avec la souffrance d'autrui.

L'insécurité affective est antagoniste avec l'amour compassionnel, puisqu'elle tend donc à désactiver le système de *caregiving*. Cependant, elle pourrait parfois l'hyperactiver, comme c'est le cas chez les personnes ayant des représentations d'attachement de type anxieux (Mikulincer, Shaver & Gillath, 2008). La notion de *caregiving* compulsif rend compte de ce deuxième type de fonctionnement. Par exemple, Gillath, Shaver, Mikulincer *et al.* (2005) ont montré que les individus de type *insecure* anxieux tiraient bénéfice des situations où ils aident autrui, notamment parce que cela leur permet de diminuer le sentiment de difficultés relationnelles. Chez les individus de ce type, l'altruisme peut donc avoir une fonction



réparatrice. Ce mécanisme ne doit pas faire oublier une tendance globale que les auteurs ont bien décrite. La sécurité affective (qui désactive le système d'attachement) est bien associée à une activation du système de *caregiving*. Mikulincer, Shaver, Gillath et Nitzberg (2005) ont ainsi montré que l'induction expérimentale d'un sentiment de sécurité affective augmente les réponses altruistes des sujets. L'amour compassionnel, en tant que manifestation du système de *caregiving*, est donc fonction de la sécurité affective ressentie par l'individu.

### 3.5 Conclusion : questions de recherche

*Le cadrage théorique qui vient d'être réalisé permet désormais de transformer les questionnements qui constituaient la problématique en questions de recherche opérationnelles. Ces questionnements étaient :*

- De quelle nature est la relation éducative, en particulier sa dimension affective ?*
- Quels sont ses effets sur l'adaptation psychosociale des adolescents ?*
- Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à son établissement et son maintien ?*

*À ce stade, des questions de recherche peuvent être formulées :*

- L'amour compassionnel est-il un concept intelligible ou heuristique dans le champ des métiers de l'éducation ?*
- Peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative de l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves ?*
- La sécurité affective des enseignants permet-elle de prédire leur amour compassionnel envers les élèves ?*
- Cette mesure permet-elle de prédire la qualité de la RAEE ?*
- Peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative des différents systèmes de motivation chez l'élève adolescent ?*
- La RAEE a-t-elle des effets sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ?*
- La sécurité affective fournie par les parents modère-t-elle l'effet de la RAEE sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ?*
- Les variables d'adaptation psychosociale se laissent-elles mieux prédire par la RAEE avec un seul ou avec plusieurs enseignants ?*

### 3.5.1 Mesurer l'amour compassionnel

En partant du modèle des trois systèmes de motivation (Favre & Favre, 1993) et de la perspective humaniste de Maslow, il a été vu que la théorie de l'attachement pouvait fournir un cadre théorique pertinent pour comprendre la RAEE, ses effets et ses déterminants du côté des enseignants. Après avoir discuté du concept de *care*, l'amour compassionnel s'est révélé être un concept plus pertinent pour caractériser le système de *caregiving* dans le contexte de la RAEE.

La première question qui se pose alors est la suivante : l'amour compassionnel est-il un concept intelligible ou heuristique dans le champ des métiers de l'éducation ?

La réponse élaborée concerne donc le champ global de l'éducation des adolescents. A partir de là, le travail se concentre sur la relation enseignants-élèves. Vient alors une seconde question : peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative de l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves ?

### 3.5.2 La sécurité affective des enseignants : un déterminant de l'amour compassionnel

Le modèle des systèmes comportementaux prévoit que l'amour compassionnel des enseignants, en tant qu'expression du système de *caregiving*, dépend de la désactivation de leur propre système d'attachement. La sécurité affective ressentie par les professionnels se trouve peut-être en lien avec leur amour compassionnel. Tester cette hypothèse revient à se poser la question de recherche suivante : la sécurité affective des enseignants permet-elle de prédire leur amour compassionnel envers les élèves ?

### 3.5.3 L'amour compassionnel : un déterminant de la RAEE

Les récents développements de la théorie de l'attachement, qui mettent en jeu l'interaction des plusieurs systèmes comportementaux chez différents individus, ont permis de concevoir le sentiment de sécurité affective des adolescents (exprimé à travers une RAEE de qualité) comme un effet de la mise en œuvre du système de *caregiving* chez les adultes. Or les études empiriques n'ont pas vraiment évalué les déterminants de la RAEE, en particulier du côté du rôle affectif des enseignants. La position théorique présentée ci-dessus mérite donc d'être testée empiriquement. La question de recherche qui se pose alors est la suivante : une mesure d'amour compassionnel des enseignants permet-elle de prédire la qualité de la RAEE ?

### 3.5.4 Evaluer les trois systèmes de motivation chez les adolescents

La théorie des trois systèmes de motivation, intégrée au modèle des systèmes comportementaux, fournit une perspective à partir de laquelle peut être défini un projet éducatif, c'est-à-dire qu'elle est porteuse d'une conception de la finalité de l'éducation. Pour évaluer l'effet d'une intervention éducative, il est nécessaire de construire un outil qui opérationnalise la théorie des trois systèmes de motivation. Cette nécessité implique la question de recherche suivante : peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative des différents systèmes de motivation chez l'élève adolescent ?

### 3.5.5 Les effets de la RAEE

Aussi bien la théorie des trois systèmes de motivation que la théorie de l'attachement prédisent un meilleur développement des adolescents, qu'il soit exprimé en termes d'activation du système d'exploration et du système de *caregiving* ou en termes de motivation d'innovation. Les résultats empiriques accumulés sur le sujet étayent cette prévision théorique. En outre, aucune quantitative sur le sujet n'a encore été réalisée en France : la RAEE a-t-elle des effets sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ?

En outre, les connaissances actuelles semblent lacunaires sur certains points. L'effet de la RAEE s'explique-t-il par un mécanisme compensateur, où l'enseignant jouerait le rôle d'une base de sécurité affective parce que les parents ne tiennent pas ce rôle ? Si les études ont souvent évalué la représentation chez les élèves de la relation aux enseignants en général, il reste aussi à comprendre ce qui joue un rôle déterminant dans le développement des adolescents : une RAEE de qualité avec un enseignant ou avec tous les enseignants ?

Pour faire avancer les connaissances, deux questions de recherche peuvent être posées :

- La sécurité affective fournie par les parents modère-t-elle l'effet de la RAEE sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ?
- Les variables d'adaptation psychosociale se laissent-elles mieux prédire par la RAEE avec un seul ou avec plusieurs enseignants ?

### 3.5.6 Plan

Les différentes questions de recherche ne peuvent être traitées lors d'une seule et même étude. Pour y répondre, le choix est donc fait de réaliser une série d'études indépendantes mais

complémentaires (*cf.* figure 2 ci-dessous). Les numéros des études correspondent à des échantillons d'enseignants ou d'élèves distincts.

Tout d'abord (étude préliminaire 1), une analyse d'entretiens exploratoires menés auprès d'enseignants et d'éducateurs PJJ devrait permettre d'évaluer l'intelligibilité du concept d'amour compassionnel dans les métiers de l'éducation.

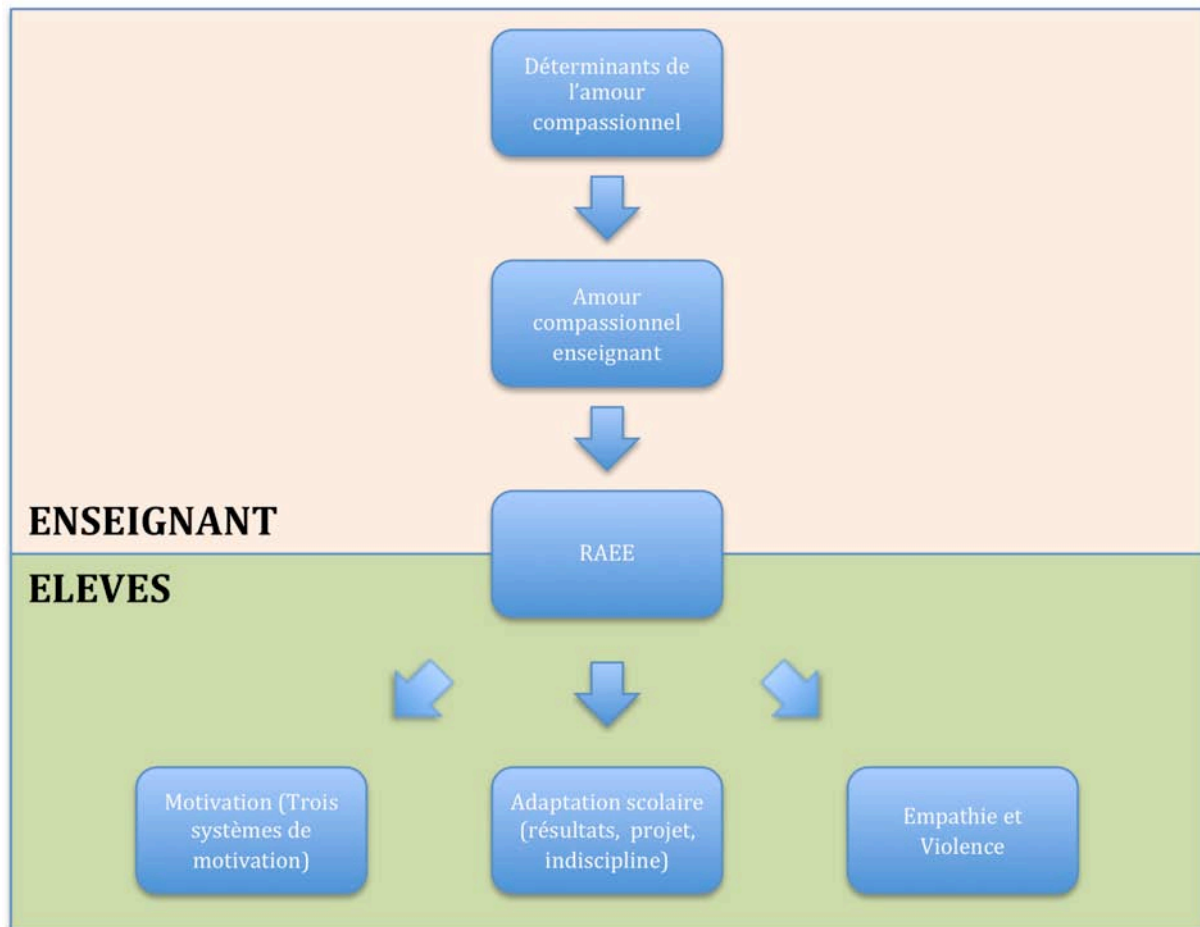
Ensuite (étude 2A), la *Compassionate Love Scale* (Sprecher & Fehr, 2005) sera traduite et validé auprès d'une population d'enseignant. La passation permettra également d'en tester un déterminant (étude 2B) et surtout de mesurer son effet sur la RAEE, évaluée par les enseignants eux-mêmes (étude 2C).

L'étape suivante (étude 3) consistera à construire et valider une échelle de mesure des trois systèmes de motivation. Cette mesure fera ainsi partie des trois variables d'adaptation psychosociale mobilisées dans la partie suivante.

Il sera alors possible d'évaluer l'effet de la RAEE sur ces variables d'adaptation psychosociale (étude 4) ainsi que le rôle modérateur de l'attachement aux parents et l'effet de la multiplicité des RAEE (étude 5A).

Enfin, l'effet de l'amour compassionnel des enseignants sur la RAEE, perçue cette fois par les élèves, sera évalué (étude 5B).

Figure 2 Schéma des différents niveaux de variables impliqués dans les études à venir



## 4 Etude préliminaire 1 : Entretiens exploratoires

### Entretiens menés avec des enseignants et des éducateurs pour s'assurer de la pertinence du concept d'amour compassionnel

**Question de recherche : L'amour compassionnel est-il un concept intelligible ou heuristique dans le champ des métiers de l'éducation ?**

*Les résultats de l'étude 1, obtenus grâce à des entretiens menés auprès de N = 20 professionnels de l'éducation (enseignants spécialisés et éducateurs PJJ), montrent que le concept d'amour compassionnel est intelligible dans le champ des métiers de l'éducation. Cela peut être soutenu en observant ce qui, dans le discours des professionnels, satisfait les critères d'application du concept d'amour compassionnel : 1. Attention et ouverture à l'autre, 2. Disponibilité et engagement personnel, 3. Aide et partage et 4. Dimension affective.*

#### 4.1 Introduction

La présente étude vise à repérer si les éléments présentés comme étant les critères de l'amour compassionnel (cf. section 3.4.4) peuvent être retrouvés, au moins partiellement, dans le discours des enseignants et des éducateurs afin d'évaluer si le concept d'amour compassionnel peut être appliqué dans le contexte des métiers de l'éducation en France. Il ne s'agit pas de montrer que les professionnels décrivent leur pratique en termes d'amour compassionnel, ni qu'ils pourraient en tirer un bénéfice, mais plutôt de suggérer que parler de l'amour compassionnel enseignant permet bien de caractériser une partie de leur discours, c'est-à-dire montrer le caractère heuristique du concept. Le questionnement qui fonde l'examen des représentations des professionnels porte donc sur le sens de l'amour compassionnel : l'amour compassionnel est-il un concept intelligible ou heuristique dans le champ des métiers de l'éducation ? Par conséquent, l'échantillon de professionnels rencontrés n'a pas vocation à être représentatif.

Les entretiens réalisés sont analysés de manière à y découvrir certains éléments constitutifs ou critères de l'amour compassionnel. Tout d'abord, une première partie examine l'attention et l'ouverture des professionnels vis-à-vis des adolescents, qu'il faut associer à la phase d'« attention » du *care*, au critère d'« ouverture » d'Underwood ou au critère d'« empathie » de Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008). Ensuite, une seconde partie s'intéresse à la disponibilité des enseignants et leur engagement personnel, qui semble dépasser le strict cadre professionnel. Cela est à rapprocher de la phase de « responsabilité » (Tronto, 1993) et aux

critères de « libre choix » (Underwood, 2002) ou de « possibilité de soustraction » (Smith, Smith, Pieper *et al.*, 2008). Ce point permet également de montrer l'importance de l'amour compassionnel dans la vie du pourvoyeur, ce qui permet une distinction avec le concept d'empathie (*cf.* section 3.4.3). La troisième partie porte sur les comportements d'aide ou de partage (Smith, Smith, Pieper *et al.*, 2008), qu'il faut associer à la phase de « compétence » (Tronto, 1993). En revanche, la quatrième phase du *care* (réceptivité), qui peut être rapprochée de ce qu'Underwood (2002) nomme « la compréhension de l'autre », ne fera pas l'objet d'une partie propre dans la mesure où elle est très peu présente dans le discours des enseignants ou des éducateurs, sans doute parce que la grille d'entretien n'a pas assez ciblé ce point précis.

Enfin, une dernière partie porte plus précisément sur la dimension affective ou émotionnelle qui peut être mise en évidence dans le discours des professionnels. Cette partie est donc plus spécifique au concept d'amour compassionnel et ne relève pas aussi clairement du *care* selon Tronto (1993).

## 4.2 Méthode : participants et procédure

Deux échantillons de professionnels ont été sollicités. Le premier est constitué d'enseignants spécialisés de dispositifs relais, le second d'éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse. Les dispositifs relais accueillent des élèves « en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation » qui sont entrés dans « un processus évident de rejet de l'institution scolaire » et ont perdu le sens des règles sociales de base (circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006). Ces élèves de collège, encore sous obligation scolaire mais peu motivés et régulièrement absents, sont la plupart du temps indisciplinés et/ou agressifs envers les autres élèves et les adultes. C'est pourquoi les relations qu'ils ont pu avoir avec leurs enseignants de collège sont souvent négatives. C'est bien parce qu'ils ont fait le choix de travailler avec ces élèves difficiles que les enseignants de dispositifs relais sont susceptibles de produire un discours où il devrait être plus aisé de repérer des traits de l'amour compassionnel en contexte d'enseignement.

Par ailleurs, les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse sont « chargés de conduire, sur décision judiciaire, [...] des actions éducatives auprès des mineurs délinquants ou en danger et des jeunes majeurs faisant l'objet d'une mesure de protection judiciaire » (décret n° 92-344 du 27 mars 1992). Les éducateurs rencontrés travaillent aussi bien en milieu ouvert (service territorial éducatif de milieu ouvert) qu'en « hébergement » (établissement de placement éducatif) ou en insertion (service territorial éducatif d'insertion). Parce qu'ils sont chargés d'établir une relation interindividuelle avec les jeunes qu'ils accompagnent, les

éducateurs PJJ devraient produire un discours où apparaîtraient certains traits de l'amour compassionnel en contexte d'éducation spécialisée, si tant est que le concept y a une certaine intelligibilité.

En mai 2011, douze enseignants des seize dispositifs relais de l'Hérault (quatre enseignants étaient absents ou indisponibles) ont été interrogés lors d'entretiens semi-directifs. D'après le zonage en aires urbaines de l'INSEE (2010), neuf dispositifs sont situés en grand pôle urbain, un en pôle moyen et deux en petit pôle. Les enseignants rencontrés sont tous professeurs des écoles (âge moyen 46 ans, ET = 9 ans ; ancienneté moyenne en dispositif relais 5,5 ans, ET = 2,8 ans). Les entretiens ont eu lieu dans les locaux des dispositifs relais et ont été enregistrés (durées comprises entre 25 mn et 1 h 10 mn). Pour onze des douze entretiens, l'auteur était seul avec l'enseignant. Pour un entretien, l'enseignant a invité l'assistant d'éducation qui le seconde mais ce dernier n'a pas pris la parole.

En février 2013, huit entretiens complémentaires ont été menés par Cynthia Arnaud auprès d'éducateurs PJJ dans le cadre de son mémoire de master 1 en sciences de l'éducation et de la société (université Lille 3) au suivi duquel j'ai participé (détermination de la thématique, construction de la problématique, organisation des entretiens, etc.). La grille utilisée a été construite de manière à fournir également des données pour le présent travail. Les éducateurs rencontrés sont tous fonctionnaires titulaires et travaillent en grand pôle urbain (Montpellier). Les entretiens ont eu lieu dans les locaux de la PJJ et ont été enregistrés (durées comprises entre 20 mn et 56 mn). Pour tous ces entretiens, l'enquêtrice était seule avec l'éducateur.

Les thèmes abordés avec les enseignants (rôle, responsabilité, relation avec les élèves et gestion des conflits ; cf. annexe 5) diffèrent de ceux abordés avec les éducateurs (choix du métier, distance professionnelle, dimension humaine, affects et appui institutionnel ; cf. annexe 6) mais permettent également de repérer les éléments caractéristiques de l'amour compassionnel. Dans l'analyse ci-dessous, toutes les citations entre guillemets sont des extraits des *verbatim* des entretiens. Vu l'objectif exploratoire, le texte n'a pas été alourdi par des renvois permettant de situer ces extraits ou de quantifier l'importance des thèmes abordés dans chacun des entretiens.

## 4.3 Résultats

### 4.3.1 Attention et ouverture à l'autre

Les enseignants interrogés évoquent fréquemment l'attention dont ils font preuve. Par exemple, l'une d'entre eux explique : « ma responsabilité professionnelle, ce serait d'être très



à l'écoute. » Un autre définit son rôle « à partir de principes simples, de valeurs fondamentales, [à partir] de l'attention, de l'écoute de l'autre. » En dispositif relais, c'est « la disponibilité et l'écoute qui font la différence ». D'ailleurs, cette attention persiste même dans les situations conflictuelles. Certaines de ces situations sont habituelles, avec des élèves « qui vont être une journée assis et qui ne vont rien faire », ou qui sont en conflit les uns avec les autres et provoquent des « bagarres ». Il y a d'autres situations, moins fréquentes, où « les élèves essaient de réitérer ce qu'ils ont vécu au collège : mauvais comportement, chercher le professeur, en lui disant que ce qu'il fait, ça ne leur plaît pas, que c'est nul, que s'il n'ont pas compris ce n'est pas de leur faute mais [que] c'est le professeur qui a mal expliqué. » Enfin, il y a des crises plus rares avec « agressions verbales ou physiques du professeur ». Une enseignante se rappelle : « j'ai eu des lancers de couteaux, des choses comme ça, quand même. » Cependant, même lorsqu'ils traversent les moments de classe les plus difficiles, les enseignants disent s'intéresser encore au point de vue des adolescents. Par exemple, un enseignant explique : « moi, dans le bureau, ils peuvent demander à me rencontrer. Je caricature un peu, ils peuvent me dire "Monsieur, vous êtes un gros con", moi j'accepterai. Bon, après à lui d'argumenter, d'expliquer, etc. » La gestion des conflits s'appuie donc sur la communication. Les pensées et sentiments des élèves peuvent être exprimés, ils sont écoutés.

Cette attention, que tous évoquent, implique une réelle ouverture aux pensées et sentiments des adolescents. Les enseignants disent « ne pas être là pour récolter quoi que ce soit » mais être là « pour eux [les adolescents], pour leur permettre de grandir, de progresser, d'évoluer ». Cette manière de regarder les choses à partir de l'intérêt et des besoins des adolescents est l'occasion d'un décentrage qui incite notamment à prendre conscience de la vulnérabilité des jeunes : « ces élèves-là, s'il n'y avait pas la classe relais, ils seraient à la rue, il y a plus rien après, c'est la dernière porte ouverte possible. » La vulnérabilité des jeunes invite donc à la « compassion » : « il y a des gamins qu'on prend en pitié suivant ce qu'ils vivent, ce qu'ils ont vécu. » Le terme « gamin » reflète cette compassion, puisque les enseignants parlent d'élèves difficiles, parfois violents, qui sont « toxiques » au collège. L'emploi de « gamin » permet la dédramatisation du comportement, comme le montrent les expressions suivantes : « Mais bon, en même temps c'est des gamins », « ils sont trop jeunes, quoi. » La compassion est parfois explicite : « Si on peut les sauver, ça sera bien. »

Les éducateurs PJJ portent également un regard compréhensif sur les adolescents qu'ils rencontrent :

*« Ils sont jeunes. Ils ont le temps de se construire, ils se cherchent. Donc toute piste est bonne à explorer. Hormis les rappels à la loi, les incontournables de la loi, mais après tout*

*est dans l'humain, hein. Les jeunes qu'on reçoit, c'est des êtres en construction. Donc, ils ne demandent qu'à... Qu'à rencontrer, je pense, un adulte qui à un moment donné les reconnaîtra et leur donnera une chance. »*

Ou encore :

*« Si tu ne vois l'autre qu'à travers l'acte qu'il a commis, mais tu pars en courant. Tu te dis "putain mais...". Voilà si t'as de l'empathie... On peut avoir de l'empathie envers la victime, se dire "mon Dieu, mais qu'est ce qu'elle a du vivre", euh... Et donc, euh, ça te fait peur. Donc la dimension humaine je la mets là. Ce que je vois en face de moi, c'est pas un délinquant. C'est, euh, le jeune adolescent qui, euh, qui à un moment donné a commis un acte grave. Et essayer de voir l'humain qui est derrière. Voilà. "Qui es-tu, quoi ? Qui es-tu ? T'es pas juste un délinquant, t'es quoi? " »*

Ce regard compréhensif, lorsqu'il est exacerbé, peut parfois être regardé de manière péjorative par ceux qui n'ont pas en charge l'adolescent qui en bénéficie. C'est ce qu'explique une éducatrice :

*« Moi je sais qu'on m'avait déjà reproché lors [...] de mon année de stage d'être trop dans l'affect. C'est la phrase typique qu'on m'a sorti, d'être trop dans l'affect. Et de faire même de l'angélisme, c'est-à-dire que je connaissais même pas ce terme-là. [...] De l'angélisme, ça veut dire, ben... Euh... C'est de voir ses gamins trop comme des victimes, de dire "oh mon pauvre enfant, oh le pauvre gamin", de trouver toujours des excuses à leurs actes. »*

En somme, ces quelques extraits permettent de comprendre que les professionnels rencontrés, aussi bien les enseignants spécialisés que les éducateurs PJJ, peuvent avoir une attitude qui satisfait au premier critère retenu pour caractériser l'amour compassionnel : l'attention, l'ouverture ou l'empathie).

#### **4.3.2 Disponibilité et engagement personnel**

Voici en quels termes les enseignants rencontrés expliquent ce qu'est la disponibilité selon eux : « Alors être disponible, c'est par exemple... [silence], j'ai des parents qui travaillent, et bien je reviens ici à 18 h 30 pour un entretien » ou « c'est pouvoir rester un peu et pouvoir discuter avec des jeunes » ou encore « je ne travaille pas à l'heure du déjeuner, mais quand je sens que c'est... [silence], voilà, ben je reste. » Les enseignants marquent ainsi leur différence avec d'autres professeurs du collège qui font « leurs heures, et qui, quand ils ont terminé, s'en vont. » Pour ceux qui ont été rencontrés, « ça ne s'arrête pas juste à la fin du cours. » Cette disponibilité dont ils font preuve n'est pas imposée par une circulaire, elle est spontanée :

« Moi je sais que je ne peux pas dire “voilà, lui il s'est comporté comme ça aujourd'hui” et le laisser. Je ne peux pas le laisser. » De même, un autre enseignant de l'échantillon s'exprime ainsi :

*« C'est vrai que si quelqu'un m'appelle le 14 juillet je répondrai. Le week-end ça m'arrive aussi. Même d'aller voir des patrons un samedi, ça m'arrive aussi, ou de leur parler sur mon temps [personnel]. Ça fait partie aussi de ce que moi je conçois comme ma responsabilité. De ne pas laisser quelqu'un démuni tout seul. »*

Interrogé sur sa volonté de respecter les horaires, un autre enseignant répond :

*« Ah ben non. Et puis de toute façon on se sent mal, hein. Enfin, moi personnellement, je me sens mal. Je pense que tous les enseignants en classe relais sont comme moi parce qu'on finit par intégrer. Ces responsabilités-là, on finit par les intégrer. »*

Le discours enseignant porte aussi sur le rapport au travail et l'engagement personnel. Pour l'une d'entre eux, il ne suffit pas d'être « très à l'écoute », « il faut vraiment avoir envie de sortir les enfants de la panade dans laquelle ils sont. » Une autre explique qu'elle « doit quelque chose à ces gamins, au-delà même de ce qu'[elle] doit, [elle], sur le plan professionnel vis-à-vis de [son] institution ». L'investissement de ces enseignants, à ce qu'ils en disent, va au-delà du cadre purement professionnel : au niveau des horaires de travail bien sûr, c'est-à-dire sur un plan matériel, mais également au niveau émotionnel : « sur le plan perso, il y a beaucoup d'investissement forcément. » Une enseignante raconte : « Tu y penses chez toi le soir, tu réfléchis pour savoir comment les aider du mieux possible. » Une autre se déclare « quelqu'un de passionné » par son travail, ce qui explique l'impossibilité de séparer le domaine personnel du domaine professionnel. « On est très impliqué quand on fait ce métier. » Un extrait résume finalement bien cette idée et témoigne de l'engagement surrogatoire des professionnels :

*« Les gens s'étonnent beaucoup de voir que j'ai un portable. Je donne mon numéro de portable à tout le monde. C'est mon portable privé et public. Je dis aux parents que je suis quelqu'un de très disponible, ce qui est vrai je pense, et ils peuvent m'appeler quand ils veulent. »*

Enfin, quelques enseignants déclarent que vie professionnelle et personnelle « devraient » être « imperméables », que cela est « en tout cas souhaitable ». C'est dire à quel point, dans les faits, cette séparation n'advient pas véritablement.

Chez les éducateurs PJJ, les mêmes thématiques apparaissent, mais l'engagement personnel apparaît avec plus de force encore. Une éducatrice évoque la disponibilité dans la relation avec les adolescents qu'elle rencontre :

*« A partir du moment où tu es avec quelqu'un, tu es forcément dans la communication. Qu'elle soit verbale ou non verbale. Tu vois ? Les attitudes peuvent dire beaucoup de choses aussi. Le regard, l'accueil surtout. La disponibilité, ou la non disponibilité je dirais plutôt. Tu vois ? »*

Une autre éducatrice, non sans une certaine culpabilité, reconnaît l'importance personnelle que peuvent prendre certaines situations :

*« Et il y a des situations, franchement, notamment une, où ben finalement c'est justement dur de trouver la bonne distance. C'est-à-dire, des fois je serais tentée, au vu de la situation, mais vraiment, qui me peine, qui me fait mal, qui... Oui, voilà... On n'est pas insensibles. Mais me dire, mais ce gamin-là, des fois je me dis, mais... Je le prendrais chez moi, quoi. Je me mettrais famille d'accueil et... Euh, voilà, quoi. Parce que c'est un gamin que j'ai vraiment envie de porter et d'amener le plus loin possible. »*

Pour la plupart des éducateurs rencontrés, le métier d'éducateur semble impliquer la personne bien au-delà de la sphère professionnelle. A l'idée d'une superposition de la sphère privée et de la sphère professionnelle vient s'ajouter la thématique du lien qui dure au-delà des mesures judiciaires qui, pourtant, ont fourni le cadre de la rencontre entre adulte et adolescent. Une éducatrice l'explique ainsi :

*« Parce que ceux que j'ai lâchés, j'ai des contacts avec des jeunes que j'ai suivis, il y a... J'étais jeune, hein... Ça fait plus de dix ans... Ils ne me perçoivent plus comme éduc, puisqu'ils ont maintenant trente ans, enfin, un peu moins. Mais ils sont... Ils sont majeurs, eux-mêmes parents, voilà. Donc c'est plus l'éduc. C'est plutôt l'humain qu'ils viennent chercher. »*

Ces quelques extraits des entretiens mettent en évidence la « responsabilité » (deuxième phase du *care* selon Tronto, 1993) assumée par certains professionnels. De plus, la place prise par leur rôle éducatif dans leur vie personnelle indique que leur implication est la conséquence d'une inclination personnelle qui dépasse le cadre de leurs obligations professionnelles. Le critère du « libre choix » (Underwood, 2002) prend ici tout son sens.

### 4.3.3 Aide et partage

Chez les enseignants de dispositif relais, le soutien effectif apparaît sous deux aspects : instrumental et affectif. Il n'y a pas d'intérêt à s'étendre ici sur la dimension instrumentale, si consensuelle qu'elle en est triviale. En effet, les enseignants parlent, sans surprise, d'apporter de l'aide à chaque adolescent sur le plan scolaire (« les aider à acquérir le niveau sans brûler les étapes », reprendre « les bases de l'enseignement du collège », de manière « adaptée à chaque jeune ») et sur le plan professionnel (« les orienter au mieux professionnellement », « les aider à trouver quelque chose », « une orientation, un futur », « des stages, un patron »). Cette dimension d'aide instrumentale coïncide parfaitement avec la représentation sociale du rôle de l'enseignant (Darling, Hamilton & Niego, 1994). Le soutien effectif peut donc se trouver également dans le soutien affectif.

Le discours des enseignants de dispositif relais fait une place importante à une conception humaniste ancienne (Rogers, 1969) que les théoriciens du *care* à l'école ont réhabilitée (Owens & Ennis, 2005) : l'acceptation inconditionnelle de l'élève. Par exemple, lorsque les enseignants disent que même dans les situations les plus conflictuelles ils font toujours en sorte de laisser aux élèves la possibilité de s'exprimer (*cf.* plus haut, section 4.3.1), il s'agit de montrer à l'élève qu'il est accepté tel qu'il est, avec ses pensées et sentiments, même si ses actes ne sont pas tous acceptables. Un enseignant précise que les « grosses problématiques » avec un élève se finissent « toujours par une explication », et non pas par « un conseil de discipline », par « l'exclusion du gamin » ou ce « genre de choses ». Un point fondamental est abordé ici. L'acceptation inconditionnelle de l'élève implique pour la quasi-totalité des enseignants interrogés le principe de non-exclusion, comme le précise l'un d'eux, avec gêne :

*« Ah, moi l'exclusion, moi je suis contre à 100 %. L'exclusion quelle qu'elle soit. Je veux dire, à partir du moment où... [silence] non... [silence] ça moi je suis pas... [silence]. Je préfère, mais ça c'est... [silence] je suis vraiment... [silence] j'engage que moi, là... [silence] je déborde... [silence] je vais déborder sur le cadre. C'est-à-dire que moi je pense, je pense qu'il est préférable, à un moment donné avec un gamin, de crever l'abcès. De dire ce qu'il y a à dire, etc. Et de le laisser aussi s'exprimer, bon, avant, après, et puis parce que de toute façon, si on est arrivés à ce stade, de toute façon il y a eu expression, ça a commencé en gros par lui, bon, quelque chose qui a dû le déranger ou quoi, donc par réaction de ma part. Donc à ce moment-là, on est de toute façon... on a réagi dans les deux sens. Mais on en discute après, à froid, et chacun exprimera... Alors, un autre jour ou quoi, et on en parle. Mais il ne sera pas exclu. De toute façon je ne l'exclurai pas. »*

L'embarras avec lequel est formulé le principe de non-exclusion par cet enseignant est étonnant tant l'idée est reprise par les autres professionnels interrogés. Par exemple :

*« C'est très bateau, mais moi je suis absolument contre l'exclusion. Je ne sortirai jamais un élève de la classe. Voilà. Et puis quand on arrive à sortir un élève de la classe relais, c'est qu'il n'y a plus rien derrière. »*

Pour les enseignants, l'exclusion « ne résout pas les problèmes ». Au mieux, elle permet de s'en débarrasser mais n'y apporte aucune solution. Une exclusion ne pourrait servir qu'à protéger le reste du groupe mais n'aiderait pas un jeune à grandir, puisqu'elle le priverait temporairement de la place sociale qu'il avait en tant qu'élève. Surtout, l'exclusion, qui peut être vue comme un bannissement (Prairat, 1997), activerait un sentiment d'abandon. Les enseignants sont donc très attentifs à la place qu'ils accordent aux élèves. Les adolescents, quelle que soit leur maîtrise d'eux-mêmes, ont une place dans les dispositifs relais. Cela ne signifie pas, pour autant, que tout y est permis. Les professionnels expliquent seulement que la gestion de la discipline ne doit pas être basée sur l'usage de sanctions qui peuvent mettre en question la place de l'élève dans la classe. La menace d'exclusion n'est pas utilisée et l'élève est accepté avec ses pensées et ses émotions du moment.

Chez les éducateurs PJJ, le soutien effectif peut aussi se décliner en soutien instrumental et soutien affectif. Le premier semble évident et les éducateurs expliquent assez brièvement ce qu'ils mettent en place pour aider les jeunes à avancer. Il faut dire que la grille d'entretien ne porte pas vraiment sur cette dimension. Quoi qu'il en soit, c'est bien le soutien affectif, à travers la relation éducative, qui fait la différence pour les éducateurs.

*« Ça fait plusieurs fois que je prononce le mot de relation parce que c'est là où ça pêche, quand on arrive pas à créer le lien avec le jeune. Si tu crées pas le lien, si tu n'entres pas en relation avec le jeune, il n'y a pas de travail. Voilà, donc mon travail c'est la relation, c'est la dimension humaine. Après, tout le reste n'est qu'enrobage et soutien, outils et tout le tralala quoi. »*

Une autre éducatrice explique pourquoi les adolescents attendent ce soutien :

*« Ben ils ont besoin à un moment donné de voir, de percevoir et de sentir qu'il y a quand même quelque chose de la part de l'adulte. Enfin, de ma part... Qui est interpellé par leur situation, par leur... Ils n'ont pas de désir, on en a pour eux. Et après, il arrivent à en formuler un. Mais au départ ils en ont pas. Ils n'ont aucune envie. »*

Le soutien affectif pourrait être repéré de diverses manières dans le discours des éducateurs. Pour simple exemple, une éducatrice raconte qu'elle maintient le lien avec les adolescents

lorsqu'ils sont incarcérés, alors même que la mesure judiciaire dont elle a la charge prend fin avec cette incarcération :

*« Dès qu'un gamin était incarcéré, il était essentiel de continuer à le voir, au moins au début. [...] Ça faisait débat... Euh, pour d'autres, ben il y a main levée donc on n'a plus en charge le gamin. Donc on l'a depuis six mois voire huit mois, alors c'est super brutal. Enfin, c'est pas parce qu'on a la main levée... Donc moi j'y allais sur mon temps libre mais il était hors de question que je ne dise pas au revoir correctement à un gamin. Ou lui montrer acte de présence et, euh, c'est vrai que ça, ça fait débat et, euh, pour le coup moi j'ai pas l'impression d'être trop dans l'affect ou trop, euh, trop proche, de dépasser les limites ou les bornes, quoi. »*

Les extraits qui viennent d'être cités suggèrent que les professionnels reconnaissent un besoin de soutien affectif chez les adolescents et tentent d'y répondre. Il y a bien là un soutien concret de leur part, dont les jeunes peuvent tirer profit, et qui satisfait au critère du « bénéfice » selon Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008).

#### 4.3.4 Dimension affective

Une enseignante fait le point sur le lien affectif qu'elle a avec ses élèves :

*« Non seulement on peut, mais ce serait hypocrite de dire qu'on ne doit pas. C'est une relation humaine avant tout, un enseignement dans une classe relais. S'il n'y a pas d'affect [...], il n'y a rien, il n'y a rien de rien du tout. On a beau dire ce qu'on veut, les élèves viennent en classe parce qu'ils y sont bien, sinon ils n'y viennent pas. Et puis ils ne sont pas maso. Ils sont bien parce qu'ils savent qu'il y a une écoute, ils savent qu'il y a une confiance, ils savent qu'il y a un partage. Donc oui, je revendique et je prône l'affect. Et même si on m'a toujours dit "Ah, il ne faut pas d'affect", mais s'il n'y a pas d'affect il n'y a pas de contact possible. »*

Cette idée d'une relation affective qui répond à la demande des adolescents est reprise par une autre enseignante :

*« Oui, il se passe quelque chose dans la relation affective, oui. Et ils attendent ça, en plus, hein. Oui. Parce que l'attention c'est ça, aussi. Donc oui, ils ont besoin d'une relation d'amour maternel, un peu. »*

De même, une enseignante compare la relation affective enseignant-élève à une relation « d'amour maternel » tandis qu'un enseignant évoque encore le « père ou la mère » que représente un enseignant pour ses élèves.

Un second élément caractéristique concernant la dimension affective est la manière dont les enseignants comparent leur classe, avec laquelle ils passent la semaine entière et où le nombre d'élèves ne dépasse pas sept ou huit, à une famille. Un enseignant explique :

*« Si tu veux on a cette facilité, cette souplesse, parce qu'on est petit. C'est un peu la famille nombreuse. »*

En dispositif relais, les enseignants reconnaissent chez les adolescents un besoin de soutien affectif et y répondent. En conséquence, « l'affectif [y] est plus important que dans un collège classique. »

Certains éducateurs PJJ reconnaissent également leur implication affective avec les adolescents. Sans utiliser directement le mot « amour », ils disent cependant combien les sentiments sont importants. Par exemple, un jeune éducateur explique :

*« Moi j'entends par affect l'idée qu'effectivement on puisse mettre des... on puisse laisser vivre des émotions, des choses comme ça. Des émotions, des sentiments. Du registre effectivement plutôt du cœur, quelque chose comme ça. »*

Une éducatrice, questionnée sur la distance, évoque à cette occasion son propre engagement affectif avec les adolescents :

*« Après, euh, je sais pas, je ne mets pas une distance d'emblée. Si j'ai envie d'en prendre un dans mes bras et de faire un bisou, je fais un bisou voilà. En fait je suis un peu la maman, donc c'est la même distance, je demande la même chose à mes fils. Le respect... Non c'est un peu pareil quand même, hein, ceci dit. Dans un moment où ils ne vont pas bien, ça ne me gênera pas d'aller faire un petit massage du cou, etc. Quand tu as déjà créé un lien je veux dire. Ça ne vient pas au premier jour où tu les rencontres, mais bon. Mais non je ne m'oblige pas à une distance en particulier. La distance pour moi, c'est le respect. C'est tout. »*

Enfin, comme dernier exemple de la place de la relation affective dans le discours des professionnels, le propos d'une éducatrice semble intéressant parce qu'il utilise un concept qui n'est pas utilisé par les autres mais qui relève du champ des sentiments : le concept de fusion.

*« Des fois, on fait pas confiance à ses propres parents, donc pourquoi on irait se confier comme ça à un étranger ? Parce que, au départ, on est ça, on est un étranger. Et puis après, euh, et ben après c'est génial, quand euh... Voilà quand il y a cette espèce de fusion. Enfin fusion j'exagère, mais l'alchimie, quand elle se fait et qu'il comprend que notre intervention, elle est éducative et elle peut effectivement, à un moment donné, euh, l'aider. »*



Les entretiens réalisés font donc apparaître, de manière plus ou moins importante, plus ou moins implicite et, finalement, plus ou moins assumée, la dimension très affective de la relation éducative. Le cinquième critère donné par Underwood (« réponse du cœur », 2002) pour l'amour compassionnel peut être observé dans le discours des professionnels.

#### 4.4 Discussion

Cette première étude visait à s'assurer, à partir de l'observation d'un certain nombre de traits de l'amour compassionnel dans le discours des professionnels, de l'intelligibilité de ce concept dans le champ de l'éducation.

Tout d'abord, le critère « ouverture » d'Underwood (ou le critère « empathie » de Smith, Smith, Pieper *et al.*, 2008, ou encore la phase de « réceptivité » selon Tronto, 1993) est satisfait dans la plupart des entretiens réalisés, notamment à travers l'importance du « regard compréhensif » porté sur les adolescents et sur leurs comportements parfois inadaptés ou illégaux. Ensuite, les propos tenus permettent d'observer le critère « libre choix » (ou le critère « possibilité de soustraction » selon Smith, Smith, Pieper *et al.*, 2008, ou encore la phase de « responsabilité » selon Tronto, 1993). De plus, la traduction de l'amour compassionnel en comportements d'aide et de soutien peut être observée à travers les exemples de soutien affectif. Certains professionnels sont conscients des besoins affectifs des adolescents et entendent, par leur propre engagement affectif, contribuer à leur satisfaction. Le critère d'aide ou de partage (Smith, Smith, Pieper *et al.*, 2008), associé à la phase de « compétence » du *care* (Tronto, 1993) peut donc être satisfait.

La quatrième phase du *care*, la « réceptivité » n'a pas fait l'objet d'une analyse parce que les professionnels l'évoquent peu. Un enseignant précise tout de même :

*« [Il faut] que l'élève ait confiance en ce qu'il fait ici, et qu'il comprenne bien que ce qu'on met en place ici, même si des fois ça heurte et [que] il y a des obligations, c'est vraiment pour qu'il arrive à l'objectif. »*

D'où la nécessité de tout faire pour « qu'il adhère à ce qu'il fait, par rapport à un projet. » Cela suppose même de « déterminer le projet » conjointement. Le temps pris par les professionnels pour « faire le point » ou « faire des bilans » est alors le signe d'une tentative de maintien d'une relation de *care* ou d'un lien qui satisfasse au critère d'amour compassionnel qu'Underwood (2002) nomme « compréhension de l'autre ». En outre, si la réceptivité est assez peu évoquée dans les entretiens, c'est peut-être parce que les questions ouvertes n'abordent pas systématiquement cette thématique-là. C'est peut-être aussi parce que

cette phase constitutive du *care* est moins évidente. Il serait alors intéressant d'y sensibiliser les professionnels, d'autant plus que la prise en compte de l'avis ou des besoins du receveur est l'élément qui permet, au bout du compte, de dire qu'il s'agit véritablement d'amour compassionnel de la part des adultes et non d'une forme d'amour paternaliste dans laquelle le pourvoyeur s'estime toujours mieux placé que le receveur pour savoir ce qui est bon pour lui.

Enfin, la dernière partie de cette étude exploratoire a permis de montrer que la relation avec les adolescents est décrite par de nombreux professionnels comme une relation affective, où prennent place des « sentiments ». Le terme d'« amour » est parfois employé et associé au rôle parental des professionnels et à l'ambiance familiale qu'ils essayent de créer. Cela peut être rapproché du concept d'amour compassionnel, qui a déjà été nommé « amour de parenté » (Duméry, 2014) et de ce qu'Underwood (2002) qualifie de « réponse du cœur ».

Par conséquent, cette étude montre que les critères qui permettent d'appliquer le concept d'amour compassionnel peuvent être observés dans le discours des professionnels de l'éducation rencontrés (enseignants spécialisés de dispositifs relais et éducateurs PJJ). Bien sûr, tous les entretiens ne satisfont pas les quatre critères examinés et les professionnels n'emploient pas eux-mêmes le concept d'amour compassionnel (le mot amour n'apparaît lui-même que trois fois dans le corpus des *verbatim*). Bien sûr il ne faut pas perdre de vue que les entretiens ont été réalisés auprès de professionnels bien particuliers. Il n'en demeure pas moins que le concept d'amour compassionnel n'est pas si éloigné des propos tenus par les uns ou les autres. Qu'il décrivent ou non les pratiques des uns et des autres, son emploi est donc intelligible pour les professionnels de l'éducation.

## 5 Etude 2A : Traduction et validation de l'échelle d'amour compassionnel (CLS) version enseignant

**Question de recherche : Peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative de l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves ?**

*Les résultats de l'étude 2A, obtenus auprès de N = 272 enseignants, attestent des qualités psychométriques de la version française de la Compassionate Love Scale de Sprecher et Fehr (2005) qui permet d'évaluer l'amour compassionnel des enseignants pour leurs élèves. Une analyse factorielle exploratoire suggère que l'instrument a une structure unie ou bidimensionnelle. La fiabilité est bonne (alpha de Cronbach > 0,85 et r(test-retest) > 0,71). La validité de contenu et de critères est assurée par des corrélations avec une mesure d'empathie, une mesure de motivation au travail, une mesure de bien-être émotionnel et une mesure de spiritualité au quotidien.*

### 5.1 Introduction

Il y a peu encore, un seul instrument de mesure psychométrique de l'amour compassionnel hors relations romantiques avait été validé (Oman, 2010). Récemment, Martins, Nicholas, Shaleen *et al.* (2013) ont proposé une nouvelle échelle de dix items qui évalue l'amour compassionnel envers différentes personnes (amis, famille, étrangers). En revanche, l'instrument de référence, la *Compassionate Love Scale* (CLS) de Sprecher et Fehr (2005) existe sous trois formes, distinguant trois cibles différentes de l'amour compassionnel : les personnes proches, les inconnus/l'humanité en général et une personne proche spécifiée. L'amour compassionnel y est conçu comme un trait de personnalité ou plutôt comme une disposition stable, bien qu'il ait été montré par ailleurs que l'amour compassionnel est aussi un état qui peut varier dans la journée (Graber & Mitcham, 2004). Dans cette échelle, quelques items sont inspirés de ceux d'Underwood (2002) ou tirés de la sous-échelle *agapè* d'Hendrick et Hendrick (1986). Les items portent sur des émotions, des cognitions ou des conations, trois éléments définissant une attitude. Après trois études pilotes, Sprecher et Fehr (2008) ont supprimé trois items, en raison de la mauvaise corrélation item-total. Ils ont ajouté ensuite cinq nouveaux items pour aboutir à un total de vingt et un items, cotés sur une échelle de Likert en sept points. Les trois études de validation qui suivent (Sprecher & Fehr, 2005) font état de bonnes qualités psychométriques. Les alphas de Cronbach sont supérieurs à 0,90. Des analyses

en composantes principales avec rotation *varimax* témoignent, selon les critères sujets à discussion retenus par les auteurs (rupture franche entre le premier facteur et les suivants, corrélations avec les autres variables étudiées identiques, pour les trois dimensions mises au jour, à celles obtenues avec le score global), d'une structure plutôt unidimensionnelle. Enfin, la CLS corrèle avec l'empathie ( $0,50 < r < 0,68$ ), avec le comportement prosocial ( $0,19 < r < 0,56$ ) et avec la religiosité ( $0,22 < r < 0,47$ ).

Différentes caractéristiques individuelles influent sur les scores obtenus à la CLS. Par exemple les femmes obtiennent des résultats légèrement plus élevés que les hommes (Sprecher & Fehr, 2005). Ou encore, les modèles d'attachement (*secure vs insecure*) influencent (positivement *vs* négativement) les scores obtenus (Fehr & Sprecher, 2008). Peu d'études publiées ont utilisé la CLS à ce jour. Une recherche sur la métabase EBSCOhost met surtout en évidence quelques travaux de doctorat récents. Il faut noter toutefois que la CLS a donné lieu à la validation d'une version courte de cinq items (Hwang, Plante et Lackey, 2008) et à une traduction et validation en langue portugaise (Neto & Menezes, 2014).

L'objectif de la présente étude est de traduire et valider une version de la CLS à destination des enseignants francophones, qui permettra d'évaluer l'amour compassionnel ressenti pour les élèves.

#### *Amour compassionnel et empathie*

L'amour compassionnel est un concept proche de l'empathie. Cependant, si cette dernière implique une perception de l'état émotionnel d'autrui, il semble qu'elle n'inclut pas nécessairement d'objectif moral (Underwood, 2008). Au contraire, l'amour compassionnel vise le bien d'autrui. Surtout, il a été précisé (*cf.* 3.4.2) que l'amour compassionnel est plus global et plus durable que l'empathie, c'est-à-dire qu'il ne se limite ni aux situations de face à face, ni aux émotions négatives d'autrui. Si les deux concepts incluent bien le souci d'autrui et une certaine tendresse à son égard, ils ne sont pourtant pas équivalents. La corrélation entre amour compassionnel et empathie doit donc être positive, significative et forte ( $0,50/0,60$  ; Hemphill, 2003). Sprecher et Fehr (2005) trouvent des coefficients  $r$  entre 0,45 et 0,68 ; Hwang, Plante et Lackey (2008) un coefficient  $r$  de 0,65 ; indiquant que les mesures sont proches mais peuvent être distinguées.

#### *Amour compassionnel et comportement prosocial*

Cihak, Kirk et Boon (2009) définissent les comportements prosociaux comme des actions positives au bénéfice d'autrui. Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008, p. 57) précisent qu'il s'agit « d'actions volontaires qui, quels que soient leurs motifs, ont pour objectif d'être utiles aux

autres, au-delà de ce qu'imposent les normes associées aux rôles sociaux (par exemple en famille ou au travail) ; ces comportements prosociaux étant, par définition, légaux ». D'après Penner, Dovidio, Piliavin *et al.* (2005), les traits de personnalité sont l'un des déterminants des comportements prosociaux, en particulier l'empathie, comme l'ont également montré Davis, Pritchell, Hall *et al.* (1999).

Smith (2008) a étudié le lien entre l'empathie, les valeurs altruistes, l'amour altruiste et les comportements altruistes (les sujets devaient décrire la fréquence de quinze comportements d'aide au cours de l'année passée). Ses résultats indiquent que l'empathie et les valeurs altruistes corrélaient faiblement avec les comportements ( $r$  entre 0,13 et 0,17). Cela s'explique en partie par la connexion faible entre valeurs (ou attitudes explicites) et comportements. De plus, les comportements altruistes sont aussi influencés par le facteur *opportunité* (aléatoire dans l'étude de Smith) ou d'autres facteurs contextuels. Enfin, Smith observe un lien très faible entre l'amour altruiste et ses autres mesures d'altruisme, mais les quatre items d'amour altruiste utilisés (tirés de la sous-échelle *agapè* de la *Love Attitude Scale* d'Hendrick & Hendrick, 1986, et insérés après modifications dans la CLS par Sprecher & Fehr, 2005) ont pour cible le partenaire romantique. Or le lien de cet amour pour le partenaire avec l'amour compassionnel des autres en général et des étrangers en particulier n'est pas évident. Le comportement prosocial peut donc être associé fortement au concept d'amour compassionnel en dépit de ces résultats modérés.

Pour la validation de la CLS, Sprecher et Fehr (2005) utilisent différentes mesures de comportement prosocial : cinq items de bénévolat inspirés de Mikulincer, Shaver, Gillath *et al.* (2005) et une mesure de soutien social conçue pour les besoins de l'étude. Les coefficients de corrélation avec la CLS s'étendent de 0,19 à 0,51, mais sont plus forts avec la version *proches* qu'avec la version *inconnus/humanité*. Le soutien social suppose donc un contexte relationnel pour pouvoir s'exprimer pleinement. Quoiqu'il en soit, l'amour compassionnel, tout comme l'empathie, est associé aux comportements prosociaux. Les plus fortes corrélations entre attitudes et comportements sont obtenues à partir d'échelles dont les items ont pour cibles des personnes proches identifiées.

Pour valider l'échelle d'amour compassionnel envers les élèves, il convient d'utiliser une échelle qui puisse rendre compte du soutien social apporté à ces cibles particulières. Toutefois, une difficulté vient du fait que le métier d'enseignant consiste précisément à apporter un soutien à des élèves, que ce soutien soit instrumental ou émotionnel. Par conséquent, il est à prévoir que les enseignants déclarent avoir fréquemment des comportements de soutien envers les adolescents. C'est pourquoi, afin d'évaluer plus finement le soutien apporté, il paraît

préférable d'évaluer la motivation ou l'implication dans le travail que l'adoption bien prévisible de comportements prosociaux. C'est d'ailleurs une stratégie de ce type qui a été choisie par Hwang, Plante et Lackey (2008) pour valider la version courte de la CLS (version *strangers-humanity*). Les auteurs utilisent une échelle de vocation, évaluant le processus par lequel les personnes trouvent du sens et de la satisfaction à travers leur engagement professionnel. Les neuf items de l'échelle de Dreher, Holloway et Schoenfelder (2007) qu'ils utilisent reflètent l'importance accordée à l'activité professionnelle en raison de l'accomplissement de soi qu'elle permet ou de l'effet positif qu'elle a sur le monde (en opposition à des récompenses externes comme l'argent ou de la reconnaissance gagnés, par exemple). Cette mesure de vocation corrèle avec la CLS ( $r = 0,51$  ; Hwang, Plante & Lackey, 2008).

#### *Amour compassionnel et bien-être émotionnel*

Lalin, Akinin, Norton *et al.* (2011) ont réalisé une synthèse des travaux mettant en évidence le lien entre comportements prosociaux et bien-être. Tout d'abord, ils ont recensé les études qui témoignent d'un effet facilitant des émotions positives sur les comportements d'aide ou de don. Un argument en faveur du lien causal est apporté par les études qui induisent une humeur positive chez les participants (à la différence de celles qui évaluent simplement l'humeur ou la satisfaction « naturelle » des sujets, comme par exemple Shankland, 2012) et constatent une augmentation subséquente des comportements altruistes. D'autre part, d'autres études ont montré que les comportements d'aide ont des effets psychosociaux positifs, notamment sur le sentiment de bien-être (Sprecher & Fehr, 2006). Par conséquent, le bien-être est à la fois un déterminant et une conséquence des comportements prosociaux (Thoits & Hewitt, 2001 ; Shankland, 2013). Cette interaction bidirectionnelle est aussi nommée « cercle vertueux » (Thoits, 2003, cité par Lalin, Akinin, Norton *et al.*, 2011).

Les études récentes dans le champ de l'amour compassionnel en psychologie sociale fournissent quelques résultats semblables. Dans une étude publiée en 2006, Sprecher et Fehr ont demandé aux participants, après avoir décrit une situation dans laquelle ils avaient éprouvé de l'amour compassionnel et agi en conséquence, d'évaluer le degré auquel leur humeur en avait été affectée. Les résultats montrent que les participants se sont sentis bien après ces expériences d'amour compassionnel. Cela s'est révélé d'autant plus vrai que l'expérience de compassion avait eu lieu dans un contexte relationnel, c'est-à-dire avec des personnes proches. La même équipe (Sprecher, Fehr & Zimmerman, 2007) a ensuite montré que l'amélioration de

l'humeur consécutive à un comportement altruiste était plus importante chez les individus ayant un score élevé d'amour compassionnel (mesuré avec la CLS).

Dans la perspective de la théorie de l'attachement, Gillath, Shaver, Mikulincer *et al.* (2005) ont montré que l'insécurité des représentations d'attachement, le sentiment de solitude et les difficultés relationnelles (toutes ces variables pouvant être entendues comme des indicateurs d'un bien-être plus faible) corrélaient négativement avec les motivations altruistes. Carson, Keefe, Goli *et al.* (2005) ont mis en évidence, chez des patients hospitalisés pour des douleurs chroniques, un lien négatif entre une mesure de pardon d'un côté (une forme de mesure d'amour compassionnel selon Oman, 2010) et la douleur, le sentiment de colère et la détresse psychologique de l'autre côté. Enfin, Smith (2008), à partir des données d'une enquête menée auprès de plusieurs milliers d'Américains, a montré que les valeurs altruistes étaient modérément associées à un niveau de bonheur plus élevé et que les personnes les plus heureuses déclaraient davantage de comportements altruistes. En somme, l'amour compassionnel, à l'instar des comportements altruistes, est associé à des émotions positives et un sentiment de bien-être plus grand.

Pour valider l'échelle d'amour compassionnel, il paraît alors intéressant d'inclure dans le questionnaire une mesure de bien-être émotionnel, bien que cela n'ait pas été réalisé à l'occasion de la validation américaine (Sprecher & Fehr, 2005).

#### *Amour compassionnel et spiritualité*

La religiosité et la spiritualité sont des déterminants bien étudiés de l'amour compassionnel. Lors de la validation de la CLS, Sprecher et Fehr (2005) présentent les corrélations entre l'amour compassionnel et des mesures de *fréquentation des offices religieux* et de *spiritualité au quotidien* ( $r = 0,22$  à  $0,47$ ). Les corrélations sont plus fortes avec la version *stranger-humanity* que pour les versions de la CLS ayant pour cible des personnes proches. La religiosité fournirait un motif à l'amour compassionnel pour les personnes avec lesquelles les individus ne sont pas en relation et pour lesquelles l'indifférence est plus commune.

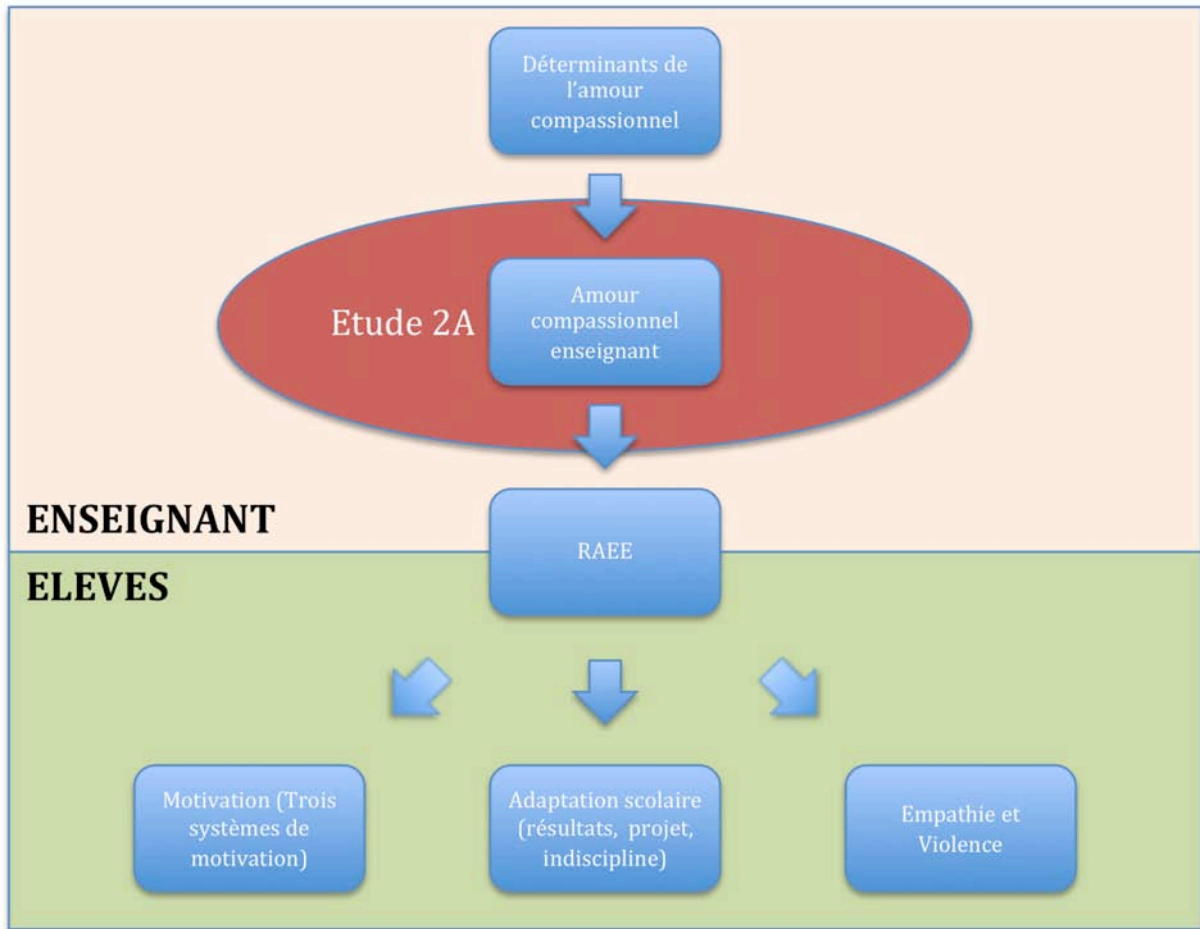
Pour valider la version courte de la CLS, Hwang, Plante et Lackey (2008) utilisent aussi une mesure de *foi religieuse* ( $r = 0,27$ ). Par ailleurs, Giesbrecht (2008) a mis en évidence une corrélation similaire au sein de communautés de vie ( $r = 0,15$  à  $0,31$ ). D'autres études pourraient être citées, étayant ces résultats (Oman, 2010). En outre, Omoto, Malsch et Barraza (2008), en comparant deux populations, s'étonnent dans leur discussion que la perception du bénévolat comme étant une expression de l'amour compassionnel ne soit pas plus forte en

contexte religieux : c'est dire à quel point la religiosité est associée au concept d'amour compassionnel aux Etats-Unis.

Cependant, aux Etats-Unis, où se sont déroulées la plupart des études sur l'amour compassionnel, la religion occupe une place, tant dans les pratiques quotidiennes que dans le discours public, qu'elle n'occupe pas en France. Si les différences ne sont sans doute pas aussi tranchées que ce qui est souvent présumé (voir l'analyse de Portier, 2010), il n'en demeure pas moins que la France est plus hostile aux revendications religieuses (Luca, 2007).



Figure 3 Localisation de l'étude 2A parmi les différents niveaux de variable



## 5.2 Méthode

### 5.2.1 Procédures

Le questionnaire (*cf.* annexe 1) a été mis en ligne sur Epsyline, gérée par la plateforme Epsylab et agréée par la CNIL. L'étude a été préalablement approuvée par le comité d'éthique du laboratoire Epsilon (Montpellier). Lorsque les participants ont donné leur accord en début de questionnaire, les données recueillies ont été cryptées et stockées sur un serveur sécurisé. La passation a duré approximativement une vingtaine de minutes pour chaque répondant. Certains participants ont eu une version longue, d'autres une version courte du questionnaire (*cf.* section 5.2.2)

Les participants ont eu la possibilité de laisser une adresse email afin d'être contactés une seconde fois. Cela a permis de tester, plus tard, la fidélité temporelle de la CLS. Aucun des

email n'a été utilisé à d'autres fins que celles de la présente étude. La seconde passation n'a duré que quelques minutes.

### 5.2.2 Participants

Les participants ont été contactés par le biais de listes de diffusions : le lien a été communiqué par plusieurs associations d'enseignants, comme l'AFEF, la FNAREN et l'APBG. De plus, il a été demandé aux enseignants de ne pas hésiter à faire suivre le lien à d'autres enseignants de leur réseau. Enfin, le lien a été transmis à des enseignants stagiaires de l'ESPE-Languedoc-Roussillon. L'échantillon obtenu n'est donc pas un échantillon représentatif de la population enseignante française. Au total, cela a permis d'obtenir  $N = 272$  réponses entre le 19 septembre 2013 et le 2 février 2014. Les enseignants ayant laissé une adresse email ont été recontactés pour participer au *retest* six semaines après avoir participé à la première étude. Cela a permis d'obtenir  $N = 47$  réponses valides (18,75 % de l'échantillon initial) pour lesquelles il était possible d'appareiller les codes personnels fournis par les enseignants (quatre derniers chiffres du numéro de téléphone et première lettre du nom) aux deux temps.

L'échantillon ( $N = 272$ ) grâce auquel est évaluée la structure factorielle de l'échelle d'amour compassionnel est composé majoritairement de femmes (62 %). Les répondants ont entre 21 et 63 ans ( $m = 35,4$  ans ;  $ET = 11,7$  ans), ce qui s'explique par la présence de stagiaires dans l'échantillon ( $f = 16$  %). Leur ancienneté s'étend de 0 à 39 ans ( $m = 10,3$  ans ;  $ET = 10,7$  ans). Les matières enseignées les plus représentées sont le français ( $f = 23$  %), les sciences de la vie et de la terre ( $f = 17$  %), l'EPS ( $f = 16$  %) et les maths ( $f = 11$  %), les matières restantes étant beaucoup moins représentées ( $f < 6$  %). Les participants travaillent en collège (39 %), en lycée général et technologique (26 %), en lycée professionnel (22 %) ou dans d'autres structures comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés (13 %). La majorité des enseignants interrogés est constituée d'enseignants célibataires (36 %) ou mariés (35 %) ; les autres sont en concubinage (11 %), pacsés (10 %) ou divorcés (8 %).

Les répondants à qui il a également été demandé de remplir d'autres échelles de mesure, pour assurer la validité de la CLS, sont moins nombreux. Ils proviennent d'un sous-échantillon ( $N = 144$ ) issu de l'échantillon précédent. Ce sous-échantillon est lui aussi composé majoritairement de femmes (75%). Les répondants ont entre 22 et 63 ans ( $m = 42,7$  ans ;  $ET = 9,6$  ans), ce qui s'explique par l'absence des stagiaires du précédent échantillon. Leur ancienneté s'étend de 0 à 39 ans ( $m = 16,8$  ans ;  $ET = 9,3$  ans). Les matières enseignées les plus représentées sont le français ( $f = 39$  %) et les sciences de la vie et de la terre ( $f = 24$  %), les matières restantes étant beaucoup moins représentées ( $f < 7$  %). Les participants travaillent

en collège (39 %), en lycée général et technologique (28 %), en lycée professionnel (12 %) ou dans d'autres structures comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés (21 %). La majorité des enseignants interrogés sont des enseignants mariés (56 %) ; les autres sont célibataires (15 %), pacsés (14 %), divorcés (8 %) ou en concubinage (7 %).

### 5.2.3 Mesures

#### *Renseignements sociodémographiques*

En début de questionnaire, les participants ont eu à préciser leur genre, leur âge, leur statut marital, leur profession, la matière enseignée, le type d'établissement où ils travaillent et leur ancienneté dans la profession.

#### *Echelle d'amour compassionnel, version enseignants : CLS*

L'échelle d'amour compassionnel est une traduction de la version américaine de Sprecher et Fehr (2005) selon la procédure définie par Vallerand (1989). Une version préliminaire a été préparée par le recours à une double traduction inversée (« *back-to-back translation* »). Une traductrice expérimentée et un chercheur bilingue ont assuré les deux traductions parallèles de l'anglais vers le français. Une autre traductrice et un autre chercheur bilingue ont assuré les traductions inversées parallèles. Un comité de quatre chercheurs s'est réuni pour comparer les items initiaux et les items contre-traduits. Seules quelques expressions ont fait l'objet d'une discussion visant à faire les choix les plus consensuels possibles. Puis, la première version du questionnaire a été pré-testée auprès d'une dizaine d'enseignants et éducateurs à qui il a été demandé d'évaluer la clarté des items. Une seule modification a paru nécessaire suite à ce pré-test : le verbe « *to sacrifice* » a finalement été traduit par « se dévouer » plutôt que par « se sacrifier ».

Sprecher et Fehr (2005) ont validé trois versions de la CLS qui se distinguent par leurs cibles. La version française validée ici est une version à destination des enseignants qui évalue l'amour compassionnel envers les élèves.

La CLS contient vingt et un items. Chaque item est évalué par une échelle de Likert en sept points, allant de « 1 = pas du tout vrai pour moi » à « 7 = tout à fait vrai pour moi ».

#### *Echelle de souci empathique de l'indice de responsabilité individuelle : IRI*

Sprecher et Fehr (2005) utilisent huit items d'empathie, tirés de Schiemann et van Gundy (2000) et inspirés de Davis (sous-échelle *souci empathique* de l'Indice de Responsabilité Individuelle, IRI) et Mehrabian (*Balanced Emotional Empathy Scale*, BEES) qui supposent comme objectif le bien d'autrui, à la différence de l'*empathie cognitive* de l'échelle de Davis

(1980). La sous-échelle *souci empathique* de Davis (une des trois sous-échelles de l'IRI relevant de la catégorie empathie émotionnelle, 1980) contient sept items, traduits par Lussier en 1996 (Lussier & Lemelin, 2002), et est proche de celle utilisée par Fehr et Sprecher (2005). C'est d'ailleurs cette sous-échelle de *souci empathique* qui a été utilisée ensuite par Hwang, Plante et Lackey (2008) puis par Smith (2008) dans ses mesures sur l'empathie et l'altruisme. Les items sont cotés sur une échelle de Likert en cinq points (de « 1 = ne me décrit pas bien du tout » à « 5 = me décrit très bien »). Pour rester fidèle à la validation anglophone de la CLS, c'est la sous-échelle *souci empathique* de Davis qui est utilisée ici. Sa fidélité initiale (alphas de Cronbach de 0,72 et 0,70 chez les hommes et les femmes respectivement, fidélité *test-retest* de 0,72 et 0,70 et même 0,75 dans l'étude de Hwang, Plante & Lackey, 2008) et celle de l'instrument francophone (alpha de 0,71 ; Lussier & Lemelin, 2002) semblent correctes.

Comme la cible des items de l'IRI correspond à des personnes inconnues, il a été demandé aux enseignants, lors de la passation, de penser en particulier à leurs élèves. Cela doit aider à rendre comparable la mesure d'empathie et celle d'amour compassionnel.

#### *Comportement prosocial et motivation au travail : MAWS*

L'échelle de motivation au travail (MAWS) de Gagné, Forest, Gilbert *et al.* (2010) permet justement d'évaluer différentes formes de motivation pour le travail, à savoir deux formes d'hétéro-motivation et deux formes d'auto-motivation décrites par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) : régulation externe et introjectée d'un côté (deux formes d'hétéro-motivation), identifiée et intrinsèque de l'autre (deux formes d'auto-motivation). La version française de l'échelle semble avoir de bonnes qualités psychométriques (alphas compris entre 0,81 et 0,93). Les deux sous-échelles d'auto-motivation et la sous-échelle de motivation à régulation introjectée corrélaient assez fortement ( $r$  allant jusqu'à 0,64) avec les sous-échelles d'engagement organisationnel d'Allen et Meyer (1996), l'échelle de référence à côté de celle de Blau (1985) en psychologie des organisations (Demery-Lebrun, 2007). L'échelle MAWS, en évaluant l'auto-motivation des enseignants pour leur travail, fournit donc aussi un indicateur indirect de leur comportement prosocial. Elle contient douze items (trois items x quatre sous-échelles) cotés sur une échelle de Likert en sept points (de « 1 = pas du tout » à « 7 = exactement »).

#### *Bien-être émotionnel*

Pour évaluer le bien-être émotionnel, la traduction française de l'échelle de bien-être subjectif de Lyubomirsky et Lepper (1999), réalisée par Quoidbach, Wood et Hansenne (2009) et dont les items français sont donnés par Quoidbach (2010), semble adéquate. L'échelle est

composée de quatre items cotés sur une échelle en sept points. Les alphas de la version anglaise sont compris entre 0,79 et 0,94 (contre 0,81 pour la version française).

### *Spiritualité : EESQ*

Il particulièrement délicat, en questionnant des enseignants, d'inclure une mesure de religiosité tant l'école est le lieu privilégié de défense de la laïcité. C'est pourquoi l'échelle utilisée est placée en toute fin de questionnaire. De plus, pour ne pas heurter plus que nécessaire la valeur de laïcité des enseignants, l'échelle utilisée est l'échelle des expériences de spiritualité quotidienne (DSES, Underwood, 2006), celle-là même qu'ont utilisée Sprecher et Fehr (2005). Cette échelle permet d'inclure des formes de spiritualité qui ne seraient pas rattachées à une religion particulière (Underwood, 2006). Elle a été utilisée dans plusieurs centaines d'études (Underwood, 2013). Bailly et Roussiau (2010) ont proposé une traduction et validation française (devenue EESQ) de la version abrégée composée de six items. Chaque item est coté sur une échelle de Likert en six points (de « 1 = plusieurs fois par jour » à « 6 = jamais »). L'échelle est unidimensionnelle et possède une bonne cohérence interne (alpha de 0,89).

## **5.3 Résultats**

Pour analyser les données statistiques, deux logiciels ont été utilisés. Le premier est la version 22.0 de IBM SPSS Statistics. Le second est la version 3.1.0 du logiciel libre R (R Core Team, 2014), accompagnée du package psych (Revelle, 2014), qui vient compenser certaines lacunes du logiciel précédent.

Pour réaliser l'analyse factorielle, les préconisations de Bourque, Poulin et Cleaver (2006) ont été suivies. Conformément à l'usage en psychologie et en sciences de l'éducation (décrit par Fabrigar, Wegener, MacCallum *et al.*, 1999 ; Bourque, Poulin & Cleaver, 2006 et Conway & Huffcutt, 2003), c'est la matrice des corrélations de Pearson qui a été soumise à l'analyse, bien que les items soient des variables ordinales. Norman (2010) a montré que, bien que théoriquement inappropriées, il n'y avait pas de risque à utiliser des statistiques paramétriques avec des échelles de Likert. Vu que l'objectif ici est la validation d'un instrument de mesure, une analyse factorielle confirmatoire aurait été idéale. Faute d'un test pour vérifier la normalité de la distribution multivariée, les préconisations de Fabrigar, Wegener, MacCallum *et al.* (1999) ont été suivies : il a été vérifié que les variables une à une n'étaient pas trop anormalement distribuées. Le test de Kolmogorov-Smirnof (adaptation de Liliefors) a conduit à rejeter l'hypothèse nulle (normalité) pour l'ensemble des variables (items). Faute d'une

distribution multi-normale, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée, selon la méthode de factorisation en axes principaux, qui peut toutefois avoir un usage confirmatoire (Burnett & Dart, 1997) et doit être préférée à une analyse en composantes principales (Conway & Huffcutt, 2003). Préalablement à l'analyse factorielle, le test de Bartlett a permis de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y aurait aucune corrélation entre les items.

Pour choisir le nombre de facteurs à extraire, une méthode multi-critères, préconisées par Fabrigar et Wegener (2012), a été retenue. Le premier critère est le critère de Catell. Cependant, ce critère ne relève pas d'une méthode statistique mais d'une méthode subjective (DeVellis, 2012). La méthode de l'analyse parallèle a été qualifiée de méthode la plus efficace pour déterminer la dimensionnalité d'une solution factorielle (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006 ; DeVellis, 2012). Le second critère vient donc des résultats de l'analyse parallèle. Ensuite, un troisième critère est tiré des résultats aux indices d'ajustement aux données du modèle. Enfin, Conway et Huffcutt (2003) rappellent que le choix doit être cohérent avec le concept étudié. La solution factorielle doit donc être interprétable théoriquement (quatrième critère).

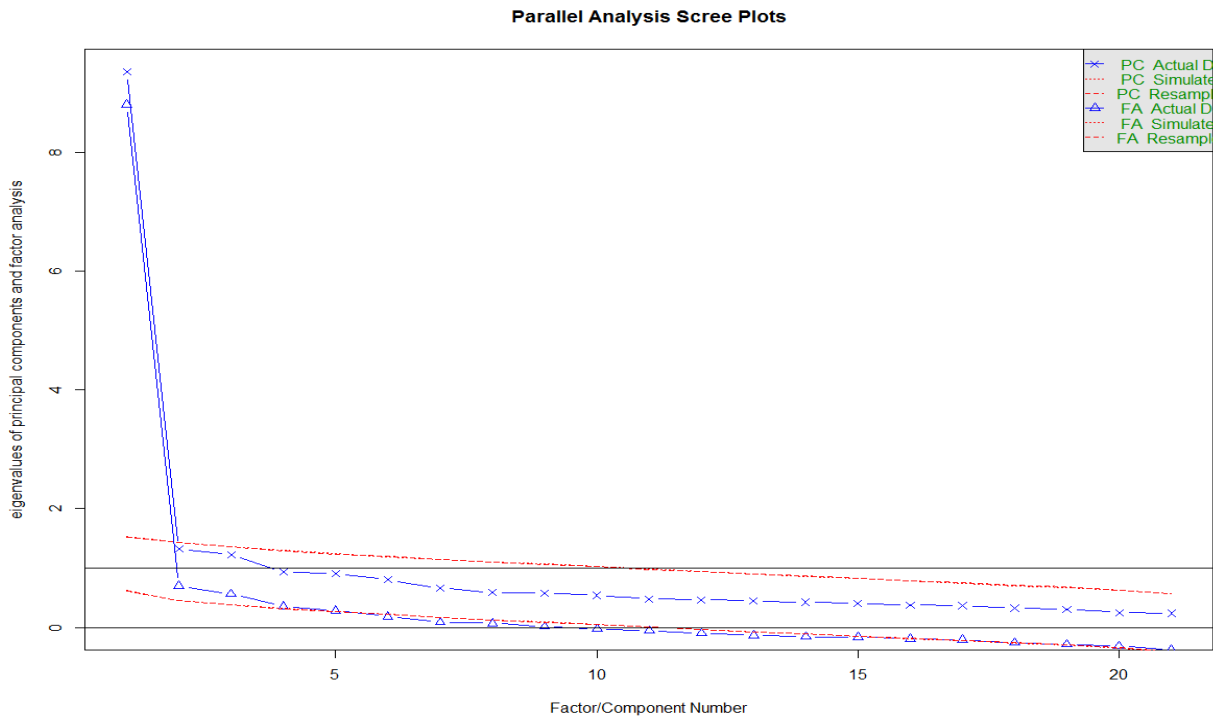
Vu la forte corrélation entre les deux sous-échelles ( $r = 0,73$ ), la rotation utilisée dans l'analyse est une rotation oblique. La méthode retenue est la rotation *Oblimin direct*, réputée la plus efficace avec la rotation *Promax* (Browne, 2001), avec une valeur de *delta* fixée à zéro.

### 5.3.1 Structure factorielle

La significativité de l'adéquation entre la matrice de corrélation identité et la matrice de corrélation obtenue a été estimée à l'aide du  $\chi^2$  ( $\chi^2(210) = 2652,47$  ;  $p < 0,001$ ). De plus, la valeur du KMO de 0,94 dénote un ajustement excellent des items aux facteurs latents.

La méthode de Cattell, qui implique de compter les facteurs avant le coude dans le tracé d'effondrement des valeurs propres, oriente vers le choix d'un seul facteur. La méthode de l'analyse parallèle a été qualifiée de méthode la plus efficace pour déterminer la dimensionnalité d'une solution factorielle (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006 ; DeVellis, 2012). Dans la présente situation, elle met en évidence trois valeurs propres empiriques supérieures aux valeurs propres simulées (voir figure 4). Malheureusement, la solution à trois facteurs a paru beaucoup plus difficile à interpréter théoriquement.

Figure 4 Résultats de l'analyse parallèle pour déterminer le nombre de facteurs (CLS)



Pour approfondir l'analyse en testant l'ajustement des données aux différents modèles (un, deux ou trois facteurs), des indices d'ajustement ont été calculés avec la technique du maximum de vraisemblance : le *root mean square error of approximation* (RMSEA), l'intervalle de confiance du RMSEA à 90 % et le *bayesian information criterion* (BIC), variante de l'AIC. En l'absence de multi-normalité, c'est la méthode robuste qui a été utilisée pour cela. Les résultats, présentés dans la figure 5, penchent en faveur d'une solution à deux facteurs. En effet, le RMSEA pour le modèle à un facteur dépasse la valeur d'acceptabilité de 0,08. Par ailleurs, le BIC augmente lorsque l'on passe de la solution bi- à la solution tri-factorielle.

Figure 5 Variance expliquée et indices d'ajustement pour les différents modèles

| Modèle                   | Facteur 1 | Facteur 2 | Facteur 3 | Variance totale expliquée | RMSEA | Intervalle de confiance à 90% | BIC     |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|-------|-------------------------------|---------|
| M1 : modèle à 1 facteur  | 0,42      |           |           | 0,42                      | 0,085 | 0,074-0,091                   | -521,94 |
| M2 : modèle à 2 facteurs | 0,28      | 0,18      |           | 0,46                      | 0,073 | 0,061-0,079                   | -550,27 |
| M3 : modèle à 3 facteurs | 0,24      | 0,21      | 0,05      | 0,49                      | 0,063 | 0,05-0,07                     | -542,32 |

Dans la présente situation, les solutions à un et à deux facteurs semblent avoir une pertinence. La première est celle qui a été retenue par les auteurs qui ont validé l'échelle en anglais (Sprecher & Fehr, 2005) et en portugais (Neto & Menezes, 2014). Pourtant, les choix faits semblent s'appuyer sur des critères qui n'ont pas de valeur statistique (écart important des variances expliquées entre le premier et les facteurs suivants, corrélation identique du score global et des sous-échelles avec les autres mesures utilisées lors de la validation). Par conséquent, il est intéressant d'approfondir le travail réalisé par ces auteurs en choisissant d'extraire deux facteurs, d'autant plus que ces facteurs revêtent une signification théorique.

La solution à deux facteurs conduit au rejet de quatre items (saturations inférieures à 0,40). Le premier facteur correspond à la dimension *sensibilité* et regroupe 11 items (voir figure 6). Le second correspond à la dimension *sacrifice*, qui avait été évoquée par Sprecher et Fehr (2005) lors de l'observation d'une structure à trois facteurs ; il regroupe six items.

**Figure 6 Moyennes, écarts-types et saturation des items (CLS) sur les deux facteurs retenus (seules sont indiquées les saturations supérieures à 0,40)**

| Items  | m    | ET   | Saturations sur le facteur <i>sensibilité</i> | Saturations sur le facteur <i>sacrifice</i> |
|--|------|------|---|---|
| 1. Quand je vois qu'un (une) de mes élèves est triste, je ressens le besoin de le (la) réconforter.  | 5,19 | 1,47 | 0,8   |   |
| 2. Je passe beaucoup de temps à me préoccuper du bien-être de chacun de mes élèves.  | 4,71 | 1,50 | 0,72  |   |
| 3. Si j'apprends qu'un (une) de mes élèves traverse des moments difficiles, je ressens beaucoup de compassion pour lui (elle).             | 5,20 | 1,53 | 0,79  |   |
| 4. Cela m'est facile de ressentir la douleur (et la joie) ressentie(s) par mes élèves.   | 4,79 | 1,63 | 0,72  |   |
| 5. Si un de mes élèves a besoin d'aide, je ferai presque tout pour l'aider.  | 4,97 | 1,53 | 0,42  |   |
| 6. Je ressens beaucoup d'amour compassionnel pour mes élèves.  | 3,65 | 1,71 | 0,65  |   |
| 7. Je préférerais souffrir moi-même que voir mes élèves souffrir.  | 2,67 | 1,54 |   | 0,48  |
| 8. Si je peux, je suis prêt à me dévouer pour permettre à mes élèves d'atteindre leurs objectifs.  | 4,95 | 1,65 |   | 0,55  |
| 9. J'ai tendance à éprouver de la compassion pour mes élèves.  | 4,54 | 1,64 | 0,78  |   |
| 10. Une des activités qui donne le plus de sens à ma vie est d'aider mes élèves.   | 4,26 | 1,57 |   | 0,55  |
| 11. Je m'engagerais davantage dans des actions qui aident mes élèves plutôt que dans des actions qui m'aident moi.                         | 3,79 | 1,67 |   | 0,86  |
| 12. J'ai souvent des sentiments tendres envers mes élèves quand ils (elles) ont l'air d'avoir besoin d'aide.                               | 3,99 | 1,78 | 0,44  |   |
| 13. Je ressens un besoin désintéressé de prendre soin de mes élèves.   | 4,26 | 1,78 | 0,43  |   |
| 14. J'accepte chacun de mes élèves même lorsqu'il (elle) fait des choses que je pense mauvaises.   | 4,55 | 1,67 |   |   |
| 15. Si un de mes élèves est inquiet, je ressens habituellement une très grande tendresse et une très grande bienveillance pour lui (elle). | 4,12 | 1,71 | 0,55  |   |
| 16. J'essaye de comprendre plutôt que de juger mes élèves.   | 5,82 | 1,23 |   |   |
| 17. J'essaye de me mettre à la place de mes élèves, lorsqu'ils (elles) ont des ennuis.   | 4,65 | 1,65 | 0,45  |   |
| 18. Je me sens heureux lorsque je vois qu'un de mes élèves est heureux(se).  | 5,01 | 1,70 |   |   |
| 19. Mes élèves peuvent compter sur le fait que je serai là si ils (elles) ont besoin de moi.   | 5,31 | 1,39 |   | 0,43  |
| 20. Je veux passer du temps avec mes élèves, afin de trouver des moyens de les aider à améliorer leur vie.                                 | 4,01 | 1,72 |   | 0,54  |
| 21. Il me tient vraiment à cœur d'être gentil et bon envers mes élèves.  | 4,62 | 1,79 |   |   |

Pour comparer les résultats à ceux des auteurs ayant travaillé avec cette échelle et vu la difficulté à décider de la structure factorielle la plus adéquate, deux mesures seront utilisées dans la suite de l'étude : une mesure à deux sous-échelles et une mesure unidimensionnelle de l'amour compassionnel. Dans la solution à deux facteurs, le premier facteur explique 28 % de la variance totale et le second facteur 18 % (total 46 %), alors qu'un facteur unique n'expliquait que 42 % de la variance totale.



### 5.3.2 Statistiques descriptives (uni- et bi-variées)

Les statistiques descriptives obtenues aux deux sous-échelles *sensibilité* et *sacrifice* ainsi que le score moyen obtenu à la CLS sont présentés figure 7. Les tests réalisés pour tester la significativité statistique des différences de moyennes entre modalités se sont tous révélés non significatifs ( $p > 0,05$ ). En revanche, pour l'ensemble de l'échantillon, la différence entre les scores aux deux sous-échelle se révèle statistiquement significatif ( $t(271) = 8,007$  ;  $p < 0,001$ ). Les scores moyens de l'échantillon sont de 4,55 pour la sous-échelle *sensibilité*, de 4,13 pour la sous-échelle *sacrifice* et de 4,52 pour le score global.

Les échelles d'amour compassionnel (score global, *sensibilité* et *sacrifice*) corrélient significativement avec l'âge des enseignants ( $r = -0,18$  ;  $-0,17$  et  $-0,13$ ) et avec leur ancienneté ( $r = -0,20$  ;  $-0,20$  et  $-0,15$ ), mais pas avec le nombre d'élèves suivis.

Figure 7 Statistiques descriptives (CLS)

| Modalité                 | N   | CLS Score<br>(m ± ET) | CLS échelle<br>sensibilité | CLS échelle<br>sacrifice | Valeur de la<br>statistique | Ddl | Sig. |
|--------------------------|-----|-----------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----|------|
| <b>Echantillon</b>       | 272 | 4,52 ± 1,07           | 4,55                       | 4,13                     |                             |     |      |
| <b>Genre</b>             |     |                       |                            |                          | t = -0,727                  | 240 | ns   |
| Homme                    | 92  | 4,44 ± 1,08           | 4,4                        | 4,16                     |                             |     |      |
| Femme                    | 150 | 4,54 ± 1,08           | 4,63                       | 4,11                     |                             |     |      |
| <b>Statut marital</b>    |     |                       |                            |                          | F = 1,78                    | 242 | ns   |
| Marié(e)                 | 72  | 4,37 ± 1,20           | 4,41                       | 3,98                     |                             |     |      |
| Pacsé(e)                 | 21  | 4,34 ± 0,92           | 4,21                       | 4,07                     |                             |     |      |
| Divorcé(e)               | 12  | 4,86 ± 0,84           | 4,93                       | 4,5                      |                             |     |      |
| Célibataire              | 33  | 4,43 ± 1,28           | 4,49                       | 4,05                     |                             |     |      |
| En concubinage           | 16  | 4,43 ± 1,11           | 4,51                       | 4,14                     |                             |     |      |
| <b>Matière enseignée</b> |     |                       |                            |                          | F = 1,138                   | 229 | ns   |
| Français                 | 49  | 4,67 ± 1,04           | 4,69                       | 4,31                     |                             |     |      |
| SVT                      | 36  | 4,05 ± 1,06           | 4,07                       | 3,71                     |                             |     |      |
| EPS                      | 15  | 4,92 ± 0,64           | 4,86                       | 4,79                     |                             |     |      |
| Maths                    | 10  | 3,98 ± 1,64           | 3,8                        | 3,75                     |                             |     |      |
| Autre                    | 44  | nc                    | nc                         | nc                       |                             |     |      |
| <b>Etablissement</b>     |     |                       |                            |                          | F = 0,627                   | 233 | ns   |
| Collège                  | 65  | 4,43 ± 0,93           | 4,46                       | 4,05                     |                             |     |      |
| LG-LT                    | 46  | 4,35 ± 1,29           | 4,31                       | 4,13                     |                             |     |      |
| LP                       | 21  | 4,28 ± 1,14           | 4,38                       | 3,71                     |                             |     |      |
| Autre                    | 19  | 4,25 ± 1,03           | 4,19                       | 3,95                     |                             |     |      |

### 5.3.3 Fiabilité

La fiabilité de la version française de la CLS a été estimée à partir de l'évaluation de la consistance interne et de la stabilité temporelle. La consistance interne, évaluée par le calcul des alphas de Cronbach, est excellente :  $\alpha(\text{sensibilité}) = 0,91$  ;  $\alpha(\text{sacrifice}) = 0,85$  ;  $\alpha(\text{CLS}) = 0,94$ . La stabilité temporelle, ou fiabilité *test-retest*, a été évaluée en calculant le coefficient de corrélation entre deux mesures d'amour compassionnel ( $\Delta T = 6$  semaines). Ce

coefficient est de 0,71 pour la sous-échelle *sensibilité*, de 0,72 pour la sous-échelle *sacrifice* et de 0,71 pour le score global. L'échelle, sous ses formes uni- ou bidimensionnelles, peut donc être considérée comme suffisamment fiable.

### 5.3.4 Validité de contenu et de critères

Les corrélations entre la CLS et les autres variables sont présentées figure 8. L'amour compassionnel corrèle avec l'empathie ( $r = 0,62$ ), avec les trois formes d'auto-motivation ( $r = 0,38$  ;  $0,44$  et  $0,34$ ), avec le bien-être émotionnel ( $r = 0,17$ ) et avec la spiritualité ( $r = 0,21$ ). Lorsque l'amour compassionnel est évalué avec les deux sous-échelles *sensibilité* et *sacrifice*, les corrélations avec les autres variables ne sont pas sensiblement différentes. Il faut cependant noter que le *sacrifice* est un meilleur prédicteur de la motivation à régulation introjectée ( $r = 0,50$ ) et de la spiritualité ( $r = 0,27$ ) que le score global. Au contraire, la *sensibilité* semble un moins bon prédicteur des trois formes d'auto-motivation et de la spiritualité. Enfin, seul le score global corrèle avec le bien-être émotionnel.

Figure 8 Corrélations entre la CLS et les autres mesures de validation

|                                    | IRI souci<br>empathique | MAWS<br>motivation<br>extrinsèque | MAWS<br>motivation<br>introjectée | MAWS<br>motivation<br>identifiée | MAWS<br>motivation<br>intrinsèque | Bien-être<br>émotionnel | EESQ<br>spiritualité |
|------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|----------------------|
| <b>Corrélations avec :</b>         |                         |                                   |                                   |                                  |                                   |                         |                      |
| CLS score global                   | 0,62**                  | ns                                | 0,38**                            | 0,44**                           | 0,34**                            | 0,17*                   | 0,21*                |
| CLS sensibilité                    | 0,60**                  | ns                                | 0,30**                            | 0,37**                           | 0,30**                            | ns                      | 0,17*                |
| CLS sacrifice                      | 0,55**                  | ns                                | 0,50**                            | 0,46**                           | 0,36**                            | ns                      | 0,27**               |
| <b>Statistiques descriptives :</b> |                         |                                   |                                   |                                  |                                   |                         |                      |
| Nombre d'items                     | 7                       | 3                                 | 3                                 | 3                                | 3                                 | 4                       | 6                    |
| Moyenne                            | 3,7                     | 2,77                              | 2,85                              | 4,52                             | 5,44                              | 5,19                    | 2,45                 |
| Ecart-type                         | 0,61                    | 1,16                              | 1,64                              | 1,32                             | 1,47                              | 1,03                    | 1,16                 |
| Alphas de Cronbach                 | 0,67                    | 0,67                              | 0,84                              | 0,64                             | 0,89                              | 0,81                    | 0,89                 |

\* =  $p < 0,05$

ns = non significatif

\*\* =  $p < 0,01$

## 5.4 Discussion

Cette étude a permis de traduire la CLS en français, de tester sa structure factorielle et sa fiabilité et de la valider en référence à des critères externes fournis par d'autres variables conceptuellement et empiriquement associées à l'amour compassionnel. Les résultats obtenus étayent les hypothèses de départ et mettent en évidence les qualités psychométriques de la version française à destination des enseignants.

L'analyse factorielle de la CLS suggère que deux modèles, conceptuellement cohérents, sont cohérents avec les données. Le premier modèle est un modèle à un facteur selon lequel

l'amour compassionnel est un concept unidimensionnel. Ce modèle est celui qui a été choisi par les précurseurs (Sprecher & Fehr, 2005 ; Neto & Menezes, 2014). Le second modèle est un modèle à deux facteurs. Le calcul des indices d'ajustement (RMSEA et BIC) oriente plutôt vers le choix de ce modèle. De plus, concevoir l'amour compassionnel comme un concept à deux dimensions (*sensibilité* et *sacrifice*) permet d'approfondir ses liens avec les autres variables (*cf.* suite de la discussion).

La fiabilité de l'instrument, évaluée pour chacune des deux sous-échelle et pour le score global par une mesure de consistance interne ( $\alpha = 0,91 ; 0,85$  et  $0,94$ ) ainsi que la fiabilité *test-retest*, évaluée avec un intervalle de six semaines ( $r = 0,71 ; 0,71$  et  $0,72$ ), sont bonnes.

La validité de construit est assurée par d'autres construits qui partagent un lien conceptuel avec l'amour compassionnel. Les corrélations avec l'empathie et la spiritualité vont dans les directions attendues. La mesure de *souci empathique* utilisée (IRI, Davis, 1980) corrèle fortement avec les mesures d'amour compassionnel ( $0,55 < r < 0,62$ ). Cela n'a rien d'étonnant vu la proximité des deux concepts. Les résultats français sont parfaitement comparables aux résultats américains et portugais (Sprecher & Fehr, 2005 ; Hwang, Plante et Lackey, 2008 ; Neto & Menezes, 2014) et montrent que la CLS permet bien de discriminer l'amour compassionnel de l'empathie.

Par ailleurs, Sprecher et Fehr (2005) et Neto et Menezes (2014) ont remarqué que le lien entre amour compassionnel et religiosité était plus élevé pour la version *inconnus/humanité* que pour la version *proches*, sans doute parce que les relations aux proches sont plus facilement investies affectivement : il n'est pas besoin de la religion ou de la spiritualité pour leur fournir une raison d'être. La valeur du coefficient de corrélation observée par Sprecher et Fehr (2005) entre la version *personnes proches* de la CLS et l'EESQ d'Underwood (2006) est de 0,39 contre 0,44 pour la version *inconnus/humanité*. La corrélation observée ici, en France, avec l'échelle de spiritualité est beaucoup plus modérée ( $0,17 < r < 0,27$ ). Cela peut s'expliquer par le contexte culturel. En effet, selon l'enquête WIN-Gallup International (2012), la France a une population dont le taux d'athéisme est l'un des plus élevés dans le monde (29 % ; quatrième place derrière la Chine, le Japon et la République tchèque) et dont le taux de religiosité compte parmi les plus faible (37 %). A l'inverse, la population américaine déclare un taux très faible d'athéisme (seulement 5 %) et un taux de religiosité beaucoup plus élevé que la population française (60 %). Il n'est finalement pas étonnant que le concept d'amour compassionnel ne soit pas tant associé à la spiritualité en France, puisque la religion (qui n'est pas la spiritualité mais y est souvent associée) occupe une place si peu importante. Deux remarques semblent importantes ici. Tout d'abord, l'amour compassionnel, en France en

particulier, n'a pas nécessairement de connotation religieuse. C'est ce que suggère notamment l'origine grecque (antérieure au christianisme) du terme *agapè*. Le concept, tout comme celui d'empathie, semble pouvoir s'appliquer aux hommes quelle que soit leur culture religieuse ou spirituelle. Toutefois, il est intéressant de noter qu'une faible corrélation est tout de même apparue entre la CLS et l'EESQ. C'est dire que, même en France, la spiritualité peut fournir à certaines personnes un motif à l'amour compassionnel. Underwood (2008) a expliqué que le concept d'amour compassionnel ne présuppose pas la spiritualité mais doit être compatible avec l'expérience spirituelle de certaines personnes, chez qui l'amour compassionnel lui est associé. Les résultats obtenus semblent aller dans ce sens. Il faut noter que la sous-échelle *sacrifice* est davantage corrélée à l'EESQ que la sous-échelle *sensibilité* (0,27 vs 0,17). Ce point peut être mis en relation avec les scores plus faibles obtenus à la sous-échelle *sacrifice*. Cette dimension, recueillant moins l'adhésion des enseignants (score moyen plus faible), peut être soutenue chez certains par la spiritualité.

La validité de critère ou concomitante est assurée par des variables avec lesquelles il a été montré que l'amour compassionnel était en lien : il s'agit ici du bien-être émotionnel et de la motivation au travail. Les corrélations observées vont dans les directions attendues. Les deux sous-échelles d'auto-motivation et la sous-échelle de motivation à régulation introjectée corrélaient avec les mesures d'amour compassionnel ( $0,30 < r < 0,50$ ). Ce n'est pas le cas de la sous-échelle de motivation à régulation externe. Les corrélations sont plus importantes avec la dimension *sacrifice*. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Hwang, Plante et Lackey (2008) qui attestent du lien entre vocation et amour compassionnel. Les enseignants qui ressentent davantage d'amour compassionnel se disent également plus auto-motivés pour leur travail. En outre, les trois sous-échelles qui corrélaient avec l'amour compassionnel sont celles qui corrélaient, dans l'étude de Gagné, Gilbert, Forest *et al.* (2010) avec l'engagement organisationnel (c'est-à-dire l'implication professionnelle). Indirectement, l'amour compassionnel semble bien être un déterminant de l'implication dans le métier, donc du comportement prosocial.

Le bien-être émotionnel corréle plus faiblement avec l'amour compassionnel. Seule la mesure unidimensionnelle corréle significativement ( $r = 0,17$ ) avec la CLS. Ces résultats vont dans le sens attendu mais semblent modestes, rejoignant les conclusions de Smith sur le lien entre amour altruiste et bien-être (2008, taille de l'effet non précisée) ou de Shankland (2012), qui mesure un coefficient de corrélation de 0,08 entre bien-être et comportement altruiste (évalué grâce à la somme versée à une association de victimes à l'issue de l'expérience). De plus, l'absence de lien significatif ( $p = 0,10$  et  $0,07$ ) entre les deux sous-échelles *sensibilité* et

*sacrifice* d'une part et le bien-être de l'autre s'explique peut-être par la suppression d'items imposée par l'acceptation de la structure bidimensionnelle. A ce titre, le calcul d'un score unidimensionnel à partir des vingt et un items de Fehr et Sprecher (2005) présente un avantage sur le calcul des scores aux deux sous-échelles.

Cependant, les deux sous-échelles *sensibilité* et *sacrifice* corrélient distinctement avec les autres mesures. Cela n'est pas surprenant vu qu'elle ne corrélient pas parfaitement entre elles ( $r = 0,73$ ). D'un côté, la *sensibilité*, plus consensuelle, corréle plus fortement avec l'empathie. De l'autre, le *sacrifice* permet une prédiction modérément supérieure de la motivation au travail et de la spiritualité. Une hypothèse qui peut être avancée s'appuie sur l'aspect plus engageant du *sacrifice*, d'où le lien plus important avec la spiritualité, qui lui fournirait un motif. D'autres mesures sont nécessaires pour comparer l'intérêt prédictif des deux modèles (uni vs bidimensionnel).

Ensuite, l'examen des statistiques bi-variées ne met en évidence aucune différence significative de moyennes entre les modalités des différentes variables. Ni les scores un peu plus élevés des femmes (4,54 vs 4,44), ni ceux des personnes divorcées (4,86 vs 4,43 ; 4,37 et 4,34), ni ceux des enseignants d'EPS et de français (4,92 et 4,67 vs 4,05 et 3,98), ni enfin ceux des enseignants de collège (4,43 vs 4,35 et 4,28) ne sont significativement supérieurs. Cela contraste avec les résultats de Sprecher et Fehr (2005) et ceux de Hwang, Plante et Lackey (2008), qui présentent des différences significatives entre scores moyens des hommes et des femmes. Cela s'explique peut-être par l'objectif de la présente étude, qui se centre sur le contexte professionnel du métier d'enseignant. Le fait qu'il s'agisse d'un métier choisi, tourné vers le soutien des élèves, produit peut-être une sélection particulière au sein de la population générale. C'est ce qu'ont observé Ripski, LoCasale-Crouch et Decker (2011) à partir d'une comparaison enseignants/population générale à l'aide du NEO-PI-R. Dans la population enseignante, certaines ressemblances ou distinctions hommes/femmes pourraient n'être pas représentatives de celles de la population générale, même si Postic, Le Calve, Joly *et al.* (1990) ont mis en évidence, dans une étude qui date (au vu des changements sociaux de ces dernières décennies), des motivations différentes entre hommes et femmes pour le métier d'enseignant. Pourtant, les résultats de Potvin et Rousseau (1993) sur l'attitude affective des enseignants laissent entrevoir une différence entre les hommes et les femmes, non observée ici mais que des travaux ultérieurs pourraient approfondir. Il faut toutefois garder à l'esprit que les différences de genre pour ce qui est des attitudes altruistes et empathiques ont sans doute été largement surestimées et sont souvent biaisées par les choix méthodologiques (Brabeck, 1993).

Par ailleurs, l'âge, tout autant que l'expérience professionnelle, sont associés à une baisse de l'amour compassionnel. Ce point rappelle les résultats de McDonald Connor, Son, Hindman *et al.* (2005), selon lesquels l'expérience professionnelle corrèle négativement avec la chaleur dans la RAEE. L'âge ou l'expérience professionnelle produisent-ils un certain désinvestissement affectif dans la population enseignante, lié à l'usure professionnelle et à l'investissement personnel dans d'autres domaines (vie familiale, loisirs, etc.) une fois une certaine confiance en soi professionnelle acquise ? Une autre explication pourrait venir des caractéristiques sociodémographiques des enseignants ayant le plus d'expérience professionnelle, qui sont aussi les aînés. Peut-être que le rapport à l'engagement affectif a évolué dans l'institution scolaire au cours des dernières décennies et que la dimension relationnelle est aujourd'hui (c'est-à-dire pour les jeunes enseignants) plus importante. Pezet, Villatte et Logeay (1993) expliquaient il y a vingt ans que le rejet de la dimension affective par les travailleurs sociaux est une manière de minimiser l'aspect vocationnel de leur profession pour mettre en avant leur technicité et leur professionnalisme. Cet enjeu n'est peut-être plus aussi central aujourd'hui ?

Enfin, les scores moyens obtenus par l'échantillon d'enseignants interrogés ( $m = 4,52$  ;  $ET = 1,07$ ) sont intermédiaires entre les scores obtenus par les étudiants américains aux deux versions de l'échelle dans les deux premières études de validation (Sprecher & Fehr, 2005). Ces scores sont toutefois un peu plus proches de la version *inconnus/humanité*. En effet, la version *proches* obtient des scores moyens de 5,96 et 5,95 ( $ET = 0,70$  et  $0,69$ ) et la version *inconnus/humanité* des scores moyens de 4,32 et 3,93 ( $ET = 1,07$  et  $1,27$ ). Deux explications peuvent être proposées. La première s'appuie sur le fait que les élèves ne prendraient finalement que rarement le rôle de « proches » pour les enseignants. En dépit du contexte relationnel, les enseignants ne considéreraient finalement pas les élèves comme des proches au même titre que la famille ou les amis. Cette première explication paraît consensuelle. La seconde impliquerait une différence d'amour compassionnel entre Français et Américains, ces derniers ayant des scores plus élevés. Cette distinction pourrait s'expliquer par une différence soit dans l'attitude d'amour compassionnel elle-même, soit dans la propension à la reconnaître explicitement (elle pourrait même être socialement désirable en contexte américain), en particulier chez les enseignants pour lesquels la relation affective professionnelle semble tabou (*cf.* 1.2.4). Seule une réplique de la validation avec les versions *proches* et *inconnus/humanité* auprès d'une population d'étudiants français, comparable à la population d'étudiants de l'étude de Sprecher et Fehr (2005), permettrait d'étayer cette hypothèse.

Pour conclure, la traduction et la validation française de la CLS fournissent bien un outil psychométrique permettant d'évaluer l'engagement affectif des enseignants. Avec cet outil, la compréhension de la RAEE et de ses déterminants peut se trouver améliorée.

## 6 Etude 2B : Etude d'un déterminant de l'amour compassionnel enseignant, le soutien social au travail

**Question de recherche : La sécurité affective des enseignants permet-elle de prédire leur amour compassionnel envers les élèves ?**

*Les résultats de l'étude 2B, obtenus auprès d'un échantillon de N = 144 enseignants, montrent un lien (jusqu'à 7 % de variance expliquée) entre l'amour compassionnel pour les élèves et la perception de soutien social de la part des collègues et du supérieur hiérarchique, mesuré avec l'échelle de Soutien Social au Travail de Karasek, traduite et validée par Niedhammer, Chastang, Gendrey et al. (2006). Ces résultats restent significatifs même après contrôle des modèles d'attachement des enseignants à l'aide de l'Adult Attachment Questionnaire de Simpson, Rholes et Nelligan (AAQ, 1992), traduit et validé par Bouthillier, Tremblay, Hamelin et al. (1996).*

### 6.1 Introduction

Si l'amour compassionnel des enseignants est compris comme une manifestation de leur propre système de *caregiving*, alors il est à croire qu'il est en partie déterminé par les facteurs qui permettent l'activation de ce système, en particulier la désactivation de leur propre système d'attachement. Le sentiment de sécurité affective des professionnels eux-mêmes doit alors influencer positivement le sentiment d'amour compassionnel, sauf à souscrire à la théorie de « l'expérience corrective » (Riley, 2009 ; 2013) selon laquelle le choix du métier vise à apporter une expérience émotionnelle corrective à des enseignants carencés. Selon cette théorie, l'amour compassionnel viserait plutôt à s'assurer des relations chaleureuses capables de fournir l'expérience corrective. En ce sens, l'amour compassionnel ne serait pas tant l'expression du système de *caregiving* que l'expression du système d'attachement lui-même. Les enseignants de type *insecure* anxieux seraient concernés par ce type de fonctionnement. Les résultats obtenus par les chercheurs sont donc plus clairs concernant la sécurité affective et l'attachement évitant que pour l'attachement anxieux, qui pourrait corrélérer avec l'amour compassionnel si la théorie de l'expérience corrective avait une certaine validité au sein de la population d'enseignants français. Toutefois, Underwood (2002) a précisé que la qualité de l'amour compassionnel baissait avec le besoin personnel d'amour et d'affection, avec le besoin d'acceptation ou d'appartenance, avec la culpabilité ou la peur, avec la volonté de contrôler l'autre ou d'éviter la confrontation, etc. Avec ces éléments, il semble inévitable



d'établir une hiérarchie entre différentes formes d'amour compassionnel, où certaines seraient plus prototypiques que d'autres. Cependant, il n'est sans doute pas évident de distinguer ces formes avec les outils psychométriques, dans la mesure où les motifs évoqués demeurent souvent inconscients.

Sprecher et Fehr (2007) ont observé une corrélation négative entre attachement insécurisé et amour compassionnel envers le partenaire romantique ( $r = -0,17$  à  $-0,20$ ). A l'inverse, ils ont montré une corrélation positive entre attachement sécurisé et amour compassionnel ( $r = 0,32$ ). Nofle et Shaver (2006) ont mis en évidence une corrélation négative entre l'altruisme (une des facettes mesurées par l'inventaire de personnalité-révisé, NEO-PI-R) et l'attachement évitant, mesuré à l'aide de l'ECR (*Experiences in Close Relationships*, Brennan, Clark & Shaver, 1998). Giebrecht (2008) a également montré le lien négatif entre amour altruiste et attachement évitant ( $r = -0,35$  ;  $p < 0,001$ ), là-aussi mesuré à l'aide de l'ECR. Gillath, Shaver, Mikulincer *et al.* (2005) ont observé une corrélation négative entre l'attachement évitant et le bénévolat ( $r = -0,32$  à  $-0,36$ ,  $p < 0,01$ ). Tous ces résultats corroborent ceux obtenus à l'aide d'autres techniques, telle que l'induction expérimentale du sentiment de sécurité (Mikulincer, Shaver, Gillath *et al.*, 2005).

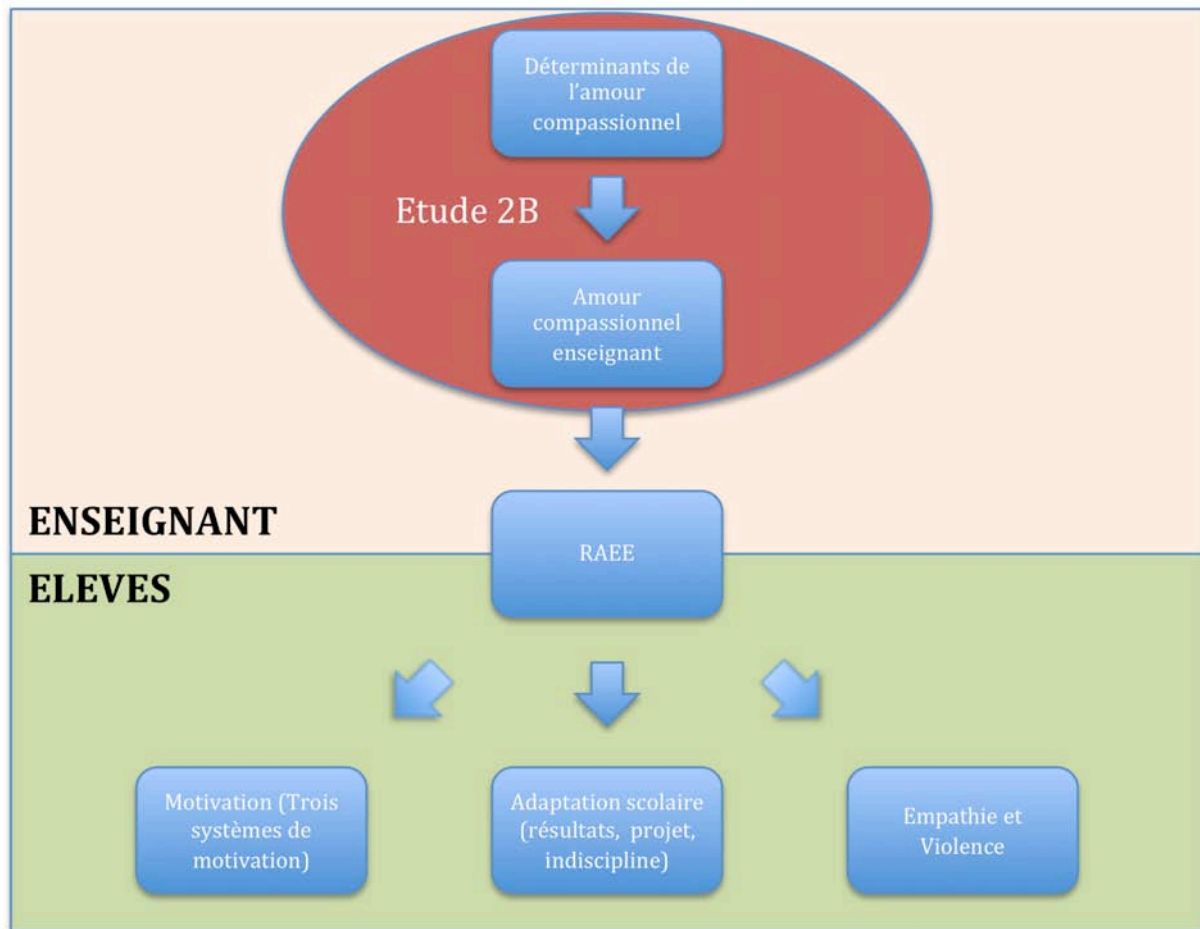
D'autres études, construites hors du cadre de la théorie de l'attachement, ont donné des résultats similaires. Brown et Ferris (2007) ont mesuré l'effet du capital social, défini par les auteurs (en s'inspirant de Bourdieu) comme l'ensemble des personnes avec lesquelles l'individu entretient des relations de confiance et d'obligation réciproque, sur la générosité et le bénévolat. Wiepking et Maas (2009) ont également montré que la générosité est influencée par le capital social. Le capital social serait donc une mesure importante pour expliquer la générosité, l'altruisme et, par extension, l'amour compassionnel. Dans la *World Values Study* des années 90, l'OCDE a évalué le capital social à partir d'un item unique, peu fidèle à la définition proposée ci-dessus : « d'une manière générale, diriez-vous qu'on peut faire confiance à la plupart des gens ou non ? ». Cet item montre bien que la notion de capital social, telle qu'opérationnalisée par l'OCDE, n'est pas étrangère à celle de sécurité affective et de modèle interne ou représentation d'attachement. En outre, il s'agit de champs théoriques distincts (théorie de l'attachement vs théorie du capital social) pouvant être invoquées pour expliquer les mêmes résultats (Pleck, 2007).

La présente étude, construite dans le cadre de la théorie de l'attachement et des systèmes comportementaux, cherche à mettre en évidence un déterminant de l'amour compassionnel enseignant du côté de leur propre sentiment de sécurité affective. Pour cela, une mesure des modèles d'attachement est utilisée. Cependant, il est aujourd'hui admis qu'un individu ne

possède pas un mais plusieurs modèles internes d'attachement, moyennement corrélés entre eux, qu'il mobilise différemment selon les contextes (Banse & Rebetez, 2008 ; Sprecher & Fehr, 2011) : il convient alors de distinguer un style global d'attachement de styles plus spécifiques, dépendants du contexte. Il semble alors intéressant d'introduire une mesure de la sécurité affective en milieu professionnel, davantage susceptible de prédire l'amour compassionnel des enseignants pour leurs élèves. Comme aucune mesure de ce type n'a été repérée, c'est une mesure de soutien social au travail qui sera utilisée. Le manque de soutien socio-émotionnel (confiance, empathie, amour, etc.) et instrumental (prêt d'objets, assistance technique, etc.) de la part de la hiérarchie et des collègues est reconnu comme un important facteur de risque psychosocial (Rhoades & Eisenberger, 2002).

En outre, Eisenberger, Rhoades, Cameron *et al.* (1999) ont montré le lien entre le soutien social et la motivation intrinsèque. La mesure de motivation au travail, utilisée à l'occasion de l'étude 2A, sera donc introduite également dans cette étude. Cela permettra de vérifier que la motivation au travail est bien influencée par l'amour compassionnel (*cf.* 5.3.4), après contrôle du soutien social au travail.

Figure 9 Localisation de l'étude 2B parmi les différents niveaux de variables



## 6.2 Méthode

### 6.2.1 Procédures

Cette étude a été réalisée à l'occasion de l'étude précédente, par le biais du même questionnaire en ligne. Il convient donc de se référer à celles de l'étude précédente (cf. 5.1.1).

### 6.2.2 Participants

Les participants à cette étude (N=144) sont les mêmes que ceux du sous-échantillon de l'étude précédente à qui d'autres instruments que la CLS ont été soumis (cf. 5.1.2).

### 6.2.3 Mesures

#### *Renseignements sociodémographiques*

Les renseignements demandés en début de questionnaire sont ceux précisés pour l'étude précédente (cf. 5.1.3).

#### *Echelle d'amour compassionnel, version enseignants : CLS*

L'objectif est de montrer le lien entre la CLS et certains de ses déterminants. Les scores d'amour compassionnel utilisés sont ceux que l'analyse factorielle réalisée à l'occasion de l'étude précédente a permis d'établir. Deux stratégies sont utilisées conjointement. Tout d'abord, pour être en adéquation avec la structure bidimensionnelle du construit, deux scores sont calculés : un pour la sous-échelle *sensibilité* (onze items) et un pour la sous-échelle *sacrifice* (six items). Ensuite, pour garder des résultats comparables à ceux des précédents travaux, un score global d'amour compassionnel a été calculé avec les vingt et un items.

#### *Attachement : AAQ*

Si la version révisée de l'ECR est l'outil le plus utilisé aujourd'hui pour évaluer l'anxiété et l'évitement (Fraley, Waller & Brennan, 2000), il n'en existe pas encore de version française (Banse & Rebetez, 2008). C'est pourquoi une solution consiste à utiliser l'*Adult Attachment Questionnaire* de Simpson, Rholes et Nelligan (AAQ, 1992), traduit et validé par Bouthillier, Tremblay, Hamelin *et al.* (1996). En effet, les qualités de cet instrument sont bien supérieures à celles d'un autre outil de référence dans la littérature anglophone, le *Relationship Scale Questionnaire* (Bartholomew & Horowitz, 1991), traduit en français par Guédeney, Fermanian et Bifulco (2010).

Bouthillier, Tremblay, Hamelin *et al.* (1996) ont proposé un outil à deux dimensions : *évitement* et *anxiété*. En effet, ces deux dimensions font aujourd'hui consensus pour décrire les quatre styles d'attachement (Bartholomew & Horowitz, 1991; Perdereau & Atger, 2002). Le style *secure* correspond à un faible niveau d'évitement et d'anxiété. Le style *insecure* évitant correspond à un fort niveau d'évitement et un faible niveau d'anxiété. Le style *insecure* désorganisé correspond à un faible niveau d'évitement et un fort niveau d'anxiété. Enfin, le style *insecure* anxieux correspond à un fort niveau d'évitement et un fort niveau d'anxiété (Brennan, Clark & Shaver, 1998). En outre, Fraley et Waller (1998) ont montré que l'attachement n'est pas de nature catégorielle mais plutôt de nature dimensionnelle, d'où l'intérêt actuel pour les deux dimensions *évitement* et *anxiété*. Pour obtenir des qualités psychométriques satisfaisantes (alphas de 0,77 et 0,64 pour les deux sous-échelles *évitement* et

*anxiété*, fortes saturations des items sur les deux composantes), Bouthillier, Tremblay, Hamelin *et al.* (1996) ont retirés trois des treize items originaux de leurs analyses mais suggèrent de les conserver avec quelques modifications pour les rendre meilleurs. Après vérification de la structure factorielle avec le présent échantillon (factorisation en axes principaux, rotation *varimax*), la présente étude ne donne pas de meilleurs résultats pour ces trois items, qui ont donc également été retirés de l'analyse. Par conséquent, les deux sous-échelles *évitement* et *anxiété* (deux x cinq items) sont identiques à celles de Bouthillier, Tremblay, Hamelin *et al.* (1996). La cohérence de ces sous-échelles est médiocre et sensiblement identique à celle obtenue par les traducteurs, avec des alphas de 0,75 et 0,56.

#### *Soutien social au travail : SST*

La mesure de soutien social au travail utilisée est celle de Karasek, Brisson, Kawakami *et al.* (1998), parce qu'elle est un outil de référence dans l'évaluation des risques psychosociaux au travail et que sa version française a été validée par Niedhammer, Chastang, Gendrey *et al.* (2006). Elle est constituée de deux sous-échelles : soutien du supérieur et soutien des collègues. Les alphas de Cronbach pour ces deux sous-échelles sont de 0,73 et 0,74 (Niedhammer, Chastang, Gendrey *et al.*, 2006). Ces deux dimensions corrèlent faiblement entre elles ( $r = 0,37$ ). Au sein du présent échantillon, les alphas sont de 0,88 et 0,83. Les deux sous-échelles corrèlent faiblement entre elles ( $r = 0,21$ ).

#### *Motivation au travail : MAWS*

L'échelle de motivation au travail (MAWS) de Gagné, Forest, Gilbert *et al.* (2010), utilisée à l'occasion de l'étude 2A (*cf.* 5.1.3), est réutilisée ici.

### **6.3 Résultats**

Pour analyser les données statistiques la version 22.0 de IBM SPSS Statistics a été utilisée.

#### *Statistiques descriptives*

Les scores obtenus par les enseignants indiquent une perception de soutien social au travail de la part des collègues ( $m = 3,17$  ;  $ET = 0,67$ ) plus importante que celle du soutien du supérieur ( $m = 2,43$  ;  $ET = 0,83$ ). Par ailleurs, l'échelle d'attachement montre un niveau d'*évitement* supérieur au niveau d'*anxiété* dans la population enseignante ( $m = 3,75$  et  $3,28$  ;  $ET = 1,23$  et  $1,25$ ).

Des analyses de comparaison de moyennes pour les variables de soutien social et d'attachement ont été réalisées. Il n'apparaît aucune différence significative en fonction du

genre des enseignants, de la matière qu'ils enseignent ou de l'établissement dans lequel ils travaillent. En revanche, le statut marital a un effet significatif sur les scores obtenus aux sous-échelles d'attachement ( $F = 4,70$  et  $3,53$  ;  $p < 0,01$ ). Des analyses *post hoc* (comparaison de Bonferroni et test de Tukey) indiquent que les différences significatives sont celles observées entre les groupes des enseignants mariés et pacsés (score d'évitement =  $3,74$  et  $3,30$  ; score d'anxiété =  $3,01$  et  $3,18$ ) et le groupe des enseignants célibataires (score d'évitement =  $3,10$  ; score d'anxiété =  $4,19$ ).

#### Lien entre CLS, AAQ et SST

Les corrélations entre les différentes échelles ont été examinées. Aucune corrélation n'est apparue entre les mesures d'amour compassionnel et les mesures d'attachement. En revanche, le soutien social du supérieur corrèle avec le score global d'amour compassionnel ( $r = 0,19$ ), avec la sous-échelle *sensibilité* ( $r = 0,19$ ) et la sous-échelle *sacrifice* ( $r = 0,19$ ). De même, le soutien social des collègues corrèle avec le score global d'amour compassionnel ( $r = 0,28$ ), avec la sous-échelle *sensibilité* ( $r = 0,28$ ) et la sous-échelle *sacrifice* ( $r = 0,24$ ).

Figure 10 Corrélations entre les différentes échelles : AAQ, SST et CLS

| Variabes associées       | AAQ évitement | AAQ anxiété | SST supérieur | SST collègues |
|--------------------------|---------------|-------------|---------------|---------------|
| <b>Corrélations avec</b> |               |             |               |               |
| CLS score global         | ns            | ns          | 0,19*         | 0,28**        |
| CLS sensibilité          | ns            | ns          | 0,19*         | 0,28**        |
| CLS sacrifice            | ns            | ns          | 0,19*         | 0,24**        |

\* =  $p < 0,05$

\*\* =  $p < 0,01$

ns = non significatif

Ensuite, une régression linéaire multiple hiérarchique a été réalisée pour examiner l'effet du soutien social sur l'amour compassionnel après contrôle des deux dimensions d'attachement. Les trois variables dépendantes ont été régressées sur les deux sous-échelles de soutien social au travail (bloc 2), après introduction dans un premier bloc des deux variables de contrôle d'attachement (*évitement* et *anxiété*). La matrice des corrélations indique que la corrélation la plus élevée est celle entre les deux sous-échelles de soutien social au travail, qui s'élève à  $0,21$ . De plus, les VIF (*Variance Inflation Factor*) ne dépassent pas  $1,09$ . Il semble donc qu'il n'y ait pas de risque de multi-colinéarité.

Les résultats indiquent que les variables de contrôle (*évitement* et *anxiété*) introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage les mesures d'amour compassionnel qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 0,21$  ;  $0,30$  et  $0,09$  ; ns). En revanche, lorsque les sous-échelles de soutien

social sont introduites (bloc 2), le modèle permet alors de mieux prédire les mesures d'amour compassionnel ( $F = 4,91 ; 4,77$  et  $3,58 ; p < 0,01$ ). La contribution du bloc 2 aux variables d'amour compassionnel, après contrôle de l'attachement, est résumée dans la figure 11. Le second bloc (soutien social au travail) fait passer le  $R^2$  de 0,002 à 0,07 pour la mesure *score global*. Cette différence est significative ( $\Delta F = 9,61 ; p < 0,001$ ). Pour la variable *sensibilité*, les résultats sont exactement les mêmes ( $\Delta F = 9,23 ; p < 0,001$ ). Pour la variable *sacrifice*, la variation du  $R^2$  est moins importante (de 0,001 à 0,05) mais demeure significative ( $\Delta F = 7,07 ; p < 0,01$ ).

Figure 11 Résultats de la régression linéaire multiple hiérarchique de la CLS sur le SST et l'AAQ

| Variables dépendantes : CLS                | <i>Score global</i> |                | <i>Sensibilité</i> |                | <i>Sacrifice</i> |                |
|--|---------------------|----------------|--------------------|----------------|------------------|----------------|
|  | R/R2                | Variation de F | R/R2               | Variation de F | R/R2             | Variation de F |
| <b>Bloc 1 : AAQ évitement et anxiété</b>   | 0,04/0,002          | 0,21 ns        | 0,047/0,002        | 0,302 ns       | 0,025/0,001      | 0,087 ns       |
| <b>Bloc 2 : SST supérieur et collègues</b> | 0,26/0,069          | 9,605***       | 0,258/0,067        | 9,225***       | 0,226/0,051      | 7,073***       |

\*\*\* =  $p \leq 0,001$       ns = non significatif

### Lien entre CLS, MAWS et SST

Le soutien social corrèle avec les deux mesures d'auto-motivation. Les valeurs des coefficients sont données figure 12.

Figure 12 Corrélations entre MAWS et SST

| Corrélations de Pearson             | SST supérieur | SST collègues |
|-------------------------------------|---------------|---------------|
| <b>MAWS</b>                         |               |               |
| motivation à régulation externe     | ns            | ns            |
| motivation à régulation introjectée | ns            | ns            |
| motivation à régulation identifiée  | <b>0,32**</b> | <b>0,22**</b> |
| motivation intrinsèque              | <b>0,19*</b>  | <b>0,27**</b> |

\* =  $p < 0,05$     \*\* =  $p < 0,01$

Ensuite, des régressions linéaires multiples hiérarchiques ont été réalisées pour examiner l'effet de l'amour compassionnel sur la motivation au travail après contrôle du soutien social. Les deux variables dépendantes (*motivation à régulation identifiée* et *motivation intrinsèque*) ont été régressées sur l'amour compassionnel (*sensibilité* et *sacrifice*), après introduction dans un premier bloc des deux variables de contrôle (deux sous-échelles de soutien social au travail). La matrice des corrélations indique que la corrélation la plus élevée est celle entre les deux sous-échelles d'amour compassionnel, qui s'élève à 0,73. Les VIF ne dépassent pas 3,09. Le risque de multi-colinéarité semble acceptable.

Les résultats indiquent que les variables de contrôle (SST) introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *motivation à régulation identifiée* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 9,89$  ;  $p < 0,001$ ). De plus, lorsque les sous-échelles d'amour compassionnel sont introduites (bloc 2), le modèle permet alors de mieux prédire la mesure de motivation ( $F = 12,92$  ;  $p < 0,001$ ). La contribution du bloc 2 aux variables d'amour compassionnel, après contrôle du soutien social, fait passer le  $R^2$  de 0,13 à 0,28. Cette variation s'avère significative ( $\Delta F = 14,07$  ;  $p < 0,001$ ).

La régression suivante indique que les variables de contrôle (SST) introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *motivation intrinsèque* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 6,80$  ;  $p < 0,01$ ). De plus, lorsque les sous-échelles d'amour compassionnel sont introduites (bloc 2), le modèle permet alors de mieux prédire la mesure de *motivation intrinsèque* ( $F = 7,01$  ;  $p < 0,001$ ). La contribution du bloc 2 aux variables d'amour compassionnel, après contrôle du soutien social, fait passer le  $R^2$  de 0,08 à 0,15. Cette variation s'avère significative ( $\Delta F = 6,65$  ;  $p < 0,01$ ).

Enfin, une dernière série de régressions a permis de comparer l'effet du soutien social sur la motivation avec ou sans contrôle de l'amour compassionnel. Lorsque l'amour compassionnel n'est pas contrôlé, les variables introduites dans le premier bloc (SST) prédisent davantage la *motivation à régulation identifiée* et la *motivation intrinsèque* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 9,96$  et  $6,85$  ;  $p < 0,001$ ). La contribution du *soutien social* fait passer les  $R^2$  à 0,13 et 0,09. En revanche, après introduction dans un premier bloc de l'amour compassionnel, la contribution du *soutien social* (bloc 2) ne fait augmenter le  $R^2$  que de 0,06 et 0,08. Cela signifie que l'amour compassionnel a un rôle de médiateur partiel entre le SST et les variables d'auto-motivation.



## 6.4 Discussion

Les résultats ne mettent pas en évidence de lien significatif entre les deux dimensions d'attachement (*évitement* et *anxiété*) et l'amour compassionnel enseignant, contrairement à ceux de Kesner (2000) qui indiquent que l'histoire d'attachement des enseignants explique une petite part de la variance de la dimension *chaleur* dans la RAEE et laissent penser que l'attitude affective de l'enseignant en est le médiateur. Toutefois, dans la mesure où il est admis qu'un individu possède plusieurs modèles internes d'attachement dont l'activation dépend du contexte (Banse & Rebetz, 2008 ; Sprecher & Fehr, 2011), c'est la sécurité affective des enseignants en contexte professionnel qu'il convient d'explorer.

Les résultats obtenus permettent justement d'observer un lien entre le soutien social au travail et l'amour compassionnel des enseignants pour leurs élèves, même après contrôle des modèles d'attachement, alors que ces modèles auraient pu expliquer une certaine propension des enseignants à se lier à leurs collègues ou à ressentir du soutien de leur part. Greenglass, Fiksenbaum et Burke (1996), ont obtenu des résultats similaires. Les enseignants qui déclarent bénéficier de davantage de soutien émotionnel (de la part des collègues, des supérieurs, de la famille et des amis) sont également ceux qui sont les moins susceptibles d'agir de façon détachée et impersonnelle avec les élèves en période de stress. De même, Perreault (2011) a montré que le soutien du supérieur affecte la qualité de la RAEE. Ces observations étayent le modèle des systèmes comportementaux appliqué aux enseignants (*cf.* discussion générale, section 12).

Cette étude a également permis de vérifier que le lien entre amour compassionnel et auto-motivation au travail n'était pas la conséquence d'une variable confondue, qui serait éventuellement un déterminant de l'amour compassionnel et de l'auto-motivation, à savoir le soutien social au travail. Les résultats indiquent que le soutien social a bien un effet sur la motivation, ce qui est cohérent avec des résultats obtenus par d'autres auteurs (Eisenberger, Rhoades, Cameron *et al.* ; 1999). Toutefois, l'addition de l'amour compassionnel dans le modèle de régression augmente bien sa valeur prédictive : la variance expliquée pour les deux formes d'auto-motivation (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque à régulation identifiée) augmente alors respectivement de 7 et 15 %.

L'auto-motivation pour le travail éducatif évalue indirectement l'orientation prosociale des individus. Selon le modèle des systèmes comportementaux, elle est influencée par l'amour compassionnel, lui-même dépendant de la sécurité affective de l'individu. Le soutien social

satisfait les besoins d'attachement et d'affiliation et favorise le sentiment de sécurité affective, permettant l'activation de systèmes comportementaux tels que le système de *caregiving*.

Barile, Donohue, Anthony *et al.* (2012) ont montré que la politique institutionnelle de notation des enseignants avait un effet sur la RAEE. Plus exactement, une politique élitiste qui permet aux directeurs d'établissement de récompenser les meilleurs enseignants en leur attribuant les meilleurs élèves a des effets délétères sur la RAEE (*versus* une notation par les élèves eux-mêmes). Ces conclusions peuvent être rapprochées de celles de la présente étude. En effet, une politique de notation élitiste met en compétition les enseignants et ne permet pas de satisfaire chez tous le besoin de reconnaissance et de soutien social. La sécurité affective ressentie par les enseignants dans ces conditions est moindre et le système de *caregiving*, associé à l'engagement de l'enseignant dans le soutien émotionnel de ses élèves, moins actif. Il n'est donc pas étonnant que de nombreux auteurs aient proposé que ce point soit pris en compte pour favoriser conséquemment la RAEE. Par exemple, Baker et Bridger (1997) proposent une approche relationnelle pour réformer l'école en partant du constat que non seulement les élèves mais également les enseignants ressentent un manque de confiance et de compréhension. Noddings (1988 ; 1992) soutient de la même manière qu'il est nécessaire de réformer l'école pour qu'elle permette que s'établissent réellement des relations de *care*. Elle propose de revoir la structure hiérarchique de gestion des ressources humaines et la politique d'évaluation pour changer le climat relationnel. Janosz (2000) explique également qu'une politique de direction soutenance plutôt que contrôlante a un effet protecteur sur le décrochage scolaire des élèves : cela s'explique sans doute par la sécurité ressentie par les enseignants et l'implication qu'elle a sur leur engagement et la RAEE.

Enfin, un élément peut encore être évoqué ici. Parmi les éducateurs rencontrés à l'occasion de l'étude préliminaire (*cf.* section 4), plusieurs s'expriment sur leur besoin de reconnaissance et de soutien de la part de la hiérarchie. Ceci illustre les résultats obtenus ici auprès des enseignants. Une éducatrice explique ainsi :

*« Ben euh, la reconnaissance institutionnelle, je crois que c'est, euh enfin, euh par contre, c'est sûr que là pour le coup je l'attends, mais c'est autre chose, c'est euh, j'attends pas d'un jeune de la reconnaissance, mais au moins un petit peu de ma hiérarchie. C'est moteur, hein, quand tu vois quand, euh, quand ta hiérarchie arrive à te valoriser, ben euh, je sais même pas si c'est de la reconnaissance ou c'est euh, juste pointé ce qui va comme, euh, ce qui va pas. Pour pointer ce qui va pas, ça y'a pas de soucis, ils sont forts, mais pointer aussi ce qui va, euh... C'est essentiel moi je crois, je pense que c'est essentiel même dans du*

*management, hein. De toutes façons, c'est conseillé de valoriser, ton équipe, ton agent, pour que ce soit moteur, hein justement, je crois. »*

Une autre éducatrice s'exprime également sur le sujet. Elle évoque au passage le lien entre le soutien reçu et l'engagement affectif, illustrant par son propos le modèle des systèmes comportementaux issu de la théorie de l'attachement.

*« Moi ce que j'attends d'un chef, c'est pas de l'information, du cadrage, tout ça ; s'il le faut, il le fait, y'a pas de problèmes, y'a pas de soucis. Mais moi ce que j'attends mieux c'est de sentir qu'il soutient mon travail, voilà. Il fait ça, moi j'attends ça, le renforcement, la gestion des affects aussi je te dis, moi. Je vais te donner cet exemple de personnel difficile : mon collègue est venu me dire “ T'as besoin de prendre un peu de recul, peut-être que c'est ce que tu vis actuellement qui fait que tu, tu, tu réagis aussi fortement.” Je dis ok, ok, pourquoi pas, et je suis allé en discuter avec mon chef. [...] Mais je suis consciente que c'est quelque chose qui est ici, voilà, donc peut-être qu'avec d'autres chefs je m'autoriserais pas, hum voilà, donc après je serais moins impliquée, d'une certaine façon, moins impliquée dans la relation je pense, c'est une façon de se protéger aussi. Tout ça est lié. »*

Ces extraits des entretiens témoignent du besoin de recevoir du soutien de la part des collègues et de la hiérarchie. Pour entrer dans une relation de *caregiving* avec les adolescents, les professionnels ont besoin de se sentir en sécurité affective. Les collègues et la hiérarchie participent à ce sentiment en prenant partiellement eux-mêmes ce qui pourrait être nommé un rôle de *caregiver*. Les professionnels qui reçoivent du soutien sont donc aussi ceux qui en donnent le plus aux adolescents.

## 7 Etude 2C : Lien entre l'amour compassionnel des enseignants et la RAEE perçue par les enseignants

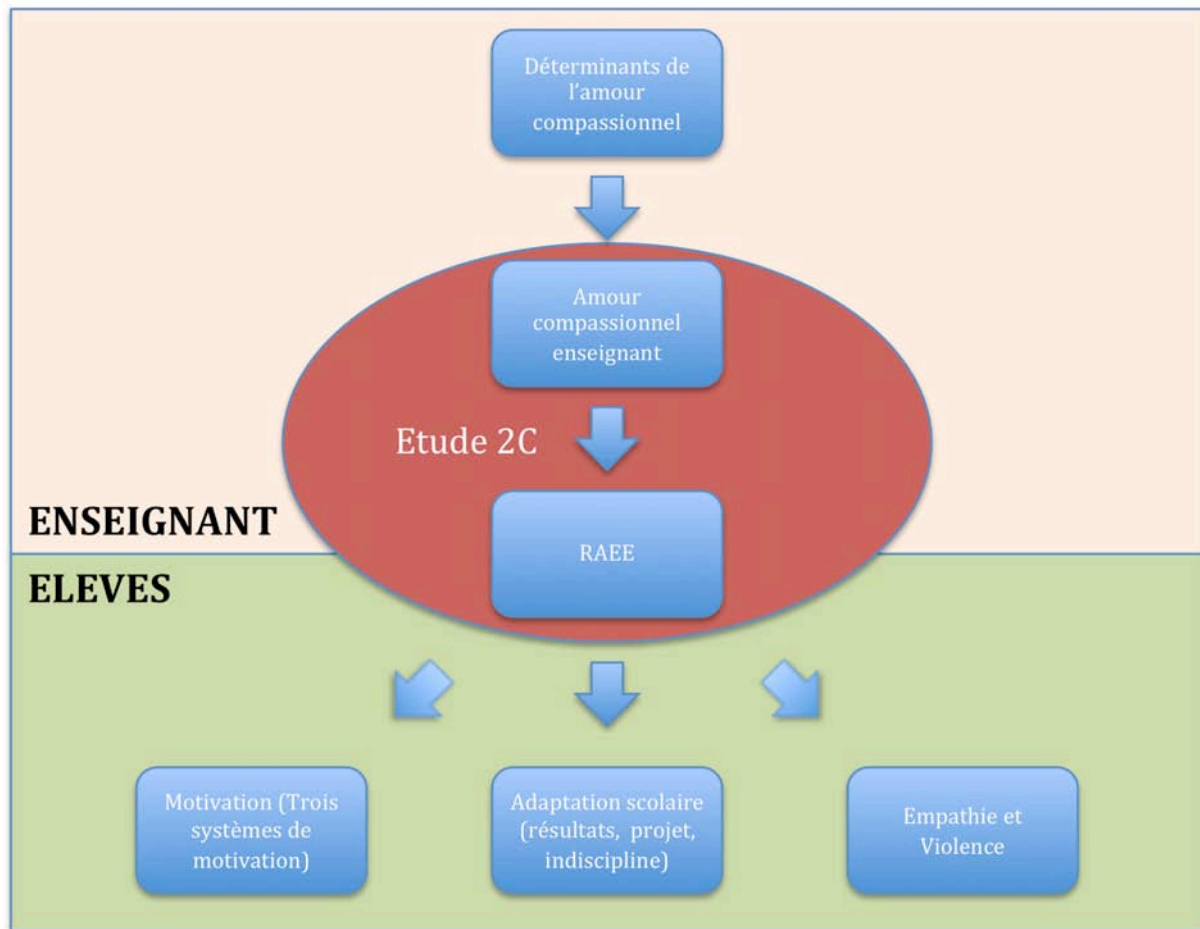
**Question de recherche : Une mesure d'amour compassionnel des enseignants permet-elle de prédire la qualité de la RAEE ?**

*Les résultats de l'étude 2C, obtenus auprès d'un échantillon de N = 144 enseignants, montrent un lien (jusqu'à 7 % de variance expliquée) entre l'amour compassionnel pour les élèves et la RAEE, évaluée par les enseignants à l'aide de la Student-Teacher Relationship Scale de Pianta (2001). L'amour compassionnel explique 34 % de la variance de la dimension chaleur évaluée avec la STRS, même après contrôle de l'ancienneté des enseignants et du nombre d'élèves suivis.*

### 7.1 Introduction

La revue de la littérature présentée en introduction (*cf.* section 2.2) a montré que les effets positifs de la RAEE sont largement documentés et font aujourd'hui consensus. Il est alors intéressant de comprendre quels sont les déterminants de la RAEE. Si quelques études ont montré l'importance de certains facteurs organisationnels (taille des écoles, des classes, etc.), très peu ont étudié le rôle des enseignants eux-mêmes dans la RAEE. Il faut toutefois remarquer celle de Yoon (2002) sur l'effet du stress enseignant et des affects négatifs, ou celle de Kesner (2000) sur l'effet de l'histoire d'attachement des enseignants. Dès lors, un des objectifs de ce travail consiste à identifier un déterminant de la RAEE du côté de l'engagement affectif des enseignants. De nombreux auteurs ont défendu, dans une perspective relationnelle, l'idée selon laquelle l'activité enseignante pourrait être identifiée à un travail de *care* (Noddings, 1984 ; Agne, 1992 ; Pierce, 1994 ; Stronge, 2002 ; Cassidy et Bates, 2005). Or l'examen du concept de *care* a montré que son usage n'était pas évident ici, vu l'enjeu politique des théories plus récentes du *care* qui conduit à une relégation au second plan de sa dimension proprement affective ou sentimentale. C'est pourquoi le concept d'amour compassionnel permet une approche plus pertinente de l'engagement affectif des enseignants. La question qui se pose alors est : une mesure d'amour compassionnel des enseignants permet-elle de prédire la qualité de la RAEE ? Cette étude tente d'apporter une première réponse à cette question, à partir d'une évaluation de la RAEE par les enseignants.

Figure 13 Localisation de l'étude 2C parmi les différents niveaux de variables



## 7.2 Méthode

### 7.2.1 Procédures

Cette étude a été réalisée à l'occasion de l'étude de validation de la CLS, par le biais du même questionnaire en ligne. Il convient donc de se référer à celles de l'étude précédente (section 5.1.1).

### 7.2.2 Participants

Les participants à cette étude (N=144) sont les mêmes que ceux du sous-échantillon de l'étude de validation à qui d'autres instruments que la CLS ont été soumis (section 5.1.2).

### 7.2.3 Mesures

#### *Renseignements sociodémographiques*

Les renseignements demandés en début de questionnaire sont ceux précisés pour l'étude précédente (cf. 5.1.3). Parmi ces variables, trois ont ici un intérêt particulier puisqu'elles ont le rôle de variables de contrôle dans cette étude : âge, ancienneté et nombre d'élèves suivis. En effet, elles pourraient expliquer une baisse de qualité de la RAEE confondue avec l'effet de l'amour compassionnel. McDonald Connor, Son, Hindman *et al.* (2005) ont montré que l'expérience professionnelle corrélait négativement avec la qualité de la RAEE ( $r = -0,08$ ). Or l'expérience professionnelle augmente avec l'âge, qui devrait également être inversement corrélé à la qualité de la RAEE. Cependant, les deux variables âge et ancienneté ne peuvent pas être prises en compte ensemble, vu leur très forte corrélation ( $r = 0,92$ ) et le risque de multi-colinéarité qu'elle introduit.

Par ailleurs, la plupart des programmes visant à améliorer la RAEE reposent sur une augmentation du contact individuel entre un enseignant et ses élèves (Murray & Pianta, 2007 ; Fortin, Plante & Bradley, 2011), notamment par une diminution du ratio élèves/enseignants visant à limiter le partage de l'attention de l'enseignant. Dans la présente étude, il a donc été demandé aux enseignants le nombre d'élèves qu'ils suivaient en tout au moment de l'enquête, pour en contrôler l'effet. Les enseignants interrogés suivent en moyenne une centaine d'élèves ( $m = 100,33$  ;  $ET = 87,12$ ).

En outre, les résultats obtenus à l'échelle de *souci empathique* sont également utilisés ici, de manière à vérifier que l'effet de l'amour compassionnel enseignant ne se laisse pas interpréter comme un effet de l'empathie.

#### *Echelle d'amour compassionnel, version enseignants : CLS*

Il s'agit de l'échelle de mesure validée à l'occasion de l'étude 2A (cf. section 5) et utilisée pour l'étude 2B (cf. 6.2.3). Elle permet aux enseignants d'évaluer l'amour compassionnel qu'ils ressentent pour leurs élèves en général. Les deux stratégies utilisées conjointement pour l'étude 2B sont également utilisées pour cette étude. Trois scores sont donc calculés : un pour la sous-échelle *sensibilité* (onze items), un pour la sous-échelle *sacrifice* (six items) et un score global d'amour compassionnel (vingt et un items).

#### *Qualité de la relation enseignant-élève : STRS*

La *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) développée par Pianta et Nimetz (1991) est l'instrument de référence dans le champ de recherche qui s'intéresse à la RAEE. Cet outil a été

construit dans le cadre de la théorie de l'attachement appliquée à la relation enseignant-élève (Pianta, 1999). L'outil d'origine est constitué de trois sous-échelle (Pianta, 2001) : *conflict*, *closeness* et *dependency*. Les deux dimensions principales sont la *chaleur* et le *conflit*, alors que la *dépendance* est plus périphérique et n'explique qu'un faible pourcentage de la variance totale. C'est pourquoi la relation enseignant-élève est souvent évaluée à partir de deux dimensions uniquement (Perreault, 2011). Pianta lui-même, sur le site de l'université de Virginia<sup>11</sup>, conseille d'utiliser une version abrégée de la STRS en regroupant les items sur deux dimensions, *chaleur* et *conflit*. Un score de *chaleur* élevé indique que la relation se caractérise par une proximité affective et que l'enseignant se sent compétent parce que les élèves l'utilisent comme source de soutien (Pianta, 2001). Au contraire, un score de *conflit* élevé indique des conflits fréquents, où l'enseignant perçoit les élèves comme imprévisibles ou colériques, le conduisant à se sentir épuisé émotionnellement et inefficace (Pianta, 2001).

Initialement, la STRS s'adresse à des enseignants du primaire ayant de jeunes élèves (âgés de 4 à 8 ans). C'est pourquoi Ang (2005) a élaboré le *Teacher-Student Relationship Inventory* (TSRI), largement inspiré de la STRS et de la théorie de l'attachement mais validé auprès d'un public d'adolescents. Le même effort avait pourtant déjà été accompli avec la STRS puisqu'elle a également donné naissance à un outil de langue française qui s'en rapproche (Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999), repris et validé avec des adolescents par Fallu et Janosz (2003). La STRS est désormais adaptée à l'évaluation de la relation enseignant-élève avec des adolescents.

L'instrument a été traduit et validé dans différentes langues, par exemple en Italie (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008), en Norvège (Solheim, Berg-Nielsen & Wichstrom, 2011) ou aux Pays-Bas (Koomen, Verschueren, Schooten *et al.*, 2012). Faute d'une publication de référence, la STRS a été traduite en français à différentes occasions, par différents auteurs (par exemple Gosselin, 1999, document inédit, ou Japel, 2003, dans le cadre de l'enquête Eldeq). A l'occasion d'un travail de doctorat, Perreault (2011) a traduit l'échelle puis validé la structure bidimensionnelle (deux facteurs expliquant 53 % de la variance totale) auprès d'un échantillon d'enfants québécois de 8 à 13 ans. Les alphas de Cronbach pour les deux sous-échelles sont 0,89 et 0,93 et la corrélation inter-échelles est négative et d'une valeur de 0,54. Pour cette étude, c'est une version courte, tirée de la traduction de Perreault (2011), qui sera utilisée.

---

<sup>11</sup> <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>

D'après les données recueillies à l'occasion de la présente étude, la version courte française de la STRS a de bonnes qualités psychométriques. Une analyse factorielle (factorisation en axes principaux, rotation *oblimin direct*) montre que les deux facteurs *chaleur* et *conflit*, sur lesquels tous les items saturent conformément aux prévisions (saturations supérieures à 0,40 sauf pour un item), expliquent 36 % de la variance totale. Les alphas de Cronbach sont de 0,81 pour la sous-échelle *chaleur* et de 0,73 pour la sous-échelle *conflit*.

### 7.3 Résultats

Pour analyser les données statistiques la version 22.0 de IBM SPSS Statistics a été utilisée.

#### *Statistiques descriptives*

Les statistiques uni- et bi-variées concernant la CLS ont déjà été présentées (*cf.* section 5.3). Celles concernant la STRS sont présentées figure 14. Les scores des enseignants à la sous-échelle *conflit* sont inférieurs à ceux obtenus à la sous-échelle *chaleur* (2,06 vs 3,47). Les comparaisons de moyennes montrent un effet statistiquement significatif du genre sur la *chaleur*, les femmes ayant des scores plus élevés (3,56 vs 3,23). Par ailleurs, les résultats indiquent un effet de l'établissement où travaillent les enseignants sur la dimension *conflit*. Les tests *post hoc* précisent que la seule différence significative est celle qui distingue les enseignants de lycée général des enseignants de lycée professionnel (les premiers décrivant moins de conflit : 1,88 vs 2,56). Enfin, une différence de moyenne significative apparaît en fonction de la matière enseignée mais les tests *post hoc* ne peuvent pas être réalisés car la distribution est trop déséquilibrée.

Par ailleurs, les deux dimensions *chaleur* et *conflit* ne corrèlent pas significativement entre elles.



Figure 14 Statistiques descriptives (STRS)

|                                 | N   | STRS<br>échelle<br>chaleur | STRS<br>échelle<br>conflit |
|---------------------------------|-----|----------------------------|----------------------------|
| <b>Echantillon</b>              | 144 | 3,47 ± 0,76                | 2,06 ± 0,59                |
| <b>Genre</b>                    |     |                            |                            |
| Homme                           | 29  | 3,23 ± 0,86                | 2,10 ± 0,64                |
| Femme                           | 97  | 3,56 ± 0,66                | 2,10 ± 0,59                |
| <b>Valeur de la statistique</b> |     | <b>t(135) = -2,56 *</b>    | <b>t(135) = 0,143 ns</b>   |
| <b>Statut marital</b>           |     |                            |                            |
| Marié(e)                        | 71  | 3,51                       | 2,09                       |
| Pacsé(e)                        | 17  | 3,36                       | 1,99                       |
| Divorcé(e)                      | 10  | 3,76                       | 2,06                       |
| Célibataire                     | 18  | 3,39                       | 2,11                       |
| En concubinage                  | 10  | 3,34                       | 2,36                       |
| <b>Valeur de la statistique</b> |     | <b>F(139) = 0,61 ns</b>    | <b>F(139) = 0,74 ns</b>    |
| <b>Matière enseignée</b>        |     |                            |                            |
| Français                        | 49  | 3,68                       | 2                          |
| SVT                             | 31  | 3,23                       | 1,99                       |
| Maths                           | 7   | 3,06                       | 2,05                       |
| Autre                           | 30  | nc                         | nc                         |
| <b>Valeur de la statistique</b> |     | <b>F(130) = 1,19 ns</b>    | <b>F(130) = 1,9 *</b>      |
| <b>Etablissement</b>            |     |                            |                            |
| Collège                         | 51  | 3,48                       | 2,14                       |
| LG-LT                           | 40  | 3,28                       | 1,88                       |
| LP                              | 14  | 3,47                       | 2,56                       |
| Autre                           | 21  | 3,95                       | 2,16                       |
| <b>Valeur de la statistique</b> |     | <b>F(140) = 1,52 ns</b>    | <b>F(140) = 2,88 *</b>     |

\* = p < 0,05  
ns = non significatif

### Lien entre amour compassionnel et RAEE

Plusieurs séries de régressions linéaires multiples hiérarchiques ont été réalisées pour examiner l'effet des variables indépendantes et des variables de contrôle sur les deux variables dépendantes, c'est-à-dire la sous-échelle *chaleur* et la sous-échelle *conflit*. Les deux variables dépendantes ont été régressées sur les deux sous-échelles d'amour compassionnel (bloc 2), après introduction dans un premier bloc des deux variables de contrôle (ancienneté et nombre d'élèves suivis). La matrice des corrélations indique que la corrélation la plus élevée est celle entre les deux sous-échelles d'amour compassionnel, qui s'élève à 0,73. Les VIF ne dépassent pas 3,04. Le risque de multi-colinéarité semble acceptable.

Les résultats indiquent que les variables de contrôle (ancienneté et nombre d'élèves suivis) introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage la *chaleur* qu'un modèle sans prédicteur (F = 0,31; ns). En revanche, lorsque les sous-échelles d'amour compassionnel sont introduites (bloc 2), le modèle permet alors de mieux prédire la *chaleur*. (F = 29,26 ;

$p < 0,001$ ). Pour la variable *conflit*, aucun des deux blocs ne contribue significativement à la prédiction ( $F = 1,04$  et  $0,73$  ; ns).

Les contributions de chaque bloc aux variables *chaleur* et *conflit* sont résumées dans la figure 15. Le second bloc (amour compassionnel) fait passer le  $R^2$  de 0,01 à 0,34 pour la variable *chaleur*. Cette différence est significative ( $\Delta F = 67,9$  ;  $p < 0,001$ ). En revanche, pour la variable *conflit*, la variation du  $R^2$  de 0,003 à 0,014 n'est pas significative ( $\Delta F = 1,52$  ; ns).

Figure 15 Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques de la STRS sur la CLS

| Variables dépendantes  | <i>Chaleur</i> |             |              |                | <i>Conflit</i> |             |              |                 |
|------------------------|----------------|-------------|--------------|----------------|----------------|-------------|--------------|-----------------|
|                        | <i>r</i>       | R           | R2           | Variation de F | <i>r</i>       | R           | R2           | Variation de F  |
| <b>Bloc 1</b>          |                | <b>0,06</b> | <b>0,004</b> | <b>0,51 ns</b> |                | <b>0,06</b> | <b>0,003</b> | <b>0,728 ns</b> |
| Ancienneté             | 0,03           |             |              |                | -0,01          |             |              |                 |
| Nombre d'élèves suivis | -0,05          |             |              |                | 0,05           |             |              |                 |
| <b>Bloc 2</b>          |                | <b>0,58</b> | <b>0,34</b>  | <b>67,9***</b> |                | <b>0,12</b> | <b>0,014</b> | <b>1,52 ns</b>  |
| <i>Sensibilité</i>     | 0,55***        |             |              |                | 0,1            |             |              |                 |
| <i>Sacrifice</i>       | 0,5***         |             |              |                | 0,1            |             |              |                 |

\*\*\* =  $p < 0,001$       ns = non significatif

Si c'est la variable score global qui est considérée, les résultats ne diffèrent pas vraiment. Le second bloc, lorsqu'il est introduit, permet de mieux prédire la *chaleur* ( $F = 44,87$  ;  $p < 0,001$ ). Il fait passer le  $R^2$  de 0,004 à 0,33 de manière significative ( $\Delta F = 133$  ;  $p < 0,001$ ).

Par ailleurs, les corrélations entre l'échelle de *souci empathique* et la STRS sont inférieures à celles entre l'amour compassionnel et la STRS (0,40 vs 0,67 pour les corrélations avec la dimension *chaleur*). Si le *souci empathique* est introduit dans la régression multiple dans le deuxième bloc, il permet de mieux prédire la *chaleur* que les variables de contrôle du bloc 1 ( $F = 17,08$  ;  $p < 0,001$ ). Il fait passer le  $R^2$  de 0,004 à 0,16 de manière significative ( $\Delta F = 50$  ;  $p < 0,001$ ). Le score global d'amour compassionnel introduit dans le troisième bloc améliore encore la valeur prédictive du modèle ( $F = 35,22$  ;  $p < 0,001$ ). Il fait passer le  $R^2$  de 0,16 à 0,34 de manière significative ( $\Delta F = 75$  ;  $p < 0,001$ ).

## 7.4 Discussion

Les résultats obtenus suggèrent que les deux dimensions de l'amour compassionnel des enseignants (*sensibilité* et *sacrifice*) ainsi que la variable score global sont prédictives de la sous-échelle *chaleur* de la STRS, c'est-à-dire de la chaleur affective dans la relation enseignant-élève. La régression linéaire hiérarchique indique également que cette valeur prédictive ne se laisse pas expliquer par des variables qui auraient été confondues (âge, ancienneté, nombre d'élèves suivis ou encore empathie). En outre, la valeur prédictive est

importante, puisque 35 % de la variance de la RAEE évaluée avec la sous-échelle *chaleur* de la STRS est expliquée par l'amour compassionnel des enseignants. Il apparaît que l'engagement des enseignants dans la relation affective, à travers cette forme d'amour qu'est l'amour compassionnel, est un facteur de qualité de la RAEE et peut, au vu de la littérature sur les effets de la RAEE, influencer positivement le développement des adolescents. En outre, ces résultats se laissent interpréter par la théorie de l'attachement, comme cela a été proposé dans la présentation du cadre théorique : la mobilisation du système de *caregiving* des enseignants favorise le sentiment de sécurité affective des élèves.

En revanche, l'amour compassionnel enseignant n'a pas été significativement associé à la sous-échelle *conflit* dans cette étude. Ces résultats distincts concernant les deux dimensions de la STRS ont déjà été observés dans de nombreuses études. Par exemple, Kesner (2000) a montré que l'histoire d'attachement des enseignants, évaluée à l'aide de l'*Attachment History Questionnaire* permettait de prédire uniquement la sous-échelle *chaleur* de la STRS. Yoon (2002) a remarqué que le stress des enseignants est prédictif de la dimension négative de la RAEE mais pas de sa dimension positive. DiLalla, Markus et Wright-Phillips (2004) ont observé une différence liée au genre uniquement pour la sous-échelle *conflit* de la STRS (résultats plus élevés pour les garçons que pour les filles). Pourtant, tous ces auteurs n'ont pas commenté ces effets différenciés. Or les présents résultats appellent un commentaire, d'autant qu'une des hypothèses à l'origine de ce travail est que l'engagement affectif des enseignants est susceptible d'aider à sortir du cercle vicieux de la RAEE négative, ce que ne laissent finalement pas penser les résultats obtenus.

Plusieurs remarques s'imposent. Aucune corrélation n'apparaît entre les deux sous-échelles de la STRS. Cela est étonnant vu les résultats rapportés par la littérature. En effet, la corrélation entre la dimension *chaleur* et la dimension *conflit* est habituellement autour de  $-0,40/-0,50$  (Yoon, 2002 ; Perreault, 2011 ; Solheim, Berg-Nielsen & Wichstrom, 2011 ; Koomen, Verschueren, Schooten *et al.*, 2012). Par ailleurs, les valeurs observées pour la dimension *conflit* ( $m = 2,06$  ;  $ET = 0,59$ ) sont inférieures à celles observées pour la dimension *chaleur* ( $m = 3,47$  ;  $ET = 0,76$ ). Cela correspond aux résultats accumulés par Pianta (2001) au fil des années pour valider l'outil et en proposer des normes. En revanche, la dispersion plus faible pour la dimension *conflit* que pour la dimension *chaleur*, observée dans le présent échantillon, n'est pas rapportée par l'auteur.

A ce stade, trois hypothèses interprétatives peuvent être proposées, sous forme de questionnements :

– La dimension *conflit* est-t-elle associée à une plus forte désirabilité sociale, notamment dans un contexte institutionnel et une culture professionnelle où il est souvent mal vu de ne pas « tenir sa classe » ?

– Le conflit avec les élèves peut-il être lié, parfois, à des attentes importantes des enseignants, justement parce qu'ils « aiment » les élèves, ces derniers ne parvenant pas à les satisfaire (ils préféreraient alors le conflit, moins coûteux cognitivement) ? L'amour compassionnel n'a peut-être pas d'effet sur la dimension *conflit* parce que de faibles scores, associés à un détachement affectif, signifieraient que les enseignants n'accordent pas d'importance émotionnelle à l'interaction avec les élèves et perçoivent donc moins le conflit ?

– Le conflit, parce qu'il ne corrèle pas avec la chaleur, ne serait-il pas compatible avec une relation de qualité ? Il s'agirait là d'une autre acception de la notion de conflit, qui n'est sans doute pas véritablement en accord avec les items de l'échelle (par exemple, item 14 = « mes élèves sont sournois ou manipulateurs avec moi »).

Tous ces points restent à explorer.

## 8 Etude 3 : Construction et validation de l'échelle des trois systèmes de motivation (3SM)

**Question de recherche : Peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative des différents systèmes de motivation chez l'élève adolescent ?**

*Les résultats de l'étude 3, obtenus auprès de N = 145 élèves de collège attestent des qualités psychométriques de l'échelle des trois systèmes de motivation, construite à l'occasion du présent travail de recherche. Une analyse factorielle exploratoire suggère que l'instrument a bien une structure tridimensionnelle. La consistance des sous-échelles est acceptable à médiocre (alphas de Cronbach = 0,42 ; 0,72 et 0,66). La validité de contenu et de critères est assurée par des corrélations avec l'échelle de motivation globale avec une mesure de dépression, avec une mesure d'impulsivité et avec les notes obtenues en français et mathématiques.*

### 8.1 Introduction

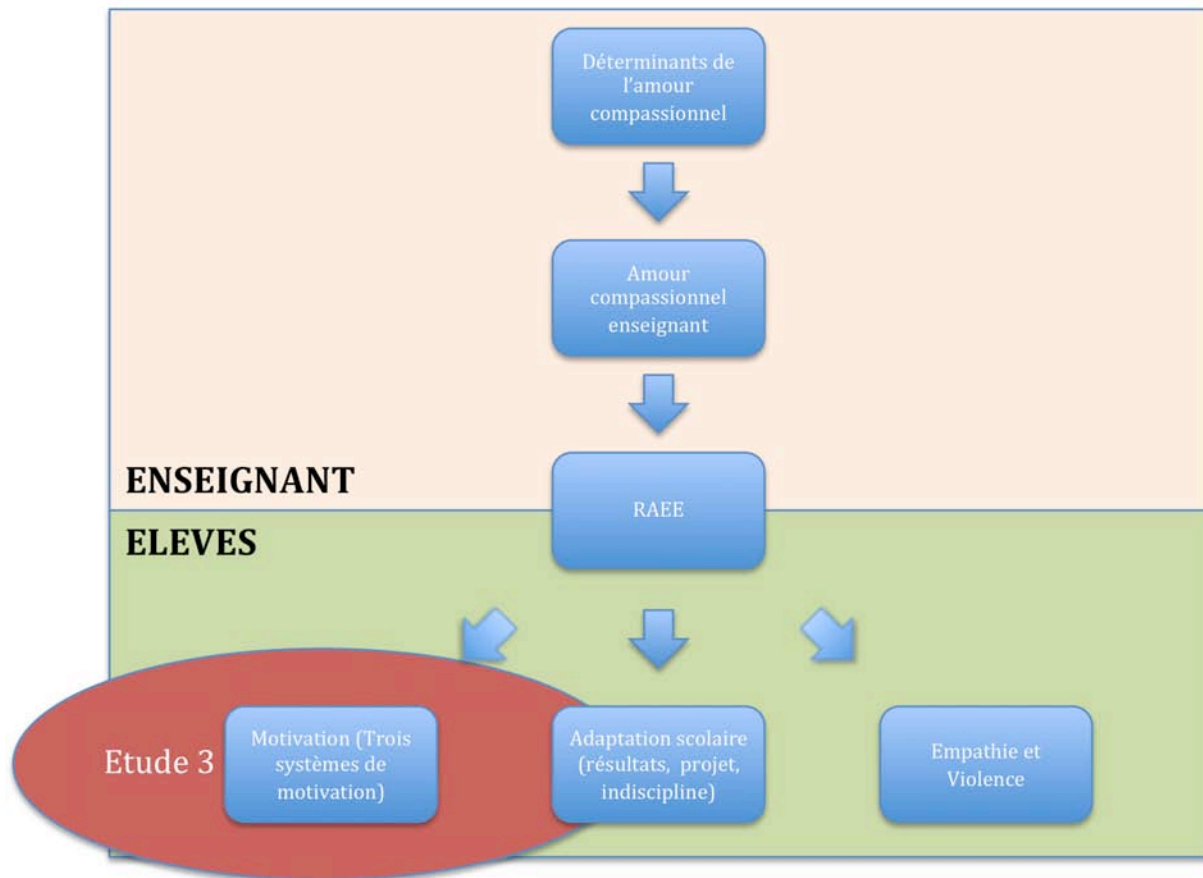
Pour évaluer l'effet de la RAEE sur les adolescents, il convient de choisir des variables susceptibles de fournir un indice observable de leur développement psychosocial. Ce choix ne peut être fait sans que soit précisée au départ la conception éducative à partir de laquelle le développement peut être pensé. C'est pourquoi un modèle éducatif a été proposé (cf. section 3.1), s'inspirant de la théorie des trois systèmes de motivation de Favre et Favre (1993). Selon ce modèle, le développement de l'adolescent est positif lorsque, s'il se sent sécurisé, se développe sa motivation d'innovation. De la même manière, la motivation de sécurisation parasitée perd de l'importance si la sécurité de l'individu est assurée. L'étude 3 vise à construire une mesure globale des trois différents systèmes de motivation et de leur importance dans la vie des adolescents (et non dans un domaine particulier). Une étude pilote suivie d'une étude de validation ont été réalisées dans cet objectif.

Pour évaluer la convergence avec la mesure des trois systèmes de motivation, qui vise à évaluer l'importance réciproque des systèmes de motivation à travers des situations variées, l'échelle de motivation globale EMG-28 a été retenue. L'échelle de motivation globale est une échelle multidimensionnelle permettant d'évaluer différents types de motivation, conçus à partir de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) et sur le modèle de l'échelle de motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière, Pelletier *et al.*, 1989).

Par ailleurs, d'après le modèle des trois systèmes de motivation, des symptômes dépressifs doivent être davantage associés à certains types de motivation. En effet, il est aujourd'hui admis que le manque de sécurité affective des enfants et adolescents se traduit en particulier par des symptômes anxieux et dépressifs (Armsden & Greenberg, 1987 ; Milijkovitch, Dugravier & Mintz, 2010). La motivation d'innovation, qui ne s'active que lorsque l'individu est suffisamment sécurisé, doit donc être corrélée négativement avec la dépression. A l'inverse, la motivation de sécurisation parasitée, qui témoigne d'une insécurité affective chronique dans le cas où elle est importante, doit être associée aux symptômes dépressifs.

Enfin, l'impulsivité est un concept essentiel pour comprendre les psychopathologies de l'adolescent (d'Acremont & Van der Linden, 2005). Par exemple, l'impulsivité est liée à la dépression (d'Acremont et Van der Linden, 2007) ou au comportement antisocial (Luengo, Carrillo-de-la-Peña, Otero *et al.*, 1994) mesuré à travers différentes facettes dont le vandalisme ou l'abus de drogue, par exemple. D'ailleurs, l'impulsivité a souvent été associée aux addictions, comme l'addiction aux jeux (Vitaro, 1999) ou à l'alcool, au tabac et aux drogues (Miller, 2005). Dans le modèle des trois systèmes de motivation, ces addictions se traduisent par une forte mobilisation de la motivation de sécurisation parasitée : le score doit corrélérer positivement et significativement avec les sous-échelles d'impulsivité. A l'inverse le score de motivation d'innovation, incompatible avec l'addiction, devrait être inversement corrélé à l'impulsivité.

Figure 16 Localisation de l'étude 3 parmi les différents niveaux de variables



## 8.2 Etude pilote

L'étude pilote, réalisée à l'automne 2012, visait à pré-tester les items élaborés par un comité de six chercheurs, familiers de la théorie des trois systèmes de motivation. Elle a été conduite auprès de 83 élèves de collège, inscrits en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA des collèges Aiguerelles, Croix d'Argent et A. Rimbaud de Montpellier, Hérault). En effet, les SEGPA accueillent des élèves avec « des difficultés scolaires graves et durables » (circulaire n°2006-139 du 29 août 2006), susceptibles de rencontrer davantage de difficultés de compréhension écrite que les élèves de filières générales. Dans cet échantillon, 28,6 % des élèves sont des filles et l'âge moyen est de 13,9 ans (ET = 0,96). Le questionnaire a été complété par les élèves sur un temps de classe, en présence de l'un des chercheurs. La version préliminaire de l'échelle présentée aux élèves contenait soixante-quinze items, répartis en trois sous-échelles (vingt-cinq items x trois sous-échelles). Chaque item cherche à identifier un type de motivation en décrivant une action

située accompagnée d'une raison de réaliser cette action : par exemple, « lorsque je travaille en cours, c'est surtout pour faire plaisir à mon prof » ou « ça me paraît naturel d'être poli pour que tout le monde se sente bien ». Les items sont associés à différentes thématiques, souvent liées aux relations sociales (parents, enseignants, pairs...) puisque la motivation de sécurisation peut impliquer une récompense externe délivrée par autrui. Afin d'aboutir à une version courte, six items ont été sélectionnés pour chaque sous-échelle, en fonction de différents critères : taux de non-réponse, variance de l'item, matrices de corrélation inter-items et items-total, et cohérence interne de chaque sous-échelle.

## 8.3 Méthode

### 8.3.1 Procédures

L'étude de validation s'est ensuite déroulée au collège A. Savary (Saint-Mathieu-de-Trévières, Hérault) en avril 2013. D'après le zonage en aires urbaines de l'INSEE (2010), ce collège est situé en petit pôle urbain. Les parents d'élèves ont été informés de l'enquête et aucun n'a opposé de refus. La passation du questionnaire s'est déroulée un vendredi après-midi, en salle d'étude, en présence de l'un des chercheurs. Les élèves étaient assis les uns à côté des autres et les surveillants du collège se sont chargés de vérifier qu'ils répondaient bien individuellement. Ils ont pu quitter la salle d'étude et regagner la cour une fois leur questionnaire complété.

### 8.3.2 Participants

Sur les 157 questionnaires recueillis, certains ont été écartés, parce qu'ils étaient incomplets ou n'avaient pas été remplis sérieusement, comme ont pu en témoigner des signes clairs (âge donné de 50 ans, même modalité de réponse sur tous les items, etc.). L'échantillon final (N = 145) est constitué de 64 % de filles et 36 % de garçons. Une majorité de l'échantillon provient de cinq classes de troisième (f = 0,79) et la part restante de quatre classes de quatrième. Les élèves interrogés ont entre 12 et 16 ans, l'âge moyen étant de 14,12 ans (ET = 0,70).

### 8.3.3 Mesures

#### *Echelle des trois systèmes de motivation : 3SM*

Cet outil a été élaboré en équipe à partir des résultats de l'étude pilote. Il comporte 18 items décrivant différentes raisons de réaliser certaines actions de la vie d'un adolescent. Le choix



des situations est issu de la volonté d'aboutir à une mesure globale évaluant la prépondérance des trois systèmes de motivation dans la vie d'un individu. Les items se répartissent en trois sous-échelles, caractérisant chacune un système de motivation : *motivation de sécurisation*, *motivation d'innovation* et *motivation de sécurisation parasitée*. Les réponses se font sur une échelle de Likert en cinq points (allant de « 1 = pas du tout d'accord » à « 5 = tout à fait d'accord »).

#### *Echelle de motivation globale : EMG-28*

Les analyses factorielles conduites par Guay, Blais, Vallerand *et al.* (1999, non publié, mais cité par Guay, Mageau & Vallerand, 2003) ont confirmé la structure à sept facteurs de l'EMG-28. Les sept facteurs correspondent à sept types de motivation : il y a trois formes de motivation intrinsèque (pour la connaissance, pour l'accomplissement et pour la stimulation), trois formes de motivation extrinsèque (régulation identifiée, introjectée ou externe) et une mesure d'amotivation. A partir de ces sept sous-échelles, les auteurs proposent de calculer un indice global d'autodétermination, en ajoutant aux scores de motivation intrinsèque la motivation extrinsèque autodéterminée (*i.e.* identifiée) et en soustrayant ensuite la motivation extrinsèque hétérodéterminée (introjectée et externe) ainsi que l'amotivation<sup>12</sup>. Dans cette étude, l'indice global est utilisé mais également les scores obtenus aux différents types de motivation. Plutôt que de grouper les trois scores de motivation intrinsèque et les trois scores de motivation extrinsèque, un score d'auto-motivation a été construit (motivation intrinsèque + motivation extrinsèque à régulation identifiée). Cela semble plus fidèle à la théorie de l'autodétermination, comme en témoigne la méthode de calcul de l'indice global d'autodétermination (Guay, Mageau & Vallerand, 2003) ou le fait que la distinction intrinsèque/extrinsèque ait pu être jugée moins pertinente que la distinction auto-motivation / hétéro-motivation pour comprendre la motivation des élèves (Cosnefroy & Fenouillet, 2009). De plus, une analyse en composantes principales sur les données issues de cette étude (rotation *varimax*) montre que trois facteurs expliquent 39,85 % de la variance totale : tous les items d'auto-motivation saturent sur le facteur 1, tous les items d'hétéro-motivation saturent sur le facteur 2 et tous les items d'amotivation saturent sur le facteur 3. Les alphas de Cronbach pour ces sous-échelles sont : 0,87 ; 0,64 et 0,60.

---

<sup>12</sup> Cette description ne tient pas compte des pondérations. La formule exacte est la suivante :  $GM = \frac{2}{3}(MI1+MI2+MI3) + ME1 - \frac{1}{2}(ME2+ME3) - 2AM$

### *Echelle de dépression pour enfants : CES-DC*

L'échelle de dépression du *Center for Epidemiological Studies* est un auto-questionnaire de vingt items (échelle de Likert en quatre points) qui évalue l'humeur des sujets à partir de la fréquence à laquelle ils ont ressenti, durant la dernière semaine, des symptômes généralement associés à la dépression, comme un sentiment de tristesse, des difficultés de concentration, un sentiment de culpabilité, un ralentissement psychomoteur, des troubles du sommeil ou de l'appétit, etc. La première version, inspirée du *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (MMPI), du *Beck Depression Inventory* (BDI) et d'autres échelles de dépression, a été validée en 1977 par Radloff. L'auteur a montré, par le biais d'analyses factorielles, que la CES-D est composée de quatre sous-échelles. Cependant, la forte consistance interne de l'ensemble (alphas de Cronbach de 0,85 à 0,90 selon la population) suggère plutôt d'utiliser la CES-D comme une mesure unidimensionnelle de dépression (Radloff, 1977). Dans notre étude, une analyse en composantes principales conduit à considérer la CES-D comme une échelle unidimensionnelle (méthode de Cattell). La consistance interne est également excellente (alpha de Cronbach de 0,89).

L'échelle a été traduite par Fuhrer et Rouillon en 1985 (cités par Zaouche-Gaudron, Euillet & Pinel-Jacquemin, 2007). Il existe également une version pour enfants et adolescents, la *CES Depression scale for Children* (CES-DC), développée par Faulstich, Carey et Ruggerio en 1986 (cités par Langevin, François, Boini *et al.*, 2011). Cette dernière fait partie des outils de recherche en psychologie du développement recensés par Zaouche-Gaudron, Euillet et Pinel-Jacquemin pour l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED, 2007).

### *Impulsive Behavior Scale : UPPS*

L'échelle UPPS a été développée par Whiteside et Lynam (2001) à partir d'une analyse factorielle exploratoire portant sur dix-sept échelles d'impulsivité préexistantes et sur l'inventaire de personnalité NEO-PI-R. Les auteurs ont mis en évidence quatre facettes du concept d'impulsivité : l'*urgence* (lorsque des actions impulsives sont déclenchées par des émotions négatives), le *manque de préméditation* (c'est-à-dire le manque de réflexion préalable à l'action afin d'en évaluer les conséquences), le *manque de persévérance* (soit une difficulté à rester concentré sur une tâche lorsqu'elle devient pénible ou difficile) et la *recherche de sensation* (une orientation vers les activités qui produisent des sensations et une propension à tenter de nouvelles expériences, même lorsqu'elles peuvent être dangereuses). Whiteside et Lynam (2001) ont ensuite sélectionné les quarante-cinq items ayant les plus

fortes saturations sur chacun des quatre facteurs pour composer l'UPPS. Les réponses se font sur une échelle de Likert en quatre points.

L'échelle a été traduite en langue française (Van der Linden, d'Acremont, Zermatten *et al.*, 2006). L'analyse confirmatoire indique que l'impulsivité comporte bien quatre dimensions liées les unes aux autres. Pour chacune de ces dimensions, les alphas de Cronbach sont un peu plus faibles que ceux de la validation anglophone (respectivement 0,83 ; 0,83 ; 0,81 et 0,77). Cette traduction francophone ayant d'abord été validée auprès d'étudiants, la même équipe a également réalisé une validation auprès d'adolescents (d'Acremont & Van der Linden, 2005), mettant en évidence la même structure factorielle.

Ultérieurement, l'échelle UPPS a été transformée en échelle UPPS-P par l'addition d'un cinquième facteur nommé *positive urgency* (définie comme la propension à réagir impulsivement en réponse à des émotions positives ; Lynam, Smith, Whiteside *et al.*, 2006, cités par Billieux, Rochat, Ceschi *et al.*, 2012). La version française abrégée de vingt items, récemment validée par Billieux, Rochat, Ceschi *et al.* (2012), comprend donc cinq dimensions. C'est celle-ci qui a été utilisée ici. Toutefois, comme la validation francophone auprès d'adolescents (d'Acremont & Van der Linden, 2005) n'avait mis en évidence que quatre facteurs, seuls les seize items correspondants à ces quatre facteurs ont été inclus. Dans la présente étude, la consistance des sous-échelles est un peu moins bonne que celle obtenue lors de la validation (alphas de 0,64 ; 0,59 ; 0,62 et 0,76 contre 0,81 ; 0,82 ; 0,83 et 0,84). Les items des sous-échelles *manque de préméditation* et *manque de persévérance* sont tous négatifs. Les scores à ces sous-échelles expriment donc la préméditation et la persévérance.

#### *Notes de français et de mathématiques*

Dans le questionnaire, il a été demandé à chaque élève de donner sa moyenne de français et sa moyenne de mathématiques. Pour tenir compte des différences de moyenne et de dispersion entre les classes, les notes des élèves ont été centrées et réduites pour obtenir les notes z. Il faut supposer que les élèves enquêtés sont représentatifs des classes dont ils proviennent.

## **8.4 Résultats**

Les analyses statistiques ont toutes été réalisées à l'aide de la version 22.0 de IBM SPSS Statistics. Les techniques utilisées sont des techniques non-paramétriques car, puisqu'il s'agit de construire une nouvelle échelle, il n'est pas besoin de comparer les corrélations avec celles obtenues par d'autres auteurs. De plus, les méthodes non-paramétriques ne présupposent pas

de distribution normale. En outre, les coefficients de corrélation utilisés n'évaluent pas exclusivement les relation linéaire entre les variables.

Pour l'analyse factorielle, la stratégie utilisée est identique à celle présentée dans l'étude 2A (cf. section 5.4) à l'exception des critères retenus pour choisir le nombre de facteurs à extraire. Ici, deux critères seulement ont été utilisés. Le premier est le critère de Catell. Le second est celui de la cohérence avec le concept étudié. La solution factorielle doit être interprétable théoriquement.

La valeur du KMO de 0,75 dénote un ajustement moyen mais acceptable des items aux facteurs latents. Le test de Kolmogorov-Smirnof (adaptation de Liliefors) a conduit à rejeter l'hypothèse nulle pour la plupart des variables. Il est préférable d'utiliser comme méthode d'extraction la factorisation en axe principal plutôt que la méthode du maximum de vraisemblance, parce qu'elle ne présuppose pas la normalité de la distribution multivariée. Au vu de la corrélation entre les facteurs, une rotation oblique a été choisie (Conway & Huffcutt, 2003). La méthode retenue est la rotation *Promax*, réputée la plus efficace avec la rotation *Oblimin directe* (Browne, 2001), avec une valeur de *kappa* fixée à quatre.

#### 8.4.1 Statistiques descriptives

Les scores calculés pour les 145 élèves sont des moyennes, de façon à ne pas avoir à tenir compte des items auxquels certains élèves n'ont pas répondu. Pour le SM1, ces scores moyens s'étendent de 1 à 3,83 avec une moyenne de 2,13 (ET = 0,59). Pour le SM2, ils sont plus élevés et s'étendent de 1,67 à 4,83 avec une moyenne de 3,53 (ET = 0,64). Pour le SM1p, les scores moyens s'étendent de 1 à 4,20 avec une moyenne de 2,00 (ET = 0,66). Aucune des trois variables n'est distribuée normalement (adaptation Liliefors de la statistique de Kolmogorov-Smirnof de 0,87 ; 0,108 et 0,113 ; ddl = 145,  $p < 0,01$ ).

Des distinctions peuvent être faites en fonction du genre. Les filles ont des scores moyens pour le SM1 plus faibles ( $m = 2,08$  et  $ET = 0,58$  contre  $m = 2,23$  et  $ET = 0,60$  pour les garçons) mais cette différence ne s'est pas révélée statistiquement significative au seuil de 5 % ( $W = 6384$  ; ns). Pour le SM2, les filles ont des scores moyens plus élevés ( $m = 3,71$  et  $ET = 0,56$  contre  $m = 3,20$  et  $ET = 0,66$  pour les garçons). Cette différence est statistiquement significative ( $W = 2588$  ;  $p < 0,001$ ). Enfin, pour le SM1p, les filles ont des scores moyens inférieurs ( $m = 1,97$  et  $ET = 0,58$  contre  $m = 2,26$  et  $ET = 0,73$  pour les garçons). Cette différence est statistiquement significative ( $W = 6035$  ;  $p \leq 0,001$ ). On retrouve cette différence filles-garçons dans le score composite d'auto-motivation ( $m = 2,42$  et  $ET = 2,37$  contre  $m = 1,00$  et  $ET = 2,19$ ) et l'indice global d'hétérodétermination ( $m = 3,71$  et  $ET = 0,56$

contre  $m = 3,23$  et  $ET = 0,67$ ). Ces différences sont statistiquement significatives ( $W = 2483$  et  $2752,5$  ;  $p < 0,001$  et  $p < 0,01$ ).

Les trois sous-échelles corrélient de la manière suivante : le SM1 corréle légèrement avec le SM1p ( $\rho = 0,223$ ,  $p \leq 0,001$ ) et le SM2 corréle négativement avec le SM1p ( $\rho = -0,44$  ;  $p < 0,001$ ). Ainsi, plus les adolescents sont en motivation d'innovation et moins ils sont en motivation de sécurisation parasitée. Aucune corrélation significative n'apparaît entre le SM1 et le SM2.

### 8.4.2 Validité de structure

Pour choisir le nombre de facteurs à extraire, la méthode du coude de Cattell (à partir du graphique des valeurs propres) a conduit à extraire trois facteurs. D'après la matrice de structure, tous les items du SM1 contribuent davantage au facteur 3 (contributions comprises entre 0,38 et 0,59), tous les items du SM2 contribuent davantage au facteur 1 (contributions comprises entre 0,44 à 0,68) et tous les items du SM1p sauf deux contribuent davantage au facteur 2 (contributions comprises entre 0,42 à 0,69). La variance totale expliquée par ces trois facteurs est de 30,15 %.

Figure 17 Moyennes, écarts-types et saturation des items (3SM) sur les trois facteurs retenus

| Items   | <i>m</i> | ET   | Saturations sur le facteur 1 (SM2) | Saturations sur le facteur 2 (SM1p) | Saturations sur le facteur 3 (SM1) |
|---|----------|------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Sur facebook, j'aime découvrir des infos nouvelles que l'on trouve sur les pages des autres.           | 3,52     | 1,14 | <b>0,594</b>                       |                                     |                                    |
| 2. Quand je suis poli, c'est juste pour faire comme tout le monde.  | 1,55     | 0,89 |                                    |                                     | <b>0,384</b>                       |
| 3. Je fais souvent les choses pour faire plaisir à mes parents ou à d'autres personnes.                   | 2,99     | 1,13 |                                    |                                     | <b>0,283</b>                       |
| 4. Lorsque je travaille en cours, c'est surtout pour faire plaisir à mon prof.                            | 1,61     | 0,83 |                                    |                                     | <b>0,354</b>                       |
| 5. Sur facebook, je cherche seulement à avoir le plus grand réseau possible.                              | 1,65     | 1,01 |                                    | <b>0,42</b>                         | 0,549                              |
| 6. Ca me paraît naturel d'être poli pour que tout le monde se sente bien.                                 | 4,36     | 0,83 | <b>0,571</b>                       |                                     |                                    |
| 7. Quand j'aide quelqu'un, c'est pour qu'il me soit redevable par la suite.                               | 2,28     | 1,15 |                                    | <b>0,694</b>                        |                                    |
| 8. Lorsque je travaille en cours, c'est pour l'excitation d'apprendre de nouvelles choses.                | 2,86     | 1,09 | <b>0,681</b>                       |                                     |                                    |
| 9. Je ne travaille en cours que si j'aime le prof.  | 2,20     | 1,11 |                                    | <b>0,544</b>                        |                                    |
| 10. Quand j'aide quelqu'un, c'est parce que ça me fait plaisir.   | 4,16     | 0,97 | <b>0,469</b>                       |                                     |                                    |
| 11. Je suis prêt à commettre toutes les infractions possibles si ça me permet d'être admiré par mes amis. | 1,63     | 0,86 |                                    | <b>0,273</b>                        | 0,593                              |
| 12. Aider quelqu'un, je n'y vois un intérêt que pour qu'il me doive quelque chose.                        | 1,65     | 0,96 |                                    | <b>0,569</b>                        | 0,488                              |
| 13. (Si tu n'es pas fumeur) Je ne fume pas, pour faire plaisir à mes parents.                             | 2,04     | 1,22 |                                    |                                     | <b>0,286</b>                       |
| 14. Si je consomme de la drogue, c'est pour m'intégrer dans un groupe.                                    | 1,60     | 1,00 |                                    |                                     | <b>0,468</b>                       |
| 15. C'est parce que je ne veux surtout pas avoir d'ennuis que j'évite de consommer de la drogue.          | 2,96     | 1,49 |                                    |                                     | <b>0,361</b>                       |
| 16. Je préfère les cours lorsque je me sens plus actif.   | 3,76     | 1,13 | <b>0,442</b>                       |                                     |                                    |
| 17. J'aime aller au tableau quand ça me pousse à réfléchir.   | 2,53     | 1,26 | <b>0,512</b>                       |                                     |                                    |
| 18. Cela me convient d'être nul dans certaines matières.  | 2,55     | 1,29 |                                    | <b>0,422</b>                        |                                    |

### 8.4.3 Cohérence interne

La cohérence interne a été évaluée par le calcul des alphas de Cronbach pour les trois sous-échelles. Pour le SM1, il est de 0,42. Pour le SM2, il est de 0,72. Pour le SM1p, il est de 0,66. Ces valeurs modérées ne rendent acceptables que les mesures SM2 et SM1p. Il faut toutefois

noter que les valeurs des alphas pour les quatre sous-échelles de l'UPPS ne sont pas meilleures (cf. 8.2) et restent bien inférieures à celles obtenues lors de la validation de l'outil (d'Acremont & Van der Linden, 2005).

#### 8.4.4 Validité de contenu et de critères

##### EMG-28

Tout d'abord, le SM1 ne corrèle qu'avec une des sous-échelles de l'EMG-28 ( $\rho = 0,19$  ;  $p < 0,05$ ) : la motivation extrinsèque à régulation externe (hétéro-motivation). Ensuite, le SM2 corrèle avec toutes les sous-échelles de motivation intrinsèque ( $\rho$  compris entre 0,30 et 0,40) et extrinsèque ( $\rho$  compris entre 0,21 et 0,33). Plus explicitement, le SM2 corrèle avec le score composite en auto-motivation ( $\rho = 0,43$  ;  $p < 0,01$ ) et avec l'indice global d'autodétermination ( $\rho = 0,36$  ;  $p < 0,01$ ). Enfin, le SM1p corrèle négativement avec les trois sous-échelles de motivation intrinsèque ( $\rho$  compris entre  $-0,18$  et  $-0,28$  ;  $p < 0,05$ ) et avec le score composite d'auto-motivation ( $\rho = -0,25$  ;  $p < 0,01$ ).

##### CES-DC

L'échelle de dépression CES-D corrèle avec le SM1p ( $\rho = 0,28$  ;  $p < 0,01$ ). Cependant, elle ne corrèle pas avec les deux autres mesures (SM1 et SM2). De plus, elle corrèle un peu plus fortement avec la sous-échelle amotivation de l'EMG-28 ( $\rho = 0,30$  ;  $p < 0,01$ ) et l'indice global d'autodétermination ( $\rho = -0,32$  ;  $p < 0,01$ ). Enfin, de manière comparable aux résultats d'Acremont et Van der Linden (2007) la CES-D corrèle avec la mesure globale d'impulsivité ( $\rho = 0,18$  ;  $p < 0,05$ ).

##### UPPS

La sous-échelle urgence corrèle avec le SM1 ( $\rho = 0,19$  ;  $p < 0,05$ ) et l'auto-motivation ( $\rho = 0,21$  ;  $p < 0,05$ ). La sous-échelle *manque de persévérance* corrèle avec le SM1p ( $\rho = 0,42$  ;  $p < 0,01$ ) et corrèle négativement avec le SM2 ( $\rho = -0,34$  ;  $p < 0,01$ ), avec l'auto-motivation ( $\rho = -0,45$  ;  $p < 0,01$ ) et avec l'indice global d'autodétermination ( $\rho = -0,34$  ;  $p < 0,01$ ). La sous-échelle *manque de préméditation* corrèle négativement avec le SM2 ( $\rho = -0,19$  ;  $p < 0,05$ ) et avec l'auto-motivation ( $\rho = -0,18$  ;  $p < 0,01$ ). Alors que les autres sous-échelles d'impulsivité sont inversement corrélées au SM2 et à l'auto-motivation, la sous-échelle *recherche de sensations* corrèle avec le SM2 ( $\rho = 0,20$  ;  $p < 0,05$ ) et l'auto-motivation ( $\rho = 0,33$  ;  $p < 0,01$ ). Les différentes dimensions de l'impulsivité s'associent donc à différents types de motivations.

Figure 18 Corrélations entre les trois systèmes de motivation et les autres mesures

| Corrélations                             | SM1   | SM2      | SM1p      |
|--|-------|----------|-----------|
| <b>EMG-28</b>                            |       |          |           |
| MI1                                      | ns    | 0,40**   | (-0,28)** |
| MI2                                      | ns    | 0,32**   | (-0,18)*  |
| MI3                                      | ns    | 0,30**   | (-0,18)*  |
| ME1                                      | ns    | 0,33**   | ns        |
| ME2                                      | ns    | 0,21*    | ns        |
| ME3 = <i>hétérodétermination</i>         | 0,19* | 0,22**   | ns        |
| AM                                       | ns    | ns       | ns        |
| <i>Auto-motivation</i>                   | ns    | 0,43**   | (-0,25)** |
| <i>Indice global d'autodétermination</i> | ns    | 0,36**   | ns        |
| <b>UPPS</b>                              |       |          |           |
| Urgence                                  | 0,19* | ns       | ns        |
| Manque de persévérance                   | ns    | (-0,34)* | 0,42**    |
| Manque de préméditation                  | ns    | (-0,19)* | ns        |
| Recherche de sensations                  | ns    | 0,20*    | ns        |
| <b>CES-DC</b>                            |       |          |           |
|  | ns    | ns       | 0,28**    |
| <b>Français notes z</b>                  | ns    | 0,35**   | (-0,30)** |
| <b>Maths notes z</b>                     | ns    | ns       | ns        |

\* = p < 0,05 \*\* = p < 0,01

ns = non significatif

### 8.4.5 Validité prédictive

#### Curiosité

Le questionnaire comportait une question fermée pour savoir si les élèves souhaitaient avoir des informations sur les résultats de cette enquête (77 ont répondu oui, 55 non et 13 se sont abstenus). Le groupe « oui » a des scores moyens plus élevés en SM2 (m = 3,67 et ET = 0,63 contre m = 3,35 et ET = 0,61). C'est la seule des trois échelles pour laquelle on observe un effet statistiquement significatif (W = 2997,5, p = 0,02). Ce résultat est conforme à l'idée selon laquelle les élèves ayant un score SM2 plus élevé ont effectivement davantage de comportements de curiosité ou d'exploration.

#### Notes z

Les notes de français corrélaient avec le SM2 (rhô = 0,35 ; p < 0,01) et négativement avec le SM1p (rhô = -0,30 ; p < 0,01). De même, elles corrélaient avec l'auto-motivation (rhô = 0,31 ; p < 0,01), avec l'hétéro-motivation (rhô = 0,17 ; p < 0,05), avec l'indice global d'autodétermination (rhô = 0,32 ; p < 0,001) et négativement avec la sous-échelle

d'amotivation ( $\rho = -0,18$  ;  $p < 0,05$ ). Enfin, les notes de maths ne corrélaient pas avec les trois systèmes de motivation. En revanche, elles corrélaient avec l'auto-motivation ( $\rho = 0,26$  ;  $p < 0,01$ ), avec l'indice global d'autodétermination ( $\rho = 0,29$  ;  $p < 0,01$ ) et négativement avec la sous-échelle d'amotivation ( $\rho = -0,21$  ;  $p < 0,05$ ).

## 8.5 Discussion

### *L'échelle 3SM*

L'un des intérêts de l'échelle consiste à présenter des situations concrètes dans lesquelles les élèves peuvent facilement se projeter et qui touchent divers domaines de la vie d'un adolescent, pour évaluer ensuite la motivation à l'origine de cette action. Ce choix est peut-être à l'origine des qualités psychométriques moyennes de l'échelle, puisqu'il n'est pas possible d'évaluer la motivation à l'origine d'une action si l'individu qui répond ne se reconnaît déjà pas dans cette action particulière. De plus, il n'y a aucune raison de penser qu'un même système de motivation s'exprime à travers toutes les situations rencontrées. Nos sous-échelles ne peuvent donc pas prétendre à une cohérence interne très élevée. Pourtant, la consistance obtenue pour le SM2 et le SM1p est un argument en faveur de l'idée selon laquelle la motivation d'un individu peut être évaluée à un niveau global (Vallerand, Carbonneau & Lafrenière 2009).

En somme, la consistance des trois sous-échelles de motivation (3SM) se révèle moyenne. Sur un plan psychométrique, elle est même inacceptable dans le cas du SM1 ( $\alpha = 0,42$ ). Il est vrai que le concept de motivation de sécurisation subsume différents types de motivation, davantage que les deux autres systèmes. Il serait peut-être préférable de définir différentes dimensions de la motivation de sécurisation pour aboutir à un outil plus consistant. L'analyse factorielle exploratoire soutient la structure tridimensionnelle prévue par le modèle des systèmes de motivation. Toutefois, deux items du SM1p contribuent davantage au facteur SM1 qu'au facteur SM1p (« sur facebook, je cherche seulement à avoir le plus grand réseau possible » et « je suis prêt à commettre toutes les infractions possibles si ça me permet d'être admiré par mes amis »). Pourtant, il n'est pas opportun de décider du rejet de ces items pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le SM1 n'est pas suffisamment consistant donc il est difficile d'interpréter la contribution de ces items au facteur SM1. Ensuite, une analyse factorielle réalisée uniquement sur les items SM2 et SM1p conduit à accepter un modèle bidimensionnel dans lequel ces items contribuent sans équivoque au facteur SM1p. Enfin, ils participent de la cohérence interne de la sous-échelle SM1p. A ce stade, il conviendrait de réaliser une analyse



factorielle confirmatoire ou de calculer des indices d'ajustement, notamment pour tester un modèle bifactoriel avec les items SM2 et SM1p. Enfin, il ne faut pas perdre de vue la difficulté d'évaluer des concepts complexes avec seulement quelques items. Les résultats psychométriques indiquent peut-être que les items sont encore à travailler parce qu'ils ne rendent pas les concepts opérationnels, en particulier la motivation de sécurisation.

### *Comparaison à l'EMG-28*

Il peut être noté l'existence d'un lien faible mais attendu entre le SM1 et l'une des deux sous-échelles d'hétéro-motivation (régulation externe). La faible consistance du SM1 ne permet pas d'aller plus loin dans l'interprétation de ce résultat. Le SM2 corrèle avec toutes les sous-échelles de l'EMG-28 (sauf celle d'amotivation), ce qui peut étonner. Toutefois, la corrélation avec le score composite d'auto-motivation ( $\rho = 0,46$ ) est la plus importante. Cela correspond bien à l'idée que motivation d'innovation et auto-motivation ont quelques chose en commun mais ne sont pas équivalentes. Enfin, le SM1p corrèle négativement avec les sous-échelles de motivation intrinsèque, avec le score d'auto-motivation et avec l'indice global d'autodétermination. Cela est conforme au concept de motivation de sécurisation parasitée, qui demeure incompatible avec celui d'autodétermination. De plus, il n'y a aucune corrélation entre SM1p et sous-échelle d'amotivation. L'échelle 3SM mesure donc, à travers le SM1p, une nouvelle forme de motivation que la théorie de l'autodétermination ne prend pas en compte. Il faut aussi noter que l'EMG-28 ne présente pas de situations concrètes puisque les individus évaluent les raisons pour lesquelles « ils font les choses, en général ». Les élèves pourraient donc se contenter d'imaginer un seul type de situation concrète pour évaluer la prévalence de chaque type de motivation, ce qui pourrait contribuer à l'amélioration de la cohérence interne.

### *Les trois systèmes de motivation, la dépression et l'impulsivité*

Il a été montré que la dépression est associée à l'insécurité affective des individus (cf. 8.2.3). Il est donc cohérent que la motivation de sécurisation parasitée, puisqu'elle caractérise les adolescents dont les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits, soit associée au score de dépression dans notre échantillon ( $\rho = 0,27$ ). De plus, l'impulsivité corrèle avec la dépression, comme l'ont déjà montré des études antérieures (d'Acremont & Van der Linden, 2007). En revanche, le lien entre les sous-échelles d'impulsivité et les trois systèmes de motivation est plus complexe. En effet, si globalement les trois sous-échelles *urgence*, *manque de préméditation* et *manque de persévérance* corrèlent positivement avec le SM1p et négativement avec le SM2, la sous-échelle *recherche de sensations*, elle, corrèle avec le SM2.

Cela est à mettre en lien avec les résultats de Van der Linden, d'Acremont, Zermatten *et al.* (2006) qui indiquent que la sous-échelle *recherche de sensations* est celle qui corrèle le moins avec les trois autres sous-échelles d'impulsivité (seule corrélation significative  $r = 0,37$  avec le *manque de préméditation*). Cela s'explique par le fait que la recherche de sensation peut relever du SM1, du SM2 ou du SM1p. En effet, la recherche de sensations peut correspondre à une véritable curiosité pour les choses nouvelles mais aussi à la réalisation d'actions à risque valorisées auprès des pairs, notamment chez les garçons. La sous-échelle prend justement en compte ces deux dimensions (Van der Linden, d'Acremont, Zermatten *et al.*, 2006). Il a d'ailleurs été montré que la *recherche de sensations* et les autres facettes de l'impulsivité étaient des construits différents mais significativement corrélés ( $r = 0,38$  ; Steinberg, Albert, Cauffman *et al.*, 2008).

Sans doute pour cette raison, le score global d'impulsivité ne corrèle qu'avec le SM1p ( $\rho = 0,21$ ). Par ailleurs, les mesures de l'EMG-28 ne sont pas liées au score global d'impulsivité, ce qui soutient l'originalité et la pertinence du concept de motivation de sécurisation parasitée.

### Résultats scolaires

Le SM2 corrèle positivement avec la note de français alors que le SM1p corrèle négativement à cette même note. Aucune corrélation significative n'apparaît entre l'échelle 3SM et la note de mathématiques. Concernant le français, le SM2 et le SM1p s'avèrent légèrement plus corrélés que le score d'auto-motivation, l'indice d'autodétermination ou la sous-échelle amotivation. En revanche, comme dans d'autres études (par exemple Fortier, Vallerand & Guay, 1995) ces trois mesures d'autodétermination corrélaient à peu près autant avec les notes de mathématiques qu'avec celles de français, ce qui n'est pas le cas de l'échelle 3SM.

Deux hypothèses peuvent alors être proposées. Bien que la motivation d'innovation soit toujours autorégulée, le concept de motivation d'innovation est plus restreint que celui d'auto-motivation ou même que celui de motivation intrinsèque. Il est alors possible que la réussite en mathématiques ne repose pas tant sur la curiosité et l'envie de découvrir que le français. D'autres aspects de l'auto-motivation, exclus de la motivation d'innovation, expliqueraient la corrélation avec les mathématiques, comme le désir personnel de réussite par exemple. Par ailleurs, en regardant plus en détail les corrélations, il apparaît que trois items du SM2 corrélaient avec la note de mathématiques et trois autres non. Deux de ces trois derniers items sont précisément ceux qui évaluent la dimension d'attention aux autres du SM2. Il se pourrait

finalement que le SM2 soit une mesure bidimensionnelle, avec une dimension *curiosité* et une dimension *empathie*, qui pourrait être interprétée comme l'expression de deux systèmes comportementaux distincts : le système exploratoire et le système de *caregiving*.

## 9 Etude 4 : Lien entre la RAEE perçue par les élèves et différentes variables d'adaptation psychosociale (collège)

### Motivations, adaptation scolaire, empathie et violence

**Question de recherche :** *La RAEE a-t-elle des effets sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ?*

*Les résultats de l'étude 4, obtenus auprès d'un échantillon de N = 113 élèves de collège, montrent un lien entre la RAEE, évaluée par les élèves à l'aide de la Student-Teacher Relationship Scale de Pianta (2001) et différentes mesures d'adaptation psychosociale : motivation d'innovation, empathie, violence relationnelle et violence, indiscipline scolaire et projet de poursuite d'études. Les deux dimensions de la STRS n'ont pas les mêmes valeurs prédictives.*

### 9.1 Introduction

Cette quatrième étude cherche à évaluer l'effet de la RAEE sur l'adaptation psychosociale des adolescents. D'après le modèle des systèmes comportementaux, la RAEE favorise un sentiment de sécurité affective chez les adolescents qui permet au système d'attachement de se désactiver. Les systèmes d'exploration et de *caregiving* peuvent alors prendre le relais.

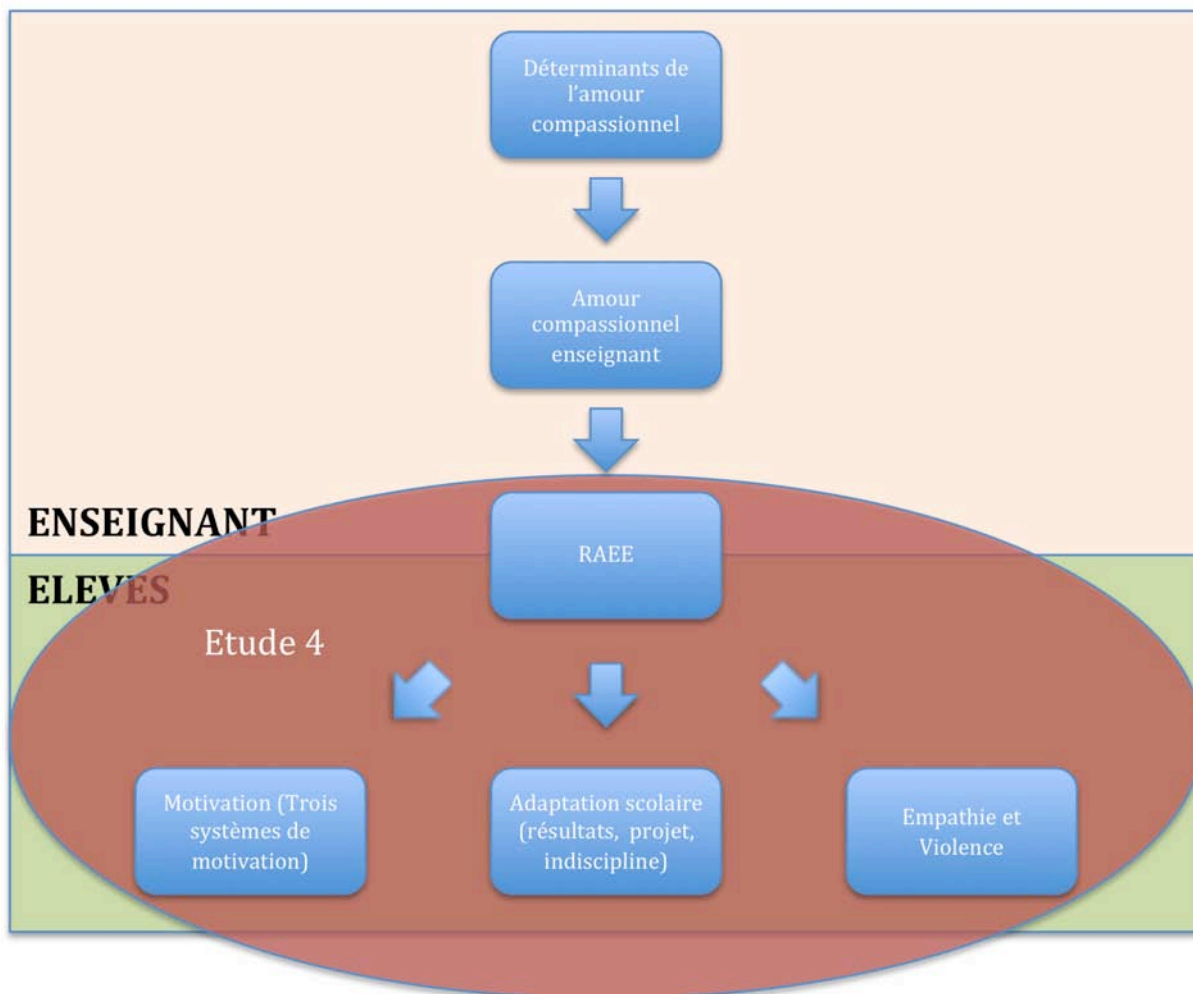
Les trois systèmes de motivation peuvent être perçus comme une manifestation des différents systèmes comportementaux. En particulier, alors que le SM1 et le SM1p, tout comme le système peur/angoisse, le système d'attachement ou le système affiliatif, orientent l'adolescent vers la recherche de la sécurité, le SM2, pour sa part, peut davantage être assimilé au système exploratoire et au système de *caregiving*.

Par ailleurs, les résultats scolaires et le projet scolaire semblent déterminés, au moins en partie, par l'activation du système d'exploration, responsable de l'envie de découvrir et d'apprendre. De plus, l'empathie expérimentée par les élèves doit refléter l'activation de leur système de *caregiving*. Ensuite, l'indiscipline scolaire peut être considérée comme un défaut d'expression de ce système de *caregiving*, dans le contexte de la classe. Ou encore, ces variables peuvent être comprises comme une tentative d'activation d'un lien, soit avec les enseignants, c'est le mécanisme qu'a décrit Winnicott il y a bientôt un siècle dans *Déprivation et délinquance* (1956), soit avec les pairs, puisque l'indiscipline peut parfois favoriser la reconnaissance. Le manque d'amour entraîne la violence et la délinquance (Walsh, Beyer & Petee, 1987). Cette conceptualisation s'accommode des résultats contemporains sur l'efficacité

avérée d'un développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'école pour lutter contre la violence à l'école (Debarbieux & Blaya, 2009).

La même interprétation peut être proposée pour la violence extrascolaire. Favre (2007) interprète cette dernière comme une tentative de rétablir un sentiment de sécurité chez des adolescents chroniquement insécurisés. En définissant la violence comme « l'ensemble des comportements (messages verbaux et non verbaux, gestes, coups, etc.) résultant d'un besoin acquis de rendre l'autre faible, impuissant ou mal à l'aise pour se sentir soi-même fort, puissant et confortable », Favre analyse la violence comme un anxiolytique. Il y voit l'œuvre de la motivation de sécurisation parasitée. Dès lors, la violence pourrait être une addiction comportementale. Il argumente son point de vue en reprenant les critères de Goodman (1990) qui caractérisent une addiction liée à un comportement. En résumé, ces critères mettent en jeu les éléments suivants : violence irrésistible, tension avant le comportement violent, plaisir et soulagement pendant le passage à l'acte, sentiment de perte de contrôle, forte occurrence des comportements violents, retentissement important dans la vie sociale, conséquences négatives, tolérance ou aggravation de l'intensité de la violence, dépendance à la violence, durée importante, etc. Par conséquent, la sécurisation affective par la RAEE pourrait conduire à une réduction de la violence chez l'adolescent. C'est ce que suggèrent les nombreux résultats sur le rôle des attitudes positives des enseignants dans la prévention des agressions à l'école (Bègue, 2010). Cette étude se propose également de vérifier ce point sur le territoire français.

Figure 19 Localisation de l'étude 4 parmi les différents niveaux de variables



## 9.2 Méthode

### 9.2.1 Procédures

Cette étude a été réalisée à l'occasion d'une formation d'enseignants donnée par Daniel Favre au collège La Marquisanne (Toulon, Var). Il était question de proposer une évaluation des élèves sur différentes échelles de mesure avant et après la formation de leurs enseignants. Tous les enseignants du collège n'ont pas suivi la formation. Cependant, tous les élèves du collège ont été testés, pour permettre une mise en exergue des classes dont les enseignants suivaient la formation. Le questionnaire, anonyme, a été soumis aux élèves sous forme électronique. Il a été mis en ligne par le biais des formulaires proposés par la plateforme Google Drive. La passation du questionnaire a eu lieu en salle informatique, sous la supervision des enseignants, qui devaient s'assurer de la confidentialité du travail réalisé par

chaque élève. Chaque élève avait son propre ordinateur. Aucun chercheur n'était présent lors de la passation.

### 9.2.2 Participants

Le collège La Marquissanne est un collège du réseau d'éducation prioritaire ECLAIR. D'après le zonage en aires urbaines de l'INSEE (2010), ce collège est situé en grand pôle urbain. L'échantillon de taille  $N = 113$  est composé de 45 % de filles et 55 % de garçons. Il s'agit d'adolescents de classes de quatrième (62 %) et troisième (38 %). Les élèves ont entre 13 et 16 ans ( $m = 14$  ;  $ET = 0,78$ ).

### 9.2.3 Mesures

#### *Renseignements démographiques*

En début de questionnaire, il a simplement été demandé aux élèves de préciser leur genre, leur âge et leur classe.

#### *Relation enseignant-élève perçue par les élèves : STRS*

La *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) développée par Pianta et Nimetz (1991) est l'instrument de référence dans le champ de recherche portant sur la RAEE (*cf.* 7.2.3). Les deux dimensions principales sont la *chaleur* et le *conflit*. Cet auto-questionnaire existe en version enseignant (la RAEE est évaluée par les enseignants, *cf.* 7.2.3) et en version élève (la RAEE est évaluée par les élèves). Une version française à destination des élèves a été proposée par Larose, Bernier, Soucy et Duchesne (1999), elle-même reprise et validée avec des adolescents par Fallu et Janosz (2003). La sous-échelle *chaleur* regroupe neuf items et possède une bonne consistance (alpha de 0,84). La sous-échelle *conflit* regroupe également neuf items (alpha de 0,85). La stabilité temporelle est bonne également ( $r = 0,77$  et  $0,66$ )

D'après les données recueillies à l'occasion de la présente étude, la version française de la STRS à destination des adolescents a de bonnes qualités psychométriques. Une analyse factorielle (factorisation en axes principaux, rotation *oblimin direct*) montre que les deux facteurs *chaleur* et *conflit*, qui apparaissent clairement d'après la méthode du coude de Cattell, permettent à tous les items d'obtenir des saturations supérieures à 0,50 sur les facteurs souhaités. Les deux facteurs expliquent 46 % de la variance totale. Les alphas de Cronbach sont de 0,88 pour la sous-échelle *chaleur* et de 0,87 pour la sous-échelle *conflit*. Il n'y a pas de corrélation significative observée entre les deux sous-échelles.

### *Echelle des trois systèmes de motivation : 3SM*

Il s'agit de l'échelle développée précédemment (cf. section 8). Elle évalue trois types de motivations : la motivation de sécurisation, la motivation d'innovation et la motivation de sécurisation parasitée. Chaque sous-échelle est composée de six items évalués sur une échelle de Likert en cinq points (de « 1 = pas du tout d'accord » à « 5 = tout à fait d'accord »).

### *Echelle de souci empathique de l'indice de responsabilité individuelle : IRI*

Il s'agit de la sous-échelle de l'IRI utilisée dans l'étude 2A (cf. 5.2.3). Les sept items sont cotés sur une échelle de Likert en cinq points (de « 1 = ne me décrit pas bien du tout » à « 5 = me décrit très bien »).

### *Adaptation scolaire : résultats, projet et indiscipline*

L'adaptation scolaire a été évaluée à l'aide de différentes mesures. Tout d'abord, les élèves ont eu à donner leur moyenne générale, leur moyenne de maths et leur moyenne de français (notes entre 0 et 20). Ensuite, une variable *projet scolaire* a été ajoutée, en s'inspirant d'un item du questionnaire *Décisions*. Ce questionnaire évalue le risque de décrochage scolaire (Quirouette, 1988, cité par Doré-Côté, 2007). Il s'agit de demander aux élèves jusqu'où ils souhaitent poursuivre leurs études. Il y a quatre modalités de réponse : « 1 = le plus longtemps possible », « 2 = jusqu'au lycée », « 3 = partir vers une voie professionnelle rapidement » et « 4 = quitter l'école le plus vite possible ». Enfin, l'indiscipline scolaire a été évaluée à l'aide d'une sous-échelle du MASPAQ (voir ci-dessous) composée de cinq items cotés sur une échelle de Likert en quatre points.

Pour contrôler l'effet de variables qui pourraient être confondues, une variable de contrôle a été ajoutée : il a été demandé aux élèves s'ils avaient déjà redoublé, une ou plusieurs fois.

### *Violence*

Le MASPAQ est un instrument de mesure de la conduite antisociale (LeBlanc, 1998). Les quatorze sous-échelles, correspondant à des types de comportements déviants, sont réparties en deux catégories : troubles du comportement et activités délinquantes. On trouve au sein de la première catégorie la sous-échelle *violence relationnelle*, composée de cinq items. La sous-échelle *violence*, composée de douze items est insérée dans la deuxième catégorie. Ces deux sous-échelles ont été utilisées ici. Pour chaque item, il s'agit de préciser sur une échelle en quatre points si le comportement décrit a été réalisé, depuis le début de l'année scolaire, *jamais, une ou deux fois, plusieurs fois ou très souvent*.



### 9.3 Résultats

Pour analyser les données statistiques la version 22.0 de IBM SPSS Statistics a été utilisée.

#### Statistiques descriptives

La figure 20 présente quelques indices statistiques pour la plupart des variables étudiées.

Figure 20 Statistiques descriptives univariées pour les variables de l'étude 4

| Variables                    | N   | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart-type |
|------------------------------|-----|---------|---------|---------|------------|
| SM2                          | 113 | 1,00    | 5,00    | 3,58    | 0,75       |
| SM1p                         | 113 | 1,00    | 3,67    | 1,66    | 0,58       |
| STRS <i>chaleur</i>          | 113 | 1,00    | 5,00    | 1,92    | 0,88       |
| STRS <i>conflit</i>          | 113 | 1,00    | 4,78    | 2,38    | 1,00       |
| Empathie                     | 113 | 1,29    | 5,00    | 3,52    | 0,73       |
| Indiscipline scolaire        | 113 | 1,00    | 4,00    | 1,50    | 0,55       |
| Violence relationnelle       | 113 | 1,00    | 3,40    | 1,42    | 0,48       |
| Violence                     | 113 | 1,00    | 3,25    | 1,30    | 0,41       |
| Projet de poursuite d'études | 111 | 1,00    | 4,00    | 1,59    | 0,84       |

D'après l'analyse des statistiques bi-variées, le genre a un effet sur le *souci empathique* ( $t(111) = -2,23$  ;  $p < 0,005$ ), sur la *violence* ( $t(111) = 2,25$  ;  $p < 0,05$ ) et sur la *moyenne en français* ( $t(109) = -2,18$  ;  $p < 0,05$ ). Les filles ont des scores d'empathie plus élevés que les garçons ( $m = 3,69$  ;  $ET = 0,79$  vs  $m = 3,38$  ;  $ET = 0,67$ ), un score à l'échelle de *violence* plus faible ( $m = 1,20$  ;  $ET = 0,30$  vs  $m = 1,36$  ;  $ET = 0,47$ ) et une *moyenne en français* plus élevée ( $m = 12,6$  ;  $ET = 3,16$  vs  $m = 11,2$  ;  $ET = 3,76$ ).

Ensuite, l'âge, considéré comme une variable à quatre modalités, a un effet sur la *motivation de sécurisation parasitée* ( $F = 3,16$  ;  $p < 0,05$ ), sur l'*indiscipline scolaire* ( $F = 3,34$  ;  $p < 0,05$ ), sur la *moyenne générale* ( $F = 5,06$  ;  $p < 0,01$ ), sur la *moyenne en maths* ( $F = 6,36$  ;  $p < 0,001$ ), sur la *moyenne en français* ( $F = 3,11$  ;  $p < 0,05$ ) et sur le *projet de poursuite d'études* ( $F = 3,35$  ;  $p < 0,05$ ). Plus exactement, l'âge corrèle positivement avec le SM1p ( $r = 0,27$ ), avec l'*indiscipline scolaire* ( $r = 0,26$ ) et avec le désir de poursuivre ses études le plus longuement possible ( $r = -0,29$  ; cotation inversée). Par ailleurs, l'âge corrèle négativement avec les résultats scolaires ( $r$  allant de  $-0,21$  à  $-0,43$ ). En résumé, plus les élèves sont âgés et plus leur motivation de sécurisation parasitée est présente, plus ils déclarent de comportements indisciplinés, moins leurs résultats scolaires sont élevés et plus ils souhaitent poursuivre leurs études.

La classe a une influence sur le SM2 ( $t(111) = -2,34$  ;  $p < 0,05$ ) et sur l'empathie ( $t(111) = -2,22$  ;  $p < 0,05$ ). Les élèves de quatrième ont des scores SM2 plus faibles ( $m = 3,46$  ;  $ET = 0,76$  vs  $m = 3,79$  ;  $ET = 0,69$ ) et des scores d'empathie également plus faibles ( $m = 3,40$  ;  $ET = 0,68$  vs  $m = 3,71$  ;  $ET = 0,78$ ).

### Lien entre la STRS et les autres variables

En premier lieu, les corrélations entre les variables indépendantes (*chaleur* et *conflit*) et les variables dépendantes sont présentées dans la figure 21.

Figure 21 Corrélations entre la STRS et les variables d'adaptation psychosociale

| Corrélations                         | STRS<br><i>chaleur</i> | STRS <i>conflit</i> |
|--------------------------------------|------------------------|---------------------|
| <b>3SM</b>                           |                        |                     |
| SM2                                  | 0,29*                  | ns                  |
| SM1p                                 | 0,25**                 | 0,37**              |
| <b>IRI souci empathique</b>          | 0,25**                 | ns                  |
| <b>Adaptation scolaire</b>           |                        |                     |
| <i>Moyenne générale</i>              | ns                     | (-0,26)**           |
| <i>Moyenne français</i>              | ns                     | ns                  |
| <i>Moyenne maths</i>                 | ns                     | ns                  |
| <i>Projet de poursuite d'études</i>  | ns                     | (-0,26)**           |
| MASPAQ <i>indiscipline scolaire</i>  | ns                     | 0,38**              |
| <b>Violence</b>                      |                        |                     |
| MASPAQ <i>violence relationnelle</i> | ns                     | 0,41**              |
| MASPAQ <i>violence</i>               | ns                     | 0,48**              |

\* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$  ns = non significatif

Ensuite, plusieurs séries de régressions linéaires multiples hiérarchiques ont été réalisées pour examiner l'effet des variables indépendantes et des variables de contrôle sur les variables dépendantes : systèmes de motivation, empathie, adaptation scolaire et violence.

### STRS et SM2

Tout d'abord, la *motivation d'innovation* (SM2) a été régressée sur la STRS, après introduction dans un premier bloc des variables scolaires : *résultats*, *projet* et *indiscipline*. Concernant les résultats, seule la *moyenne générale* a été introduite pour éviter les risques de multi-colinéarité (fortes corrélations avec les *moyennes en maths* et en *français*). La corrélation la plus élevée est celle qui associe le *projet de poursuite d'étude* à l'*indiscipline scolaire*

( $r = -0,40$ ). De plus, les VIF ne dépassent pas 1,37. Il semble qu'il n'y ait pas de risque de multi-colinéarité.

Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage la *motivation d'innovation* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 0,42$  ; ns). En revanche, lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *motivation d'innovation* ( $F = 3,04$  et  $3,30$  ;  $p < 0,05$  et  $0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable SM2 est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,01 à 0,10 ( $R = 0,32$ ). Cette différence est significative ( $\Delta F = 10,77$  ;  $p \leq 0,001$ ). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,10 à 0,13 ( $R = 0,32$ ). Cette différence est significative ( $\Delta F = 4$  ;  $p < 0,05$ ).

#### STRS et SM1p

La procédure est la même que celle utilisée précédemment (STRS et SM2). Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *motivation de sécurisation parasitée* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 3,49$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire le SM1p ( $F = 2,96$  et  $2,39$  ;  $p < 0,05$ ). La contribution de chaque bloc à la variable SM1p est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,058 à 0,065. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,35$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,065 à 0,066. Cette différence n'est pas non plus significative ( $\Delta F = 0,17$  ; ns).

#### STRS et IRI

La procédure est la même que celle utilisée précédemment (STRS et SM2). Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage le *souci empathique* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 0,84$  ; ns). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire le *souci empathique* ( $F = 2,45$  et  $1,95$  ;  $p < 0,1$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *souci empathique* est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,02 à 0,083. Cette différence est significative ( $\Delta F = 7,13$  ;  $p < 0,01$ ). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,083 à 0,084. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,06$  ; ns).

#### STRS et violence

Tout d'abord, concernant la *violence relationnelle* (première catégorie du MASPAC, troubles du comportement), les résultats indiquent que les variables d'adaptation scolaire (l'*indiscipline scolaire* a été retirée et le *redoublement* ajouté) introduites dans le premier bloc

ne la prédisent pas davantage qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 2,67$  ; ns). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *violence relationnelle* ( $F = 1,96$  et  $5,7$  ;  $p < 0,1$  et  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *violence relationnelle* est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,06 à 0,07. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,03$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,07 à 0,21. Ici, la différence est significative ( $\Delta F = 19,31$  ;  $p \leq 0,001$ ).

Ensuite, concernant la *violence* de la deuxième catégorie du MASPAC (catégorie des activités délinquantes), les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc (les mêmes que pour la *violence relationnelle*) la prédisent davantage qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 3,92$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *violence* ( $F = 3,16$  et  $8,57$  ;  $p < 0,05$  et  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *violence* est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,10 à 0,11. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,87$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,11 à 0,29. Cette fois, la différence est significative ( $\Delta F = 27,19$  ;  $p < 0,001$ ).

**Figure 22 Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS**

| Variables dépendantes :<br>STRS     | SM2       |                | SM1p       |                | IRI        |                | Violence relationnelle |                | Violence  |                |
|-------------------------------------|-----------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------------------|----------------|-----------|----------------|
|                                     | R/R2      | Variation de F | R/R2       | Variation de F | R/R2       | Variation de F | R/R2                   | Variation de F | R/R2      | Variation de F |
| <b>Bloc 1 : adaptation scolaire</b> | 0,11/0,01 | 0,42 ns        | 0,24/0,058 | 3,49*          | 0,15/0,023 | 0,84 ns        | 0,24/0,06              | 2,27 ns        | 0,31/0,1  | 3,92*          |
| <b>Bloc 2 : chaleur</b>             | 0,32/0,10 | 10,77***       | 0,26/0,065 | 1,35 ns        | 0,29/0,083 | 7,13**         | 0,26/0,07              | 1,03 ns        | 0,32/0,11 | 0,87 ns        |
| <b>Bloc 3 : conflit</b>             | 0,37/0,13 | 4*             | 0,26/0,066 | 0,17 ns        | 0,29/0,084 | 0,06 ns        | 0,46/0,21              | 19,32***       | 0,54/0,29 | 27,19***       |

ns = non significatif  
 \* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$   
 \*\*\* =  $p \leq 0,001$

### STRS et adaptation scolaire

Les variables d'adaptation scolaire ont été régressées sur la STRS, après introduction dans un premier bloc de la variable contrôle scolaire *redoublement*. La corrélation la plus élevée est celle qui associe le redoublement à la *chaleur* de la RAEE ( $r = 0,19$ ). De plus, les VIF ne dépassent pas 1,07. Il semble donc qu'il n'y ait pas de risque de multi-colinéarité.

Les résultats indiquent que la variable *redoublement* introduite dans le premier bloc prédit davantage la *moyenne générale* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 10,93$ ;  $p \leq 0,001$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *moyenne générale*. ( $F = 5,85$  et  $5,76$  ;  $p \leq 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne générale* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,09 à 0,10. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,79$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,10 à 0,14. Cette différence est significative ( $\Delta F = 5,12$  ;  $p < 0,05$ ).

Ensuite, les résultats indiquent que la variable *redoublement* introduite dans le premier bloc prédit davantage la *moyenne en français* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 4,20$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *moyenne en français* ( $F = 2,39$  et  $2,28$  ;  $p \leq 0,1$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne générale* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,036 à 0,042. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,6$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,042 à 0,059. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 2,012$ ; ns).

D'autre part, les résultats indiquent que la variable *redoublement* introduite dans le premier bloc prédit davantage la *moyenne en maths* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 12,23$  ;  $p < 0,01$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *moyenne en maths*. ( $F = 6,27$  et  $4,17$  ;  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne en maths* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,099 à 0,102. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,38$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,102 à 0,103. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,08$  ; ns).

De plus, la variable *projet de poursuite d'étude* a été régressée sur la STRS, après introduction dans un premier bloc des variables scolaires de contrôle : *redoublement* et *moyenne générale*. Les résultats indiquent que les variables introduites dans le premier bloc prédisent davantage le *projet de poursuite d'études* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 18,26$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la variable ( $F = 12,1$  et  $10,13$  ;  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *projet de poursuite d'études* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,23 à 0,24. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,08$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,25 à 0,27. Cette différence est significative ( $\Delta F = 3,43$  ;  $p < 0,1$ ).

Enfin, la variable *indiscipline scolaire* a été régressée sur la STRS, après introduction dans un premier bloc des variables de contrôle scolaires : *redoublement* et *moyenne générale*. Les résultats indiquent que les variables de contrôle introduites dans le premier bloc prédisent davantage *l'indiscipline scolaire* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 6,64$  ;  $p < 0,01$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la variable ( $F = 4,40$  et  $6,81$  ;  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *indiscipline scolaire* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) ne fait pas évoluer le  $R^2$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,003$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,11 à 0,20. Cette différence est significative ( $\Delta F = 12,63$  ;  $p \leq 0,001$ ).

**Figure 23 Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS**

| Variables dépendantes :<br>STRS | Moyenne générale |                | Moyenne français |                | Moyenne maths |                | Projet poursuite d'études |                | Indiscipline scolaire |                |
|---------------------------------|------------------|----------------|------------------|----------------|---------------|----------------|---------------------------|----------------|-----------------------|----------------|
|                                 | R/R2             | Variation de F | R/R2             | Variation de F | R/R2          | Variation de F | R/R2                      | Variation de F | R/R2                  | Variation de F |
| <b>Bloc 1 : redoublement</b>    | 0,29/0,09        | 10,93**        | 0,19/0,036       | 4,2*           | 0,32/0,099    | 12,23**        | 0,48/0,23                 | 33,96***       | 0,33/0,11             | 6,66**         |
| <b>Bloc 2 : chaleur</b>         | 0,31/0,10        | 0,79 ns        | 0,20/0,042       | 0,60 ns        | 0,32/0,102    | 0,38 ns        | 0,49/0,24                 | 0,16 ns        | 0,33/0,11             | 0,003 ns       |
| <b>Bloc 3 : conflit</b>         | 0,37/0,14        | 5,12*          | 0,24/0,059       | 2,01 ns        | 0,32/0,103    | 0,08 ns        | 0,52/0,27                 | 4,5 ns         | 0,45/0,20             | 12,63**        |

ns = non significatif  
 \* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$   
 \*\*\* =  $p < 0,001$

## 9.4 Discussion

Les résultats obtenus mettent en lumière différents points. Tout d'abord, la STRS (à travers la dimension *chaleur* pour une grande part mais par la dimension *conflit* également) explique, après contrôle des variables scolaires, plus de 10 % de la variance de la *motivation d'innovation*. En revanche, il semble qu'elle n'ait pas d'effet sur la *motivation de sécurisation parasitée*. La corrélation observée entre le SM1p et la dimension *conflit* ( $r = 0,39$ ) s'explique alors par les variables scolaires avec lesquelles la STRS est confondue (*résultats*, *projet* et *indiscipline*). Ensuite, la STRS (dimension *chaleur* essentiellement) explique une amélioration de la prédiction de la variance du *souci empathique* de 6 %. Cette valeur est proche de la corrélation observée ( $r = 0,25$  entre *chaleur* et *souci empathique*), ce qui semble en adéquation avec l'absence de valeur prédictive des variables de contrôle scolaires sur l'empathie.

Par ailleurs, la STRS (essentiellement la dimension *conflit*) permet un accroissement de prédiction de 15 % pour la variance de l'échelle de *violence relationnelle* et de 28 % de celle

de l'échelle de *violence*. Les corrélations observées vont dans le sens des résultats des régressions et seule la dimension *conflit* corrèle avec les échelles de violence ( $r = 0,41$  et  $0,48$ ). En outre, les variables de contrôle scolaires ne permettent pas de prédiction significative des résultats obtenus aux échelles de violence.

Les régressions des variables de résultats scolaires sur la STRS, une fois la variable contrôle *redoublement* introduite, ne donnent pas de résultats significatifs, sauf pour la *moyenne générale* (quelques pourcents de variance expliquée). La variable *projet de poursuite d'études* se laisse légèrement prédire par la dimension *conflit* (2 % de variance expliquée) : plus la relation est conflictuelle, moins l'élève envisage la poursuite d'études longues. L'*indiscipline scolaire* est donc la variable scolaire qui se laisse le mieux prédire par la STRS puisque 9 % de la variance de l'indiscipline est prédite par la dimension *conflit*.

En somme, les résultats mettent en évidence deux types d'effet. Le premier concerne la dimension *chaleur* qui permet de prédire une part de la variance des variables positives, telles que la *motivation d'innovation* ou le *souci empathique*. Plus la RAEE est chaleureuse et plus les élèves présentent des scores de *motivation d'innovation* et de *souci empathique* élevés. Le second type d'effet concerne la dimension *conflit*, prédictive des variables négatives, comme l'*indiscipline scolaire* ou la *violence*. Plus la RAEE est conflictuelle et plus les élèves présentent des scores d'*indiscipline scolaire* et de *violence* élevés.

Les résultats obtenus sont cohérents avec ceux des études longitudinales mentionnées lors de la recension (*cf.* section 2.2). En effet, Eccles, Lord et Midgley (1991) ont montré l'impact de la RAEE sur la motivation scolaire. Hascher et Hagenauer (2011) mesurent également de fortes corrélations négatives (pratiquement  $-0,50$ ) entre la RAEE et l'absence de motivation pour l'école. Rueger, Malecki et Demaray (2010) observent des résultats similaires : le soutien émotionnel des enseignants corrèle négativement avec l'attitude des adolescents envers l'école. A côté de ces études longitudinales, des études corrélationnelles ont également mis en évidence l'effet positif du soutien enseignant sur la motivation intrinsèque (Makri-Botsari, 2001) dont la proximité avec le SM2 a été discuté plus haut (*cf.* section 3.1) : les corrélations observées (voisines de  $0,30$ ) sont cohérentes avec celle observée ici entre la dimension *chaleur* et le SM2.

Crosnoe et Elder (2004) ont évalué les comportements déviants à l'école (mesure très proche de l'*indiscipline scolaire*) et observé un lien avec la RAEE. De même, You et Sharkey (2009) identifient l'effet de la RAEE sur le désengagement scolaire et Wang et Dishion (2012) sur les problèmes de comportement à l'école. D'autres études ont évalué la déviance hors de l'école et établi un lien significatif avec la RAEE, tel que celui observé ici : Catalano,

Haggerty, Oesterle *et al.* (2004), Guigère, Morin et Janosz (2011), Liljeberg, Eklund, Fritz *et al.* (2011), McNeely et Falci (2004), Overbeek, Biesecker, Kerr *et al.* (2006), Tiet, Huizinga et Byrnes (2010), Wang et Dishion (2012) ainsi que Wang, Brinkworth et Eccles (2013). En outre, Rudasill, Reio, Stipanovic *et al.* (2010), parce qu'ils ont utilisé la STRS, ont pu montrer que la dimension *conflit* a plus d'impact sur les comportements à risques que la dimension *chaleur*. De même, Giguère, Morin et Janosz (2011) observent que seule la dimension *conflit* est prédictive des comportements déviants et de la délinquance (2 % de variance expliquée). Cela est conforme aux observations réalisées ici, où la dimension *conflit* est davantage prédictive des variables dépendantes négatives que la dimension *chaleur*.

Concernant l'empathie, les études longitudinales recensées n'ont pas manipulé cette variable. Il semble également qu'aucune étude corrélationnelle n'évalue l'effet de la RAEE sur l'empathie (Perreault, 2011). Les résultats de la présente étude, qui montrent que l'empathie des élèves est plus importante lorsque la relation affective avec les enseignants est meilleure, sont donc novateurs sur ce point.

Pour ce qui est des résultats scolaires, ceux de cette étude semblent modérés et ne viennent pas beaucoup étayer la littérature sur le sujet, pourtant abondante, puisqu'il n'apparaît qu'un seul lien significatif modeste entre la STRS et les *résultats scolaires* (4 % de la variance des *résultats scolaires* est prédite par la dimension *conflit*) une fois l'effet du redoublement contrôlé. DiLalla, Marcus et Wright-Philips (2004) ont montré que seule la dimension *conflit* permettait de prédire la réussite scolaire, mais avec davantage de force (environ 12 % de la variance). De même, Gregory et Weinstein (2004) estiment que la RAEE permet de prédire jusqu'à 20 % de la variance des résultats en mathématiques.

Enfin, les résultats obtenus ici mettent en évidence un lien entre le *conflit* et le *projet de poursuite d'étude*. Hallinan (2008) a également montré le lien entre le soutien enseignant et le goût pour l'école ( $r = 0,23$ ), qui pourrait expliquer partiellement le désir de poursuite d'études. Par ailleurs, Davidson, Gest et Welsh (2010) ont évalué l'effet de la RAEE sur l'adaptation à l'école, mesurée par exemple à travers le sentiment d'appartenance à l'école ( $r \approx 0,20$ ), qui doit lui-même inciter les élèves à poursuivre leurs études. Les résultats modérés de cette contribution sont donc conformes à ceux de la littérature.



## 10 Etude 5A : Lien entre la RAEE perçue par les élèves et différentes variables d'adaptation psychosociale (SEGPA)

### Motivations, adaptation scolaire, empathie et violence

#### Prolongation de l'étude précédente par l'étude de l'effet de la multiplicité des enseignants et du rôle compensateur de la RAEE sur la relation parents-enfants

*Questions de recherche : La sécurité affective fournie par les parents modère-t-elle l'effet de la RAEE sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ? Les variables d'adaptation psychosociale se laissent-elles mieux prédire par la RAEE avec un seul ou avec plusieurs enseignants ?*

*Les résultats de l'étude 5A, obtenus auprès d'un échantillon de N = 104 élèves de SEGPA, montrent un lien entre la RAEE, évaluée par les élèves à l'aide de la Student-Teacher Relationship Scale de Pianta (2001) et différentes mesures d'adaptation psychosociale : motivation de sécurisation parasitée, violence relationnelle et violence, indiscipline scolaire et projet de poursuite d'études. De plus, la RAEE ayant été évaluée par les élèves pour trois enseignants avec lesquels ils passent une grande part de leur temps, il semble que les RAEE aient des effets cumulatifs (versus l'hypothèse alternative où seule la RAEE la plus importante a une effet sur l'adaptation des adolescents). Enfin, l'attachement aux parents ne jouent pas de rôle modérateur sur le lien entre STRS et mesures d'adaptation psychosociale.*

### 10.1 Introduction

L'étude 5A tente d'approfondir les résultats de l'étude 4. La revue de la littérature a permis de constater qu'il existait des lacunes sur les connaissances concernant le rôle des différentes RAEE que peut établir un élève avec ses différents enseignants. En effet, la plupart des études recensées interrogent les élèves sur la manière dont ils perçoivent la relation aux enseignants en général. Il est donc opportun de s'intéresser à l'effet de RAEE multiples (avec différents enseignants) perçues par un même élève. C'est ce point qui était soulevé par la question posée section 3.5.4 : les variables d'adaptation psychosociale se laissent-elles mieux prédire par la RAEE avec un seul ou avec plusieurs enseignants ?

Il serait long d'interroger les élèves de collège sur les RAEE qu'ils ont avec tous leurs enseignants, dans la mesure où ces derniers sont nombreux (une dizaine en général). Le choix

a donc été fait de cibler une population d'élèves de SEGPA, qui passent la majeure partie de leur semaine avec quelques enseignants seulement. Ainsi, il devient possible de demander aux élèves d'évaluer la RAEE avec les trois enseignants qui ont des rôles centraux dans leur emploi du temps et avec qui ils passent la majeure partie de leur temps. Dans les SEGPA où s'est déroulée l'enquête, il s'agit presque toujours des enseignants qui assurent les cours de français et d'histoire-géographie pour le premier, de mathématiques et de sciences pour le deuxième et d'atelier professionnel pour le troisième.

Un autre élément augmente l'intérêt de choisir comme population les élèves de SEGPA. En effet, si les textes officiels ciblent un public d'élèves avec « *des difficultés scolaires graves et durables* » (*Bulletin officiel* n° 31 du 1<sup>er</sup> septembre 2005), Zaffran (2010) a établi que ces difficultés ne caractérisaient pas réellement à elles-seules le public accueilli en SEGPA. Ce point a d'ailleurs été souligné informellement par les enseignants spécialisés lors des enquêtes réalisées pour ce travail : les élèves de SEGPA ne se caractérisent pas uniquement par leurs lacunes scolaires. Au contraire, à difficultés scolaires égales, ce sont surtout les caractéristiques familiales et sociales qui influencent le choix de l'orientation spécialisée par les équipes éducatives de l'établissement. En particulier, Zaffran (2010) quantifie les facteurs suivants, qui expliquent l'orientation : monoparentalité, famille recomposée, faible catégorie socioprofessionnelle et nationalité étrangère. Cette analyse étaye empiriquement le propos de Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) :

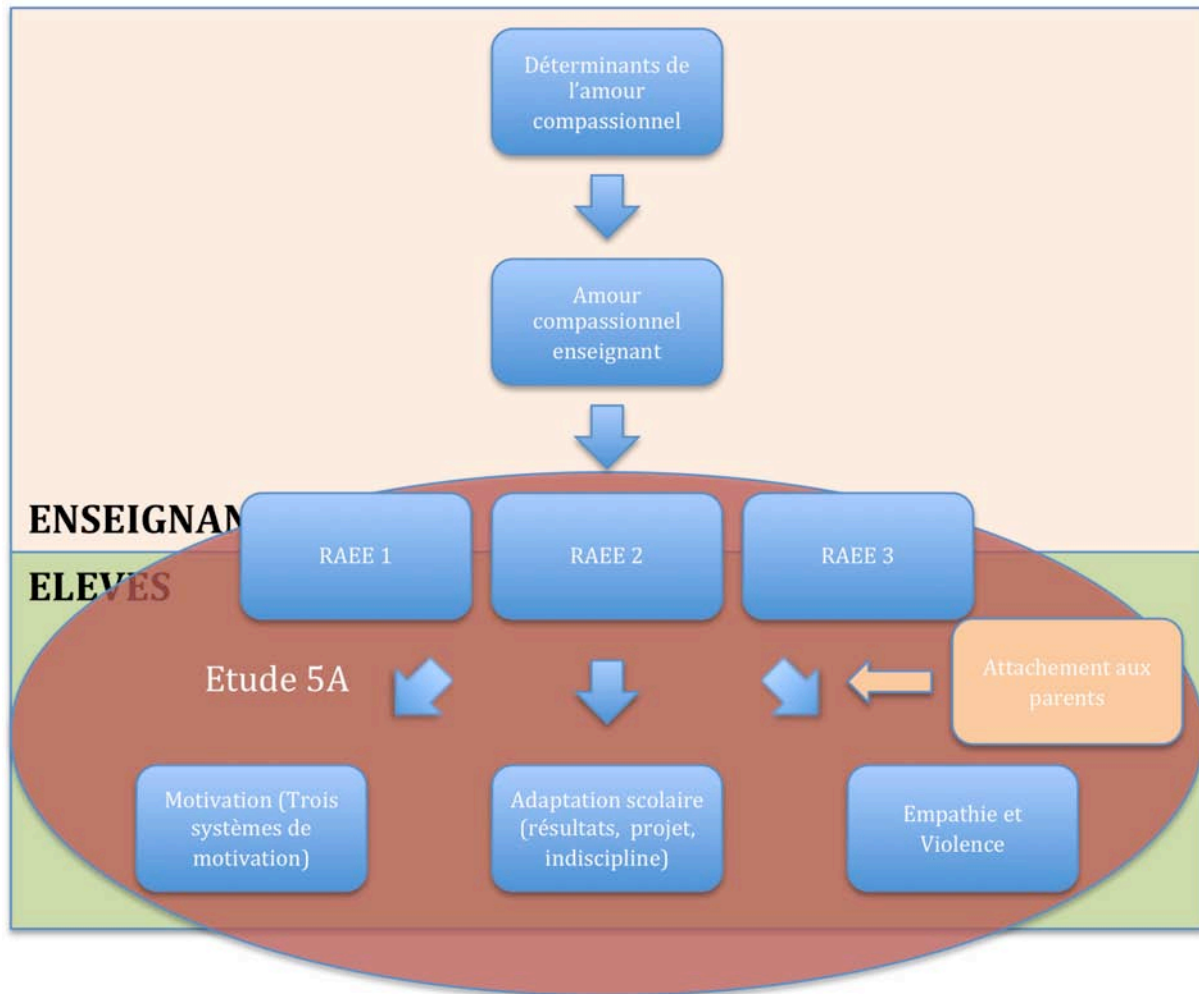
*« Il existe désormais une distinction en apparence bien établie entre “élèves en difficultés”, présentant des troubles à expression scolaire, et “enfants handicapés”. Mais si un élève “s’obstine” à échouer à l’école, “refuse” de tirer parti de l’attention pédagogique qui lui est portée, le risque est alors de le traiter en “handicapé scolaire” et de l’affecter dans une classe de l’enseignement adapté. Il existerait donc une certaine indétermination de ce secteur d’intervention entre soins, pédagogie, actions d’éducation ou de rééducation et placement social. »* (p. 152)

Les élèves de SEGPA possèdent ces caractéristiques individuelles et sociales. Or, des études ont montré que ces caractéristiques rendent justement les élèves plus sensibles à la RAEE. Par exemple, les élèves de plus faible niveau scolaire tirent davantage profit d'une RAEE positive (Fallu & Janosz, 2003 ; Liu & Wang, 2008). Ou encore, Tiet, Huizinga et Byrnes (2010) ont mis en évidence l'effet plus important de la RAEE sur les élèves issus de familles monoparentales. Enfin, Crosnoe et Elder (2004) ont observé, en contexte américain, que l'origine ethnique (et le partage de l'appartenance ethnique avec l'enseignant) exerçait un

rôle de médiation entre la RAEE et ses effets positifs. Par conséquent, les élèves de SEGPA constituent une population d'élèves sans doute plus sujette aux effets positifs de la RAEE.

En outre, cette étude a été l'occasion d'ajouter une échelle de mesure de l'attachement aux parents. Cela devrait permettre une évaluation du rôle compensateur de la RAEE en contribuant à répondre à la question de recherche suivante : la sécurité affective fournie par les parents modère-t-elle l'effet de la RAEE sur différentes variables d'adaptation psychosociale (systèmes de motivation, adaptation scolaire, empathie et violence) ? En effet, la revue de la littérature a montré que ce point avait été peu étudié et que les quelques résultats obtenus n'étaient pas cohérents entre eux.

Figure 24 Localisation de l'étude 5A parmi les différents niveaux de variables



## 10.2 Méthode

### 10.2.1 Procédures

Pour cette étude, les SEGPA de l'académie de Montpellier ont été contactées après recueil de l'autorisation de M. l'inspecteur d'académie. Lorsque la direction de la SEGPA, après consultation de l'équipe enseignante, se déclarait favorable à l'enquête, un rendez-vous était pris pour rencontrer les classes de quatrième et troisième. Le questionnaire (*cf.* annexe 4) a été proposé en version papier. La présence systématique de l'enquêteur a permis aux enseignants de quitter leur salle de classe ou de s'isoler afin de ne pas nuire au sentiment de confidentialité. De plus, les quelques questions de compréhension des items ont pu être traitées de manière équivalente entre les différentes classes, tout comme les explications préalables. La

passation a duré entre 30 et 55 minutes selon la rapidité des élèves. Lorsque le questionnaire était complet, il a été demandé aux élèves de s'occuper avec leur propre travail sans perturber la classe. Parfois, les enseignants ont proposé de faire sortir les élèves ayant terminé pour assurer le calme dans la salle de classe.

### 10.2.2 Participants

L'échantillon de taille  $N = 104$  est composé de 43 % de filles et 57 % de garçons. Il s'agit d'adolescents de classes de quatrième (39 %) et troisième (61 %). Les élèves ont tous entre 14 et 16 ans ( $m = 14,9$  ;  $ET = 0,69$ ). Les catégories socio-professionnelles des parents (déclarées par les élèves) les plus représentées sont « sans activités professionnelles » (43 % des mères et 20 % des pères), « employé » (26 % des mères et 24 % des pères), « artisans, commerçants et chefs d'entreprise » (12 % des mères et 22 % des pères) et « ouvrier » (8 % des mères et 16 % des pères). Les autres catégories sont marginales dans la distribution ( $f < 7\%$ ). Les parents sont majoritairement « sans diplôme » (49 % des mères et 34 % des pères) ou « avec un diplôme de niveau CAP ou BEP » (33 % des mères et 41 % des pères).

Les élèves proviennent de six SEGPA situées dans six collèges différents de l'Hérault. D'après le zonage en aires urbaines de l'INSEE (2010), quatre collèges sont situés en grand pôle urbain, un en pôle moyen et un en petit pôle.

### 10.2.3 Mesures

Les instruments utilisés sont quasiment identiques à ceux de l'étude 4 (cf. 9.2.3). Les échelles STRS, 3SM, IRI et MASPAQ se retrouvent également ici. Toutefois, les élèves ont rempli trois fois la STRS, pour évaluer la relation qu'ils ont avec chacun des trois enseignants qu'ils voient le plus.

Considérant les résultats de Bègue et Roché (2005) qui indiquent l'effet du rang de naissance des adolescents sur la délinquance rapportée (les premiers-nés rapportent une moindre activité délinquante), une variable de contrôle a été ajoutée : la position dans la fratrie. Toutefois, au vu de l'absence de lien statistique significatif entre cette variable et les autres variables étudiées, elle n'a finalement pas été intégrée dans les régressions.

#### *Variables scolaires*

En plus de ces instruments, quelques variables scolaires ont été introduites : *niveau moyen au sein de la classe*, *niveau en français au sein de la classe*, *niveau en maths au sein de la classe* et *niveau l'année précédente au sein de la classe*. Pour chacune de ces quatre variables, les cinq modalités sont : « 1 = bien au-dessus de la moyenne », « 2 = un peu au-

dessus de la moyenne, « 3 = dans la moyenne », « 4 = un peu en-dessous de la moyenne », « 5 = très en-dessous de la moyenne ». Deux variables ont été ajoutées : le *projet de poursuite d'études* (cf. 9.2.3) et le *redoublement antérieur* (à trois modalités de réponse : « 1 = non », « 2 = une fois » et « 3 = plusieurs fois »).

#### *Inventaire d'attachement aux parents : IPPA*

L'une des échelles les plus répandues en psychologie de l'attachement (Crowell, Fraley & Shaver, 2008) est l'*Inventory of Parents and Peers Attachment* (IPPA, Armsden & Greenberg, 1987). Cette échelle mesure la qualité générale de l'attachement aux parents et aux pairs à travers le sentiment de sécurité perçue par les adolescents. L'échelle est constituée de trois dimensions : *communication*, *confiance* et *aliénation*. Elle a été traduite et validée en langue française par Vignoli et Mallet (2004), qui ont en outre proposé une version abrégée de quatorze items. C'est cette version, avec pour cible les parents (vs les pairs), qui est utilisée ici. La cohérence interne mesurée avec l'alpha de Cronbach de l'échelle globale est de 0,89 dans l'étude de validation. Avec le présent échantillon, l'alpha obtenu est de 0,79.

### 10.3 Résultats

Pour analyser les données statistiques la version 22.0 de IBM SPSS Statistics a été utilisée.

#### *Statistiques descriptives*

Tout d'abord, la figure 25 donne quelques indices statistiques pour les principales variables étudiées, en particulier celles qui devraient permettre une comparaison avec la population de l'étude précédente (étude 4). Cette comparaison est renvoyée à la discussion générale (section 12) où les résultats des différentes études seront mis en lien.

Figure 25 Statistiques descriptives univariées pour les variables de l'étude 5A

| <b>Variabes</b>                     | <b>N</b> | <b>Minimum</b> | <b>Maximm</b> | <b>Moyenne</b> | <b>Ecart-type</b> |
|-------------------------------------|----------|----------------|---------------|----------------|-------------------|
| STRS <i>moyenne chaleur</i>         | 103      | 1,07           | 4,89          | 2,38           | 0,72              |
| STRS <i>moyenne conflit</i>         | 103      | 1,00           | 4,67          | 2,21           | 0,74              |
| IPPA                                | 104      | 1,00           | 6,00          | 3,85           | 0,83              |
| SM2                                 | 99       | 1,83           | 5,00          | 3,70           | 0,67              |
| SM1p                                | 99       | 1,00           | 4,33          | 2,11           | 0,81              |
| <i>Souci empathique</i>             | 99       | 1,00           | 5,00          | 3,41           | 0,86              |
| <i>Indiscipline scolaire</i>        | 94       | 1,00           | 3,00          | 1,57           | 0,54              |
| <i>Violence relationnelle</i>       | 98       | 1,00           | 3,40          | 1,84           | 0,63              |
| <i>Violence</i>                     | 96       | 1,00           | 3,08          | 1,49           | 0,48              |
| <i>Projet de poursuite d'études</i> | 94       | 1,00           | 4,00          | 2,14           | 0,98              |

Des comparaisons de moyenne indiquent que le genre des élèves n'a un effet que sur la variable *empathie* ( $t(85) = -3,66$ ;  $p < 0,001$ ). Les filles affichent des scores plus élevés ( $m = 3,81$  ;  $ET = 0,71$ ) que les garçons ( $m = 3,20$  ;  $ET = 0,80$ ). La taille de la fratrie n'a d'effet ni sur la STRS *moyenne* ( $F = 1,50$  et  $0,95$  ; ns), ni sur aucune des variables dépendantes. En revanche, le rang dans la fratrie semble avoir un effet sur la motivation d'innovation ( $F = 2,48$  ;  $p < 0,05$ ). Il n'est pas évident d'interpréter les résultats qui, s'ils montrent une différence de moyennes, ne montrent aucune corrélation entre rang et SM2 : en effet, les scores de SM2 augmentent ou diminuent de manière peu interprétable à mesure que la taille de la fratrie augmente. La classe a un effet sur le SM2 ( $t(97) = -2,49$  ;  $p < 0,05$ ) : les élèves de quatrième ont des scores plus élevés ( $m = 3,90$  ;  $ET = 0,67$ ) que ceux de troisième ( $m = 3,57$  ;  $ET = 0,65$ ). L'âge a également un effet sur le SM2 ( $F = 3,84$  ;  $p < 0,05$ ). Les élèves de 14 ans ont des scores plus élevés ( $m = 3,94$  ;  $ET = 0,63$ ) que les élèves de 15 ans ( $m = 3,69$  ;  $ET = 0,65$ ), eux-mêmes ayant des scores plus élevés que les élèves de 16 ans ( $m = 3,41$  ;  $ET = 0,70$ ).

Les mesures de RAEE avec les trois enseignants corrélaient entre elles ( $r$  allant de 0,22 à 0,53 pour la *chaleur* et  $r$  allant de 0,36 à 0,46 pour le *conflit*). Les deux sous-échelles de la STRS corrélaient également entre elles pour deux des trois RAEE ( $r = -0,26$  pour RAEE1 et  $-0,29$  pour RAEE3).

### *Effet des RAEE multiples*

Pour évaluer l'effet de la multiplicité des RAEE, deux hypothèses concurrentes ont été testées. La première hypothèse prévoit que les relations avec tous les enseignants sont responsables des effets positifs sur les adolescents. Pour opérationnaliser cette hypothèse, deux nouvelles variables de RAEE *moyenne* ont été construites. Ces variables font la moyenne, pour les dimensions *chaleur* et *conflit*, des résultats obtenus pour les trois RAEE évaluées.

La deuxième hypothèse prévoit que ce qui favorise le sentiment de sécurité affective, c'est essentiellement la relation chaleureuse avec un enseignant particulier. A l'inverse, l'effet négatif de la relation conflictuelle proviendrait de la relation négative avec un enseignant particulier. Deux nouvelles variables ont donc été construites, qui prennent comme valeur les valeurs maximales obtenues, pour la *chaleur* puis pour le *conflit*, aux trois échelles STRS remplies. Les corrélations entre ces quatre variables d'intérêt et les variables d'adaptation psychosociale sont présentées dans la figure 26. Dans l'ensemble, les deux techniques pour créer ces variables d'intérêt (deux sous-échelles de STRS *moyenne* ou deux sous-échelles de

STRS *max*) ne donnent pas de résultats très distincts, sauf pour le SM1p qui corrèle davantage avec le *conflit moyen* qu'avec le *conflit max*.

Figure 26 Corrélations entre les deux nouvelles variables d'intérêt et les variables d'adaptation psychosociale

| Corrélations                         | STRS<br><i>chaleur<br/>moyenne</i> | STRS<br><i>conflit<br/>moyen</i> | STRS<br><i>chaleur max</i> | STRS<br><i>conflit max</i> |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>3SM</b>                           |                                    |                                  |                            |                            |
| SM1                                  | ns                                 | ns                               | ns                         | ns                         |
| SM2                                  | ns                                 | ns                               | ns                         | ns                         |
| SM1p                                 | ns                                 | 0,52**                           | ns                         | 0,35**                     |
| <b>IRI souci empathique</b>          | ns                                 | ns                               | ns                         | ns                         |
| <b>Adaptation scolaire</b>           |                                    |                                  |                            |                            |
| <i>Moyenne générale</i>              | ns                                 | 0,28**                           | ns                         | 0,28**                     |
| <i>Moyenne français</i>              | ns                                 | ns                               | ns                         | ns                         |
| <i>Moyenne maths</i>                 | ns                                 | 0,21*                            | ns                         | ns                         |
| <i>Projet de poursuite d'études</i>  | ns                                 | 0,27*                            | ns                         | 0,26*                      |
| MASPAQ <i>indiscipline scolaire</i>  | ns                                 | 0,43**                           | ns                         | 0,42**                     |
| <b>Violence</b>                      |                                    |                                  |                            |                            |
| MASPAQ <i>violence relationnelle</i> | ns                                 | 0,28**                           | 0,28**                     | 0,27**                     |
| MASPAQ <i>violence</i>               | ns                                 | 0,28**                           | 0,21*                      | 0,30**                     |

\* = p < 0,05 \*\* = p < 0,01

ns = non significatif

Une autre stratégie consiste alors à réaliser des régressions hiérarchiques pour voir si l'introduction de plusieurs RAEE dans le modèle permet de prédire davantage la variance des variables dépendantes.

### STRS et SM2

Tout d'abord, la *motivation d'innovation* (SM2) a été régressée sur les trois STRS, après introduction dans un premier bloc des variables de contrôle *moyenne générale*, *projet de poursuite d'études* et *indiscipline scolaire*. La corrélation la plus élevée est celle qui associe la *moyenne générale* à l'*indiscipline scolaire* (- 0,45). Les VIF ne dépassent pas 1,85. Il semble qu'il n'y ait pas de risque de multi-colinéarité.

Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage la *motivation d'innovation* qu'un modèle sans prédicteur (F = 0,40 ; ns). De même, lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle ne permet pas de mieux prédire la *motivation d'innovation* (F = 1,15 ; 0,86 et 0,94 ; ns).



### STRS et SM1p

La procédure est la même que celle utilisée précédemment. Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *motivation de sécurisation parasitée* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 2,84$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire la *motivation de sécurisation parasitée* ( $F = 7,79$  ; 7 et 5,63 ;  $p < 0,001$ ). Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de 0,08 à 0,29. Cette différence est significative ( $\Delta F = 14,1$  ;  $p < 0,001$ ). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de 0,28 à 0,34. Cette différence est significative ( $\Delta F = 3,88$  ;  $p < 0,05$ ). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de 0,34 à 0,35. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,91$  ; ns). Les coefficients standardisés indiquent que ce sont les sous-échelles *conflit* des STRS1 et STRS2 qui sont responsables de ces valeurs prédictives ( $\beta = 0,27$  et  $0,26$  ;  $p < 0,05$ ).

### STRS et IRI

Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage le *souci empathique* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 0,87$  ; ns). De même, lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle ne permet pas de mieux prédire la *motivation d'innovation* ( $F = 0,68$  ; 0,76 et 0,93 ; ns).

### STRS et violence

La procédure est la même que celle utilisée précédemment. Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *violence relationnelle* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 4,69$  ;  $p < 0,01$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire la *violence relationnelle* ( $F = 3,73$  ; 3,94 et 3,1 ;  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable SM1p est résumée dans la figure 27. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de 0,12 à 0,16. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 2,11$  ; ns). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de 0,16 à 0,22. Cette différence est significative ( $\Delta F = 3,92$  ;  $p < 0,05$ ). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de 0,22 à 0,23. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,33$  ; ns). Les coefficients standardisés indiquent que c'est la sous-échelle *chaleur* de la STRS2 qui est responsable de cette valeur prédictive ( $\beta = 0,24$  ;  $p < 0,05$ ). Curieusement, la corrélation entre la *chaleur* et la *violence relationnelle* est positive pour cette deuxième RAEE.

De plus, les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *violence* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 9,2$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire la

*violence* ( $F = 6,14$  ;  $4,82$  et  $4,1$  ;  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable SM1p est résumée dans la figure 27. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de  $0,22$  à  $0,24$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,44$  ; ns). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de  $0,24$  à  $0,26$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,38$  ; ns). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de  $0,26$  à  $0,28$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,40$  ; ns).

**Figure 27 Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur les trois STRS**

| Variables dépendantes :<br>STRS                | SM2       |                | SM1p      |                | IRI        |                | Violence relationnelle |                | Violence  |                |
|--|-----------|----------------|-----------|----------------|------------|----------------|------------------------|----------------|-----------|----------------|
|  | R/R2      | Variation de F | R/R2      | Variation de F | R/R2       | Variation de F | R/R2                   | Variation de F | R/R2      | Variation de F |
| <b>Bloc 1 : adaptation scolaire</b>            | 0,11/0,01 | 0,39 ns        | 0,28/0,05 | 2,84*          | 0,16/0,025 | 0,87 ns        | 0,35/0,12              | 4,69**         | 0,47/0,22 | 9,2***         |
| <b>Bloc 2 : STRS 1</b><br>(chaleur et conflit) | 0,24/0,06 | 2,26 ns        | 0,53/0,28 | 14,1***        | 0,18/0,034 | 0,42 ns        | 0,40/0,16              | 2,11 ns        | 0,49/0,24 | 1,44 ns        |
| <b>Bloc 3 : STRS 2</b><br>(chaleur et conflit) | 0,24/0,06 | 0,82 ns        | 0,58/0,34 | 3,88*          | 0,23/0,052 | 0,94 ns        | 0,47/0,22              | 3,92*          | 0,51/0,26 | 1,38 ns        |
| <b>Bloc 4 : STRS 3</b><br>(chaleur et conflit) | 0,29/0,08 | 1,21 ns        | 0,59/0,35 | 0,9 ns         | 0,29/0,081 | 1,49 ns        | 0,48/0,23              | 0,33 ns        | 0,53/0,28 | 1,4 ns         |

ns = non significatif  
 \* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$   
 \*\*\* =  $p \leq 0,001$

### STRS et adaptation scolaire

Les variables d'adaptation scolaire ont été régressées sur les trois STRS, après introduction dans un premier bloc des variables de contrôle scolaires *redoublement* et *résultats antérieurs*. La corrélation la plus élevée est celle qui associe la *chaleur* des STRS2 et STRS3 ( $r = 0,52$ ). De plus, les VIF ne dépassent pas  $1,92$ . Il semble qu'il n'y ait pas de risque de multicolinéarité.

Les résultats indiquent que les variables de contrôle scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *moyenne générale* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 10,49$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire les *résultats* ( $F = 6,37$  ;  $4,4$  et  $3,63$  ;  $p \leq 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *résultats* est résumée dans la figure 28. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de  $0,17$  à  $0,20$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 2,02$  ; ns). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de  $0,20$  à  $0,21$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,58$  ; ns). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de  $0,21$  à  $0,23$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,25$  ; ns).

Les résultats indiquent également que les variables de contrôle scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *moyenne en maths* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 6,04$  ;  $p < 0,01$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire les *moyenne en maths* ( $F = 4,49$  ; 2,41 et 2,11 ;  $p < 0,05$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne en maths* est résumée dans la figure 28. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de 0,11 à 0,12. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,86$  ; ns). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de 0,12 à 0,13. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,45$  ; ns). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de 0,13 à 0,15. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,15$  ; ns).

Ensuite, les résultats indiquent que les variables de contrôle scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *moyenne en français* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 10,30$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire les *résultats en français* ( $F = 5,53$  ; 4,17 et 3,2 ;  $p < 0,001$  ;  $p < 0,01$  et  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *résultats en français* est résumée dans la figure 28. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de 0,17 à 0,18. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,8$  ; ns). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de 0,18 à 0,20. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,37$  ; ns). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de 0,20 à 0,21. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,42$  ; ns).

Les résultats indiquent encore que les variables de contrôle scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage le *projet de poursuite d'études* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 4$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle permet de mieux prédire le *projet de poursuite d'études* ( $F = 4,43$  ; 3,74 et 2,76 ;  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *projet de poursuite d'études* est résumée dans la figure 28. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de 0,07 à 0,15. Cette différence est significative ( $\Delta F = 4,57$  ;  $p < 0,05$ ). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de 0,15 à 0,19. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 2,15$  ; ns). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) ne fait pas évoluer le  $R^2$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,04$  ; ns). Les coefficients standardisés indiquent que ce sont les sous-échelles *chaleur* de la STRS1 et *conflit* de la STRS2 qui sont responsables de ces valeurs prédictives ( $\beta = -0,20$  et 0,21 bien que ns).

Enfin, les résultats indiquent que les variables de contrôle scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage l'*indiscipline scolaire* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 2,26$  ; ns). Lorsque les trois STRS sont introduites (bloc 2, bloc 3 et bloc 4), le modèle

permet de mieux prédire l'*indiscipline scolaire* ( $F = 3,24 ; 4,41$  et  $3,8 ; p < 0,05 ; p \leq 0,001$  et  $p \leq 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *indiscipline scolaire* est résumée dans la figure 28. Le deuxième bloc (STRS1) fait passer le  $R^2$  de 0,04 à 0,12. Cette différence est significative ( $\Delta F = 4,08 ; p < 0,05$ ). Le troisième bloc (STRS2), fait passer le  $R^2$  de 0,12 à 0,21. Cette différence est significative ( $\Delta F = 6,08 ; p < 0,01$ ). Enfin, le quatrième bloc (STRS3) fait passer le  $R^2$  de 0,21 à 0,24. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,77 ; ns$ ). Les coefficients standardisés indiquent que ce sont les sous-échelles *chaleur* de la STRS1 et *conflit* de la STRS2 qui sont responsables de ces valeurs prédictives ( $\beta = -0,21$  et  $0,34 ; ns$  et  $p < 0,01$ ).

**Figure 28 Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables scolaires d'adaptation psychosociale sur les trois STRS**

|  | Moyenne générale |                | Moyenne français |                | Moyenne maths |                | Projet poursuite d'études |                | Indiscipline scolaire |                |
|--|------------------|----------------|------------------|----------------|---------------|----------------|---------------------------|----------------|-----------------------|----------------|
|  | R/R2             | Variation de F | R/R2             | Variation de F | R/R2          | Variation de F | R/R2                      | Variation de F | R/R2                  | Variation de F |
| <b>Bloc 1 : redoublement et résultats antérieurs</b> | 0,42/0,17        | 10,49***       | 0,41/0,17        | 10,30***       | 0,33/0,11     | 6,04**         | 0,27/0,07                 | 4*             | 0,21/0,04             | 2,26 ns        |
| <b>Bloc 2 : STRS1 (chaleur et conflit)</b>           | 0,45//0,20       | 2,02 ns        | 0,43/0,18        | 0,8 ns         | 0,35/0,12     | 0,86 ns        | 0,39/0,15                 | 4,57*          | 0,34/0,12             | 4,08*          |
| <b>Bloc 3 : STRS2 (chaleur et conflit)</b>           | 0,46/0,21        | 0,58 ns        | 0,45/0,20        | 1,37 ns        | 0,36/0,13     | 0,45 ns        | 0,43/0,19                 | 2,15 ns        | 0,46/0,21             | 6,08**         |
| <b>Bloc 4 : STRS3 (chaleur et conflit)</b>           | 0,48/0,23        | 1,25 ns        | 0,46/0,21        | 0,42 ns        | 0,39/0,15     | 1,15 ns        | 0,43/0,19                 | 0,04 ns        | 0,49/0,24             | 1,77 ns        |

### Influence de l'IPPA sur le lien entre STRS et variables dépendantes

Le mesure d'attachement aux parents (IPPA) corrèle significativement avec le SM2 ( $r = 0,26 ; p < 0,05$ ) et avec la *violence relationnelle* ( $r = -0,24 ; p < 0,05$ ).

Pour tester l'influence de l'attachement aux parents sur la relation entre la RAEE et ses effets, une première stratégie analytique consiste à examiner le rôle modérateur de l'IPPA sur la relation entre la STRS et les variables dépendantes (Baron & Kenny, 1986). Pour isoler l'effet d'interaction STRS x IPPA, des régressions multiples hiérarchiques ont été conduites. Le bloc 1 contient la sous-échelle *conflit moyen* puisqu'elle seule corrèle avec les variables dépendantes (exclusion de *chaleur moyenne*). Le bloc 2 contient l'IPPA. Enfin, le bloc 3 contient le terme d'interaction STRS *conflit moyen* x IPPA. Des régressions ont été réalisées sur les deux seules variables dépendantes qui corrèlent significativement avec la variable d'interaction STRS *conflit moyen* x IPPA, à savoir le SM1p ( $r = 0,31 ; p < 0,01$ ) et l'*indiscipline scolaire* ( $r = 0,38 ; p < 0,01$ ). Les résultats indiquent que la variable STRS

*conflit moyen* introduite dans le premier bloc prédit davantage le *SM1p* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 36,78$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque l'IPPA est introduit (bloc 2), le modèle permet de mieux prédire la variable *SM1p* ( $F = 20,99$  ;  $p < 0,001$ ). Enfin, la variable d'interaction (bloc 3) permet de mieux prédire encore le *SM1p* ( $F = 13,89$  ;  $p < 0,001$ ). Toutefois, le troisième bloc (*STRS conflit moyen* x IPPA) ne fait pas évoluer le  $R^2$  ( $\Delta F = 0,06$  ; ns).

Les résultats suivants indiquent que la variable *STRS conflit moyen* introduite dans le premier bloc prédit davantage l'*indiscipline scolaire* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 20,79$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque l'IPPA est introduit (bloc 2), le modèle permet de mieux prédire la variable *indiscipline scolaire* ( $F = 10,50$  ;  $p < 0,001$ ). Enfin, la variable d'interaction (bloc 3) permet de mieux prédire encore l'*indiscipline scolaire* ( $F = 7,14$  ;  $p < 0,001$ ). Toutefois, ni le deuxième ni le troisième bloc (IPPA puis *STRS conflit moyen* x IPPA) ne font évoluer significativement le  $R^2$  ( $\Delta R^2 = 0,003$  et  $0,004$  ;  $\Delta F = 0,35$  et  $0,51$  ; ns). En somme, les régressions multiples ne fournissent pas de résultats significatifs quant au rôle modérateur de l'attachement aux parents (IPPA).

La méthode utilisée par Gregory et Weinstein (2004) est différente de celle qui vient d'être choisie. Pour tester le modèle qu'ils nomment « compensatoire » (où la RAEE compense une moindre connexion relationnelle aux parents), ils comparent les deux groupes situés respectivement en-dessous et au-dessus d'un écart-type par rapport à la moyenne. Dans le présent échantillon, le score moyen obtenu à l'IPPA est de 3,85 et l'écart-type de 0,82. Le groupe des faibles scores est composé de treize élèves dont le score est inférieur à 3,03. Le groupe des scores élevés est composé de quatorze élèves dont le score est supérieur à 4,67. Ces groupes sont des groupes de trop petite taille pour utiliser des statistiques paramétriques. Ce sont donc le tau de Kendall et le rho de Spearman qui ont été calculés, pour évaluer dans chacun des groupes la liaison entre *STRS* et variables dépendantes. Aucune corrélation significative n'apparaît, ni dans un groupe, ni dans l'autre.

Il est possible de créer deux sous-groupes autrement. Les élèves ayant un score à l'IPPA inférieur à 4 sont au nombre de cinquante-deux, soit précisément la moitié de l'échantillon : deux groupes de taille équivalente ont donc été créés à partir des scores obtenus à l'IPPA (avec pour point de césure  $Med = 4$ ). Les corrélations entre la *STRS* et les variables dépendantes ont été examinées séparément dans les deux groupes. La seule différence de corrélation qui apparaît entre les deux groupes est celle entre la sous-échelle *conflit moyen* et l'*indiscipline scolaire*. La corrélation est plus forte pour le groupe qui a les scores plus élevés à l'IPPA ( $r = 0,52$  vs  $0,39$ ). Les élèves qui ont de meilleures relations avec leurs parents

(sentiment de sécurité affective) sont donc plus sensibles à la relation conflictuelle avec l'enseignant.

Enfin, la stratégie de Crosnoe et Elder (2004) est plus simple. Ces auteurs ont examiné la corrélation entre le lien aux parents et le lien aux enseignants, faisant l'hypothèse qu'une corrélation négative indiquerait que la RAEE viendrait fournir la sécurité affective que les adolescents ne trouvent pas à la maison. Pourtant, avec leurs données, ils n'observent pas de corrélations significatives. Il en est de même dans le présent échantillon, où aucune corrélation significative n'apparaît entre STRS et IPPA.

## 10.4 Discussion

Tout d'abord, la STRS (au minimum pour une des trois RAEE évaluées) permet de prédire, après contrôle des variables scolaires, la variance de plusieurs variables dépendantes : SM1p, *violence relationnelle*, *indiscipline scolaire* et *projet de poursuite d'études*. Pour le SM1p, la valeur prédictive vient de deux des trois sous-échelles de *conflit*. Au total, elles expliquent une trentaine de pourcents de la variance du SM1p. Pour la *violence relationnelle*, la valeur prédictive vient de l'une des trois sous-échelles de *chaleur*. Même si la variance expliquée est un peu plus faible (6 %), ce résultat n'est pas conforme aux hypothèses de départ. Ce point sera discuté plus loin. L'*indiscipline scolaire* se laisse prédire par la sous-échelle *chaleur* de la STRS1 et la sous-échelle *conflit* de la STRS3, dans un sens conforme aux hypothèses de départ. Le second point est en accord avec les résultats obtenus à l'étude 4 (*cf.* 9.3), avec une dizaine de pourcents de variance de l'*indiscipline scolaire* qui semble se laisser prédire par le *conflit*. Enfin, pour le *projet de poursuite d'études*, dont les scores élevés témoignent d'un projet de ne pas poursuivre, la valeur prédictive paraît venir aussi bien de la *chaleur* de la STRS1 que du *conflit* de la STRS2. Cependant, les coefficients bêta, dont le sens correspond bien aux hypothèses de départ, échouent de peu au test de significativité. Les résultats mettent donc en évidence plusieurs effets de la RAEE sur l'adaptation psychosociale. Crosnoe et Elder (2004), You et Sharkey (2009) et Wang et Dishion (2012) ont obtenu des résultats semblables sur l'effet de la RAEE sur les problèmes de comportement à l'école. De plus, vu la proximité entre SM1p et dépression (*cf.* 8.4.4), les présents résultats peuvent également être rapprochés de ceux de Joyce et Early (2014), Kidd, Henrich, Brookmeyer *et al.* (2006), d'Overbeek, Biesecker, Kerr *et al.* (2006), de Rueger, Malecki et Demaray (2010) et de Wang, Brinkworth et Eccles (2013) qui montrent tous le lien entre RAEE et symptômes dépressifs à l'adolescence. Enfin, l'effet de la RAEE sur le *projet de poursuite d'études* peut être rapprochés des résultats de Barile, Donohue, Anthony *et al.* (2012) qui montrent le lien entre

la RAEE et le décrochage scolaire. En effet, la variable *projet de poursuite d'études* est inspirée d'un item du questionnaire *Décisions* qui évalue le risque de décrochage scolaire (Quirouette, 1988, cité par Doré-Côté, 2007).

En introduisant les trois RAEE dans trois blocs différents dans les régressions multiples hiérarchiques, il a été possible d'identifier lesquelles avaient un effet sur les variables dépendantes. Dans certains cas, une seule RAEE a une valeur prédictive puisque les autres ne permettent pas d'augmenter la valeur prédictive du modèle. Dans d'autres cas, l'ajout de plusieurs RAEE permet d'augmenter la valeur prédictive du modèle. C'est le cas pour le SM1p et l'*indiscipline scolaire*. Si la création des quatre variables d'intérêt *chaleur moyenne*, *conflit moyen*, *chaleur max* et *conflit max* n'avait pas vraiment permis de départager les deux hypothèses initiales (« c'est la RAEE avec tous les enseignants qui compte » vs « ce sont toutes les RAEE qui comptent »), les régressions multiples apportent une contribution intéressante. La multiplicité des RAEE permet, pour certaines variables, d'augmenter la prédiction de la variance. Pour le SM1p et l'*indiscipline scolaire* ce n'est donc pas une seule RAEE qui compte mais bien les différentes RAEE établies avec différents enseignants. Finalement, ce résultat était suggéré par la corrélation entre *conflit moyen* et SM1p, qui était supérieure à celle entre *conflit max* et SM1p (0,52 vs 0,35).

Les méthodes utilisées pour tester l'effet modérateur de l'attachement aux parents sur le lien entre RAEE et variables dépendantes n'ont pas donné de résultats significatifs, à l'exception d'une seule : la création de deux sous-groupes d'élèves. Lorsque l'échantillon est divisé en deux-sous groupes, le premier ayant des scores d'IPPA inférieurs à la médiane et le second des scores supérieurs, une différence a été constatée. La corrélation entre le *conflit moyen* et l'*indiscipline scolaire* est plus élevée au sein du groupe des élèves plus fortement attachés à leurs parents ( $r = 0,52$  vs  $0,39$ ). C'est le seul argument obtenu en faveur d'un effet différentiel, puisque l'augmentation de la prédiction du SM1p et de l'*indiscipline scolaire* après ajout du bloc contenant l'interaction STRS x IPPA n'est pas significative. Tiet, Huizinga et Byrnes (2010) ont montré que l'effet bénéfique de la RAEE sur le comportement antisocial concerne uniquement les adolescents issus de familles monoparentales, d'où l'idée d'un rôle compensateur. Les présents résultats vont dans le sens contraire, puisque les élèves qui décrivent de meilleures relations avec leurs parents (sentiment de sécurité affective) sont plus sensibles à la relation conflictuelle avec l'enseignant. Une hypothèse pourrait être avancée, qui s'appuierait sur la sensibilité plus prononcée de ces adolescents au conflit, parce qu'il ne fait pas autant partie de leur quotidien familial. Ou encore, ils pourraient avoir tendance à

surévaluer le conflit avec les enseignants, parce qu'ils le connaissent peu avec leurs parents. Toutefois, les résultats sont trop modérés pour poursuivre cette interprétation.

Parmi les études longitudinales recensées, plusieurs ne montrent pas d'effet compensateur de la RAEE. Crosnoe et Elder (2004) et Gregory et Weinstein (2004) ont montré que l'effet de la RAEE sur le comportement scolaire et les résultats en mathématiques n'est pas plus important chez les élèves qui décrivent une proximité moins forte avec leurs parents. Pour Wang, Brinkworth et Eccles (2013), la RAEE ne médiate pas l'effet du conflit parent-enfant sur la dépression. Enfin, pour Meehan, Hughes et Cavell (2003), il n'y a pas d'effet d'interaction de la relation éducative négative avec les parents et du soutien de l'enseignant sur l'agressivité. La RAEE aurait alors un rôle cumulatif plutôt que compensateur. Les résultats obtenus dans la présente étude sont compatibles avec l'hypothèse du rôle cumulatif : elle joue un rôle sur les variables d'adaptation psychosociale indépendamment de la relation avec les parents. En effet, les régressions ont montré que la STRS et l'IPPA pouvaient apporter leur contribution à la prédiction du SM1p. Toutefois, comme dans l'étude de Tiet, Huizinga et Byrnes, 2010, la mesure utilisée est une mesure subjective d'attachement qui ne dit rien sur la structure réelle de la famille.



## 11 Etude 5B : Lien entre l'amour compassionnel des enseignants et la RAEE perçue par les élèves

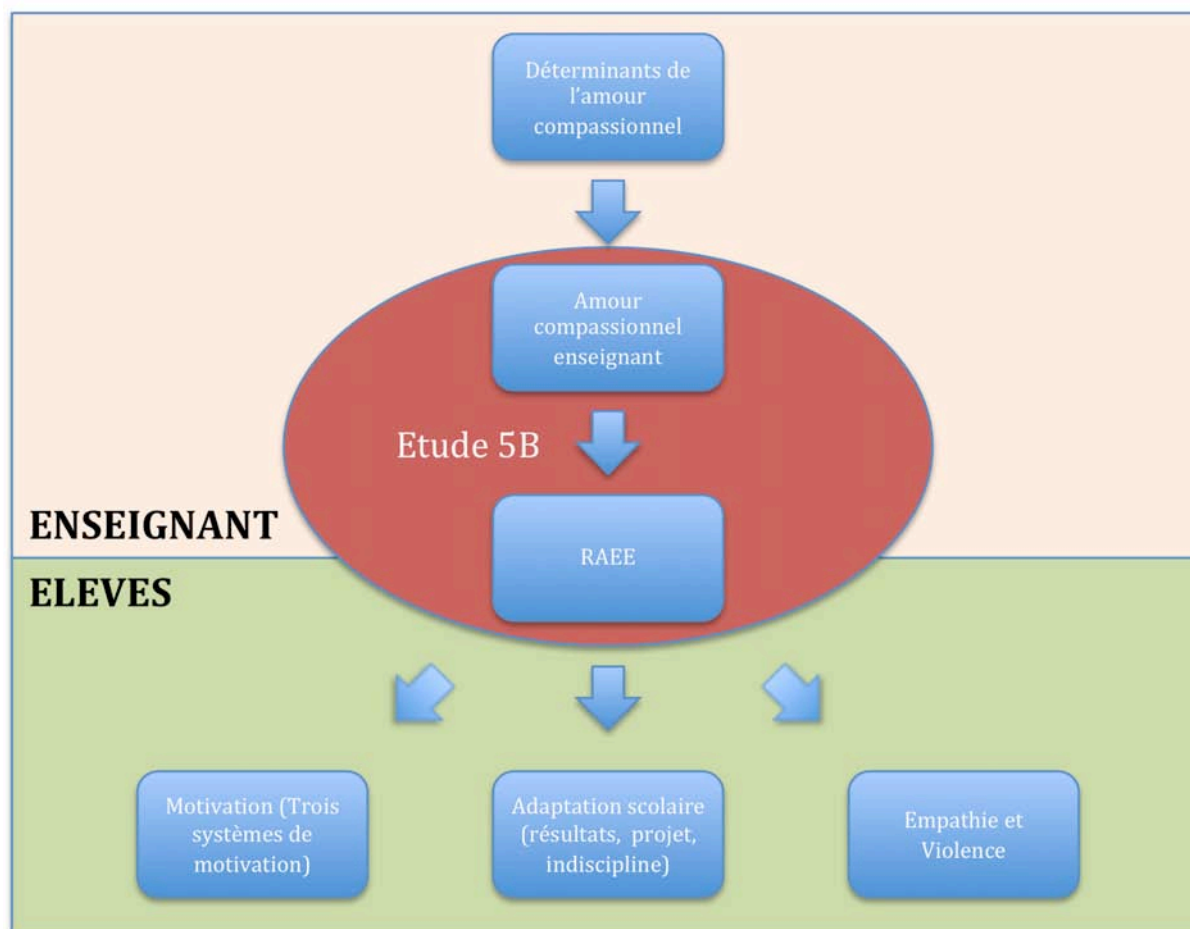
**Question de recherche : Une mesure d'amour compassionnel des enseignants permet-elle de prédire la qualité de la RAEE ?**

Les résultats de l'étude 5B, obtenus auprès d'un échantillon de  $N = 17$  enseignants, montrent un lien entre l'amour compassionnel pour les élèves, évalué à l'aide de la version française de la CLS, et la RAEE, évaluée par les élèves ( $N = 104$ ) à l'aide de la STRS. L'amour compassionnel des enseignants corrèle avec les moyennes obtenues aux sous-échelles conflit des STRS remplies par leurs élèves ( $\rho = -0,69$ ).

### 11.1 Introduction

L'étude 2C a montré le lien entre l'amour compassionnel enseignant et la RAEE perçue par les enseignants. Ainsi, il semble que l'amour compassionnel puisse être vu comme un déterminant majeur de la RAEE, en particulier de la dimension *chaleur*. Cependant, un biais possible dans les résultats de l'étude 2C vient du fait que la RAEE a été évaluée par les enseignants. Il est en effet probable que l'amour compassionnel ressenti pour les élèves incite à porter un regard positif sur la RAEE. Cela tendrait à faire surévaluer le lien entre amour compassionnel et RAEE. De plus, Roskam, Henry, Collin *et al.* (2008) ont montré, en comparant des questionnaires remplis par des éducateurs à ceux remplis par des adolescents placés en foyer, que les adultes avaient tendance à surévaluer leur pratique, en s'attribuant plus de comportement positifs, par exemple des comportements de soutien, que ne leur en attribuent les adolescents. Pour pallier ce biais, une solution serait d'utiliser une mesure objective de la RAEE, éventuellement par le recours à des observations. Toutefois, il est admis que la qualité d'une relation se laisse mieux appréhender par le point de vue des sujets eux-mêmes que par des critères objectifs (Hinde, 1982). Les enseignants peuvent mésestimer la manière dont les élèves se perçoivent (Itskowitz, Navon et Strauss, 1988). Il semble alors préférable d'avoir recours à une mesure de la RAEE par les élèves. Celle-ci pourrait ensuite être mise en relation avec l'amour compassionnel de leurs enseignants. L'étude 5B, réalisée auprès du même échantillon que l'étude 5A mais incluant un questionnaire à destination des enseignants des classes rencontrées, se fixe précisément cet objectif.

Figure 29 Localisation de l'étude 5B parmi les différents niveaux de variables



## 11.2 Méthode

### 11.2.1 Procédures

Cette étude a été réalisée à l'occasion de l'étude 5A, par le biais du même questionnaire-élèves. Pour les questions de procédures, il convient donc de se référer à celles de l'étude précédente (section 10.2.1). Pour les enseignants, les données ont été collectées quatre à huit semaines après celles fournies par les élèves *via* un questionnaire mis en ligne sur la plateforme Google Drive. Le lien vers le formulaire a été transmis aux directeurs de SEGPA en leur demandant de le transférer aux enseignants pour lesquels les élèves avaient eu à évaluer la RAEE (N = 26). Pour appairer les réponses des enseignants à celles des élèves, trois questions ont été utilisées : le collège d'appartenance, la matière enseignée en classe de

troisième et celle enseignée en classe de quatrième. Aucune information personnelle n'a donc été stockée en ligne.

### 11.2.2 Participants

Les participants élèves à cette étude sont en partie les mêmes que ceux de l'étude précédente (section 10.2.2). Les questionnaires papier ont donc été remplis par N = 104 élèves. A cela il faut ajouter les données recueillies auprès de N = 17 enseignants (soit 65 % des enseignants contactés) qui ont été appaillées aux réponses données par les élèves. Ces dix-sept enseignants ont entre 33 et 60 ans ( $m = 47,2$  ;  $ET = 8$ ) et ont de 2 à 35 ans d'ancienneté ( $m = 20,5$  ;  $ET = 10,9$ ). Ils suivent entre quinze et soixante-quatre élèves chacun ( $m = 48,2$  ;  $ET = 16,8$ ). L'échantillon est composé de 59 % de femmes et de 41 % d'hommes.

### 11.2.3 Mesures

Les instruments utilisés dans le questionnaire élève sont ceux de l'étude 5A (cf. 10.2.3). Les échelles STRS, 3SM, IRI et MASPAQ, résultats scolaires, *projet de poursuite d'études* et *redoublement* se retrouvent également ici. Les élèves ont rempli trois fois la STRS, pour évaluer la relation qu'ils ont avec les trois enseignants qu'ils voient le plus.

Le questionnaire enseignant est beaucoup plus court et inclut seulement l'échelle d'amour compassionnel (CLS) et quelques renseignements sociodémographiques (genre, âge, ancienneté, nombre d'élèves suivis, matières enseignées).

## 11.3 Résultats

### Statistiques descriptives bi-variées

Chez les élèves, les statistiques descriptives ont déjà été présentées à l'occasion de l'étude précédente (cf. section 10.3).

Chez les enseignants, la différence d'amour compassionnel en fonction du genre n'est pas significative (cf. figure 30).

Figure 30 Statistiques descriptives bi-variées genre/amour compassionnel

| Modalité     | N  | CLS score   | CLS<br>sensibilité | CLS<br>sacrifice | Valeur de la<br>statistique | Ddl | Sig. |
|--------------|----|-------------|--------------------|------------------|-----------------------------|-----|------|
| Echantillon  | 17 | 4,86 ± 0,74 | 4,85 ± 0,88        | 4,44 ± 1,27      |                             |     |      |
| <b>Genre</b> |    |             |                    |                  | t = 1,57                    | 15  | ns   |
| Homme        | 7  | 4,54 ± 0,44 | 4,63               | 4,14             |                             |     |      |
| Femme        | 10 | 5,08 ± 0,84 | 5                  | 4,65             |                             |     |      |

Par ailleurs, aucune corrélation significative n'apparaît entre l'âge, l'ancienneté et le nombre d'élèves suivis d'un côté et les variables d'amour compassionnel de l'autre. Ces résultats bivariés demeurent non significatifs même en utilisant des techniques non paramétriques plus adaptées à la taille de l'échantillon enseignant et susceptibles de dévoiler des liens qui ne seraient pas linéaires entre les variables (U de Mann Whitney et Tau de Kendall).

L'effet des matières enseignées n'a pas été testé parce qu'en SEGPA, la plupart des enseignants sont des professeurs des écoles spécialisés qui enseignent différentes matières aux différentes classes. En dehors de celle des professeurs d'atelier, il est assez peu probable qu'existent des cultures professionnelles associées aux différentes matières enseignées, qui pourraient influencer l'amour compassionnel.

#### *Amour compassionnel enseignant et RAEE perçue par les élèves*

Pour analyser le lien entre l'amour compassionnel des enseignants et la perception de la RAEE par les élèves, différentes stratégies ont été utilisées.

Tout d'abord, dans cette situation, les individus peuvent être considéré comme les couples d'observations qui mettent en lien la STRS remplie par un élève pour un enseignant et la CLS remplie par ce même enseignant.

Cette manière de voir donne un échantillon de taille  $N = 230$ . Une ANOVA indique un effet enseignant sur la sous-échelle *chaleur* ( $F = 5$  ;  $p < 0,001$ ) mais pas sur la sous-échelle *conflit* ( $F = 0,89$  ; ns). On observe également un effet classe sur la *chaleur* ( $F = 6,4$  ;  $p < 0,001$ ). Pourtant, une corrélation ( $r = -0,14$  ;  $p < 0,05$ ) apparaît entre le score global obtenu par les enseignants à CLS et le *conflit* évalué par les élèves.

Une stratégie possible pour évaluer l'effet de la CLS sur la STRS consisterait à mener une analyse de covariance (ANCOVA) *via* un modèle linéaire général univarié. Cela permet d'introduire des variables à effet aléatoire, ici la variable classe et la variable sujet, puisque chaque élève a rempli plusieurs fois la STRS. Pour ces données, l'hypothèse d'absence de différences entre les droites de régression ne peut pas être rejetée ( $0,05 < F < 1,39$  ;  $p > 0,05$ ). La prémisse d'homogénéité des droites de régression est donc respectée. En revanche, le test de Levene signale que l'hypothèse d'égalité des variances peut être rejetée ( $F = 4,27$  ;  $p < 0,001$ ). En l'état, le modèle linéaire général n'est donc pas approprié. C'est pourquoi une transformation logarithmique (ln) a été utilisée pour normaliser la distribution. Cette stratégie

ne donne pas de résultats significatifs : valeurs de F comprises entre 0,02 et 1,42, valeurs de p supérieures à 0,25.

Une stratégie de substitution consiste à considérer les individus comme étant les enseignants. La situation permet alors de comparer dix-sept observations. Pour chaque enseignant, deux nouvelles variables peuvent être créées, en réalisant la moyenne des scores donnés par les élèves aux deux sous-échelles de la STRS. Ces nouvelles variables ont des moyennes de 2,58 (ET = 0,93) pour la dimension *chaleur* et 2,19 (ET = 0,25) pour la dimension *conflit*. Il faut noter que l'indice de dispersion, en particulier pour le *conflit* (0,25), a une valeur bien plus faible que pour la variable initiale (STRS moyenne évaluée par les élèves) où l'écart-type était de 0,74. Les deux nouvelles variables peuvent ensuite être corrélées aux variables d'amour compassionnel. La taille de l'échantillon (N = 17) ne permet pas, dans ce cas, d'utiliser des statistiques paramétriques. C'est donc le rhô de Spearman qui a été calculé. Les résultats sont présentés figure 31. La moyenne obtenue par les enseignants à la sous-échelle *conflit* (remplie par leurs élèves) corrèle négativement avec le score global et la dimension *sacrifice* de la CLS (rhô = -0,69 et -0,54). Aucune corrélation significative ne peut être observée entre la CLS et la sous-échelle *chaleur* de la STRS.

Figure 31 Corrélations entre CLS et STRS (moyenne des scores attribués par les élèves)

| Corrélations non paramétriques<br>(rhô de Spearman) | STRS<br><i>chaleur</i> | STRS<br><i>conflit</i> |
|---|------------------------|------------------------|
| <b>CLS</b>  |                        |                        |
| <i>Score global</i>                                 | 0,44 ns                | (-0,69)**              |
| <i>Sensibilité</i>                                  | 0,28 ns                | (-0,40) ns             |
| <i>Sacrifice</i>                                    | 0,16 ns                | (-0,54)*               |
| * = p < 0,05    ** = p < 0,01                       |                        | ns = non significatif  |

#### Amour compassionnel enseignant et autres variables dépendantes

La première stratégie utilisée plus haut considérait que les individus sont les couples d'observations prof/élève. Les scores aux sous-échelles *sensibilité* et *sacrifice* ne corrèlent avec aucune des variables dépendantes élèves, à une exception près. En régressant la variable *souci empathique* sur les deux dimensions de la CLS (régression linéaire simple), il apparaît qu'elle est davantage prédite qu'avec un modèle sans prédicteur (F = 3,27 ; p < 0,05). Les

variables d'amour compassionnel font passer le  $R^2$  à 0,03 ( $R = 0,17$ ). La difficulté ici vient de ce que la régression ne permet pas de contrôler les effets aléatoires. Si le groupe d'observations est divisé en deux sous-groupes (autour de la médiane des scores de *sensibilité*), il apparaît une différence de moyenne significative pour la variable *souci empathique* ( $t(218) = 2,14$  ;  $p < 0,05$ ), en faveur du groupe des observations élevées (3,53 vs 3,29). Le calcul d'êta-carré, qui donne un résultat de 0,02, indique que l'effet est de petite taille. Les élèves dont les enseignants éprouvent davantage d'amour compassionnel sont donc un peu plus empathiques.

## 11.4 Discussion

En considérant que les observations sont des couples prof/élève, choisir une stratégie analytique n'est pas évident. Des difficultés viennent sans doute de ce que le plan expérimental n'est pas suffisamment bien conçu. En effet, si le plan peut paraître un plan expérimental mixte (variable classe et élève inter-sujets, variable prof intra-sujet où la valeur de cette variable est le score donné par l'enseignant à la CLS), les données ne s'organisent pourtant pas si simplement. En effet, chaque élève a rempli la STRS pour trois enseignants qui, selon les cas, sont identiques ou différents des trois enseignants pour lesquels les autres élèves ont rempli la STRS. Une stratégie plus lisible consiste alors à regarder la situation statistique différemment, en considérant que les individus sont les enseignants ( $N = 17$ ), que les variables indépendantes sont leurs scores d'amour compassionnel et que les variables dépendantes sont les moyennes des STRS remplies par l'ensemble des élèves. En outre, cette stratégie donne des résultats significatifs. Le score global d'amour compassionnel des enseignants corrèle fortement et significativement avec la moyenne des sous-échelles *conflit* des élèves suivis par les enseignants. Seule la sous-échelle *sacrifice* montre une corrélation similaire. Les corrélations observées sont négatives, c'est-à-dire que l'amour compassionnel enseignant et en particulier la dimension *sacrifice* de cet amour compassionnel sont associés à une nette diminution de la dimension *conflit* de la RAEE. L'hypothèse de départ, selon laquelle l'amour compassionnel enseignant est un déterminant de la RAEE est donc étayée empiriquement par ces résultats obtenus auprès d'élèves de SEGPA.

Le fait que le lien observé ne concerne que la sous-échelle *conflit* de la STRS tend à montrer que l'amour compassionnel limite la relation négative avec les élèves et aide à sortir du cercle vicieux relation d'opposition/débordements évoqué en introduction (Potvin & Rousseau, 1993 ; Kherroubi & Larguèze, 2004 ; Myers & Pianta, 2008).

Il faut cependant garder en tête une limite de cette étude. Les résultats sont des résultats corrélationnels et il est possible que l'amour compassionnel des enseignants soit plutôt la conséquence de l'état des relations affectives avec les élèves qu'ils suivent. Cette limite aurait pu être dépassée avec un échantillon plus grand. En effet, l'effet du groupe d'élèves suivi aurait pu être contrôlé en ayant recours à un modèle linéaire général et en introduisant un effet aléatoire classe ou élève, puisque plusieurs enseignants suivent les mêmes classes et élèves. Faute d'un échantillon suffisant, ce contrôle n'a pu être réalisé ici.

## 12 Discussion générale

### 12.1 L'amour compassionnel des enseignants

Les premières questions de recherche étaient formulées ainsi :

- L'amour compassionnel est-il un concept intelligible ou heuristique pour les enseignants et les éducateurs ?

- Peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative de l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves ?

- La sécurité affective des enseignants permet-elle de prédire leur amour compassionnel envers les élèves ?

- Cette mesure permet-elle de prédire la qualité de la RAEE ?

Les résultats obtenus apportent des éléments de réponse à ces questions. Tout d'abord, l'étude 2A a permis de traduire et valider une version française de la *Compassionate Love Scale* de Sprecher et Fehr (2005) à destination des enseignants, qui permet d'évaluer l'amour compassionnel pour les élèves. Les propriétés psychométriques de l'outil sont bonnes. L'instrument présente une fidélité satisfaisante (très bonne consistance interne, bonne fiabilité *test-retest*). Ensuite, la structure factorielle est assez semblable à celle de la version américaine et le choix du nombre de facteurs à extraire n'est pas aisé. Sprecher et Fehr (2005) ont fait le choix de considérer la CLS comme une échelle unidimensionnelle. Les critères qu'ils ont retenus pour cela sont scientifiquement discutables et il a été montré qu'un modèle à deux facteurs donnait de meilleurs indices d'ajustement et restait théoriquement interprétable. Les différentes études réalisées au fil de ce travail ont donc utilisé à la fois le score global unidimensionnel d'amour compassionnel et les deux sous-échelles *sensibilité* et *sacrifice*. Les deux stratégies (uni vs bidimensionnelle) présentent des intérêts différents, notamment lorsqu'il s'agit d'établir la validité de contenu et de critère de la CLS. D'un côté, le score global corrèle avec le bien-être émotionnel, conformément aux attentes, tandis que les deux sous-échelles ne montrent pas de lien significatif. De l'autre côté, la solution bidimensionnelle permet de distinguer la sous-échelle *sacrifice*, qui corrèle davantage avec la mesure de spiritualité ou certaines des mesures de motivation au travail. De plus, distinguer les deux sous-échelles a permis, à l'occasion de l'étude 5B, d'observer que seule la dimension *sacrifice* a un intérêt pour prédire la dimension *conflit* de la RAEE, lorsqu'elle est évaluée par les adolescents. Toutefois, dans l'étude 5B, le score global corrèle encore plus fortement avec la RAEE que la sous-échelle *sacrifice*. Cela s'explique sans doute par le fait que le choix d'une



structure bidimensionnelle oblige à abandonner quatre items qui ont pourtant une valeur prédictive sur la RAEE. Par conséquent, le choix d'un outil unidimensionnel, en plus d'être fidèle à la validation américaine et d'autoriser certaines comparaisons internationales, satisfait au besoin d'un outil qui évalue l'engagement affectif des enseignants.

L'étude 2B a permis de montrer que l'amour compassionnel des enseignants est lié à la perception de soutien social de la part des collègues et du supérieur hiérarchique. La valeur prédictive du soutien social n'est pas affectée par le contrôle des deux dimensions qui permettent de décrire les modèles internes d'attachement des enseignants, à savoir l'*évitement* et l'*anxiété*. De plus, le soutien social est associé aux mesures d'auto-motivation, comme cela a déjà été montré par Eisenberger, Rhoades, Cameron *et al.* (1999). Le lien entre l'amour compassionnel et l'auto-motivation pour le travail persiste même après contrôle du soutien social. En outre, l'amour compassionnel a un rôle de médiateur entre le soutien social et l'auto-motivation, ce qui signifie que le soutien social permet d'améliorer l'auto-motivation en partie parce qu'il favorise l'amour compassionnel chez les enseignants.

Ensuite, l'étude 2C a évalué le lien entre l'amour compassionnel enseignant et la RAEE, perçue par les enseignants eux-mêmes. Les résultats montrent la forte valeur prédictive de l'amour compassionnel sur la dimension *chaleur* de la RAEE (environ 35% de variance expliquée). En revanche, aucune corrélation significative n'est apparue avec la dimension *conflit*. Une limite à cette étude vient de ce que l'évaluation de la RAEE par les enseignants peut être influencée par leur amour compassionnel. Le lien entre les deux variables tendrait alors à être surestimé. C'est pourquoi les résultats de l'étude 2C doivent être mis en lien avec ceux de l'étude 5B, obtenus auprès d'un autre échantillon d'enseignants et d'élèves. Dans l'étude 5B, la RAEE a été évaluée par les élèves et les moyennes des scores donnés par les élèves pour chaque enseignant ont été mises en corrélation avec les scores d'amour compassionnel des enseignants. Les statistiques non paramétriques utilisées indiquent que l'amour enseignant est significativement corrélé avec la dimension *conflit* de la RAEE évaluée par les élèves. Les valeurs des coefficients  $\rho$  sont élevées ( $-0,69$  et  $-0,54$ ) et suggèrent que la variance de la RAEE expliquée par l'amour compassionnel est importante. Plus les enseignants aiment les élèves et plus ces derniers estiment avoir avec eux une relation affective de qualité. Cela est cohérent avec les valeurs obtenues dans l'étude 2C ( $r > 0,5$ ). Evidemment, la très petite taille de l'échantillon ( $N = 17$ ) invite à rester prudent. Des résultats à plus grande échelle pourraient compléter avantageusement ces données.

Les résultats obtenus auprès du premier échantillon d'enseignants (études 2A, 2B et 2C) sont des résultats corrélationnels. En ce sens, ils ne permettent pas d'établir de liens de

causalité et il est cohérent de penser que si le soutien social favorise l'amour compassionnel, le fait pour un enseignant de ressentir de l'amour compassionnel le met aussi en situation de stimuler davantage de soutien de la part de ses collègues ou de son supérieur. De même, si la RAEE peut être déterminée par l'amour compassionnel des enseignants, elle peut également en être un facteur, puisque des enseignants qui ont de bonnes relations avec leurs élèves, pour des raisons indépendantes de leur engagement affectif, pourraient par conséquent développer ou exprimer davantage leur amour compassionnel. Toutefois, il semble que l'amour compassionnel évalué avec la CLS corresponde plus à un trait de personnalité (vu sa stabilité temporelle) qu'à un état passager. Si ce trait s'est construit au fil des relations passées avec les élèves, il n'en demeure pas moins qu'il est relativement stable et responsable de relations présentes de meilleure qualité.

Malgré les limites liées à la nature corrélationnelle des présents résultats, les données recueillies sont cohérentes avec le cadre de la théorie de l'attachement et des systèmes comportementaux qui prévoit, au niveau théorique, des relations de causalité. Selon ce cadre, l'amour compassionnel enseignant est une attitude par laquelle s'exprime le système de *caregiving*. L'auto-motivation pour le travail d'enseignant, qui vise à assurer un soutien aux élèves, peut également être considérée comme l'expression de ce système. Or l'activation du système de *caregiving* présuppose une relative désactivation des systèmes visant à assurer la sécurité physique et affective du *caregiver*. Si le soutien social des collègues et du supérieur est un facteur du sentiment de sécurité affective en contexte professionnel, alors il favorise la désactivation du système d'attachement, ce qui laisse une place à l'expression du système de *caregiving*. D'après ce modèle théorique, le soutien social peut être vu comme un déterminant, c'est-à-dire comme l'un des facteurs, de l'amour compassionnel. Les collègues et les supérieurs hiérarchiques peuvent, par l'activation de leurs systèmes de *caregiving*, prendre en charge une partie de la sécurité affective des enseignants dans le contexte professionnel. Ces derniers peuvent, par conséquent, adopter des comportements de *caregiving* au bénéfice des adolescents.

Un élément n'a pas encore été noté qui vient de la comparaison des résultats des différentes études. Les scores d'amour compassionnel obtenus par les 272 enseignants lors de l'étude 2A donnent un score moyen de 4,72 (sur une échelle en sept points) contre 4,86 pour les 17 enseignants spécialisés de l'étude 5B. Cette différence n'est pas significative ( $U = 1997$  ; ns). Les différences de moyennes obtenues aux sous-échelles ne sont pas davantage significatives ( $U = 2184,5$  et  $1999,5$  ; ns). Ces résultats ont de quoi étonner, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enseignants de SEGPA (étude 5B) qui enseignent les matières

scolaires (vs les professeurs d'atelier) sont des enseignants du premier degré. Or il est établi que les relations avec les enseignants du premier degré sont plus affectives et sécurisantes que celles avec les enseignants du second degré (Willower, Eidell & Hoy, 1967; Lynch & Cicchetti, 1997). Il aurait été cohérent que les enseignants spécialisés issus du premier degré ressentent davantage d'amour compassionnel, ce qui n'a pas été observé. De plus, l'enseignement spécialisé ou l'enseignement auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage favorise la prise en compte d'autres aspects de la relation que les aspects purement didactiques ou pédagogiques (Alluin & Benhaim, 2000 ; Périer, 2008). En ce sens, l'engagement affectif des enseignants y est plus légitime, comme l'ont suggéré les entretiens avec les enseignants spécialisés de dispositifs relais. Enfin, les conditions structurelles en SEGPA semblent favoriser la RAEE : nombre d'élèves par classe limité à seize et temps partagé avec un enseignant supérieur à celui des élèves de collège puisque chaque enseignant assure l'enseignement de plusieurs matières. Ces conditions favorables ont d'ailleurs été considérées comme des déterminants potentiels de l'amour compassionnel et auraient pu expliquer une différence de scores entre enseignants tout-venant du secondaire et enseignants de SEGPA. Cependant, il n'a pas été observé d'effet significatif du nombre d'élèves suivis sur le score d'amour compassionnel (étude 2A). En somme, si les présents résultats laissent penser qu'il n'y a pas de différence significative d'amour compassionnel (ou d'engagement affectif) entre les enseignants et les enseignants spécialisés, la différence exprimée à travers les discours (puisque le discours des enseignants spécialisés s'autorise davantage à évoquer la dimension affective) peut s'expliquer par une différence de culture professionnelle : il serait encore moins conventionnel d'évoquer la relation affective hors du champ de l'enseignement spécialisé. Le tabou serait plus prégnant chez les enseignants que chez les enseignants spécialisés, en dépit de vécus affectifs finalement assez semblables. La culture professionnelle pèserait alors davantage sur les discours que sur les émotions vécues. Il serait intéressant d'approfondir ce point en particulier, par le biais d'une nouvelle recherche qualitative auprès des enseignants qui permettrait de les questionner sur les résultats quantitatifs obtenus ici. En outre, cela permettrait une triangulation méthodologique, c'est-à-dire l'emploi de plusieurs méthodes (méthodes mixtes) afin d'obtenir des résultats comparables (Mathison, 1988).

L'étude 2A a montré un effet de l'amour compassionnel limité à la dimension *chaleur* de la STRS, remplie par les enseignants. Cela a donné lieu à la formulation de quelques hypothèses interprétatives (cf. section 7.4 : désirabilité sociale, attentes élevées et sens positif du conflit). Les résultats de l'étude 5B, où ce sont les élèves qui évaluent la RAEE, montrent au contraire un lien entre amour compassionnel enseignant et sous-échelle *conflit* (plus les enseignants

aiment les élèves, moins ces derniers jugent la RAEE conflictuelle). Ce contraste fournit un argument pour défendre l'une des hypothèses en question, selon laquelle les enseignants sont résistants à l'idée de décrire la relation négative qu'ils ont avec leurs élèves. La cotation de l'échelle STRS par les enseignants serait affectée par un biais de désirabilité sociale différentiel, qui affecterait surtout les items de la sous-échelle *conflit*. Cette hypothèse peut être mise en lien avec le tabou qui entoure la question de la relation affective en éducation et dans l'enseignement. De manière spéculative, il peut être avancé que le tabou chez les enseignants se nourrit de la peur de reconnaître ses propres difficultés relationnelles avec les élèves. En quelque sorte, donner de l'importance à la relation affective priverait les enseignants d'un moyen de défense contre leurs propres émotions négatives (colère, culpabilité, sentiment d'échec, sentiment de rejet ou d'abandon, etc.) engendrées par les difficultés relationnelles, un moyen de défense qui consiste à se dire pour se rassurer que « de toute façon, la relation avec les élèves, ça n'est pas ce qui est important ». Cela conduirait logiquement à défendre l'idée d'une « école de l'instruction », de manière défensive. Cette piste mériterait d'être explorée.

## 12.2 Les effets de la RAEE

D'autres questions de recherche sont venues s'ajouter aux premières. Elles étaient formulées ainsi :

- Peut-on construire un outil de mesure en langue française qui permette une évaluation quantitative des différents systèmes de motivation chez l'élève adolescent ?
- La RAEE a-t-elle des effets sur différentes variables d'adaptation psychosociale (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) ?
- La sécurité affective fournie par les parents modère-t-elle l'effet de la RAEE sur différentes variables d'adaptation psychosociale (systèmes de motivation, adaptation scolaire et violence) ?
- Les variables d'adaptation psychosociale se laissent-elles mieux prédire par la RAEE avec un seul ou avec plusieurs enseignants ?

Avant d'évaluer les effets de la RAEE sur différentes mesures d'adaptation psychosociale, l'étude 3 a permis de construire un outil de mesure de trois systèmes de motivation (Favre & Favre, 1993 ; Favre, Raynaud & Caussidier, 2012). Les qualités psychométriques de l'outil élaboré se sont révélées moyennes. La consistance des sous-échelles est acceptable pour la *motivation d'innovation* (SM2) et la *motivation de sécurisation parasitée* (SM1p) mais pas

pour la *motivation de sécurisation* (SM1), qui par conséquent n'est pas utilisée dans les études 4 et 5. L'analyse factorielle exploratoire a également donné des résultats moyens. La structure tridimensionnelle ne permet pas à deux des items du SM1p de saturer sur le bon facteur. En revanche, lorsque les items du SM1 sont retirés de l'analyse factorielle, la structure bidimensionnelle (SM2 et SM1p) semble mieux s'ajuster aux données. Il serait sans doute préférable sur le plan psychométrique de valider, lors d'une nouvelle étude, la structure bidimensionnelle d'une échelle évaluant deux systèmes de motivation : le SM2 et le SM1p. Toutefois, cela conviendrait moins à la théorie initiale. L'échelle 3SM corrèle avec les mesures qui ont été adjointes pour assurer sa validité de contenu et de critères dans les directions prévues : corrélation entre le SM2 et l'auto-motivation, corrélation négative avec l'impulsivité, corrélation entre le SM1p et les mesures de dépression et d'impulsivité. Les mesures de SM2 et SM1p sont également reliées aux notes des élèves (résultat observé en français mais pas en mathématiques).

L'échelle 3SM, en dépit de ses qualités psychométriques moyennes, fournit toutefois un outil intéressant et novateur de mesure de l'adaptation psychosociale des adolescents. En effet, le modèle éducatif humaniste (*cf.* section 3.1.4) prévoit qu'un adolescent dont le SM2 se développe et dont le SM1p ne devient pas prépondérant est un adolescent adapté et en voie d'accomplissement. En plus de cette échelle des systèmes de motivations, l'adaptation psychosociale a été évaluée à l'aide d'autres outils qui mesurent l'empathie, la violence, la réussite scolaire, le projet de poursuite d'études et l'indiscipline scolaire.

La première série de résultats, obtenue auprès d'élèves d'un collège de REP (étude 4), met en évidence certaines relations. La sous-échelle *chaleur* permet de prédire des variables positives, comme la *motivation d'innovation* et le *souci empathique*. De manière théorique, cela peut être vu comme une activation des systèmes d'exploration et de *caregiving* des élèves, consécutive à la désactivation du système d'attachement, puisque la sécurité affective est prise en charge par le système de *caregiving* des enseignants. Il s'agit de l'équilibre dynamique décrit dans la section 3.2.5, où le système de *caregiving* de l'adulte peut provoquer une désactivation du système d'attachement de l'enfant, l'important étant que l'un des deux systèmes soit actif et prenne en charge la sécurité de l'enfant (Cassidy, 2000).

La sous-échelle *conflit* est quant à elle associée à des variables négatives, comme l'*indiscipline scolaire* ou la *violence*. Giguère, Morin et Janosz (2011) ont tiré une conclusion similaire :

« Il apparaît que la présence de troubles du comportement en début d'adolescence dépende plus particulièrement des expériences personnelles négatives de socialisation vécues

*individuellement par les élèves au contact de leurs enseignants que de la qualité globale des relations élèves-adultes dans l'école. Moins l'élève vit personnellement de conflit avec ses enseignants, moins il tendra à présenter des troubles du comportement.* » (p. 41)

Les auteurs qui ont écrit ces lignes ont montré que la RAEE n'agissait pas de la même manière au niveau préventif et au niveau curatif. D'après leurs résultats, seul le *conflit*, ou plus exactement son absence, a un effet préventif. En revanche, une *chaleur* importante et un faible *conflit* peuvent avoir un effet curatif, c'est-à-dire un effet sur les adolescents qui sont déjà entrés dans les problématiques de violence. De la même manière, Fallu et Janosz (2003) ont remarqué que seuls les élèves à risque de décrochage scolaire bénéficient de la *chaleur* alors que tous les élèves subissent les effets délétères du *conflit*. Cela pourrait laisser penser que les présents résultats, qui ne mettent en évidence qu'un lien entre le *conflit* et les variables négatives (*indiscipline scolaire* et *violence*), ont été obtenus auprès d'élèves qui ne sont pas installés dans la marginalité sociale. Cela semble cohérent, puisqu'il s'agit d'élèves de collège qui n'ont pas décroché du système scolaire.

La seconde série de résultats, obtenue auprès d'élèves de SEGPA (étude 5A), met en évidence d'autres relations. La sous-échelle *chaleur* n'a d'intérêt prédictif que pour le *projet de poursuite d'études* et, négativement, pour la *violence relationnelle* et l'*indiscipline scolaire*. La sous-échelle *conflit* corrèle avec le SM1p, la *violence relationnelle*, l'*indiscipline scolaire* et le *projet de poursuite d'études*. Ces résultats, mis en relief par ceux de l'étude 4, présentent quelques spécificités : le lien entre STRS et SM2 n'a pas été retrouvé, ni celui avec le *souci empathique*. En revanche, les deux sous-échelles de la STRS ont un intérêt prédictif sur l'*indiscipline scolaire* et la *violence*. Si l'on se fie aux analyses des auteurs cités plus haut (Giguère, Morin & Janosz, 2011), l'effet de la dimension *chaleur*, qui se joint ici à la dimension *conflit* pour prédire les variables négatives, peut s'expliquer par les caractéristiques de l'échantillon d'élèves. En effet, la particularité de la population des élèves de SEGPA, qui a déjà été évoquée brièvement (*cf.* section 10.1), les rend plus sensibles à la RAEE en général et donc à la dimension *chaleur* en particulier. D'ailleurs, une comparaison des statistiques univariées obtenues auprès des deux populations d'élèves indique des scores plus importants des élèves de SEGPA sur les variables négatives : 2,11 vs 1,66 pour le SM1p, 1,57 vs 1,50 pour l'*indiscipline scolaire*, 1,84 vs 1,42 pour la *violence relationnelle* et 1,49 vs 1,30 pour la *violence*.

De plus, dans l'étude 5A, un lien important apparaît entre la STRS et la *motivation de sécurisation parasitée* ainsi que le *projet de poursuite d'études*. Comme cela a été vu (*cf.* sections 9.4 et 10.4), ces résultats s'accordent plutôt bien avec la littérature internationale sur

le sujet. Le lien avec la *motivation de sécurisation parasitée* (SM1p) apporte cependant de nouveaux éléments de compréhension, puisqu'aucune mesure de ce type précis n'avait été mobilisée jusque là. Les élèves en conflit avec l'enseignant se trouvent dans une situation susceptible de renforcer leur insécurité affective et leur SM1p. En même temps, il se peut que l'effet soit bidirectionnel et que les élèves les plus insécurisés entrent davantage en conflit avec leur enseignant. On reconnaît à cet endroit la « circularité » ou le « cercle vicieux » que les enseignants peuvent partiellement prévenir par leur amour compassionnel, même avec les jeunes les plus difficiles. Une phrase de Gouldner (2008) résume cette idée, en évoquant la norme de bonté (*vs* norme de réciprocité) qui caractérise l'altruisme et, finalement, l'amour compassionnel :

« *Il n'y a pas plus sûr moyen de briser le cercle vicieux dans lequel se trouve prise une relation sociale que de donner quelque chose contre rien.* » (p. 85)

L'examen de la littérature sur la RAEE et ses effets a montré qu'aucune étude quantitative n'avait été réalisée en France jusqu'à présent. Grâce aux résultats obtenus ici, il peut être soutenu que les effets bénéfiques de la RAEE ne sont pas une spécificité anglo-saxonne, ce que les études qualitatives avaient déjà suggéré. Par ailleurs, l'étude 5A a permis d'avancer dans deux directions peu explorées jusque-là. Tout d'abord, la mise en relation de la STRS avec l'*Inventaire d'attachement aux parents* et avec les variables d'adaptation psychosociale n'a apporté aucun argument majeur en faveur d'un rôle compensateur de la RAEE sur les carences affectives familiales : l'effet de la RAEE n'est pas modéré par l'attachement aux parents.

Ensuite, l'effet de la multiplicité des RAEE a été testé de deux manières. En créant de nouvelles variables (STRS *moyenne* et STRS *max*), il n'a d'abord pas été possible de différencier l'effet cumulatif de l'effet d'un « enseignant qui compte ». En revanche, en introduisant dans les régressions hiérarchiques les différentes STRS, il a été possible d'observer un effet cumulatif des différentes RAEE. Ce n'est donc pas d'avoir une relation, positive ou négative, avec un seul enseignant qui a des effets positifs ou négatifs ; c'est bien l'ensemble des relations avec les enseignants qui est susceptible d'influencer l'adaptation psychosociale des adolescents.

Au-delà des effets de la RAEE, l'étude 5B a montré un effet direct, mais de faible taille, de l'amour compassionnel des enseignants sur le *souci empathique* exprimé par les élèves. Cela est en accord avec les résultats novateurs de l'étude 4 qui indiquent le lien entre RAEE et

empathie. Le modèle des systèmes comportementaux fournit un cadre efficace pour interpréter ces résultats puisque l'empathie est l'expression du système de *caregiving* des élèves.

### 12.3 Un changement de regard sur la fonction enseignante

Les résultats obtenus viennent compléter la littérature déjà abondante sur la RAEE. Ils indiquent que les relations avec tous les enseignants sont importantes et pas uniquement pour les élèves qui auraient des carences affectives au niveau familial. L'amour compassionnel des enseignants est un moyen de soutenir l'établissement de relations de meilleure qualité avec les adolescents. Fehr et Sprecher (2008) ont soutenu qu'il n'existe pas de « *dark side of compassionate love* », c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'inconvénients à ressentir de l'amour compassionnel. Cela semble aussi s'appliquer dans le champ de l'enseignement. Neill (1966) disait :

*« L'éducation sera une vaste farce tant que nous ne mettrons pas dans nos écoles des hommes et des femmes qui aiment et comprennent les enfants. » (p. 49)*

Ici, dans un contexte différent, il peut être soutenu que l'éducation a tout à gagner à s'appuyer sur l'amour des enseignants pour favoriser la RAEE, cette dernière favorisant, par suite, l'adaptation psychosociale des adolescents.

Dans ce contexte, les discours qui contestent l'intérêt de la dimension affective relationnelle à l'école sont des discours qui, parce qu'ils négligent les résultats empiriques, semblent plutôt théoriques ou idéologiques. Le silence des instructions officielles sur cette thématique apparaît finalement en décalage avec les connaissances actuelles. Si ce silence a pour vocation de ménager les uns ou les autres, engagés dans la polémique, il risque aussi de fournir un terreau pour le maintien de cette polémique. Au contraire, faire état des résultats sur la question pourrait permettre de dépassionner le débat en transformant la dimension affective en un objet de réflexion professionnelle. A ce titre, le livre de Clerget (2012) intitulé *Réussir à l'école : une question d'amour ?* semble bien insuffisant. En effet, malgré un titre aussi évocateur et la volonté assumée de réhabiliter les émotions à l'école, il n'évoque pas l'amour des enseignants pour leurs élèves.

Contre la polémique sur la dimension affective, les constats faits ici sont de nature à faire adopter une perspective relationnelle en éducation (Baker & Bridger, 1997 ; Myers & Pianta, 2008). Selon cette approche, la fonction du système éducatif est avant tout de permettre l'établissement de relations sociales de qualité, notamment entre enseignants et élèves. Or une politique éducative qui néglige cette dimension risque de créer un contexte peu favorable à



l'établissement de relations sécurisantes qui semblent permettre une meilleure adaptation des adolescents. Il se trouve justement qu'un rapport très récent (22 septembre 2014) rédigé par Unicef France vient de montrer que 20 % des adolescents (12-18 ans) disent ressentir de la peur face aux adultes qu'ils rencontrent à l'école, ce qui a un impact sur leur souffrance psychologique. De plus, environ 50 % seulement des enfants et adolescents estiment pouvoir raconter leurs problèmes à un adulte qu'ils apprécient au sein de l'établissement (Unicef, 2014). Les résultats de l'enquête PISA de 2009 (OCDE, 2011) indiquent également que la France se situe en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE pour ce qui est de la RAEE évaluée par les adolescents de quinze ans. La RAEE est donc bien un enjeu actuel pour le système éducatif français. Surtout, dans un contexte politique où l'actuel président de la république a fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité gouvernementale, il semble indispensable de considérer l'importance des relations sociales à l'école et dans l'enseignement secondaire.

Pour développer l'attitude d'amour des enseignants et la RAEE, un certain nombre de préconisations ont été formulées. Pour Noddings (1984) et Pianta (1998), il convient de fractionner l'emploi du temps le moins possible pour augmenter les contacts entre un enseignant et ses élèves. De même, il faudrait favoriser un suivi plus long, où les enseignants pourraient garder leurs élèves plusieurs années consécutives. Bergin et Bergin (2009) conseillent également d'assurer la « continuité des personnes et des lieux ». Ongari (2008), dans un contexte un peu différent, explique justement l'échec du placement en foyer à changer les représentations d'attachement des adolescents par le *turnover* trop important des professionnels.

De plus, l'institution doit favoriser des écoles et des classes de petite taille pour augmenter le contact enseignant-élève. Les activités extracurriculaires (Bergin et Bergin, 2009) ou le développement d'une culture de la coopération en substitution à une culture de la compétition (Gendron, 2003) favorisent la RAEE. Une « école de l'instruction » (Lafforgue & Lurçat, 2007) à visée élitiste aurait l'effet inverse. L'approche relationnelle peut donc s'opposer, à court terme, à une politique de restriction des budgets de l'éducation.

Surtout, la culture institutionnelle doit faire une place à la relation affective. Pour cela, le tabou de l'amour doit être dépassé. Et pour être dépassé, il doit être analysé : comment l'expliquer ? Certaines hypothèses ont déjà été soumises. La première explique le rejet de la dimension affective par les enseignants à partir de l'organisation du travail qu'ils subissent. Le manque de temps pour les contacts individuels, en particulier, pourrait conduire à un rejet de la dimension affective de manière à réduire la dissonance qu'introduirait au contraire la

valorisation de la RAEE, rendue matériellement difficile à entretenir (Ballière, 2011). Graber et Mitcham (2008) ont justement remarqué que la pression temporelle en contexte professionnel tend à diminuer la compassion.

Un autre point est de la plus grande importance. La RAEE est une relation asymétrique. Or le manque de réciprocité peut être une source de frustration et de difficultés (Goldstein & Lake, 2000). Underwood (2002) évoque même le risque d'épuisement professionnel lié à l'oubli de ses besoins propres chez ceux qui se consacrent aux besoins des autres. Pour Greenglass, Fiksenbaum et Burke (1996) qui ont étudié cette thématique, le manque de soutien social est un facteur d'épuisement chez les enseignants. Comme l'a montré l'étude 2B, le soutien social au travail favorise l'amour compassionnel. Si donc le tabou de l'amour est une manière de se protéger contre le risque d'épuisement ou de manque de reconnaissance, une institution qui fournirait aux enseignants du soutien et de la reconnaissance pour leur engagement les autoriserait également à évoquer davantage leur fonction affective. Ces éléments peuvent être rapprochés des conclusions de Pezet, Villatte et Logeay (1993) qui remarquent que le rejet de la dimension affective par les travailleurs sociaux est une manière de minimiser l'aspect vocationnel de leur profession pour mettre en avant leur technicité et leur professionnalisme. Par conséquent, la reconnaissance des professionnels, qui pourrait libérer l'expression de leurs propres émotions, dépasse le cadre de l'institution et doit sans doute être pensée dans un contexte social plus global. Les travaux politiques sur le *care*, qui visent justement sa réhabilitation à partir de la reconnaissance de sa centralité dans la vie humaine, prennent ici tout leur sens. Un changement de culture dans les institutions éducatives passe donc par la reconnaissance de l'importance de la relation affective adulte-adolescent mais également par la prise de conscience des besoins de sécurisation des professionnels chargés du soutien affectif des adolescents ainsi que la prise de conscience du rôle des collègues et supérieurs dans cette sécurisation.

Enfin, une autre manière de dépasser le tabou de la relation affective à l'école est d'informer les acteurs de l'éducation de l'état de la recherche sur le sujet. Owens et Ennis (2005) proposent d'introduire dans la formation initiale des enseignants les résultats des recherches sur la RAEE. Mais les ESPE actuelles sont-elles prêtes à modifier les programmes de formation pour aller dans ce sens ? Les enseignants ou éducateurs rencontrés à l'occasion de formations professionnelles ces dernières années ont très souvent remarqué, à l'exposé des présents résultats, que c'était la première fois que le sujet de la relation affective était discuté sans tabou. Parfois, ils profitent même de l'occasion pour s'insurger contre le silence sur les

émotions dans l'institution. Ce point est donc central et les présents travaux pourraient apporter leur contribution dans la formation des enseignants.

## 13 Conclusion

### 13.1 Synthèse

Depuis deux décennies, les travaux quantitatifs sur la RAEE s'accumulent. Ces travaux, et en particulier ceux qui utilisent des données longitudinales, argumentent tous en faveur de l'importance de la dimension affective de la relation enseignant-élève. Des relations affectivement chaleureuses et peu conflictuelles ont des effets positifs aussi bien sur les résultats et attitudes scolaires que sur les comportements en dehors de l'école. Parmi ces études, celles qui ciblent un public d'adolescents sont moins nombreuses que celles qui portent sur des élèves du primaire mais produisent néanmoins des résultats significatifs et consensuels. Ces derniers sont suffisants pour s'interroger sur la pertinence du débat autour de la question de la relation affective dans l'enseignement ainsi que sur le caractère tabou du sujet en France. L'hypothèse qu'il s'agit d'une controverse idéologique liée à des positions politiques a donc été avancée.

Les résultats du présent travail apportent une contribution française dans ce domaine de recherche. Tout d'abord, ils ont permis une réplique des études quantitatives sur les effets positifs de la RAEE. Les échantillons utilisés ont permis de montrer un effet de la RAEE sur l'adaptation psychosociale des adolescents : elle soutient la motivation d'innovation, l'empathie, le projet de poursuite d'études et, plus modérément, les résultats scolaires. De plus, elle protège contre la motivation de sécurisation parasitée, contre l'indiscipline scolaire et contre la violence en dehors de l'école. Par ailleurs, les résultats de ce travail indiquent, et c'est là une nouveauté, que les RAEE établies avec différents enseignants ont des effets cumulatifs : meilleures sont les relations avec l'ensemble des enseignants, meilleure est l'adaptation psychosociale des adolescents. Par conséquent, les études futures devraient tenir compte des relations avec l'ensemble des enseignants. En outre, aucun argument en faveur du rôle compensateur de la RAEE sur les carences affectives familiales n'a été produit. L'hypothèse d'un effet cumulatif entre relations aux parents et relations aux enseignants n'est donc pas infirmée.

Au vu de l'importance de la RAEE sur le développement et l'adaptation des élèves, quelques études commencent à s'intéresser à ses déterminants (Yoon, 2002 ; Crosnoe, Johnson et Elder, 2004 ; McDonald Connor, Son, Hindman *et al.*, 2005 ; Barile, Donohue, Anthony *et al.*, 2012) aussi bien en dehors de l'école, au niveau sociodémographique, familial ou personnel, qu'au sein de l'école, au niveau organisationnel ou au niveau des enseignants. Ce

dernier facteur a été très peu étudié. En évaluant l'effet de l'engagement affectif des professionnels sur la RAEE, les présents travaux tentent donc de combler cette lacune. Le concept invoqué est celui d'amour compassionnel. Une fois rendu opérationnel, il s'est montré pertinent pour prédire la RAEE. L'un des intérêts du concept d'amour compassionnel est la possibilité de son intégration à la théorie de l'attachement : c'est une attitude qui exprime le système de *caregiving*. De plus, il s'intègre aussi à la théorie des trois systèmes de motivation : l'amour compassionnel est alors une expression de la motivation d'innovation des enseignants qui tend à satisfaire les besoins de sécurisation des adolescents. Il peut ainsi être rapproché du postulat de cohérence de Favre (2010). L'importation du concept d'amour compassionnel en éducation n'est donc pas étrangère à des approches théoriques qui se sont déjà montrées pertinentes.

Enfin, les présents travaux montrent l'intérêt d'une utilisation interactionnelle de la théorie de l'attachement, c'est-à-dire à partir d'une interaction entre les systèmes comportementaux de différents individus et non uniquement d'une analyse de la dynamique des systèmes chez un seul individu (Feeney & Van Vleet, 2010).

### 13.2 Limites et perspectives

Certaines limites à ce travail apparaissent, suggérant des pistes pour poursuivre. Tout d'abord, les résultats obtenus sont des résultats corrélationnels qui mériteraient d'être complétés. Par exemple, une étude longitudinale pourrait donner davantage d'informations sur la direction causale du lien entre amour compassionnel et RAEE. Une autre solution consisterait à évaluer l'amour compassionnel des enseignants avant la rentrée scolaire et à faire évaluer la RAEE par les élèves plus tard dans l'année : de cette manière, il ne serait pas possible d'interpréter l'amour compassionnel enseignant comme une conséquence des RAEE dans leurs classes.

Ensuite, d'autres limites concernent la portée des résultats : certaines précautions s'imposent. La revue de la littérature réalisée en introduction (*cf.* section 2) met en évidence des études dont les résultats sont significatifs mais restent modérés. En effet, les études, s'appuyant sur des stratégies de régression linéaire ou de modélisation par équations structurelles, font état de résultats qui indiquent que la RAEE au temps 1 n'explique en général que quelques pourcents de la variance des variables éducatives au temps 2. Si cela peut se comprendre au vu de la durée des études (jusqu'à quatorze ans pour la plus longue), il n'en demeure pas moins que la relation n'est qu'un facteur parmi d'autres, nombreux, qui

déterminent les effets scolaires et extrascolaires chez les adolescents : la RAEE est un élément favorable mais elle ne fait pas tout. De plus, les enseignants ne sont pas seuls responsables de la qualité de la RAEE (*cf.* section 2.2.6). Il n'est donc pas question de profiter des présents résultats pour attribuer aux enseignants toute la responsabilité de l'adaptation psychosociale de leurs élèves.

De plus, il faut également noter que la théorie de l'attachement ou la théorie des trois systèmes de motivation, qui ont le mérite de donner à comprendre l'importance de la dimension affective, ne sont pas suffisantes pour décrire intégralement les effets de la relation entre les enseignants et les élèves (Davis, 2003). Sinon, comment expliquer la différence, pour la réussite scolaire d'un adolescent, entre le fait d'avoir un mentor naturel (choisi par l'adolescent lui-même et non désigné au sein de l'établissement scolaire) qui soit enseignant ou qui ne le soit pas (Fruith & Wray-Lake, 2013) ? La relation affective n'est pas seule en jeu puisque l'effet positif d'un mentor non enseignant est moins important : la dimension pédagogique a aussi un rôle. Darling, Hamilton et Niego (1994), ainsi que Montemayor et Gregg (1994), dénoncent à ce propos les travaux qui ne s'intéressent aux relations jeunes-adultes qu'à travers le prisme de la dimension affective. Pour eux, la relation est avant tout caractérisée par le soutien instrumental et se limite au domaine académique. Si les présents travaux pointent les limites de tels propos, ils ne sauraient pour autant laisser penser que la dimension de la sécurité affective est suffisante pour décrire intégralement la fonction enseignante. Comme le dit Charlet (2011), les sentiments en éducation sont nécessaires mais pas suffisants.

Enfin, il pourrait être intéressant d'améliorer la compréhension du tabou qui entoure la relation affective dans les institutions éducatives. Interroger des professionnels sur ce qui peut précisément les freiner sur la question de la RAEE pourrait être fructueux. Pour comprendre l'enjeu autour de cette question, il est certes nécessaire de s'interroger sur la conception de la fonction enseignante mais il paraît également important de questionner la conception que les professionnels se font des élèves. Favre (2010) propose à cet effet le concept de sujet élève, qui implique un certain nombre d'attitudes de la part de l'enseignant, notamment la prise en considération des besoins de reconnaissance et de sécurisation des adolescents. Parler de sujet élève est une proposition heuristique qu'il serait intéressant d'examiner plus avant.

### 13.3 Au delà de l'enseignement

Les résultats obtenus intéressent l'enseignement. Ils suggèrent aussi des pistes de recherche dans le champ plus général de l'éducation et du travail social. L'amour compassionnel des professionnels y a-t-il le même intérêt ? Au vu de l'importance des relations en éducation spécialisée et dans le travail social (Gaberan, 2003 ; Amadio & Bringout, 2011 ; Ballière, 2011 ; Rigaud, 2011), l'hypothèse que l'engagement affectif des professionnels y produit un effet positif peut être avancée. En outre, les entretiens exploratoires, menés auprès d'éducateurs PJJ, le suggèrent. Une étude quantitative complémentaire a d'ores et déjà été menée auprès d'éducateurs de la PJJ (N = 107) mais ses résultats, en cours de traitement, n'ont pas été intégrés à ce travail parce qu'ils en sont davantage une extension qu'un élément central.

Enfin, ce travail ouvre un débat bien plus vaste sur les relations humaines en général, c'est-à-dire au-delà de la sphère des métiers de l'éducation et du travail social. Les cadres théoriques invoqués ont d'ailleurs tous des applications hors du champ de l'éducation. Par exemple, la théorie de l'attachement est utilisée pour analyser les relations amicales (Dugravier, Guedeney & Mintz, 2006), les relations amoureuses (Banse & Rebetz, 2008) et d'autres types de relations moins classiques comme la relation au *leader* en entreprise (Mayeseless, 2010). Elle a aussi été mobilisée de manière originale, par exemple pour étudier l'attachement aux lieux (Debenedetti, 2005).

La théorie des trois systèmes de motivations a également été appliquée hors du champ de l'éducation dans lequel elle a été initialement pensée. Elle s'avère utile à la compréhension du dogmatisme, de l'addiction aux certitudes et, en fin de compte, à la compréhension de la liberté humaine (Favre, 2013) :

*« L'utilisation de notre modèle avec trois types de motivation permet de se représenter un être humain libre, il a la possibilité d'immoler sa liberté avec la motivation d'addiction. J'ai d'ailleurs tenté de montrer à travers mes travaux et ceux d'autres chercheurs que la plupart des humains pouvaient sortir des conduites addictives en changeant, suite à des crises personnelles, de système de motivation prédominant. » (p. 73-4)*

Enfin, l'amour compassionnel a été appliqué à différents champs et semble utile pour comprendre un des aspects positifs des relations humains. Au-delà de la question de l'enseignement et de l'éducation, ce travail s'ouvre finalement sur la question de la vie collective et propose une vision optimiste qui satisfait bien à la définition de la psychologie positive que Lecomte emprunte à Gable et Haidt (cités par Lecomte, 2012, p. 28) : elle est

« l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions ». Les théories mobilisées ainsi que le concept d'amour compassionnel contribuent à la compréhension de ce fonctionnement optimal. Ils œuvrent donc à la réalisation de l'un des objectifs que Seligman et Csikszentmihalyi (2000) assignent à la psychologie, rappelant qu'elle ne se limite pas à la compréhension des troubles et pathologies : cet objectif vise à « rendre la vie de tous meilleure » (p. 6).



## Bibliographie

Agne, K. J. (1992). Caring: the expert teacher's edge. *Educational Horizons*, 70 (3), 120-4.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-16.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-76.

Alluin, F., & Benhaim, J. (2000). Les classes relais 1999. Ministère de l'Éducation nationale. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 116.

Amadio, N., & Bringout, V. (2011). L'intervention sociale ou l'économie des sentiments. Regards croisés d'un sociologue et d'une ES. *Le sociographe*, 36 (3), 87-97.

Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74 (1), 55-73.

Archambault, I. (2009). *Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés : contributions directes et indirectes*. Montréal : Rapport de recherche présenté dans le cadre du Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture. En partenariat avec le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. Site consulté le 30 juin 2014 :

[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Rapportfinal-IsabelleArchambault\\_118418.pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Rapportfinal-IsabelleArchambault_118418.pdf)

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-55.

Arnaud, C. (2013). *La gestion des affects dans la pratique professionnelle des éducateurs*. Mémoire de master 1 en sciences de l'éducation et de la société, non publié. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq.

Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Site consulté le 30 juin 2014 :

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000533/0000.pdf>

Baïetto, M.-C. (1985). *Le désir d'enseigner. La conduite de la classe aux prises avec l'inconscient*. Paris : L'Harmattan, 2009.

Bailly, N., & Roussiau, N. (2010). The daily spiritual experience scale (DSES): validation of the short form in an elderly french population. *Canadian Journal on Aging, 29*(2), 223-31.

Baker, J. A., & Bridger, R. (1997). Schools as caring communities: a relational approach to school reform. *School Psychology Review, 26* (4), 586-602.

Ballière, F. (2011). Un AS sur la corde sensible. *Le sociographe, 36* (3), 57-65.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Banse, R., & Rebetez, C (2008). Relations de couple : modèles théoriques et approches diagnostiques. In M. Van der Linden, G. Ceschi, C. Baeyens & R. Banse, *Traité de psychopathologie cognitive : tome 1, bases théoriques*. Marseille : Solal, 153-73.

Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence, 41* (3), 256-67.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-82.

Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied, 76* (43), 1-36.

Bartick-Ericson, C. (2006). Attachment security and the school experience for emotionally disturbed adolescents in special education. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11* (1), 49-60.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61* (2), 226-44.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32* (3), 137-51.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117* (3), 407-529.

Bazart, D., Bonnéry, S., & Martin, E. (1999). *Les élèves des dispositifs relais*. Enquête réalisée à la demande du ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, ministère de la Justice / ministère de l'Education nationale. Lyon : Centre Alain Savary / INRP.

- Beam, M. R., Chuansheng, C., & Greenberger, E. (2002). The nature of adolescents' relationships with their « very important » nonparental adults. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 305-25.
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service Social*, 45 (3), 55-76.
- Bègue, L. (2010). *L'agression humaine*. Paris : Dunod.
- Bègue, L., & Roché, S. (2005). Birth order and youth delinquent behaviour testing the differential parental control hypothesis in a french representative sample. *Psychology, Crime and Law*, 11(1), 73-85.
- Belsky, J., Rosenberger, K., & Crnic, K. (1995). The origins of attachment security: "classical" and contextual determinants. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr, *Attachment theory*. Hillsdale: The Analytic Press, chap. 6, 153-83.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-70.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs du décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17, 1-9. Site consulté le 30 août 2014 :  
[http://www.cren.univ-nantes.fr/1395048641542/0/fiche\\_\\_\\_actualite/%26RH=CREN](http://www.cren.univ-nantes.fr/1395048641542/0/fiche___actualite/%26RH=CREN)
- Bernier, A., Larose, S., & Soucy, N. (2005). Academic mentoring in college: the interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education*, 46 (1), 29-51.
- Bernstein, D. J. (1990). Of carrots and sticks: a review of Deci and Ryan's intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54 (3), 323-32.
- Berquière, T. (2011). Un lien tout contre un lieu. En « maison des enfants ». *Le sociographe*, 36 (3), 66-74.
- Berscheid, E. (2010). Love in the fourth dimension. *Annual Review of Psychology*, 61, 1-25.
- Billieux, J., Rochat, L., Ceschi, G., Carré, A., Offerlin-Meyer, I., Defeldre, A.-C., Khazaal, Y., Besche-Richard, C., & Van der Linden, M. (2012). Validation of a short french version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Comprehensive Psychiatry*, 53, 609-15.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-88.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De boeck.

Bosco, S. J. (1877). *Textes pédagogiques traduits et présentés par Francis Desramaut*. Namur : éditions du soleil levant, 1958.

Bosmans, G., Braet, C., Leeuwen, K. V., & Beyers, W. (2005). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is attachment the neglected 3<sup>rd</sup> factor? *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 373-83.

Bosworth, K. (1995). Caring for others and being cared for: students talk caring in school. *The Phi Delta Kappan*, 76 (9), 686-93.

Boudon, R. (2014). « Attitude ». *Encyclopaedia Universalis*. Site consulté le 30 juin 2014 : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/attitude/>

Bouquet, B. (2009). Du sens de l'évaluation dans le travail social. *Informations sociales*, 152 (2), 32-39.

Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Evaluation de l'utilisation et de la réalisation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32 (2), 325-44.

Bouthillier, D., Tremblay, N., Hamelin, F., Julien, D., & Scherzer, P. (1996). Traduction et validation canadienne-française d'un questionnaire évaluant l'attachement chez l'adulte. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 28 (1), 74-7.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. T.1. Attachment*, New York: Basic Books. Trad. J. Kalmanovitch, *Attachement et perte.1. L'attachement*. Paris : PUF, 1978.

Brabeck, M. (1993). Des différences entre les homes et les femmes concernant le jugement moral ? In, L. Bègue, L. Bachler, C. Blatier & N. Przygodzki-Lionet, *Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts*. Paris : Dunod, 2013, chap. 4, 85-107.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36, 273-94.

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters, *Growing Points in Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2).

Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: an integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes, *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press, 46-76.

- Brighelli, J.-P. (2005). *La fabrique du crétin*. Paris : Gawsewitch.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., McCoy, J. K., & Forehand, R. (1992). Contemporaneous and longitudinal associations of sibling conflict with family relationship assessments and family discussions about sibling problems. *Child Development, 63* (2), 391-400.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32* (7), 513-31.
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51* (1), 5-32.
- Brown, E., & Ferris, J. M. (2007). Social capital and philanthropy: an analysis of the impact of social capital on individual giving and volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 36* (1), 85-99.
- Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*(1), 111-50.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rasclé, N., Gelie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie Française, 48* (3), 41-53.
- Burnett, P. C., & Dart, B. C. (1997). Conventional versus confirmatory factor analysis: methods for validating the structure of existing scales. *Journal of Research and Development in Education, 30* (2), 126-31.
- Caci, H., Askenazy, F., Frequelin, N., Nadalet, L., Myquel, M., Staccini, P., Cherick, F., & Boyer, P. (2006). Validation of the impulsivity rating scale and relationship with anxiety in healthy french adolescents. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 7* (3), 128-35.
- Caillé, A., & Chaniel, A. (2008). Présentation de *L'amour des autres. Care, compassion et humanitarisme*. *Revue du MAUSS, 32*, 5-31.
- Carson, J. W., Keefe, F. J., Goli, V., Fras, A. M., Lynch, T. R., Thorp, S. R., & Buechler, J. L. (2005). Forgiveness and chronic low-back pain: a preliminary study examining the relationship of forgiveness to pain, anger, and psychological distress. *Journal of Pain, 6*(2), 84-91.
- Cassidy, W., & Bates, A. (2005). "Drop-outs" and "push-outs": finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of Education, 112*, 66-102.

Cassidy, J. (2000). The complexity of the caregiving system: a perspective from attachment theory. *Psychological Inquiry*, 11 (2), 86-91.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-61.

Cazenave, M. (2005). *Histoire de la passion amoureuse*. Escalquens : Oxus.

Cesbron, G. (1954). *Chiens perdus sans colliers*. Paris : J'ai lu, 2007.

Charpenay, J. (2006). Supervision d'équipe en hébergement. *Les Cahiers Dynamiques*. 38, 75-8.

Choulet, P. (2011). Sentimental journey. Quinze propositions. *Le sociographe*, 36 (3), 98-106.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Cihak, D. F., Kirk, E. R., & Boon, R. T. (2009). Effects of classwide positive peer "tootling" to reduce the disruptive classroom behaviors of elementary students with and without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 18, 267-78.

Claes, M., & Lacourse, E. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, 53 (4), 379-99.

Clerget, S. (2012). *Réussir à l'école : une question d'amour ?* Paris : Larousse

Collier, M. D. (2005). An ethic of caring: the fuel for high teacher efficacy. *The Urban Review*, 37 (4), 351-60.

Collins, N. L., & Ford, M. B. (2010). Responding to the needs of others: the caregiving behavioural system in intimate relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27 (2), 235-44.

Comenius (1627-1632). *La grande didactique*. Paris : Klincksieck, 1992.

Commeiras, N., Loubès, A., & Fournier, C. (2009). Les effets des tensions de rôle sur l'implication au travail : une étude auprès des managers de rayon. *International Management*, 13 (4), 73-89.

Condorcet (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Site consulté le 16 mai 2014 :

[http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq\\_memoires\\_instruction/Cinq\\_memoires\\_instr\\_pub.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf)

Connor, S., & Brink, S. (1999). The impact of non-parental care on child development. Site consulté le 16 mai 2014 :

<http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/sdc/pkrf/publications/research/1999-002348/SP-310-02-01.pdf>

Conway, J., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6 (2), 147-68.

Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 107-28.

Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 5, 89-106.

Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 7, 127-45.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

Crosnoe, R., & Elder, G. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25, 571-602.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.

Crowell, J. A., Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2008). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press, chap. 26, 599-634.

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2010). L'empathie face aux conduites violentes : aspects émotionnels et cognitifs. Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. Site consulté le 01 mars 2013 :

<http://csps-szh.ch/fr/Plate-forme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Revue-suisse-de-pdagogie-spcialise/Archives/Articles-2010/page34378.aspx>

D'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2005). Adolescent impulsivity: findings from a community sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 427-35.

D'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence ? Evidence from a french validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30, 271-82.

Darling, N., Hamilton, S. F., & Niego, S. (1994). Adolescents' relations with adults outside the family. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta, *Personal relationships during adolescence*. London: Sage Publications, chap. 9, 216-35.

Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: an integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology, 48*, 483-510.

Davis, M. H., Mitchell, K. V., Hall, J. A., Lothert, J., Snapp, T., & Meyer, M. (1999). Empathy, expectations, and situational preferences: personality influences on the decision to participate in volunteer helping behavior. *Journal of Personality, 67* (3), 469-503.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38* (4), 207-34.

De Rougemont, D. (1996). *Les mythes de l'amour*. Paris : Albin Michel.

Debarbieux, E. (1996). *La violence dans la classe. Tome 1. Etat des lieux*. Paris : ESF éditeur.

Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe. Tome 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF éditeur.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie, 42*(1), 13-31.

Debenedetti, A. (2005). Le concept d'attachement au lieu : état de l'art et voies de recherche dans le contexte du lieu de loisirs. *Revue Management et Avenir, 3* (5), 151-60.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New-York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-85.

Deligny, F. (2004). *Graines de crapules suivi de Les vagabonds efficaces*. Paris : Dunod, 2004.

Delord, J., Favre, D. (2010). Vers une problématisation de la question du sujet dans l'éducation à la santé. In D. Berger, *Education à la santé : enjeux et dispositifs à l'école*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 147-171.



Demery-Lebrun, M. (2007). La mesure de l'implication professionnelle : un exemple de corpus en évolution. Site consulté le 15 juin 2013 :

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00147184/fr/>

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional preventing and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic / Plenum publishers.

Denis-Lahure, A. (2011). Educatrice sentimentale. De l'âme en IME. *Le sociographe*, 36 (3), 38-44.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and applications*. Los Angeles: SAGE Publications.

DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.

Doré-Côté, A. (2007). 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 troisième secondaire. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. Site consulté le 15 juin 2013 :  
<http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>

Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, Marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style ? *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (2), 97-110.

Dreher, D. E., Holloway, K. A., & Schoenfelder, E. (2007). The vocation identity questionnaire: measuring the sense of calling. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 99-120.

Dugravier, R., Guedeney, N., & Mintz, A.-S. (2006). Attachement et liens d'amitié. *Enfances et Psy*, 31 (2), 20-8.

Duméry, H. (2014). « Agapé ». *Encyclopaedia Universalis*. Site consulté le 30 mai 2014 :  
<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/agape/>

Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99 (4), 521-42.

Eisenberger, R., Rhoades, L., & Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1026-40.

Ellis, D. B., & Miller, L. W. (1936). Teachers' attitudes and child behavior problems. *The Journal of Educational Psychology*, 27 (7), 501-511.

- Emond, I., Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Perception de soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 23 (3), 237-50.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-136.
- Erasme (1528). *De Pueris. « De l'éducation des enfants »*. Paris : Klincksieck, 1990.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-99.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Fallu, S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32 (1), 7-29.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Favre, D. (2010). De la perception à l'apprentissage : trois systèmes de motivation en interaction. In S. Masmoudi & A. Naceur, *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et lamotivation*. Bruxelles : De Boeck.
- Favre, D. (2013). *L'addiction aux certitudes. Ce qu'elle nous coûte et comment s'en sortir*. Gap : éditions Yves Michel.
- Favre, D., & Favre, C. (1993). Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence. *Revue de Psychologie de la Motivation*, 16, 27-42.
- Favre, D., & Joly, J. (2001). Evaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non-dogmatique des informations. Application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires. *Psychologie et Psychométrie*, 22 (3/4), 115-51.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 4, 363-382.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider les élèves à risque. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 211-27.

Favre, D., Joly, J., & Reynaud, C. (2011). The mesure of empathy, emotional contagion and emotional cut-off as an indirect indicator of the efficiency of teacher training for preventing violent behavior and school failure. In D. J. Scapaletti, *Psychology of empathy*. New York: Nova Science Publishers, chap. 8, 203-19.

Favre, D., Reynaud, C., & Caussidier, C. (2012). Three motivation system but only one self-esteem? In S. De Wals & K. Meszaros, *Handbook on Psychology of Self-Esteem*. New York: Nova Science Publishers, 61-80.

Feeney, B. C., & Van Vleet, M. (2010). Growing through attachment: the interplay of attachment and exploration in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27 (2), 226-34.

Fehr, B., & Sprecher, S. (2008). Compassionate love: conceptual, measurement, and relational issues. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 2, 27-51.

Fehr, B., & Sprecher, S. (2009). Prototype analysis of the concept of compassionate love. *Personal Relationships*, 16, 343-64.

Fendrich, M., Weissman, M. M., & Warner, V. (1990). Screening for depressive disorder in children and adolescents: validating the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Children. *American Journal of Epidemiology*, 131 (3), 538-51.

Fenouillet, (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 16, 305-38.

Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob / CNDP.

Finkielkraut, A. (2007). *La querelle de l'école*. Paris : Stock / Panama.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-74.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnels, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26 (1), 197-218.

Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Joly, J. (2001). Epreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22 (1), 23-43.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 2 (8), 79-88.

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Site consulté le 14 janvier 2014 :

[http://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf)

Fraire, M., Longobardi, C., & Sclavo, E. (2008). Contribution to validation of the student-teacher relationship scale (STRS Italian Version) in the Italian educational setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 49-59.

Fraley, R. C., & Waller, N. G. (1998). Adult attachment patterns: a test of the typological model. In J. A. Simpson & W. S. Rholes, *Attachment theory and close relationship*. New York : Guilford Press, 77-114.

Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 350-65.

Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: school and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 1-13.

Fruith, V. M., & Wray-Lake, L. (2013). The role of mentor type and timing in predicting educational attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1459-1472.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-22.

Gaberan, P. (2003). *La relation éducative*. Ramonville Saint-Agne : Eres.

Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-46.

Garrau, M., & Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du Care*. Paris : PUF.

Gastic, B., & Johnson, D. (2009). Teacher-mentors and the educational resilience of sexual minority youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 21, 219-31.

Gendron, C. (2003). *Eduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan.

Georgiou, M., & Kyriakides, L. (2012). The impact of teacher and principal interpersonal behaviour on student learning outcomes: a large scale study in secondary schools of cyprus. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense, chap. 8, 119-36.

Giesbrecht, N. D. (2008). Caregiving in sociocultural context. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 13, 373-401.

Giguère, V., Morin, A. J. S., & Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de Psychoéducation*, 40 (1), 25-50.

Gillath, O., Shaver, P. R., Mikulincer, M., Nitzberg, E., Erez, A., & Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment, caregiving, and volunteering : placing volunteerism in an attachment-theoretical framework. *Personal Relationships*, 12 (4), 425-46.

Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M.-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology Education*, 15, 77-95.

Gilligan, C. (1982). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion, 2008.

Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16, 861-72.

Goodman, A. (1990). Addiction: definition and implication. *British Journal of Addiction*, 85, 1403-8.

Goossens, F. A., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child development*, 61, 832-7.

Gosling, P. (2009). Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 4, 67-88.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.

Gouldner, A. W. (2008). Pourquoi donner quelque chose contre rien ? *Revue du MAUSS*, 32 (2), 65-86.

Graber, D. R., & Mitcham, M. D. (2008). Compassionate clinicians: exemplary care in hospital settings. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 13, 345-72.

Greenberg, M. T., Siegel, J. M., & Leitch, C. J. (1982). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12 (5), 373-81.

Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: implications for psychological functioning. *Society, Stress, and Coping*, 9, 185-97.

Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19 (4), 405-27.

Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: a test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (8), 992-1004.

Guay, F., Ratelle, C., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal context: the role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233-40.

Guedeney, N. (2008). Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 20 (2), 101-17.

Guedeney, A., & Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 49 (1), 227-78.

Guedeney, N., & Dugravier, R. (2010). L'apport de la théorie de l'attachement à la situation de placement des enfants. In N. Guedeney & R. Dugravier, *L'attachement : approche clinique*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, chap. 8, 73-84.

Guedeney, N., Fermanian, J., & Bifulco, A. (2010). La version française du Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew (RSQ, questionnaire des échelles de relation) : étude de validation du construit. *L'Encéphale*, 36, 69-76.

Gurtner, J.-L., Gorga, A., Monnard, I., & Ntamakiliro, L. (2001). *Evolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence*. Brève synthèse à l'intention des autorités scolaires et des enseignants. Fribourg : Université de Fribourg. Site consulté le 30 juin 2014 :

[www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/Motivation/Synthese.pdf](http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/Motivation/Synthese.pdf)

- Gutshall, C. A. (2011). Measuring the ability to care in pre-service teachers. *STRATE Journal*, 20 (1), 33-41.
- Hallinan, M. T. (2008). Attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-83.
- Hanson, T. (2011). *Teacher support: high expectations and caring relationships*. Los Alamitos: WestEd.
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2012). A secure base? The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child and Family Social Work*, 18(3), 305-17.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-85.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220-32.
- Hemphill (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologist*, 58(1), 78-9.
- Hendrick, C., & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 392-402.
- Hendrick, C., & Hendrick, S. S. (1989). Research on love: does it measure up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 784-94.
- Hinde, R. A. (1976). On describing relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1-19.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31 (1), 129-43.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65 (1), 264-73.
- Hoy, W. K. (1967). Organizational socialization: the student teacher and pupil control ideology. *The Journal of Educational Research*, 61 (4), 153-55.
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies. A historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39 (5), 424-41.

Hrimech, M., & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 22 (3), 268-82.

Hughes, J. N., Calell, A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2), 173-84.

Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 485-92.

Hwang, J. Y., Plante, T., & Lackey, K. (2008). The development of the Santa Clara brief compassion scale: an abbreviation of Sprecher and Fehr's compassionate love scale. *Pastoral Psychology*, 56 (4), 421-8.

Igalens, J., & Loignon, C. (1997). *Prévenir les conflits et accompagner les changements. L'observation sociale au service des entreprises et des administrations*. Paris : Maxima.

Itskowitz, R., Navon, R., & Strauss, H. (1988). Teachers' accuracy in evaluating students' self-image: effect of perceived closeness. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 337-41.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-90.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-27.

Janosz, M., Allard, J., Duval, A., & Quesada, M. (2004). Inventaire de ressources. Université de Montréal, Québec.

Jeanne, Y. (2007). Penser la violence en situation éducative : au fondement des logiques d'action. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 38, 91-9.

Jeanne, Y. (2010). *Dépasser la violence des adolescents difficiles*. Toulouse : Erès.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120 (1), 77-82.

Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3 (4), 322-55.



Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41* (2), 247-59.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28* (2), 133-49.

Kherroubi, M., Chanteau, J.-P., & Larguèze, B. (2004). *Exclusion sociale, exclusion scolaire*. Paris : Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Site consulté le 30 juin 2014 : [http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/Travaux2003-2004-1-2-2-exclusionsociale\\_exclusionscolaire-Kherroubi.pdf](http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/Travaux2003-2004-1-2-2-exclusionsociale_exclusionscolaire-Kherroubi.pdf)

Kherroubi, M., Millet, M., & Thin, D. (2005). « Classes relais » et familles. Accompagnement ou normalisation ? *Etudes et Recherches n°8*. Vaucresson : éditions du CNFE-PJJ.

Kidd, S., Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., Davidson, L., King, R. A., & Shahar, G. (2006). The social context of adolescent suicide attempts: interactive effects of parent, peer, and school social relations. *Suicide and life-threatening behavior, 36* (4), 386-95.

Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135-46.

Kohn, A. (1995). Caring child: the role of the school. *The Phi Delta Kappan, 76* (9), 496-506.

Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Schooten, E. V., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*, 215-34.

Korczak, J. (1928). *Le droit de l'enfant au respect*. Paris : Fabert, 2009.

Lafforgue, L., & Lurçat, L. (2007). *La débâcle à l'école. Une tragédie incomprise*. Paris : De Guibert.

Lalin, A., Aknin, L. B., Norton, M. I., & Dunn, E. W. (2009). Feeling good about giving: the benefits (and costs) of self-interested charitable behavior. *Harvard Business School Marketing Unit Working Paper, 10* (12), 1-23.

Lamas, C., & Guedeney, N. (2006). Constitution des liens d'attachement. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture, 19*, 111-4.

Lamas, C., Vulliez Coady, L., & Atger, F. (2010). Psychopathologie à l'adolescence et attachement. In N. Guedeney & R. Dugravier, *L'attachement : approche clinique*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, chap. 11, 107-118.

Langevin, V., François, M., Boini, S., & Riou, A. (2011). Center for epidemiologic studies-depression scale. *Documents pour le Médecin du Travail*, 127, 475-80.

Larose, S., Bernier, A., Soucy, N., & Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16 (2), 225-47.

Laugier, S. (2005). Care et perception. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres. Ethique et politique du care*. Paris : éditions de l'EHESS, 2011, 359-89.

Le Blanc, M. (2010). *MASPAQ. Manuel sur les mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal: Université de Montréal, Ecole de psychoéducation.

Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1993). The prediction of males adolescent and adult offending from school experience. *Canadian Journal of Criminology*. 35 (4), 459-78.

Le Coz, P. (2003). Du bon amour des enfants. Regards philosophiques. *Spirale*, 28, 17-30.

Le Goff, A. (2008). Care, empathie et justice. Un essai de problématisation. *Revue du MAUSS*, 32 (2), 203-41.

Lecomte, J. (2007). Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience. In A. Tarpinian, G. Hervé, L. Baranski & B. Mattéi, *Ecole : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. Lyon : Chronique Sociale, chap. 18, 180-9.

Lecomte, J. (2009). La théorie du flux. Comment la motivation intrinsèque donne du sens à notre vie. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 6, 107-25.

Lecomte, J. (2009). Les trois facettes du sens de la vie. In J. Lecomte, *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod, 61-75.

Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93, 21-36.

Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*. Paris : Odile Jacob.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-93.

Lenoir, Y., & Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni, & C. Reynaud, *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »*. Bruxelles : De Boeck.

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274-83.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Liljeberg, J. F., Eklund, J. M., Fritz, M. V., & Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34, 1-9.

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2008). Home environment and classroom climate: an investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, 27, 242-56.

Loranger, M., & Picard, L. (1982). Le comportement de l'élève en classe spéciale et son rendement académique. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14 (2), 134-44.

Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, D. (1983). Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 15 (3), 280-301.

Luca, N. (2007). *Blandine Chelini-Pont, Jeremy Gunn, Dieu en France et aux États-Unis. Quand les mythes font foi*. *Archives de sciences sociales des religions*, 138, 97-251. Site consulté le 18 mai 2013 : <http://assr.revues.org/5752>

Luengo, M. A., Carrillo-de-la-Pena, M. T., Otero, J. M., & Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (3), 542-8.

Lussier, Y., & Lemelin, C. (2002). *Profil des hommes à comportement violent ayant fait une demande d'aide à un organisme de traitement en violence masculine*. Rapport de recherche soumis aux Centres de traitement pour hommes à comportements violents, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81-107.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: an examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35* (1), 81-99.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46* (2), 137-55.

Makri-Botsari (2001). Causal links between academic intrinsic motivation, self-esteem, and unconditional acceptance by teachers in high school students. In R.J. Riding & S.G. Rayner, *International Perspectives on Individual Differences*. London: Ablex Publishing, 209-220.

Manno, B. V. (1995). The new schools wars: battles over outcome-based education. *The Phi Delta Kappan, 76* (9), 720-6.

Marpeau, J. (2000). *Le processus éducatif*. Toulouse : Erès.

Martinez, S. (2009). A system gone berserk: how are zero-tolerance policies really affecting schools? *Preventing School failure: Alternative Education for Children and Youth, 53* (3), 153-8.

Martins, D., Nicholas, N. A., Shaleen, M., Jones, L., & Norris, K. (2013). The development and evaluation of a compassion scale. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 24*(3), 1235-46.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-96.

Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher, 17*(2), 13-7.

Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Harper Collins.

Mayselless, O., & Popper, M. (2007). Reliance on leaders and social institutions: an attachment perspective. *Attachment and Human Development, 9*(1), 73-93.

Mayselless, O. (2010). Attachment and the leader-follower relationship. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*, 271-80.

McCrystal, P., Percy, A., & Higgins, K. (2007). Exclusion and marginalisation in adolescence: the experience of school exclusion on drug use and antisocial behaviour. *Journal of Youth Studies, 10* (1), 35-54.

McDonald Connor, C., Son, S.-H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43* (2), 343-75.

McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74* (7), 284-92.

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as a compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74* (4), 1145-57.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O., & Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, caregiving, and altruism: boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 89* (5), 817-39.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Gillath, O. (2008). A behavioral systems perspective on compassionate love. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*, Malden (USA) : Blackwell, chap. 8, 225-55.

Miljkovitch, R., Dugravier, R., & Mintz, A.-S. (2010). Attachement et psychopathologie durant l'enfance. In N. Guedeney & R. Dugravier. *L'attachement : approche clinique*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, chap. 10, 97-106.

Miller, J., Flory, K., Lynam, D., & Leukefeld, C. (2003). A test of the four-factor model of impulsivity-related traits. *Personality and Individual Differences, 34* (8), 1403-18.

Molinier, P. (2005). Le *care* à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Paris : éditions de l'EHESS, 2011, 339-57.

Molinier, P. (2009). Temps professionnel et temps personnel des travailleuses du *care* : perméabilité ou clivage ? Les aléas de la « bonne distance ». *Temporalités, 9*. Site consulté le 19 août 2013 : <http://temporalites.revues.org/988>

Montaigne, M. (1999). *L'éducation des enfants*. Paris : Arléa.

Montemayor R, & Gregg V. R. (1994). Current theory and research on personal relationships during adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta, *Personal relationships during adolescence*. London: Sage Publications, chap. 9, 216-35.

Morel, D. (2011). Faut-il aimer pour accompagner? Petite philosophie de l'éthique à l'usage des travailleurs sociaux. *Le sociographe*, 36 (3), 29-37.

Morin, E. M. (2003). Sens du travail. Définition, mesure et validation. In C. Vandenberghe, N. Delobbe & G. Karnas, *Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel*. Actes du 12e congrès de psychologie du travail et des organisations. Tome 2. Louvain-la-neuve : Presses Universitaires de Louvain, 11-20.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. London: Paul Chapman.

Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71 (2), 241-55.

Murberg, T A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: a prospective study. *Social Psychology Education*, 13, 511-22.

Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into practice*, 46 (2), 105-12.

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.

Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: factor structure, reliability, and validity among african american youth in low-income urban schools. *The Journal of Early Adolescence*, 31 (4), 493-526.

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), 600-8.

Neill, A. S. (1966). *La liberté – Pas l'anarchie*. Paris : Payot, 1972.

Netto, F., & Menezes, A. P. (2014). Psychometric properties of the Portuguese version of the compassionate love for close others and humanity scale among older people. *Educational Gerontology*, 40(6), 458-67.

Niedhammer, I., Chastang, J.-F., Gendrey, L., David, S., & Degioanni (2006). Propriétés psychométriques de la version française des échelles de la demande psychologique, de la latitude décisionnelle et du soutien social du

« Job Content Questionnaire » de Karasek : résultats de l'enquête nationale SUMER. *Santé Publique*, 18(3), 413-27.

Noblit, G. W., Dwight, L. R., & McCadden B. M. (1995). In the meantime: the possibilities of caring. *The Phi Delta Kappan*, 76 (9), 680-5.

Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-30.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *The Phi Delta Kappan*, 76 (9), 675-9.

Noddings, N. (2002). *Starting at home. Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Noftle, E. E., & Shaver, P. R. (2006). Attachment dimensions and the big five personality traits: associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40, 179-208.

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the « laws » of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 625-32.

OCDE (2010). *Regards sur l'éducation. 2010*. Les indicateurs de l'OCDE. Site consulté le 30 juin 2014 : <http://www.oecd.org/editions/corrigenda>

OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. Pisa, éditions OCDE. Site consulté le 30 juin 2014 : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>

ONED (2010). *La théorie de l'attachement : une approche conceptuelle au service de la protection de l'enfance*. Dossier thématique coordonné par N. Savard. Paris : Observatoire National de l'Enfance en Danger. Site consulté le 30 juin 2014 :

<http://oned.gouv.fr/publications/theorie-lattachement-une-approche-conceptuelle-au-service-protection-lenfance>

Olsson, C., Bond, L., Burns J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.

Oman, D. (2010). *Compassionate love: what does research show?* Report to Fedzer Institute. Revised third version. Kalamazoo: Fetzer Institute. Site consulté le 30 juin 2014 :

<http://pdf.thepdfportal.com/?id=158155#>

Oman, D. (2011). Compassionate love: accomplishments and challenges in an emerging scientific/spiritual research field. *Mental Health, Religion & Culture*, 14 (9), 945-81.

Omoto, A. M., Malsch, A. M., & Barraza, J. A. (2008). Compassionate acts: motivations for and correlates of volunteerism among older adults. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*, Malden (USA) : Blackwell, chap. 9, 257-82.

Ongari, B. (2006). Attachement et traitement des adolescents dans des centres résidentiels de soin. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 20, 31-49.

Ongari, B. (2008). Représentations d'attachement d'enfants et troubles du comportement à l'école maternelle. *Enfance*, 60 (1), 53-62.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-67.

Overbeek, G., Biesecker, G., Kerr, M., Stattin, H., Meeus, W., & Engels, R. C. M. E. (2006). Co-occurrence of depressive moods and delinquency in early adolescence: the role of failure expectations, manipulativeness, and social contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (5), 433-43.

Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). The ethic of caring in teaching: an overview of supportive literature. *Quest*, 57, 392-425.

Paperman, P. (2005). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Paris : éditions de l'EHESS, 2011, 321-38.

Paperman, P. (2008). Pour un monde sans pitié. *Revue du MAUSS*, 32 (2), 267-83.

Paperman, P., & Laugier, S. (2005). Préface. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres. Ethique et politique du care*. Paris : éditions de l'EHESS, 2011, 21-35.

Paperman, P., & Laugier, S. (2008). Introduction. In C. Gilligan, *Une voix différente, pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.



- Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20 (4), 697-718.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83-98.
- Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Mentoring relationships for youth: investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30 (4), 367-88.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-92.
- Perdereau, F., & Atger, F. (2002). Evaluation de l'attachement chez l'adolescent et l'adulte. In A. Guedeney & N. Guedeney, *L'attachement. Concepts et applications*. Paris : Masson, 93-102.
- Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contributions à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'Éducation*, 26 (2), 215-28.
- Perreault, M. (2011). Vérification des liens entre les stressés, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant. Thèse de doctorat en psychologie, non publiée. Montréal : Université de Montréal. Site consulté le 30 juin 2014 :  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5481>
- Pestalozzi, J. H. (1774-1780). *Ecrits sur l'expérience du Neuhof. Suivi de quatre études*. Bern : Peter Lang, 2001.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15 (3), 417-32.
- Pezet, V., Villatte, R., & Logeay, P. (1993). *De l'usure à l'identité professionnelle. Le burn-out des travailleurs sociaux*. Paris : TSA.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources. Charlottesville : University of Virginia. Site consulté le 30 juin 2014 :

[http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS\\_Professional\\_Manual.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS_Professional_Manual.pdf)

Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88 (1), 37-42.

Pillet, V. (2007). La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire. *Dialogue*, 175 (1), 7-14.

Pleck, J. H. (2007). Why could father involvement benefit children ? Theoretical perspectives. *Applied Developmental Science*, 11 (4), 196-202.

Portier, P. (2010). L'Amérique et la France face à « l'esprit de religion ». Retour sur une comparaison toquevillienne. *Social Compass*, 57 (2), 180-93.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF, 1979.

Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 25-36.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18 (2), 132-150.

Potvin, P., & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Rapport d'étape présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., Deslandes, R., & Leclerc, D. (1999). Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20 (1), 57-73.

Potvin P., & Paradis, L. (2000). *Facteur de réussite dès le début du préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire. *Études et Recherches*, 5 (3).

Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. In L. DeBlois & D. Lamothe, *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. 109-18, Québec : Presses de l'Université de Laval.

Potvin, P. (2009). La relation maître-élève est un facteur de protection pour l'élève en difficulté. Actes de la journée de mobilisation sur la persévérance scolaire du 30 novembre 2009. Mont Laurier.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Doré-Côté, A. (2001). *Teachers' attitudes toward students at risk of school dropout : a longitudinal study*. Actes de la « Seventh biennial international conference, Making a world of difference ». Varsovie : International Association of Special Education. Site consulté le 30 juin 2014 : <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/pologne.pdf>

Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.

Prairat, E. (2004). Réflexion sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 57 (3), 31-44.

Quoidbach, J., Wood, A. M., & Hansenne, M. (2009). Back to the future: the effect of daily practice of mental time travel into the future on happiness and anxiety. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (5), 349-55.

Quoidbach, J. (2010). *Pourquoi les gens heureux vivent-ils plus longtemps ?* Paris : Dunod.

R Core Team (2014). R : a language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://R-project.org>

Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1 (3), 385-401.

Ramos Ponces de Carvalho, A. d. D. (1990). *La pédagogie de João de Deus Ramos*. Lisboa : ESE.

Rapport Bancel pour la création des IUFM (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Remis au ministre de l'Éducation Nationale Lionel Jospin. Site consulté le 30 juin 2014 : [http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport\\_bancel/rapport\\_bancel\\_10oct1989.pdf](http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport_bancel/rapport_bancel_10oct1989.pdf)

Revelle, W. (2014). psych: Procedures for personality and psychological research. *North-western University, Evanston. R package version*, 1(1).

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceive organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-714.

Rhodes, J. E., Bogat, G. A., Roffman, J., Edelman, P., & Galasso, L. (2002). Youth mentoring in perspective: introduction to the special issue. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 149-55.

Rhodes, J. E., Ranjini, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: a preliminary screening questionnaire. *The Journal of Primary Prevention, 26* (2), 147-67.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 48* (2), 129-37.

Rigaud, L. (2011). Vocation/Profession. La place du don dans la relation éducative. *Le sociographe, 36* (3), 75-86.

Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and teacher education, 25*, 626-35.

Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. New York : Routledge.

Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation and pastoral care: a challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education, 31* (2), 112-29.

Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: dispositional traits, emotional states, and quality of teacher-student interactions. *Teacher Education Quarterly, 38* (2), 77-96.

Roelofs, J., Meesters, C., Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies, 15* (3), 331-44.

Rogers, C. R. (1969). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod, 1972.

Rogers, C. R., & Ducroux-Biass, F. (2011). La tendance actualisante par rapport aux « motifs » et à la conscience. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et Recherche, 13* (1), 65-89.

Roorda, H. (1918). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. Paris : Payot.

Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Genève : Jouvence.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.

- Roskam, I., Henry, M., Collin, B., & Manil, P. (2008). Education parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel. *Enfance*, 60 (2), 158-76.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perceptions d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44 (2), 193-211.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Ruddick, S. (1980). Maternal thinking. *Feminist Studies*, 6 (2), 342-67.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary school and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rutter, M. (2008). Implications of attachment theory and research for child care policies. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press, chap. 40, 958-74.
- Ryan, M. R., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 550-8.
- Ryan, M. R., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226-49.
- Schiemann, S., & van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63 (2), 152-74.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Shankland, R. (2012). Bien-être subjectif et comportements altruistes : les individus heureux sont-ils plus généreux ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93, 77-87.

Shankland, R. (2013). Psychologie positive. In L. Bègue & O. Desrichard, *Traité de psychologie sociale. La science des interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck, chap. 23, 619-40.

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2010). New directions in attachment theory and research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27 (2), 163-72.

Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: the role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3), 434-46.

Smith, S. L. (2008). Loving and caring in the US: trends and correlates of empathy, altruism, and related constructs. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 4, 81-120.

Smith, S. L., Smith, S. W., Pieper, K. M., Downs, E., Yoo, J. H., Bowden, B., Ferris, A., & Butler, M. C. (2008). Measuring prosocial behavior, altruism, and compassionate love on US television. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 3, 53-77.

Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: an autobiographical perspective from disadvantaged youth ? *Journal of School Psychology*, 37 (4), 425-48.

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrom, L. (2011). The three dimensions of the student-teacher relationship scale: CFA validation in a preschool sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 250-63.

Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14 (1), 125-43.

Sprague, J. R., & Horner, R. H. (2006). *School wide positive behavioral supports. The handbook of school violence and school safety : from research to practice*. London: Routledge.

Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (5), 629-51.

Sprecher, S., & Fehr, B. (2006). Enhancement of mood and self-esteem as a result of giving and receiving compassionate love. *Current Research in Social Psychology*, 11 (16), 227-42.

Sprecher, S., Fehr, B., & Zimmerman, C. (2007). Expectation for mood enhancement as a result of helping: the effects of gender and compassionate love. *Sex roles* 56 (7/8), 543-9.

Sprecher, S., Zimmerman, C., & Abrahams, E. M. (2010). Choosing compassionate strategies to end a relationship. Effects of compassionate love for partner and the reason for the breakup. *Social Psychology, 41* (2), 66-75.

Sprecher, S., & Fehr, B. (2011). Dispositional attachment and relationship-specific attachment as predictors of compassionate love for a partner. *Journal of Social and Personal Relationships, 28* (4), 558-74.

Sroufe, A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*(4), 1184-1199.

Stein, H., Koontz, A. D., Fonagy, P., Allen, J. G., Fultz, J., Brethour, J. R., Allen, D., & Evans, R. B. (2002). Adult attachment: what are the underlying dimensions? *Psychology and Psychotherapy, 75*, 77-91.

Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behaviour and self-report: evidence for a dual system model. *Developmental Psychology, 44*(6), 1764-78.

Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology, 27*, 313-35.

Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31* (2), 148-63.

Suissa, J. (2001). Anarchism, utopias and philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education, 35* (4), 627-46.

Thirion, J.-F. (1992). *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*. Paris : les éditions d'organisation.

Tiet, Q. Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 360-78.

Tronto, J. (1993). *Un monde vulnérable*. Paris : La Découverte, 2009.

Underwood, L. G. (2002). The human experience of compassionate love: conceptual mapping and data from selected studies. In S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss & W. B. Hurlbut, *Altruism and altruistic love : science, philosophy, and religion in dialogue*. Oxford: Oxford University Press, chap. 5, 72-88.

Underwood, L. G. (2006). Ordinary spiritual experience: qualitative research, interpretative guidelines, and population distribution for the daily spiritual experience scale. *Archive for the Psychology of Religion*, 28, 181-217.

Underwood, L. G. (2008). Compassionate love: a framework for research. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 1, 3-26.

Underwood, L. G. (2013). *Spiritual connection in daily life. 16 little questions that can make a big difference*. Conshohocken : Templeton Press.

Unicef (2014). *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France : le grand malaise. Consultation nationale des 6/18 ans 2014*. Paris : Unicef France. Site consulté le 24 septembre 2014 : [http://www.unicef.fr/userfiles/Consultation\\_2014.pdf](http://www.unicef.fr/userfiles/Consultation_2014.pdf)

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology*, 30 (4), 662-81.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21 (3), 323-49.

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R. J. Vallerand & E. E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal : Etudes Vivantes.

Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 3, 47-66.

Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-16.

Van Acker, R, Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 19 (3), 316-34.

Van der Linden, M., d'Acremont, M., Zermatten, A., Jermann, F., Larøi, F., Willems, S., Juillerat, A.-C., & Bechara, A. (2006). A french adaptation of the UPPS Impulsive Behavior Scale. Confirmatory factor analysis in a sample of undergraduate students. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 38-42.



Van Ijzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press, chap. 37, 880-905.

Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A., & Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation enseignant-élève. Une simple affaire de coeur ? In S. Schmidt, *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples*. Québec : Presses de l'Université du Québec, chap. 3, 61-90.

Vignoli, E., & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 251-60.

Vignoli, E., Nils, F., & Rimé, B. (2005). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (2) : l'attachement est-il lié au choix des partenaires de verbalisation ? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34 (3).

Vitaro, F., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (1999). Impulsivity predicts problem gambling in low SES adolescent males. *Addiction*, 94 (4), 565-75.

Walsh, A., Beyer, J. A., & Petee, T. A. (1987). Love deprivation, Weschsler performance, verbal discrepancy, and violent delinquency. *The journal of Psychology*, 121 (2), 177-84.

Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 40-53.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83 (3), 877-95.

Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49 (4), 690-705.

Watkins, C. E., & Riggs, S. A. (2012). Psychotherapy supervision and attachment theory: review, reflections, and recommendations. *The Clinical Supervisor*, 31, 256-89.

Watson, J. (2009). *Assessing and measuring caring in nursing and health sciences*, New York: Springer Publishing Company.

Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde, *The place of attachment in human behaviour*. New York: Basic Books, chap. 9, 171-84.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-9.

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

Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into Practice*, 42 (4), 319-26.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense, chap. 2, 19-36.

Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The five factor model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30 (4), 669-89.

Wiepking, P., & Maas, I. (2009). Resources that make you generous: effects of social and human resources on charitable giving. *Social Forces*, 87 (4), 1973-95.

Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1967). *The school and pupil control ideology*. University Park: Pennsylvania State University.

WIN-Gallup International (2012). *Global index of religion and atheism*. Site consulté le 01 juin 2014 : <http://redcresearch.ie/wp-content/uploads/2012/08/RED-C-press-release-Religion-and-Atheism-25-7-12.pdf>

Winnicott, D. W. (1956). *Déprivation et délinquance*. Paris : Payot, 1994.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.

Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory into Practice*, 2 (2), 67-72.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Everton & C. S. Weinstein, *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1161-91.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2012). Let's make things better: developments in research on interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. den Brok, J.

van Tartwijk & J. Levy, *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense, chap. 14, 225-50.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of low achieving students. *Current Psychology*, 27 (3), 192-204.

Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38 (1), 80-98.

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social, behavioral and personality*, 30 (5), 485-94.

You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29 (6), 659-84.

You, S., Hong, S., & Ho, H.-Z. (2011). Longitudinal effects of perceived control on academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 253-66.

Zaffran, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation Emploi*, 109, 85-97.

Zaouche-Gaudron, C., Euillet, S., & Pinel-Jacquemin, S. (2007). *Recensement critique des instruments de recherche validés en langue française en psychologie du développement : bilan sur 10 ans (1995 à 2005)*. Rapport final remis à L'Observatoire national de l'enfance en danger. Paris : Observatoire National de l'Enfance en Danger. Site consulté le 30 juin 2014 :

[www.oned.gouv.fr/system/files/ao/rapport07\\_zaouche\\_recens05\\_3.pdf](http://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/rapport07_zaouche_recens05_3.pdf)

## Annexes

|   |            |
|---|------------|
| <i>Annexe 1 Première page du questionnaire à destination des enseignants utilisé pour l'étude 2 .....</i>                             | <i>220</i> |
| <i>Annexe 2 Réponse apportée suite à la réaction d'une enseignante au questionnaire en ligne (courriel du 23 septembre 2013).....</i> | <i>221</i> |
| <i>Annexe 3 Réaction de l'enseignante suite à la réponse qui lui a été faite (courriel du 23 septembre 2013).....</i>                 | <i>222</i> |
| <i>Annexe 4 Première page du questionnaire à destination des élèves utilisé pour l'étude 5.....</i>                                   | <i>223</i> |
| <i>Annexe 5 Grille d'entretien semi-directif avec les enseignants utilisée dans l'étude 1.....</i>                                    | <i>224</i> |
| <i>Annexe 6 Grille d'entretien semi-directif avec les éducateurs PJJ utilisée dans l'étude 1 .....</i>                                | <i>225</i> |

## Annexe 1 Première page du questionnaire à destination des enseignants utilisé pour l'étude 2



Laboratoire Epsilon  
Etude Enquête sur les émotions des enseignants  
Questionnaire Questionnaire enseignants

---

**Autorisations**

\*Champs obligatoires

**\*J'accepte de me prêter en toute connaissance de cause et en toute liberté à la recherche portant sur les émotions des enseignants et leurs relations avec les élèves.**

Oui                      Non  
                             

**\*J'accepte de répondre à nouveau à 20 questions dans un mois.**

Oui                      Non  
                             

**Si oui, à quelle adresse électronique pouvons-nous vous contacter ?**

**Si oui, un code nous permettra de coupler vos réponses avec le deuxième temps de mesure, si vous êtes recontactés. Quels sont les 4 derniers chiffres de votre numéro de téléphone ?**  
Minimum : 0000 ; Maximum : 9999

**Quelle est la première lettre de votre nom ?**

**Annexe 2 Réponse apportée suite à la réaction d'une enseignante au questionnaire en ligne (courriel du 23 septembre 2013)**

Il se trouve, et vous l'avez relevé, qu'il s'agit bien de la réplique d'une étude anglo-saxonne, d'où l'utilisation d'une mesure de religiosité en fin de questionnaire. Pourtant, nous savons que la place de la croyance n'est pas la même en France qu'aux États-Unis. Les résultats devraient refléter cette différence, puisque les répondants ont bien sûr la possibilité d'exprimer leur désaccord avec les items de religiosité. L'enjeu pourrait d'ailleurs être l'élaboration d'un concept de compassion continental, débarrassé de sa connotation religieuse. Ou encore, et la mesure de L. Underwood en fin de questionnaire l'évoque, la spiritualité peut éventuellement s'imaginer comme quelque chose de laïque qui ne renverrait aucunement à une pratique religieuse encadrée mais simplement à une manière de ressentir les choses.

Il n'en demeure pas moins que ce concept est inhabituel pour les enseignants.

Ceci n'est pas une difficulté, au contraire. Nous essayons de relever quelles facettes du concept pourraient se prêter davantage à la description d'une dimension de la relation enseignant-élève. En outre, notre questionnaire va également être envoyé à d'autres types de professionnels de l'éducation. L'idée qui supporte la comparaison que nous pourrions faire est bien que le concept n'a pas le même intérêt selon les situations relationnelles inhérentes aux différentes fonctions professionnelles. Il se peut qu'une bonne part des items ne conviennent pas aux enseignants, et cela a du sens.

En espérant que ces quelques explications vous rassurent et vous permettent de ne pas regretter de nous avoir, en fin de compte, accordé votre confiance, peut-être pourrez vous transmettre cela aux collègues qui ont pu trouver les questions "parfois surprenantes".

Nous restons à votre disposition pour vous apporter des compléments d'information.

**Annexe 3 Réaction de l'enseignante suite à la réponse qui lui a été faite (courriel du 23 septembre 2013)**

Bonjour,

Je vous remercie pour cette réponse très complète qui met aussi en lumière des différences culturelles que nous ignorons trop souvent (ou que nous ramenons à quelques préjugés et stéréotypes non examinés).

Sur notre liste professionnelle, votre questionnaire a donné lieu à une réflexion très intéressante sur les notions elles-mêmes (compassion *vs* empathie ; sentiment du sacré *vs* religion, etc.) et sur le rôle psychologique des enseignants par rapport aux élèves (plus du côté paternel séparateur que maternel fusionnel : stéréotypes encore ?).

J'ai communiqué votre réponse de nature à mettre en confiance les collègues qui avaient hésité à répondre.

Vous souhaitant un bon travail,

Cordialement,

## Annexe 4 Première page du questionnaire à destination des élèves utilisé pour l'étude 5



Enquête sur les élèves de collège de l'Hérault  
réalisée par l'Université (Montpellier 2 & Montpellier 3)

A l'université (Universités Montpellier 2 & 3) nous travaillons sur la satisfaction et la motivation des élèves. Nous aimerions avoir ton point de vue sur certaines choses. Il s'agit de répondre à un questionnaire d'une vingtaine de minutes.

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. **Seul ton avis personnel nous intéresse. Les réponses sont strictement confidentielles et elles seront mélangées à celles des autres** (en accord avec les règles de la CNIL).

Essaye de répondre le plus **rapidement** et le plus **sincèrement** possible.

Il est important de répondre individuellement à tout le questionnaire.

Il suffit d'entourer la réponse qui te convient le mieux, pour dire si les phrases proposées te correspondent bien ou pas.

Merci d'avance pour ta participation !

Tu es :     un garçon                     une fille

Ta classe (exemple 5<sup>e</sup>6) : .....

Ton âge (exemple : 13) : .....

Combien as-tu de frères et sœurs : .....

Quel est ton rang parmi tes frères et sœurs : 1<sup>er</sup> 2<sup>e</sup> 3<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> .....



**Annexe 5 Grille d'entretien semi-directif avec les enseignants utilisée dans l'étude 1**

Genre ?

Age ?

Ancienneté sur la classe relais ?

Quelle est votre conception du métier d'enseignant en classe relais ?

Quel est votre rôle ?

Comment définiriez-vous votre responsabilité professionnelle ? Où fixez-vous la limite entre la vie professionnelle et la vie personnelle ?

Quelle est votre conception de la relation enseignant-élève ?

Qu'attendez-vous des élèves dans la relation ?

Jugez-vous qu'il est correct de parler d'affection ou d'amour dans l'enseignement ?

Quels conflits vivez-vous avec les élèves ?

Comment y réagissez-vous ? Comment évoluent, dans les cas les plus conflictuels, vos relations avec les élèves ?

Avez-vous un métier frustrant ?

Les élèves sont-ils ingrats ?

Quelle place accordez-vous à l'exclusion dans votre classe-relais ?

**Annexe 6 Grille d'entretien semi-directif avec les éducateurs PJJ utilisée dans l'étude 1**

On dit souvent, « on n'est pas éducateur par hasard », qu'en pensez-vous ? Le parcours de vie influe-t-il sur ce choix selon vous ?

Au quotidien, qu'attendez-vous de la part des jeunes ? (si « Reconnaissance », CAD ?)

La notion de distance au sein de la relation éducative est souvent utilisée dans ce métier. C'est quoi pour vous ? Pensez-vous qu'elle va de pair avec la posture professionnelle ?

Comment vous-même gérez-vous la distance au quotidien ? Est-elle facile à tenir ? Et quand vous n'y arrivez plus, que faites-vous ?

Lors d'un entretien précédent, on m'a dit « La dimension humaine fait partie intégrante de notre métier ». Vous en pensez quoi ? Quels impacts pouvez-vous relever sur votre pratique ?

Pensez-vous qu'on vous perçoit différemment au travail que dans votre vie personnelle ? (si oui,) Comment faites-vous le pas entre ces deux espaces ? (si non) Donc vous êtes la même personne au travail et dans votre vie perso ?

Que pensez-vous de la place des affects dans une relation éducative? Ont-ils un rôle dans les accompagnements ? Cette vision a-t-elle évolué au cours de votre carrière ?

Comment réagiriez-vous face à une situation émotionnelle qui vous dépasse ? Comment vous en sortez-vous dans ce cas ?

D'après vous, le responsable a-t-il une place à prendre dans la gestion quotidienne des affects par les éducateurs ? Et qu'en est-il de l'équipe ?

Trouvez-vous, au sein de votre service, les espaces de parole qui vous sont nécessaires pour pouvoir prendre du recul émotionnellement et réadapter vos accompagnements ?