



Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel

Louise Clément¹, Alice Levasseur¹ et Caterina Mamprin²

¹Université Laval, Québec, Canada

²Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Pour citer cet article :

Clément, L., Levasseur, A. et Mamprin, C. (2023). Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel. *Didactique*, 4(2), pp. 91-120. <https://doi.org/10.37571/2023.0205>.

Résumé : En prenant appui sur la théorie de l'autodétermination, cette étude examine l'importance du climat relationnel d'après la perception des élèves de centres de la formation professionnelle et de son rôle sur la motivation scolaire de ces derniers. Deux importants facteurs du climat relationnel ont fait l'objet d'une étude plus approfondie, soit la perception de la qualité des relations interpersonnelles (QRI) des élèves envers leurs enseignant·es ainsi que la perception de la confiance et de la méfiance relationnelles des élèves envers leurs enseignant·es. L'échantillon était composé de 908 élèves réparti·es parmi 22 centres de la formation professionnelle du Québec. Les résultats des analyses ont révélé que la confiance et la méfiance relationnelles jouent un rôle médiateur entre la QRI et la motivation des élèves, soulignant le caractère essentiel de relations interpersonnelles de qualité.

Mots-clés : élèves; formation professionnelle; climat relationnel; motivation.

Introduction

Le phénomène du décrochage est un problème important chez les élèves du Québec (ministère de l'Éducation du Québec- MEQ, 2022). Le document publié annuellement par le MEQ intitulé *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire*, indique que le nombre d'élèves n'ayant « obtenu ni diplôme ni qualification lors de l'année d'observation et qui ne sont pas inscrit·es l'année suivante en formation générale des jeunes (FGJ), en formation générale des adultes (FGA), en formation professionnelle (FP) ou au collégial » est substantiel (MEQ, 2022). Si des progrès sont perceptibles depuis les dernières années, du chemin reste à faire afin de favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves. Des conséquences personnelles (p. ex., santé mentale et physique), sociales (p. ex., implication citoyenne) et économiques (p. ex., revenus) peuvent découler de cet arrêt « prématuré » des études (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016; Rousseau et al., 2016). Plusieurs facteurs de risque doivent être considérés afin de mieux cerner la genèse d'un parcours vers le décrochage scolaire (Potvin, 2015; Zaffran et Vollet, 2018), comme ce phénomène est considéré comme multidimensionnel et multifactoriel (Potvin, 2015). D'après Beauchesne (2018), il existe trois catégories de facteurs associés au phénomène : de type scolaire (p. ex., difficultés relationnelles avec les enseignant·es, les pairs), de type familial (p. ex., soutien des proches) et de type personnel (p. ex., motivation scolaire).

Dans le cadre de cet article, nous centrons cette étude sur l'un des facteurs de risque du décrochage, soit le facteur scolaire relationnel, plus précisément sur la perception de la qualité des relations interpersonnelles (QRI) des élèves envers leurs enseignant·es au sein des centres de la FP du Québec. Bien qu'il existe quelques études québécoises réalisées au sein de centres de la FP dont les résultats ont montré l'importance de la qualité des relations enseignant-élève (voir à ce sujet Espinosa, 2020), des recherches additionnelles doivent être réalisées afin de mieux comprendre et cibler les comportements adéquats et inadéquats des enseignant·es favorisant la motivation scolaire des élèves (Vansteenkiste et al., 2020).

Les résultats présentés dans cet article sont d'importance pour la didactique. En effet, bien que le modèle théorique de Legendre (2005) propose que la relation didactique se focalise sur la relation « *agent-objet* » unissant l'enseignant·e (*agent-e*) et l'objet d'apprentissage (*objet*), la didactique, prise au sens large, concerne toutes les composantes du modèle (Legendre, 2005; Potvin et al., 2020). Ainsi, elle s'établit en classe en ayant comme toile de fond un savoir à enseigner par l'un·e et un savoir à acquérir par l'autre (Barbeau, 2007; Jonnaert et al., 2009). De même, des relations interpersonnelles de qualité entretenues entre l'enseignant·e (*agent-e*) et l'élève (*sujet*) peuvent avoir une incidence favorable sur l'engagement et la réussite scolaires de l'élève (Roorda et al., 2011; Yunus et al., 2011). A

contrario, l'absence de relations interpersonnelles de qualité peut avoir des retombées négatives non seulement sur l'engagement de l'élève, mais également quant à ses apprentissages et à sa réussite scolaire (Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2014a; 2014b).

Notre étude apporte une contribution importante aux études déjà réalisées au sein des centres de la FP en proposant un modèle qui examine *comment* se manifeste la perception de la QRI des élèves de centres de la FP envers leurs enseignant·es en lien avec la motivation des élèves. Autrement dit, nous examinons le processus psychologique par lequel la QRI favorise la motivation des élèves. Ce processus psychologique est représenté par la confiance et la méfiance relationnelles. La confiance relationnelle se définit comme la volonté d'un·e élève à se fier à un·e enseignant·e où ce·cette dernier·ère fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à son endroit (Hoy et Tschannen-Moran, 1999, 2003; Tschannen-Moran, 2001, 2014a). Tandis que la méfiance relationnelle se définit comme la perception de la malveillance, de l'imprévisibilité, de l'incompétence, de la malhonnêteté et de l'étroitesse d'esprit d'un individu face à un autre individu (Rusk, 2018).

En somme, l'objectif général de notre étude, réalisée auprès des élèves de centres de la FP, vise à examiner 1) l'importance de leur perception de la QRI envers leurs enseignant·es avec leur motivation scolaire et 2), le rôle potentiellement médiateur de la perception des élèves de la confiance et de la méfiance relationnelles envers leurs enseignant·es entre la QRI et la motivation.

Cadre conceptuel

Qualité des relations interpersonnelles

Les établissements d'enseignement sont des organisations composées de personnes ayant des relations sociales de nature différente dont la fréquence, le nombre et la qualité sont considérés comme d'une grande importance (Clément, 2020; Goddard et al., 2009; Kim, 2021; Pastore et Luder, 2021). Ces établissements sont ainsi constitués de réseaux complexes d'interactions où ses acteur·trices (notamment, les enseignant·es et les élèves) interagissent et collaborent afin de favoriser les apprentissages et la réussite scolaire des élèves (Bryk et Schneider, 2002; Hoy, 2012; Kutsyuruba et al., 2018). Le climat relationnel au sein des établissements d'enseignement peut s'observer ou se percevoir à travers la QRI entre ses acteur·trices (Kutsyuruba et al., 2018; Kutsyuruba et Walker, 2021). Selon Senécal et al. (1992), la QRI est un construit composé de quatre dimensions permettant de qualifier une relation interpersonnelle selon la perception d'un individu : la présence

d'harmonie, de valorisation, de satisfaction de la relation ainsi que la confiance qui émane de cette relation.

Centres de la formation professionnelle (FP)

Au sein des centres de la FP, il arrive que des relations interpersonnelles de qualité entre les élèves et les enseignant·es peuvent parfois être difficiles à développer et à maintenir. D'abord, parce que certain·es élèves ne fréquentent pas ces établissements par choix : leur décision est parfois fondée sur une expérience scolaire jonchée d'obstacles ou ponctuée d'échecs. Par ailleurs, Mazalon et Dumont (2020), rappellent bien que le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2014) ne considérait pas la FP comme une voie traditionnelle de formation. Ces élèves, au portrait hétérogène (Beaucher et al., 2020), peuvent se voir contraint·es d'emprunter la voie de la FP comme celle-ci représente parfois la seule avenue possible afin de poursuivre leur scolarité. Également, parce que certain·es peuvent dépendre du programme d'assistance sociale et leur inscription à la FP peut constituer une condition afin de bénéficier de cette aide (voir à ce sujet Beaucher et al., 2021). Selon Beaucher et Breton (2020), « 19 % des jeunes de moins de 21 ans sont inscrits en FP parce qu'ils n'avaient pas envie ou ne pouvaient pas faire des études au cégep ou à l'université ». Ensuite, pour ajouter à ces barrières, parce que la durée de certains programmes d'études peut également représenter une entrave à la QRI comme ceux-ci sont de courte durée afin d'accéder rapidement au marché du travail (ministère de l'Éducation, 2020). Il peut être parfois difficile pour certain·es élèves, dans de telles circonstances, d'établir des relations interpersonnelles de qualité avec leurs enseignant·es (Clément, 2020), car les relations interpersonnelles entre les enseignant·es et les élèves se développent avec le temps (Wentzel, 2012). Comme les enseignant·es et les élèves sont appelé·es à interagir sur une base régulière, la QRI est une composante essentielle et indispensable au sein des centres de la FP, d'autant plus qu'elle joue un rôle important sur la motivation scolaire des élèves (Bryk et Schneider, 2002; Hoy, 2012; Kutsyuruba et al., 2018).

Motivation des élèves

La « motivation » est un concept largement étudié, ce qui donne lieu à l'élaboration de plusieurs théories portant sur le sujet (voir Fréchette-Simard et al., 2019 pour une recension théorique récente sur le sujet). La motivation représente un concept de nature abstraite, imperceptible et plutôt observé indirectement (Vallerand et Thill, 1993), mais elle constitue néanmoins un thème de recherche qui a donné lieu à de multiples études, car elle est associée à plusieurs manifestations (Ryan et Deci, 2000; 2017). Elle amène les individus à penser, à se comporter et à s'épanouir dans leur milieu (Deci et Ryan, 2008). Elle se définit

comme un ensemble composé de forces internes d'une personne ainsi que de forces externes émanant du milieu où elle évolue (Vallerand et Thill, 1993; Ryan et Deci, 2000; 2017).

Bien qu'il existe plusieurs théories de la motivation en éducation, la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2017) repose sur la base théorique selon laquelle les êtres humains ont des besoins psychologiques fondamentaux (BPF) à combler où ces derniers sont considérés comme des « nutriments essentiels pour la croissance psychologique, l'intégrité et la santé psychologique [des individus] » [traduction libre] (Deci et Ryan, 2000, p. 229). La satisfaction de ces besoins contribue à favoriser leur potentiel de manière optimale et à ce qu'ils s'épanouissent davantage. Les BPF sont universels et ne sont pas ainsi tributaires de facteurs culturels (Ryan et Deci, 2017). En outre, ils n'ont pas besoin d'être mis en valeur de manière consciente. Puisque la satisfaction de ces besoins est importante pour les individus, ces circonstances les amènent à agir de manière à s'intéresser à des activités et à interagir avec les autres (Deci et Ryan, 2000). La TAD propose ainsi, trois BPF : 1) le besoin d'affiliation sociale (le besoin de nature sociale comblé par le contact avec les autres et la réciprocité des échanges [Baumeister et Leary, 1995]); 2) le besoin de compétence (le désir d'agir efficacement dans l'atteinte d'un objectif [White, 1959]); 3) le besoin d'autonomie (le désir de faire de nouvelles expériences et la liberté de décision dans un environnement pourvu du soutien de l'entourage [de Charms, 1968]). Deci et Ryan (2000) soulignent qu'il est essentiel que ces trois besoins soient comblés de manière concomitante, c'est-à-dire afin de favoriser le plein potentiel des individus, ces trois besoins doivent être satisfaits simultanément, et non seulement un ou deux d'entre eux. La présence des trois BPF est décelée par l'expression de leur satisfaction. Selon la TAD, la principale source de satisfaction des BPF des individus provient de leur environnement social (Deci et Ryan, 2000, 2008). La TAD accorde la primauté quant au rôle de l'environnement social dans le déploiement de la satisfaction de ses BPF (Deci et Ryan, 2000), où la présence de relations interpersonnelles empreintes d'harmonie, de respect et de cordialité favorise la satisfaction des BPF.

Deci et Ryan (2014) soulignent que ce n'est pas uniquement la satisfaction du besoin d'affiliation sociale qui est nourri par des relations interpersonnelles de qualité, mais bien l'ensemble des trois besoins, car cette satisfaction sera ressentie uniquement si les trois besoins sont satisfaits. À ce sujet, les résultats de l'étude de Gao et al. (2021) ont montré

que la perception d'élèves du primaire ($n=494$) quant à la relation enseignant-élève¹ était associée positivement à la satisfaction des trois BPF : affiliation sociale, $\beta=0,39$, $p < 0,001$; compétence : $\beta=0,38$, $p < 0,001$; autonomie : $\beta=0,39$, $p < 0,001$. De même, Bakadorova et Raufelder (2018) ont réalisé une étude avec un devis longitudinal auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire (T1, $n=1088$; T2, $n=845$). Les résultats de l'étude ont révélé que la perception des élèves quant à la relation enseignant-élève¹ à T1 était associée positivement à la satisfaction des trois BPF à T2 : affiliation sociale, $\beta=0,17$, $p < 0,05$; compétence : $\beta=0,53$, $p < 0,05$; autonomie : $\beta=0,21$, $p < 0,05$.

Or, la communauté scientifique a cherché et cherche toujours à mieux comprendre comment il est possible non seulement de favoriser la satisfaction des trois BPF des élèves, mais également comment il est possible de faire obstacle à la frustration de leurs trois BPF. Ryan et Deci (2017) soulignent qu'il y a des avancées importantes qui ont été réalisées à ce sujet, notamment en ce qui a trait : 1) à la satisfaction des BPF des élèves par le biais des comportements des enseignant·es (p. ex., par leur soutien à l'autonomie des élèves, en offrant du temps de qualité aux élèves afin de réaliser une tâche, en étant ouverts aux commentaires et aux suggestions des élèves); 2) à la frustration des BPF des élèves par le biais des comportements des enseignant·es (p. ex., en leur offrant trop peu de temps afin de réaliser un travail par eux-mêmes, en leur apportant des réponses sans leur donner le temps d'y réfléchir, en leur formulant des demandes et des exigences au-delà de leurs capacités). Néanmoins, Vansteenkiste et al. (2020) soulignent qu'en dépit des avancées observées dans les recherches qui ont permis d'identifier une variété d'attitudes et de comportements qui promeuvent la satisfaction des BPF ou qui mènent à la frustration des BPF, des études additionnelles sont nécessaires comme cet inventaire de pratiques est incomplet.

En outre, le corpus de textes abordant cette thématique auprès des élèves de la FP est plutôt maigre. Pourtant, la motivation des élèves de centres de la FP gagnerait à être explorée davantage, notamment en raison des caractéristiques des centres de la FP qui les distinguent des autres ordres d'enseignement tel qu'il a été présenté ci-dessus.

Confiance et méfiance relationnelles

Une relation enseignant-élève de qualité est basée notamment sur la confiance relationnelle (Wentzel, 2012). Ainsi, la QRI prend appui sur la confiance relationnelle, car cette dernière est un agent facilitateur des relations entre les élèves et les enseignant·es (Hoy et

¹ La relation enseignant-élève a été opérationnalisée avec une échelle de mesure portant sensiblement sur les mêmes dimensions que celle de la QRI.

Tschannen-Moran, 2003; Tschannen-Moran, 2014a). La confiance relationnelle en milieu scolaire est considérée comme un important liant social (Adams et Forsyth, 2009; Tschannen-Moran, 2009) ou un important ciment social (Fullan, 2010). Elle constitue la pierre d'assise de la collaboration entre les élèves et les enseignant·es et ainsi, elle peut contribuer à favoriser les apprentissages et la réussite scolaires des élèves. La confiance relationnelle se définit comme la volonté d'un·e élève à se fier à un·e enseignant·e où ce·cette dernier·ère fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à son endroit (Hoy et Tschannen-Moran, 1999, 2003; Tschannen-Moran, 2001, 2014a). Des études ont démontré l'existence de liens directs empiriques significatifs entre la confiance relationnelle et la satisfaction des trois BPF en contexte organisationnel scolaire (p. ex., Clément et al., 2020) ainsi qu'en contexte scolaire et plus spécifiquement auprès des élèves (p. ex., Ennen et al., 2015).

En outre, la méfiance relationnelle ne se définit pas comme l'absence de la confiance (Hawley, 2012; Kutsyruba et Walker, 2021; Tschannen-Moran, 2014a) ou à l'opposé de la confiance : il s'agit plutôt d'un construit distinct de la confiance relationnelle (Rusk, 2018). Ce vocable réfère à la perception de la malveillance, de l'imprévisibilité, de l'incompétence, de la malhonnêteté et de l'étroitesse d'esprit d'un individu face à un autre individu (Rusk, 2018). Bien que la méfiance relationnelle quant à la relation enseignant-élève soit très peu étudiée, Haslanger (2014) et Platz (2021) soutiennent qu'elle a des effets importants sur la persévérance et la réussite scolaires. Comme l'enseignant·e a tout avantage à entretenir des relations interpersonnelles de qualité avec les élèves, ce qui favorise des liens de confiance, nous postulons que la perception de la qualité de relations interpersonnelles des élèves envers leurs enseignant·es peut contribuer à diminuer leur perception de la méfiance relationnelle envers ces dernier·ères.

Présente étude

Notre étude poursuit quatre objectifs qui se déclinent en quatre hypothèses (voir figure 1). Premièrement, elle vise à examiner la relation entre la QRI des élèves de centres de la FP envers leurs enseignant·es et la satisfaction de leurs BPF.

Hypothèse 1. La perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es est positivement associée à la satisfaction des BPF (affiliation sociale [H1a], compétence [H1b], autonomie [H1c]).

Deuxièmement, elle vise à examiner le rôle potentiellement médiateur de la confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es dans l'association entre la QRI et la satisfaction de leurs BPF. Comme le proposent Baron et Kenny (1986), le processus de

médiation rend compte de la relation d'une variable indépendante (la QRI) avec une variable dépendante (la satisfaction et la frustration des BPF) par le truchement d'un processus interne à l'individu (la confiance relationnelle). Ainsi, l'on cherche à examiner *comment* le phénomène de la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es agit de manière significative sur le processus psychologique interne de l'élève (la perception de la confiance des élèves) et comment il se produit sur la motivation scolaire (satisfaction et frustration des BPF des élèves).

Hypothèse 2. La confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es et la satisfaction de leurs BPF (affiliation sociale [H2a], compétence [H2b], autonomie [H2c]).

Troisièmement, alors que la frustration des BPF ne correspond pas à l'absence de satisfaction (Ryan et Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020) et qu'il existe peu d'études examinant à la fois la satisfaction et la frustration des BPF (Deci et al., 2017), notre étude vise également à examiner la relation entre la QRI des élèves envers leurs enseignant·es et la frustration des BPF des élèves.

Hypothèse 3. La perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es est négativement associée à la frustration des BPF (affiliation sociale [H3a], compétence [H3b], autonomie [H3c]).

Quatrièmement, étant donné que la méfiance relationnelle ne correspond pas à l'absence de confiance relationnelle (Kutsyuruba et Walker, 2021; Tschannen-Moran, 2014a) et qu'il existe peu d'études examinant à la fois la confiance et la méfiance relationnelles (Clément et al., 2020), notre étude vise également à examiner le rôle potentiellement médiateur de la méfiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es dans l'association entre la QRI et leur frustration des BPF afin de mieux comprendre le processus psychologique interne de l'élève comme il a été expliqué ci-dessus.

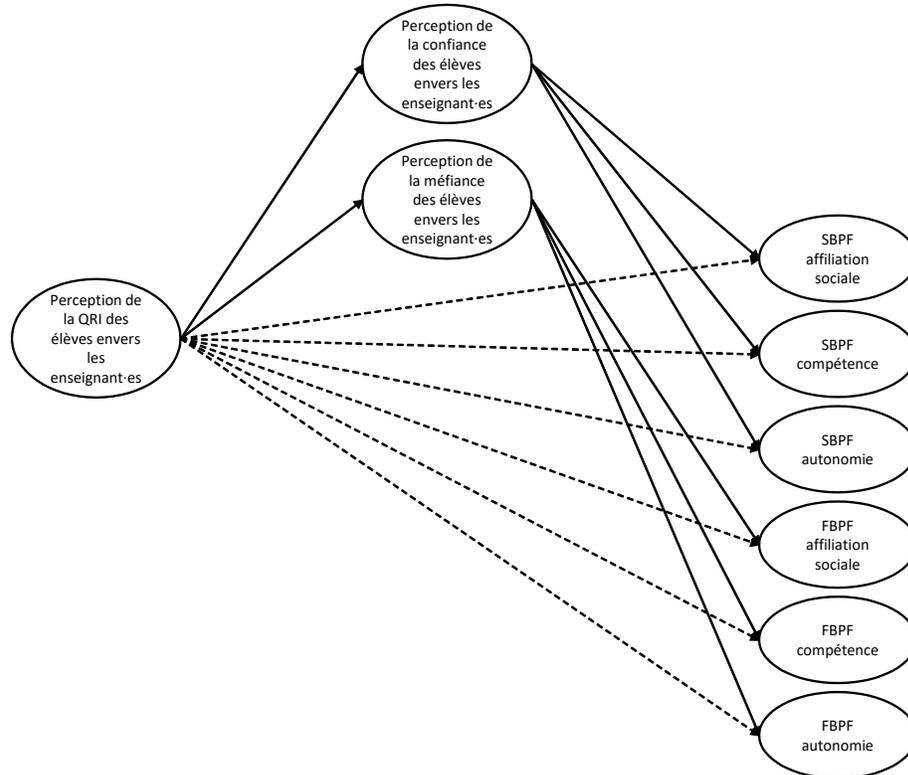
Hypothèse 4. La méfiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es et la frustration de leurs BPF (affiliation sociale [H4a], compétence [H4b], autonomie [H4c]).

En somme, l'étude concomitante de la confiance et de la méfiance relationnelles ainsi que de la satisfaction et de la frustration des BPF des élèves de centres de la FP offre un caractère novateur et contribue de manière significative à l'enrichissement des

connaissances en développant une meilleure compréhension de l'importance du rôle de la QRI des élèves de centres de la FP envers leurs enseignant·es.

Figure 1.

Modèle proposé de médiation totale (flèches avec des traits continus) et alternatif de médiation partielle (flèches avec des pointillés).



Note. QRI = qualité des relations interpersonnelles. SBPF = satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. FBPF = frustration des besoins psychologiques fondamentaux.

Méthodologie

Participant·es

Une collecte de données a été réalisée auprès de 22 centres francophones de la FP répartis dans la province de Québec comme les participant·es ont été invité·es à répondre à un sondage en ligne uniquement en langue française d'une durée de 15 minutes. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES; 2016), il existe 127 centres francophones de la FP au Québec (réseau public). Ainsi, 17,3 % des centres ont participé à l'étude (22/127) où cet ensemble comptait une population de 5 230 élèves.

Comme 908 d'entre eux y ont participé, cela représente un taux de participation de 17,4 %. Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon des participant·es sont présentées au tableau 1.

Tableau 1.

Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de participant·es

Variable	Échantillon	
<i>N</i> (%)	908	
Genre		
Féminin – <i>n</i> (%)	281	(30,9)
Masculin – <i>n</i> (%)	611	(67,3)
Autre – <i>n</i> (%)	16	(1,8)
Âge		
Étendue (ans)	18–62	
Moyenne (ans)	24,65	
Écart-type (ans)	8,28	
19 ans et moins – <i>n</i> (%)	284	(31,3)
20-24 ans – <i>n</i> (%)	330	(36,3)
25-29 ans – <i>n</i> (%)	110	(12,1)
30-34 ans – <i>n</i> (%)	73	(8,0)
35-39 ans – <i>n</i> (%)	41	(4,5)
40-44 ans – <i>n</i> (%)	31	(3,4)
45 ans et plus – <i>n</i> (%)	39	(4,3)
Secteur d'études*		
Administration, commerce et informatique – <i>n</i> (%)	96	(10,6)
Agriculture et pêche – <i>n</i> (%)	1	(0,1)
Alimentation et tourisme – <i>n</i> (%)	21	(2,3)
Bâtiment et travaux publics – <i>n</i> (%)	155	(17,1)
Bois et matériaux connexes – <i>n</i> (%)	8	(0,9)
Électrotechnique – <i>n</i> (%)	234	(25,8)
Entretien d'équipement motorisé – <i>n</i> (%)	60	(6,6)
Environnement et aménagement du territoire – <i>n</i> (%)	20	(2,2)
Fabrication mécanique – <i>n</i> (%)	37	(4,1)
Foresterie et papier – <i>n</i> (%)	5	(0,6)
Mécanique d'entretien – <i>n</i> (%)	111	(12,3)
Métallurgie – <i>n</i> (%)	2	(0,2)
Mines et travaux de chantier – <i>n</i> (%)	9	(1,0)
Santé – <i>n</i> (%)	92	(10,2)
Soins esthétiques – <i>n</i> (%)	54	(5,9)
Transport – <i>n</i> (%)	1	(0,1)
Autres – <i>n</i> (%)	-	-

Variable	Échantillon	
Scolarité*		
Diplôme d'études secondaires (DES) – n (%)	491	(54,3)
Diplôme d'études professionnelles (DEP) – n (%)	216	(23,9)
Diplôme d'études collégiales (DEC) – n (%)	87	(9,6)
Certificat universitaire – n (%)	8	(0,9)
Baccalauréat – n (%)	33	(3,6)
Maîtrise – n (%)	6	(0,7)
Aucun diplôme complété – n (%)	64	(7,1)
Régime d'études*		
Temps plein – n (%)	859	(95,3)
Temps partiel – n (%)	42	(4,7)

Note. * = certaines données sont manquantes.

Échelles de mesure

Le questionnaire était composé de cinq échelles de mesure. Le tableau 2 présente le nombre d'énoncés associés à chaque variable, l'étendue de réponses, la moyenne et l'écart-type. Comme il existe des limites associées au coefficient alpha de Cronbach (α ; Sijtsma, 2009), la fiabilité (cohérence interne) de chaque échelle de mesure a également été confirmée avec le coefficient omega (ω ; McDonald, 1970). Dans les deux cas, le seuil attendu d'acceptation est de 0,70 (Nunnally, 1978).

Qualité des relations interpersonnelles (QRI). L'échelle développée par Senécal et al. (1992) a été utilisée afin de mesurer la QRI des élèves envers leurs enseignant·es. Elle comportait quatre énoncés (p. ex., « Présentement, mes relations avec mes enseignant·es sont harmonieuses »). L'échelle de réponses était composée de cinq ancrs allant de 0 (pas du tout) à 4 (extrêmement) et présente une cohérence interne adéquate ($\alpha = 0,942$; $\omega = 0,942$).

Confiance relationnelle. Le concept de la confiance relationnelle (cinq énoncés) a été mesuré à l'aide d'une échelle adaptée comportant cinq énoncés (Adams et Forsyth, 2009; p. ex., « Les enseignant·es du centre de la formation professionnelle sont toujours prêt·es à nous venir en aide »). L'échelle de réponses allant de 1 (un peu) à 4 (extrêmement). Cette échelle présente également une cohérence interne adéquate ($\alpha = 0,887$; $\omega = 0,888$).

Méfiance relationnelle. L'échelle de la méfiance relationnelle a été développée par Clément (2021). Elle comporte cinq énoncés (p. ex., « Dans quelle mesure crois-tu que les enseignant·es du centre de la formation professionnelle communiquent difficilement avec les élèves ? »). L'échelle de réponses allant de 1 (totalement en désaccord) à 5 (totalement

d'accord). La fidélité de l'échelle de mesure présente des qualités adéquates ($\alpha = 0,935$; $\omega = 0,938$).

Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. L'échelle développée par Chen et al. (2015; version française, Chevrier et Lannegrand-Willems, 2018) a été utilisée afin de mesurer la satisfaction des BPF des élèves. Chaque facteur comportait quatre énoncés : 1) affiliation sociale, « J'éprouve de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passe du temps », $\alpha = 0,853$, $\omega = 0,859$; 2) compétence, « Je me sens capable dans ce que je fais », $\alpha = 0,916$, $\omega = 0,916$; 3) autonomie, « J'ai le sentiment que mes choix expriment qui je suis vraiment », $\alpha = 0,854$, $\omega = 0,858$.

Frustration des besoins psychologiques fondamentaux. L'échelle également développée par Chen et al. (2015; version française, Chevrier et Lannegrand-Willems, 2018) a été utilisée afin de mesurer la frustration des BPF des élèves. Chaque facteur comportait quatre énoncés : 1) affiliation sociale, « Je me sens exclu·e du groupe auquel je veux appartenir », $\alpha = 0,923$, $\omega = 0,924$; 2) compétence, « Je suis déçu·e par beaucoup de mes performances », $\alpha = 0,919$, $\omega = 0,919$; 3) autonomie, « Je me sens contraint·e de faire beaucoup trop de choses », $\alpha = 0,858$, $\omega = 0,870$.

Variables de contrôle

Pour obtenir une plus grande précision de la modélisation par équations structurelles, quatre variables ont été incluses comme variables de contrôle. Les participant·es ont ainsi indiqué leur âge (1-16 à 19 ans; 2-20 à 24 ans; 3-25 à 29 ans; 4-30 à 34 ans; 5-35 à 39 ans; 6-40 à 44 ans; 7-45 ans et plus), leur genre (1-féminin; 2-masculin), leur secteur d'études² et leur niveau de scolarité³. La décision d'inclure ces variables aux analyses a été fondée sur l'observation de corrélations statistiquement significatives avec les différentes variables du modèle proposé.

² 1-administration, commerce et informatique [01]; 2-agriculture et pêches [02]; 3-alimentation et tourisme [03]; 4-arts [04]; 5-bâtiment et travaux publics [07]; 6-bois et matériaux connexes [05]; 7-chimie, biologie [06]; 8-communications et documentation [13]; 9-cuir, textile et habillement [18]; 10-électrotechnique [09]; 11-entretien d'équipement motorisé [10]; 12-environnement et aménagement du territoire [08]; 13-fabrication mécanique [11]; 14-foresterie et papier [12]; 15-mécanique d'entretien [14]; 16-métallurgie [16]; 17-mines et travaux de chantier [15]; 18-santé [19]; 19-services sociaux, éducatifs et juridiques [20]; 20-soins esthétiques [21]; 21-transport [17].

³ 1-diplôme d'études secondaires (DES); 2-diplôme d'études professionnelles (DEP); 3-diplôme d'études collégiales (DEC); 4-certificat universitaire; 5-universitaire, 1er cycle (baccalauréat); 7-universitaire, 2e cycle (maîtrise); 8-aucun diplôme complété.

Analyses statistiques

À l'aide de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS v28.0.1), des analyses statistiques ont été réalisées afin de valider la corrélation entre les variables de l'étude (Tabachnick et Fidell, 2013). Tandis que la modélisation par équations structurelles (*Mplus* v8.7; Muthén et Muthén, 1998-2015) a été réalisée avec les coefficients de saturation standardisés obtenus avec l'estimateur du maximum de vraisemblance avec erreurs robustes (*maximum likelihood with robust errors*; MLR). En outre, quatre indices ont été privilégiés (le *comparative fit index* – CFI et le *Tucker Lewis index* – TLI [Byrne, 1994; Hu et Bentler, 1999]) ainsi que le *standardized root mean square residual* – SRMR) et le *root mean square error of approximation* – RMSEA [Browne et Cudeck, 1993; Kline, 2015]) afin d'établir la qualité de l'ajustement des analyses. Selon les textes de référence, pour le CFI et le TLI, les valeurs supérieures à 0,95 indiquent un excellent ajustement. En ce qui concerne le SRMR, les valeurs inférieures à 0,05 correspondent à un excellent ajustement. Quant au RMSEA, les valeurs inférieures à 0,08 indiquent un ajustement adéquat tandis que celles inférieures à 0,05 indiquent un bon ajustement.

Résultats

Premièrement, le tableau 2 présente les corrélations entre les variables de l'étude. Dans un premier temps, concernant les variables sociodémographiques, l'on observe qu'il n'existe pas de résultats significatifs ($p > 0,05$) avec la QRI selon l'âge ($r = -0,016$), le genre ($r = -0,056$), le secteur d'études ($r = -0,013$), et la scolarité ($r = -0,019$). Concernant, la confiance relationnelle, nous observons le même constat voulant qu'il n'y ait pas de résultats significatifs ($p > 0,05$) avec la variable : âge ($r = -0,017$), genre ($r = -0,045$), secteur d'études ($r = -0,054$), scolarité ($r = 0,008$). Tandis que la méfiance relationnelle présente une corrélation statistiquement significative uniquement avec le genre : âge ($r = -0,010$, $p > 0,05$), genre ($r = 0,098$, $p < 0,05$), secteur d'études ($r = 0,036$, $p > 0,05$), scolarité ($r = -0,004$, $p > 0,05$). En outre, concernant la satisfaction des BPF, seuls les besoins d'affiliation (avec l'âge [$r = -0,090$] et le genre [$r = -0,087$]) et de compétence (avec le secteur d'études [$r = -0,085$]) sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$). Enfin, concernant la frustration des BPF, les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$) respectivement avec le secteur d'études ($r = 0,069$), la scolarité ($r = -0,097$) et le genre ($r = 0,067$).

Dans un deuxième temps, concernant les variables du modèle à l'étude, on observe que celles-ci présentent des corrélations statistiquement significatives ($p < 0,05$) et présentent des valeurs selon le sens théorique généralement attendu (soit, une valeur positive ou négative). Plus spécifiquement, l'hypothèse 1 est confirmée où la perception de la QRI des

élèves envers leurs enseignant·es est positivement associée à la satisfaction des BPF : affiliation sociale [H1a], $r = 0,427$; compétence [H1b], $r = 0,425$; autonomie [H1c], $r = 0,498$. L'hypothèse 3 est également confirmée puisque la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es est négativement associée à la frustration des BPF : affiliation sociale [H3a], $r = -0,243$; compétence [H3b], $r = -0,236$; autonomie [H3c], $r = -0,288$.

Tableau 2.

Moyennes, écarts-types, coefficients de la fidélité des échelles et corrélations de Spearman entre les variables

Variables	Énoncés	Étendue	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	α	ω	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
1. Âge	1	1–7	2,46	1,610	--	--													
2. Genre	1	1–2	1,68	0,465	--	--	-0.136												
3. Secteur d'études	1	1–21	10,40	5,560	--	--	-0.149	-0.147											
4. Scolarité	1	1–8	2,14	1,920	--	--	0.374	-0.018	-0.042										
5. QRI	4	0–4	3,245	0,763	0,942	0,942	-0.016	-0.056	-0.013	-0.019									
6. Confiance relationnelle	5	1–4	3,349	0,603	0,887	0,888	-0.017	-0.045	-0.054	-0.008	0.676								
7. Méfiance relationnelle	5	1–5	1,609	0,897	0,935	0,938	-0.010	0.098	0.036	-0.004	-0.417	-0.526							
8. Satisfaction – BPF affiliation	4	1–5	4,091	0,731	0,853	0,859	-0.090	-0.087	-0.025	-0.033	0.427	0.453	-0.340						
9. BPF compétence	4	1–5	4,370	0,653	0,916	0,916	0.026	0.040	-0.085	0.014	0.425	0.486	-0.384	0.571					
10. Satisfaction – BPF autonomie	4	1–5	4,234	0,695	0,854	0,858	-0.005	-0.017	-0.051	0.035	0.498	0.517	-0.404	0.658	0.774				
11. Frustration – BPF affiliation	4	1–5	1,791	0,987	0,923	0,924	0.029	0.040	0.069	0.003	-0.243	-0.268	0.511	-0.468	-0.397	-0.394			
12. BPF compétence	4	1–5	1,812	1,010	0,919	0,919	-0.061	-0.035	0.050	-0.097	-0.236	-0.237	0.445	-0.269	-0.542	-0.419	0.670		
13. Frustration – BPF autonomie	4	1–5	2,022	0,970	0,858	0,870	-0.015	0.067	0.013	-0.047	-0.288	-0.282	0.502	-0.327	-0.410	-0.443	0.708	0.713	

Note. QRI = qualité des relations interpersonnelles. BPF = besoins psychologiques fondamentaux. α = coefficient alpha de Cronbach. ω = coefficient oméga. Les corrélations en caractère gras sont statistiquement significatives à $p < 0,05$.

Deuxièmement, l'analyse factorielle confirmatoire (tableau 3) présente non seulement des coefficients de saturation standardisés acceptables ($\lambda = 0,575$ à $0,918$, $p < 0,001$), mais également des indices d'ajustements acceptables ($\chi^2 = 1237,330$ [$ddl=629$]; CFI = $0,969$; TLI = $0,969$; SRMR = $0,030$; RMSEA = $0,033$ [IC = $0,030-0,035$]). Ces résultats confirment que les données ont les propriétés nécessaires pour entreprendre l'étape suivante afin de proposer un modèle.

Troisièmement, deux modèles ont été testés pour déterminer le plus approprié : un premier modèle représentant une médiation totale (*M1*) et un second représentant une médiation partielle (*M2*). Comme le montre le tableau 3, les résultats obtenus par l'analyse indiquent que *M2* ($\chi^2 = 1408,391$ [$ddl = 745$]; CFI = $0,968$; TLI = $0,963$; SRMR = $0,029$; RMSEA = $0,031$ [IC = $0,029-0,034$]) présente de meilleurs indices d'ajustement que *M1* ($\chi^2 = 1427,789$ [$ddl=751$]; CFI = $0,967$; TLI = $0,963$; SRMR = $0,030$; RMSEA = $0,032$ [IC = $0,029-0,034$]). En privilégiant le principe de parcimonie quant à sa représentation simplifiée (Kline, 2015), nous avons examiné si l'exclusion des liens dans le modèle *M2* améliorerait significativement les indices d'ajustement. Par une procédure pas à pas, nous avons exclu les liens statistiquement non significatifs entre les variables une à une (se référer aux modèles *M3* à *M8* dans le tableau 3). La comparaison des modèles utilisant le test de Satorra-Bentler nous amène à conclure que *M6* ($\chi^2 = 1412,784$ [$ddl = 749$]; CFI= $0,968$; TLI = $0,963$; SRMR = $0,029$; RMSEA = $0,031$ [IC = $0,029-0,034$]) offre de meilleurs indices d'ajustement que *M1* et est sensiblement équivalent à *M2*. Le modèle final (*M6*) est présenté à la figure 2 et explique entre 26 % et 44 % de la variance pour les six variables dépendantes.

Quatrièmement, afin de valider plus formellement le rôle médiateur de la confiance et de la méfiance relationnelles (les hypothèses 2 et 4), nous avons utilisé la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*). Comme présenté dans le tableau 4, les résultats confirment d'abord l'hypothèse 2 stipulant que la perception de la confiance relationnelle des élèves envers les enseignant·es agit bien en tant que variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QIR de l'élève envers les enseignant·es et la satisfaction des trois BPF : estimation entre $0,294$ et $0,379$, $p < 0,001$. Les résultats confirment ensuite l'hypothèse 4 voulant que la perception de la méfiance relationnelle agit bien en tant que variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QIR de l'élève envers les enseignant·es et la frustration des trois BPF : estimation entre $-0,224$ et $-0,202$, $p < 0,001$.

Tableau 3.

Indices d'ajustement des différents modèles

Description des modèles	χ^2	<i>ddl</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90 % IC	Comparaison de modèles	$\Delta\text{SB-}\chi^2$	<i>Δddl</i>
Modèle – analyse factorielle confirmatoire	1237,330	629	0,969	0,965	0,030	0,033	[0,030–0,035]			
Modèles d'équations structurelles										
<i>M1</i> : médiation totale	1427,789	751	0,967	0,963	0,030	0,032	[0,029–0,034]			
<i>M2</i> : médiation partielle	1408,391	745	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M1</i> vs <i>M2</i>	19,5521 **	6
Autres modèles selon <i>M2</i>										
<i>M3</i> : suppression de la relation F1 → F8	1408,702	746	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M3</i> vs <i>M2</i>	0,3110 ns	1
<i>M4</i> : suppression de la relation F1 → F7	1409,188	747	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M4</i> vs <i>M2</i>	0,5216 ns	2
<i>M5</i> : suppression de la relation F1 → F5	1409,408	748	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M5</i> vs <i>M2</i>	0,7392 ns	3
<i>M6</i> : suppression de la relation F1 → F9	1412,784	749	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M6</i> vs <i>M2</i>	4,3477 ns	4
<i>M7</i> : suppression de la relation F1 → F4	1419,946	750	0,968	0,963	0,030	0,031	[0,029–0,034]	<i>M7</i> vs <i>M2</i>	11,5316 *	5
<i>M8</i> : suppression de la relation F1 → F6	1427,789	751	0,967	0,963	0,030	0,032	[0,029–0,034]	<i>M8</i> vs <i>M2</i>	19,5521 **	6

Note. χ^2 : chi-carré. *Ddl* : degrés de liberté. CFI: comparative fit index. TLI: Tucker-Lewis index. SRMR: standardized root mean square residual.

RMSEA: root mean square error of approximation. IC: intervalle de confiance. $\Delta\text{SB-}\chi^2$: différence du chi-carré selon le test Satorra-Bentler.

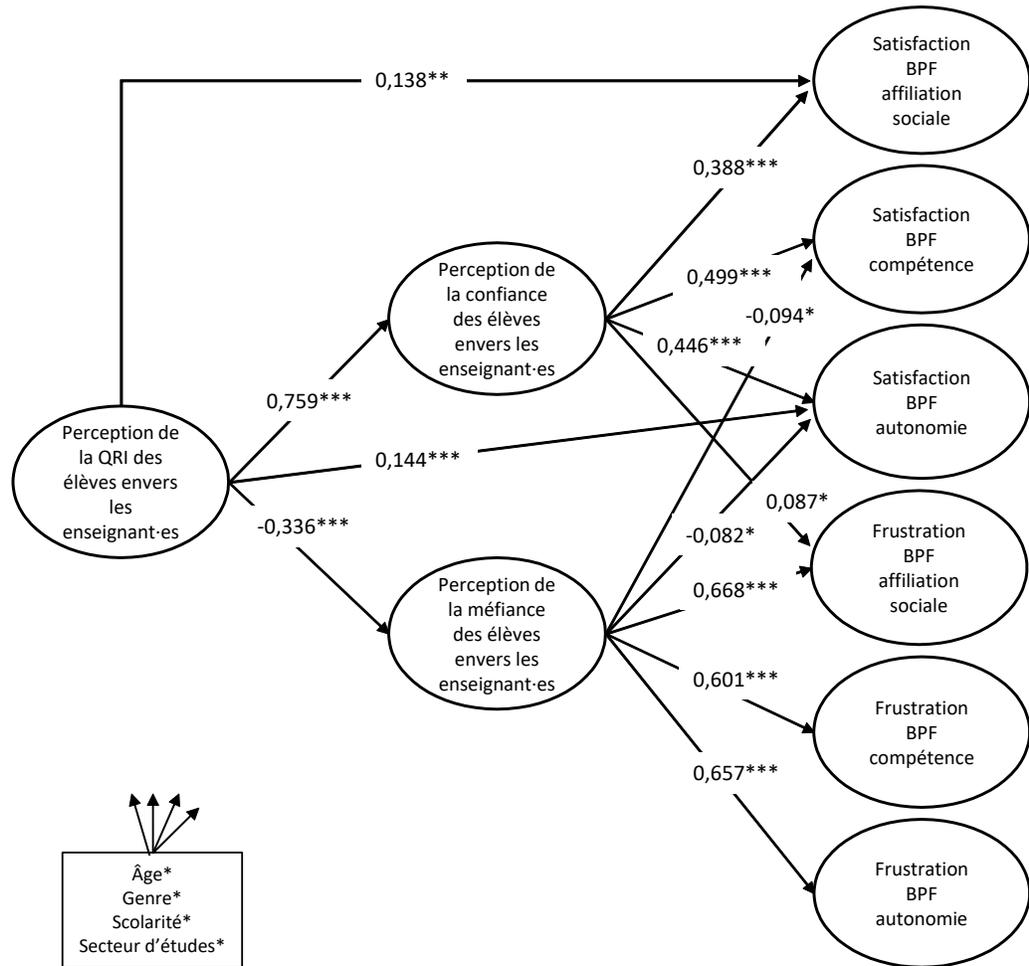
F1 : qualité des relations interpersonnelles. F4 : satisfaction – affiliation. F5 : satisfaction – compétence. F6 : satisfaction – autonomie.

F7 : frustration – affiliation. F8 : frustration – compétence. F9 : frustration – autonomie.

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

Figure 2.

Le modèle final – M6



Note. QRI = qualité des relations interpersonnelles. BPF = besoins psychologiques fondamentaux. Pour des raisons de simplicité, les covariances ne sont pas présentées dans la figure.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 4.*Effets indirects du modèle final – M6*

Variable médiatrice	Variable dépendante	Estimation	E.S.	99 % IC	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Confiance relationnelle	Satisfaction – affiliation	0,294***	0,050	0,164	0,424
Confiance relationnelle	Satisfaction – compétence	0,379***	0,036	0,287	0,471
Confiance relationnelle	Satisfaction – autonomie	0,338***	0,043	0,228	0,448
Méfiance relationnelle	Frustration – affiliation	-0,224***	0,027	-0,294	-0,154
Méfiance relationnelle	Frustration – compétence	-0,202***	0,024	-0,264	-0,139
Méfiance relationnelle	Frustration – autonomie	-0,221***	0,027	-0,289	-0,152

Note. IC = intervalle de confiance. E.S. = erreur standard. *** $p < 0,001$.

Discussion

Notre étude présente un aperçu de la façon dont la QRI des élèves est liée à la satisfaction et à la frustration de leurs BPF. Le modèle proposé, appuyé sur la TAD, montre que le climat relationnel joue un rôle clé quant à la satisfaction et à la frustration des BPF. Les résultats de l'étude confirment le postulat du modèle de la TAD : 1) lorsque les élèves perçoivent une QRI élevée envers leurs enseignant·es, cela influence positivement la satisfaction de leurs BPF en raison de la présence de la confiance relationnelle; 2) lorsque les élèves perçoivent une moindre QRI envers leurs enseignant·es, ce fait influence positivement la frustration de leurs BPF en raison de la présence de la méfiance relationnelle.

Contribution scientifique

En prenant appui sur le modèle de la situation pédagogique, détaillé par Legendre (2005), nos résultats permettent d'accroître les connaissances relatives à la relation d'enseignement tout en prenant en considération le milieu qui a une incidence sur les processus et les moyens mobilisés. Ces connaissances sur le sujet (l'élève), la relation d'enseignement (la qualité des relations que l'élève entretient avec son enseignant·e) et le milieu (les particularités de la FP) nous permettent ainsi de mieux saisir les déterminants de la motivation scolaire de ces élèves.

Notre étude renforce l'importance qu'il faut accorder aux mécanismes psychologiques de la confiance et de la méfiance relationnelles comme vecteurs entre la QRI et la satisfaction et la frustration des BPF des élèves de la FP. Bien que certaines études aient montré

l'importance de la QRI au sein des centres de la FP (Espinosa, 2020), les résultats de notre étude mettent en évidence le caractère essentiel de l'examen systématique de ces différents concepts lors de recherches empiriques sur le terrain. Ils mettent en évidence qu'une QRI élevée joue un rôle clé sur le sentiment pour les élèves d'être en présence de relations significatives (besoin d'affiliation sociale), sur le sentiment d'être efficaces dans leurs apprentissages (besoin de compétence) et sur le libre choix de réaliser les tâches demandées (besoin d'autonomie) et ce, par le truchement de la confiance relationnelle qu'ils·elles perçoivent envers leurs enseignant·es. À l'inverse, les résultats démontrent qu'une faible QRI joue un rôle clé sur le sentiment pour les élèves d'être en présence d'une relation interpersonnelle négligeable (besoin d'affiliation sociale), sur le sentiment d'être inefficaces dans leurs apprentissages (besoin de compétence) et sur le sentiment de ne pas avoir le libre choix afin de réaliser les tâches demandées (besoin d'autonomie) et ce, par le truchement de la méfiance relationnelle qu'ils·elles perçoivent envers leurs enseignant·es.

Par ailleurs, les résultats de notre étude révèlent l'importance d'examiner les concepts de la confiance et de la méfiance relationnelles du point de vue des élèves, et ce, de manière concomitante. En effet, la vaste majorité des études empiriques réalisées à l'aide d'instruments de mesure ont jusqu'à présent visé à mieux comprendre la confiance relationnelle principalement selon la perception des enseignant·es envers leurs élèves : très peu d'études ont été réalisées à ce jour visant à mettre en lumière la confiance relationnelle que perçoivent les élèves envers leurs enseignant·es (Adams, 2008, 2014; Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2014a) et à notre connaissance, très peu sur la méfiance relationnelle. Pourtant, il s'agit d'une caractéristique déterminante en milieu scolaire notamment en ce qui a trait à la motivation des élèves (Adams, 2008; Forsyth, 2008; Hoy, 2012; Kutsyuruba et al., 2018; Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2014a). De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée à ce sujet au sein des centres de la FP.

Implications pratiques

Le fait de favoriser la confiance relationnelle des élèves de la FP est considéré essentiel et fondamental (Espinosa, 2020). Tschannen-Moran (2014a) souligne que la confiance relationnelle serait perçue différemment par les enseignant·es selon qu'elle se déploie envers les membres de la direction et les collègues par opposition à celle qui se déploie envers les élèves : les enseignant·es feraient preuve d'une plus grande indulgence envers les élèves puisque ces derniers·ères, en tant que jeunes adultes, développent peu à peu leurs habiletés sociales et relationnelles. Par exemple, les enseignant·es seraient plus conciliant·es lorsque les élèves ne démontrent pas de manière optimale de la fiabilité et de la compétence lors de la réalisation des travaux demandés. Auprès des élèves de la FP, Espinosa (2020) invite les enseignant·es à faire preuve de bienveillance afin de favoriser

la perception de la confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es tout en évitant qu'ils·elles soient méfiant·es envers leurs élèves, d'accepter que les comportements attendus ne soient pas tout à fait adéquats initialement, de faire preuve de patience et de rester optimistes malgré les défis.

Par ailleurs, selon Tschannen-Moran (2014a; 2014b), une autre stratégie à déployer par les enseignant·es envers les élèves repose essentiellement sur le modèle que tous les membres de la communauté (collègues enseignants, personnel de soutien, personnel professionnel et personnel d'encadrement) doivent promouvoir la confiance relationnelle entre eux. En effet, il est suggéré que les membres de la communauté adoptent des attitudes et des comportements de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture entre eux (caractéristiques de la confiance relationnelle). En créant un esprit collaboratif privilégiant les relations interpersonnelles de qualité dans les milieux, les enseignant·es adopteront ces attitudes et ces comportements envers leurs élèves (Tschannen-Moran, 2014a; 2014b).

Également, la confiance relationnelle ne se développera pas dans les mêmes conditions que celles de la méfiance relationnelle et conséquemment, chacune nécessitera des attitudes et des comportements différents de la part des enseignant·es. Premièrement, la nécessité se fait sentir de recourir à la confiance relationnelle lorsque la formation est caractérisée par des tâches complexes à réaliser par les élèves et que les acteurs (enseignant·es et élèves) doivent nécessairement interagir étroitement (Adams, 2010). Dès lors, ces interactions et cette collaboration représentent des éléments essentiels appelant la confiance relationnelle à se développer comme mécanisme de coordination au sein des centres de la FP comme les programmes d'études sont caractérisés par l'apprentissage d'un métier spécialisé s'appuyant principalement sur un savoir-faire spécifique. Dans ce contexte, les enseignant·es de la FP devraient adopter des attitudes et des comportements selon les cinq caractéristiques de la confiance relationnelle présentées ci-dessus afin de développer un climat relationnel adéquat.

Deuxièmement, nous avons déjà souligné que la méfiance relationnelle n'est pas l'absence de la confiance relationnelle : conséquemment, ce ne sont pas les mêmes conditions qui favoriseront ou non la présence de la méfiance relationnelle. Deux conditions distinctes se trouvent dans la littérature scientifique. La première a trait à une émotion de départ qu'un·e élève ressent (p. ex., l'anxiété ou la peur face à un contenu pédagogique) pouvant contribuer à favoriser sa méfiance relationnelle envers son enseignant·e (comme celui·celle-ci initie la relation pédagogique; Yeager et al., 2014). Dans ce cas spécifique, le rôle de l'enseignant·e consistera à favoriser un climat de confiance en offrant une rétroaction adéquate régulièrement avec compétence, honnêteté et bienveillance (Chew et

Cerbin, 2021). La deuxième a trait à la rupture de la confiance relationnelle qui engendre la méfiance relationnelle où cette rupture peut engendrer un désengagement de l'élève quant à ses apprentissages (Tschannen-Moran, 2014b). En présence de méfiance relationnelle, une analyse adéquate de la situation devra être réalisée afin de mettre en place les bonnes stratégies pour reconstruire la confiance relationnelle (Tschannen-Moran, 2014b). Cette analyse ainsi que le déploiement de stratégies appropriées (selon la situation) devraient être réalisés dans un cadre collaboratif avec l'enseignant·e et un membre de la direction du milieu. Cependant, selon l'ampleur et la gravité de la situation, un temps d'adaptation au changement sera nécessaire (Kutsyuruba et Walker, 2021).

Il nous faut souligner que l'un des résultats des corrélations entre les variables sociodémographiques et les variables du modèle a trait au fait que la méfiance relationnelle présente une corrélation statistiquement significative avec le genre. Plus spécifiquement, on y observe que les élèves de genre masculin perçoivent une plus grande méfiance relationnelle envers leurs enseignant·es. Bien que la méfiance relationnelle peut se développer selon deux conditions différentes, les résultats obtenus ne permettent pas d'identifier clairement laquelle des conditions est présente au moment de la passation du questionnaire auprès des participants. Des recherches futures permettraient d'apporter un éclairage à ce sujet.

Limites de l'étude et perspectives de recherches

Notre étude comporte certaines limites qui constituent des pistes de recherches intéressantes à explorer. Premièrement, le questionnaire composé d'échelles de mesure repose exclusivement sur des données autorapportées. Afin de réduire le risque de biais de variance de la méthode commune (Podsakoff et al., 2003), d'autres sources de données pourraient être utilisées dans les recherches futures. À titre de suggestion, il serait intéressant de mesurer de manière concomitante la perception de la QRI du point de vue des enseignant·es envers leurs élèves et celles des élèves envers leurs enseignant·es. Bien que cela nécessite une taille d'échantillon adéquate pour le traitement et l'analyse de données, les résultats d'une telle étude offriraient un portrait nuancé et offriraient un point de vue bidirectionnel.

Deuxièmement, l'étude de populations d'élèves d'ordre d'enseignement différents (primaire, secondaire, collégial, universitaire) serait utile à la généralisation des résultats obtenus (validité externe). Ces résultats nous permettraient d'effectuer des comparaisons et, s'il y a lieu, de mettre en lumière les caractères distinctifs de ces différentes structures scolaires. De même, des implications pratiques distinctes seraient peut-être à privilégier selon l'ordre d'enseignement.

Troisièmement, le modèle a été validé selon un devis transversal, ce qui ne permet pas d'inférer la causalité des liens entre les variables et ouvrant la voie à des études empiriques réalisées selon un devis longitudinal. D'ailleurs, Wentzel (2012) souligne le potentiel positif d'effets cumulatifs de la QRI avec le temps. Certaines études ont toutefois mis en évidence que la confiance relationnelle prédit la satisfaction des BPF (p. ex., Clément et al., 2020) et que la QRI prédit la satisfaction et la frustration des BPF (p. ex., Levasseur et al., 2022). Cependant, ces études ont été réalisées auprès d'enseignant·es et non auprès d'élèves et n'ont pas examiné le rôle de la méfiance relationnelle. Des recherches futures sont donc nécessaires pour tester le modèle proposé selon la perception des élèves.

Conclusion

L'enseignement en FP est particulier : les élèves comme les enseignant·es doivent relever certains défis inhérents à la pluralité des parcours des apprenant·es (Beaucher et al., 2020). Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette formation n'est parfois pas considérée comme une voie traditionnelle d'éducation. Néanmoins, le contexte dans lequel évoluent les élèves qui s'engagent dans ce parcours scolaire doit soutenir leur motivation. Au fil de ce texte, nous avons étudié certains déterminants de la motivation scolaire. Ainsi, notre étude offre une contribution significative, car elle permet d'identifier des leviers pour favoriser la motivation des élèves de centres de la FP. Alors que nos résultats réitérent certains constats au sujet du caractère essentiel de relations interpersonnelles de qualité, ils offrent également un point de vue novateur concernant le rôle de la confiance relationnelle pour les élèves de la FP.

Appui financier

Cette étude est en partie financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada ainsi que par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQ-SC). Ces fonds ont été octroyés à la première autrice de l'étude.

Références

- Adams, C. (2008). Building trust in schools: A review of the empirical evidence. Dans W. K. Hoy et M. F. DiPaola (dir.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (p. 29-54). Information Age Publishing.
- Adams, C. (2010). Social determinants of student trust in high poverty elementary schools. Dans W.K. Hoy et M. DiPaola (dir). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (p.255-280). Information Age Publishing,
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Adams, C. M. et Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership*, 19(2), 126-152. <https://doi.org/10.1177/105268460901900201>
- Bakadorova, O. et Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: méta-analyse*. Presses de l'Université Laval.
- Baron, R. M. et 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), 1173-1182.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beaucher, C. et Breton, S. (2020). *Les élèves de moins de 21 ans ont-ils un projet professionnel qui les anime ?* Le Réseau EdCan (été 2020). <https://www.edcan.ca/articles/formation-professionnelle/?lang=fr#footnote-310-4>
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S. Maltais, D. et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021-MJ.pdf
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C. Gagnon, C., Doucet, M., et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers dans la formation professionnelle : qu'en savons-nous? Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 20-43). Presses de l'Université du Québec.

- Beauchesne, J. (2018). *Le décrochage et le raccrochage scolaires de jeunes adultes inscrits en formation professionnelle en Ontario et au Québec: vers une sortie de la marginalité ?* Mémoire, Université d'Ottawa, Canada.
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136-162). SAGE Publications.
- Bryk, A. et Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. SAGE Publications.
- Chatigny, C., Lévesque, S. et Riel, J. (2012). Training yourself while training students: The constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 143-153. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1279>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... et Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chew, S. L. et Cerbin, W. J. (2021). The cognitive challenges of effective teaching. *The Journal of Economic Education*, 52(1), 17-40. <https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1845266>
- Clément, L. (2021). Développement et validation d'un instrument de mesure de la confiance et de la méfiance relationnelles des élèves envers les enseignants de centres de la formation professionnelle [document inédit]. Université Laval.
- Clément, L. (2020). L'art de favoriser la confiance relationnelle. Dans E. Poirel, N. Lauzon et L. Clément (dir), *L'actualisation du leadership* (chapitre 3, p.79-99). Presses de l'Université du Québec.
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A.J.S. et Austin, S. (2020). In Whom College Teachers Trust? On the Role of Specific Trust Referents and Basic Psychological Needs in Optimal Functioning at Work. *Higher Education*, 80(3), 511-530. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00496-z>
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Deci E. L. et Ryan R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. Dans N. Weinstein (dir.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 55–73). Springer.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. et Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Drolet, A. (2018). Les CFP et CFGA : des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique. https://aqifga.com/spip/IMG/pdf/-final-drolet_2017_1_.pdf
- Ennen, N. L., Stark, E. et Lassiter, A. (2015). The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups. *Social Psychology of education*, 18(3), 615-633.
- Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.
- Forsyth, P. B. (2008). The empirical consequences of school trust. Dans W. K. Hoy et M. F. DiPaola (dir.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (p. 1-27). Information Age Publishing.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: une recension théorique. *McGill Journal of Education*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*. Corwin Press.
- Gao, Q., Bao, C., Du, H. et Yan, R. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1933380>
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. et Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Hawley, K. (2014). Trust, distrust and commitment. *Noûs*, 48(1), 1-20.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W. K. et Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9, 184-208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>

- Hoy, W. K. et Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Dans W. K. Hoy et C. Miskel (dir.), *Studies in leading and organizing schools* (p. 181-208). Information Age Publishing.
- Hu, L. T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G. et Sinotte, S. (2009). À propos du concept de didactique ! Dans P. Jonnaert et C. Vander Borght (dir.). *Créer des conditions d'apprentissage*, 3e éd. (p.39-130). De Boeck Supérieur.
- Kim, J. (2021). The quality of social relationships in schools and adult health: Differential effects of student–student versus student–teacher relationships. *School Psychology*, 36(1), 6-16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^e éd.). Guilford Press.
- Kutsyuruba, B. et Walker, K. D. (2021). *The Lifecycle of Trust in Education: Leaders As Moral Agents*. Edward Elgar Publishing.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. et Hussain, A. (2018). The impact of positive school climate on student wellbeing and achievement. Dans S. Cherkowski et K. Walker (dir.), *Perspectives on flourishing in schools* (p.69-89). Lexington Books.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levasseur, A., Clément, L. et Mamprin, C. (2022, avril). *Quality of Relationships at Work and Psychological Need Satisfaction and Thwarting: Evidence from Three Studies* [affiche]. American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, États-Unis.
- Mazalon, É. et Dumont, M. (2020). Introduction - Soutenir la persévérance et la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 11-19). Presses de l'Université du Québec.
- McDonald, R. P. (1970). Theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1970.tb00432.x>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Portrait d'ensemble 2020-2021, Formation professionnelle, Services et programmes d'études*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Doc-administratif-fp-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2016). *Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Bibliothèque et Archives nationales du Québec*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Mitchell, R. M., Kensler, L. et Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus user's guide* (7e éd.). Muthén & Muthén.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches - PRÉCA (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*.
<http://www.preca.ca/consequences-economiques-decrochage-scolaire/>
- Pastore, G. et Luder, R. (2021). Teacher-student-relationship quality in inclusive secondary schools: theory and measurement of emotional aspects of teaching. *Frontiers in Education*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643617>
- Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 688-697.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, (1), 50-57.
- Potvin, P., Bruyère, M. H., Gauvin, I., Foisy, L. M. B., Bissonnette, M., Arvisais, O. et Bégin, C. (2020). « Qu'est-ce que la didactique? »: thématique du premier numéro de la revue *Didactique*. *Didactique*, 1(1), 4-11. <https://doi.org/10.37571/2020.01>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127-150.

- Rusk, J. D. (2018). *Trust and Distrust Scale Development: Operationalization and Instrument Validation*. Thèse de doctorat, Kennesaw State University, États-Unis.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Senécal, C. B., Vallerand, R. J. et Vallières, É. F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42(4), 215-322.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74, 107–120. 10.1007/S11336-008-9101-0
- SPSS Statistics for Windows (Version 28.0.1) [Logiciel] IBM Corp.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tschannen-Moran, M. (2014a). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2^e éd.). Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2014b). The interconnectivity of trust in schools. Dans D. Van Maele, P. B. Forsyth et M. Van Houtte (dir.), *Trust and school life: The role trust for learning, teaching, leading and bridging* (p. 57-81). Springer Verlag.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 3-39). Éditions Études vivantes.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. et Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31.
- Wentzel K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk et J. Levy (dir.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 19-36). Sense.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., ... et Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide

critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804-824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>

Yunus, M. M., Osman, W. S. W. et Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.

Zaffran, J. et Vollet, J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils?* Bord de l'eau (Le).