

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Département de psychoéducation

La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de
comportement : association avec la performance scolaire et les difficultés
comportementales actuelles et ultérieures

Par

Dominique Laplante

Mémoire présenté dans le cadre du programme de Maîtrise en psychoéducation en vue de
l'obtention du grade Maître ès Sciences (M.Sc.)

© Dominique Laplante, 2012

V-857



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-88886-5

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-88886-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de
comportement : association avec la performance scolaire et les difficultés
comportementales actuelles et ultérieures

Dominique Laplante

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

____ **Laurier Fortin** _____ Présidente ou président du jury

____ **Michèle Déry** _____ Directrice de recherche

____ **Anne-Sophie Denault** _____ Autre membre du jury

Mémoire accepté le 12 juin 2012

SOMMAIRE

Les objectifs de ce mémoire sont d'établir si la qualité de la relation enseignant-élève est associée un an plus tard à l'évolution des difficultés de comportement et de la performance scolaire d'élèves du primaire et de déterminer le rôle modérateur de la présence/absence de trouble de comportement sur cette association. L'échantillon inclut 168 élèves suivis à l'école primaire pour troubles de comportement ainsi que 209 élèves ordinaires. Tous ces élèves ont été évalués à l'entrée dans l'étude puis 12 mois plus tard à l'aide des échelles de conflit et de proximité du « *Student-teacher relationship scales* » (Pianta, 2001) complétées par l'enseignant, de l'échelle de difficultés de comportements extériorisés d'Achenbach et Rescorla (2001) complétée par les parents et d'une échelle de performance scolaire (DuPaul et al., 1991) complétée par l'enseignant. Tous les modèles de régression testés se sont avérés significatifs. La variable conflit s'est avérée plus particulièrement impliquée dans la variance de la variable « comportements extériorisés » aux deux temps de mesure. Ces résultats suggèrent de porter attention à la relation enseignant-élève, notamment au conflit, pour l'évolution des difficultés de comportement chez les élèves.

Mots-clés : Relation enseignant-élève, troubles de comportements, performance scolaire

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE	8
1. PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX CONCEPTS À L'ÉTUDE	8
1.1 Les troubles du comportement : définitions, prévalence, conséquences scolaires et sociales	8
1.2 La qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève : théories explicatives, définition et pertinence	11
2. QUESTIONS DE RECHERCHE	14
 CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS.....	15
1. MÉTHODE DE RECENSION/PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES ÉTUDES.....	15
2. RECENSION SYSTÉMATIQUE DES ÉTUDES	19
2.1 Études incluant un échantillon d'élèves ayant un trouble de comportement ou à risque de présenter ce type de trouble	19
2.2 Études incluant un échantillon d'élèves n'ayant pas de troubles de comportements.....	21
3. LIMITES DES ÉTUDES RECENSÉES	27
4. OBJECTIFS	29
 CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE	31
1. DEVIS DE RECHERCHE	31
2. PARTICIPANTS	32
2.1 Recrutement des élèves du groupe TC	34
2.2 Recrutement des élèves du groupe témoin	34
3. INSTRUMENTS DE MESURE	35
3.1. Relation enseignant-élève (VI)	35
3.2. Les troubles de comportements (VD ₁)	36
3.3 La performance scolaire (VD ₂)	36
3.4 Sexe et présence d'un TC (VMOD)	37
4. DÉROULEMENT	37
5. ANALYSES STATISTIQUES.....	38

CHAPITRE 4 – RÉSULTATS	39
1. OBJECTIF 1	39
2. OBJECTIF 2	40
3. OBJECTIF 3	43
4. OBJECTIF 4	46
 CHAPITRE 5 – DISCUSSION	 49
 Liste des références	 55

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Caractéristiques méthodologiques des études recensées	18
Tableau 2 :	Caractéristiques des élèves retenus et non retenus pour l'étude.....	33
Tableau 3 :	Scores moyens et écarts types aux échelles de conflit et de proximité enseignant-élève pour les garçons et les filles du groupe avec TC et du groupe témoin	39
Tableau 4 :	Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du TC dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire ^a	42
Tableau 5 :	Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire ^a	43
Tableau 6 :	Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du groupe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et le score à l'échelle de comportements extériorisés ^a au temps 1	44
Tableau 7 :	Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et le score à l'échelle de comportements extériorisés ^a	45
Tableau 8 :	Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du groupe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire ^a au temps 1	47
Tableau 9 :	Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire ^a	48

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : Effet modérateur du sexe et de la présence de TC dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et le score à l'échelle de comportement, ainsi que la performance scolaire30
- Figure 2 : Interaction de l'appartenance au groupe et du sexe à l'échelle de conflit.....40

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire porte sur la qualité de la relation que les enseignants du primaire entretiennent avec les élèves (garçons et filles) ayant des troubles du comportement. Il vise, d'une part, à décrire et comparer cette relation par rapport à celle que les enseignants ont avec des élèves ordinaires¹ et d'autre part, à identifier s'il existe des liens entre la qualité de cette relation et l'évolution des difficultés de comportement et de la performance scolaire de ces élèves. Avant d'aborder la pertinence d'étudier ces associations, une définition des principaux concepts utiles à la compréhension de ce mémoire sera d'abord effectuée. Par la suite, les éléments de pertinence sociale, théorique et scientifique seront emmenés afin d'énoncer la question de recherche qui guidera la recension des écrits.

1. PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX CONCEPTS À L'ÉTUDE

Cette section présente les concepts principaux qui seront mis en relation dans ce mémoire, soit les troubles du comportement tels que décrits par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec (MELS, 2007), ainsi que la relation enseignant-élève, définie selon une approche à trois facteurs fréquemment utilisée dans la littérature.

1.1 Les troubles du comportement : définition, prévalence et conséquences scolaires et sociales

Le MELS (2007) décrit l'élève présentant des troubles du comportement comme celui qui présente « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de

¹ Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports nomme « élèves ordinaires » ceux qui ne reçoivent pas service pour difficultés émotionnelles, de comportement ou d'apprentissage en milieu scolaire (aucune cote, MELS, 2007).

l'environnement scolaire, social ou familial » (p. 24). L'élève présentant ces troubles peut avoir des comportements dits sur-réactifs (paroles et actes d'agression, d'intimidation et de destruction, refus d'obéir à l'autorité, etc.) ou sous-réactifs (peur excessive devant des situations ou des personnes nouvelles, passivité anormale, dépendance et retrait). Ces difficultés sont considérées comme significatives, c'est-à-dire comme nécessitant des services particuliers de l'école puisqu'elles nuisent au bien-être du jeune lui-même ou à celui d'autrui, et ce, malgré des mesures habituelles déjà tentées auprès de lui. L'élève présente par ailleurs fréquemment des difficultés d'apprentissage en lien avec une faible persistance face à la tâche ou une capacité d'attention et de concentration réduite (MELS, 2007). Le MELS définit également les troubles graves du comportement comme la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur forte intensité, leur fréquence très élevée, leur constance dans différents contextes et leur persistance depuis plusieurs années (MELS, 2007, p. 12).

Bien que le MELS reconnaisse deux catégories de problèmes de comportements, soit les comportements sur-réactifs et sous-réactifs, les élèves qui reçoivent des services pour ces difficultés à l'école présentent surtout des comportements sur-réactifs (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004; Fortin et Strayer, 2000). Par exemple, l'étude de Déry et al. (2004) réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves du primaire suivis pour troubles du comportement montre que ces élèves présentent surtout des difficultés de nature antisociale (comportements sur-réactifs). Cette étude montre également que dans les deux tiers des cas, ces difficultés sont suffisamment graves pour satisfaire les critères diagnostiques du trouble oppositionnel avec provocation ou du trouble des conduites².

² Le trouble de l'opposition avec provocation et le trouble des conduites sont décrits parmi les troubles mentaux de l'enfance et de l'adolescence (American Psychiatric Association, 2000). Le premier fait référence à une façon d'être négative et hostile chez l'élève, caractérisée par l'argumentation, le refus d'obéir aux règles, l'irritabilité et les crises de colère. Le second consiste en un ensemble de conduites répétitives et persistantes d'agression envers les autres, de destruction de biens matériels, de mensonges, de vols ou de violation des règles établies.

Au début des années 2000, la prévalence des troubles du comportement dans les écoles primaires du Québec s'établissait à 2,5 % et concernait 0,8 % des filles et 4,1 % des garçons (Conseil supérieur de l'éducation, 2001)³. La proportion de ces élèves a d'ailleurs triplé depuis les 20 dernières années, et ce, tant chez les garçons que chez les filles, et ce, malgré les nombreuses mesures pédagogiques, administratives et financières entreprises (MELS, 2008).

Ces troubles sont sources de préoccupation au MELS et ont été priorisés comme objet d'étude dans la dernière *Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999; voir aussi MELS, 2008). Le MELS souligne dans ce document le faible taux d'intégration des élèves qui ont un trouble du comportement en classe ordinaire au primaire – taux qui va encore en diminuant lorsque ces élèves passent à l'école secondaire –, leurs difficultés d'apprentissage, le taux de décrochage scolaire élevé et le taux très bas d'obtentions de diplômes et d'intégrations sur le marché du travail. Bien que relative, cette continuité des difficultés du primaire au secondaire illustre que les troubles précoces du comportement sont parmi les plus stables des psychopathologies de l'enfance (Dumas, 2007). En outre, la nature des difficultés manifestées fait souvent en sorte que les élèves du primaire qui ont des troubles du comportement se retrouvent isolés socialement et développent des relations difficiles avec leurs pairs et les adultes qui les entourent (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001).

Certains facteurs de risque développementaux (tempérament difficile, hyperactivité/impulsivité, maturation physique et sexuelle) et familiaux (criminalité, discipline inadéquate, relations conflictuelles au sein de la famille, manque d'affection et d'encouragement à l'apprentissage de compétences sociales, etc.) sont présents dans la vie de beaucoup de ces enfants (Vitaro et Gagnon, 2000). Il est de plus important de mentionner que le contexte dans lequel ces difficultés apparaissent est tout aussi important que les caractéristiques de l'enfant. En effet, il n'est pas rare de voir apparaître les comportements problématiques de l'enfant dans un contexte alors qu'il fonctionne

³ Le MELS ne compile plus les statistiques annuelles sur le nombre d'élèves à risque suivis à l'école pour des TC (ancien code 12). Il est donc impossible d'établir un bilan plus récent.

bien dans un autre environnement (par exemple, fonctionne bien à l'école, mais non à la maison, et vice versa). Le niveau et le type de stress vécu dans l'environnement seraient fortement associés au développement d'un problème de comportement. Pour certains élèves, l'école présente une multitude de nouveaux défis à relever pouvant devenir une source de stress importante, particulièrement si le jeune présente des facteurs de risque associés aux problèmes de comportement avant même son entrée à l'école. Le rôle des adultes significatifs (parents et enseignants) entourant l'enfant est déterminant dans le traitement et l'évaluation des difficultés de ce dernier (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

L'importance d'intervenir plus adéquatement auprès de ces élèves a été soulignée dans le plan d'action « Des conditions pour mieux réussir » déposé récemment par le MELS (2008). Ce plan d'action accorde une place prépondérante au rôle que l'enseignant peut jouer dans l'intervention auprès des élèves en difficulté et aux moyens à mettre en œuvre pour former et outiller l'enseignant dans son intervention. C'est ainsi que le plan d'action prévoit que le MELS investisse 3,5 millions annuellement pour libérer les enseignants dans une perspective d'amélioration des suivis des plans d'intervention. Or, comme nous le verrons plus loin, il peut être particulièrement important de se soucier d'abord de la qualité de la relation que les enseignants du primaire entretiennent avec les élèves qui ont des troubles du comportement.

1.2 La qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève : théories explicatives, définition et pertinence

Selon la théorie de l'attachement, les enfants peuvent former des liens d'attachement avec des adultes significatifs autres que leurs parents (Louis, 2010). Ces liens se formeraient à partir des modèles d'organisation interne (MOI) de l'enfant, qui consistent en des représentations d'éléments sélectionnés de l'environnement, qui servent de guides psychologiques du fonctionnement du système comportemental. Certains auteurs mentionnent qu'il existe plusieurs ressemblances entre la relation parent-enfant et la relation enseignant-élève (Davis, 2003; Driscoll, Mashburn, Wang, et Pianta, 2011).

Les enfants rechercheraient ainsi chez leur enseignant un type de « sécurité émotionnelle » similaire à celle retrouvée chez des parents soutenant socialement, sensibles et qui répondent bien à leurs besoins (Kesner, 2000; Wentzel, 2002). Ces deux types de relations partageraient par ailleurs un but commun : l'exploration par l'enfant de son environnement (Davis, 2003). Ce dernier formerait en effet des MOI de sa relation avec son enseignant lui permettant de moduler ses réponses comportementales et émotionnelles par rapport à son environnement, en fonction de l'interprétation qu'il en fait (Pianta et Stuhlman, 2004).

Bien que pertinente pour la compréhension de la relation enseignant-élève, la théorie de l'attachement se limite cependant à la compréhension que l'enfant fait de son environnement. Or, l'approche systémique complète bien cette théorie en ce sens qu'elle situe le problème vécu par l'enfant (dans ce cas-ci, des difficultés de comportement) dans son contexte, en essayant de voir quelles sont les interactions (la relation enseignant-élève, entre autres) qui ont engendré ce problème. Dans le système « école », l'enfant est appelé à interagir fréquemment avec l'enseignant, qui représente, tel que mentionné plus haut, un adulte pouvant jouer un rôle significatif dans sa vie. Comme nous le verrons plus loin, certaines études ayant porté sur la relation entre l'enseignant et l'élève ont montré qu'une relation de bonne qualité au début de l'enfance encourage le développement social, émotionnel, cognitif et comportemental de l'enfant (Hamre et Pianta, 2001; Howes, Galinsky et Kontos, 1998; Hughes, Cavell et Jackson, 1999; Pianta, 1994). Il serait donc pertinent d'étudier la qualité de la relation enseignant-élève auprès d'enfants ayant des difficultés comportementales puisque celle-ci semble avoir un impact sur les patrons de comportements qu'adoptent ces derniers.

Kesner (2000) mentionne cependant que la relation enseignant-élève ne peut être considérée comme une relation d'attachement en tant que telle étant donnée la courte durée de celle-ci, son aspect plus centré vers le scolaire plutôt que l'affectif et les différences au niveau de la proximité et de la fréquence des contacts adulte-enfant. Il serait donc approprié d'étudier la relation enseignant-élève au primaire puisque les enfants passent plus de temps avec un même enseignant, ce qui leur donne plus de temps

pour établir un lien avec lui. Il n'en demeure pas moins que les enfants se forment des schèmes relationnels similaires à ceux formés dans leur relation avec leurs parents, et que les comportements de l'enseignant incluent des réponses sensibles aux besoins de l'enfant et qui encouragent son développement intellectuel et social. La théorie motivationnelle (Alderman, 1999, dans Davis, 2003) utilise des construits parallèles à ceux utilisés dans la théorie de l'attachement afin de décrire la relation enseignant-élève. Les enseignants y sont moins vus comme des figures d'attachement que comme des éducateurs structurant l'environnement scolaire de leurs élèves et impliqués dans leurs apprentissages, ce qui rejoint la vision de Kesner (2000) à ce sujet.

La relation enseignant-élève est fréquemment décrite comme le degré de proximité, de dépendance et de conflit au niveau des interactions entre l'enseignant et l'élève (Birch et Ladd, 1997; Driscoll et al., 2011). Certains auteurs parlent plutôt d'implication, d'autonomie et de compétence sociale (Davis, 2003), tandis que d'autres parlent d'intimité, de support et de conflit (Hughes, Cavell & Wilson, 2001). Bien que différents au niveau de leur terminologie, ces construits se rapportent à des descriptions assez similaires. De fait, il est généralement admis qu'une relation enseignant-élève de bonne qualité est composée d'un bon niveau de proximité, ainsi que d'un niveau de conflit faible (Birch et Ladd, 1997; Davis, 2003; Justice, Cottone, Mashburn et Rimm-Kaufman, 2008; Pianta, 1994).

La proximité représente le degré de chaleur, d'affection et de communication ouverte entre l'enseignant et l'enfant (Driscoll et al., 2011). En terme de comportements observables chez l'enseignant, cela signifie, entre autres, que ce dernier répond aux besoins de l'élève de façon prompte et adaptée à son niveau de développement (sensibilité), qu'il agit de façon douce (affect positif), tente d'avoir des interactions (conversations) face-à-face fréquentes avec l'élève et qu'il aide l'enfant à résoudre ses problèmes sans en faire trop ou trop peu (Bredekamp et Copple, 1997, dans Justice et al., 2008). Chez l'élève, une relation empreinte de proximité se manifeste par une tendance chez celui-ci à se confier, à demander de l'aide à l'adulte spontanément (sans toutefois en

être dépendant), à explorer davantage l'environnement de la classe, etc. (Coplan et Prakash, 2003, dans Justice et al., 2008).

En ce qui a trait au conflit, cela représente le degré de discorde, d'hostilité et d'opposition entre l'enseignant et l'élève (Justice et al., 2008; Driscoll et al., 2011). Un enseignant ayant un haut niveau de conflit avec un élève sera, par exemple, plus à l'aise lorsque l'enfant est absent (Hughes, Cavell et Jackson, 1999), ressentira un niveau de fatigue plus élevé en présence de cet élève, aura tendance à critiquer plus fréquemment cet élève tout en le supportant moins. Pour ce qui est de l'élève, celui-ci aura tendance à démontrer plus de comportements d'opposition et de défi à l'autorité, démontrera moins d'engagement face à l'école, etc. (Klem et Connell, 2004; Driscoll et al., 2011).

2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les caractéristiques comportementales des élèves ayant des troubles de comportements, telles que décrites précédemment (conduites agressives, opposition à l'adulte, etc.), sont de celles qui exigent beaucoup d'attention et sont susceptibles de drainer les ressources des enseignants. La question est de savoir si la qualité de la relation maître-élève en est détériorée. Cette question est importante puisque, tel que mentionné précédemment, une relation de qualité entre l'enseignant et l'élève engendrerait des effets positifs pour le développement de celui-ci (Hamre et Pianta, 2001; Howes, Galinsky et Kontos, 1998; Hughes et al., 1999; Pianta, 1994). Il serait donc important de savoir: 1) Est-ce que les enseignants ont une relation de bonne qualité avec les élèves qui ont des troubles de comportements? ; 2) La qualité de cette relation est-elle associée à la performance scolaire de ces élèves? et 3) La qualité de la relation enseignant-élève permet-elle de prédire les difficultés comportementales ultérieures chez les élèves ayant des troubles de comportements (tel que défini par le MELS)?

CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS

1. MÉTHODE DE RECENSION ET PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES ÉTUDES

La recherche d'articles pour la recension a été effectuée à partir des banques de données PsycINFO et ERIC. Pour toutes les recherches dans PsycINFO, les paramètres de recherche suivants ont été inclus : année de publication de 1998 à 2008, enfance (jusqu'à 12 ans), étude empirique et population humaine. La recherche a été effectuée à partir des mots-clés « teacher-child relationship » ou « teacher-student relationship ». Cette stratégie de repérage est très large, mais elle a été privilégiée suite à une tentative de croiser ces termes avec les mots-clés ou descripteurs se rapportant soit à la performance scolaire, soit aux difficultés de comportement, qui n'a pas amené de nouveaux articles pertinents. En effet, en plus d'être moins nombreux, les articles obtenus en croisant les différentes variables de recherche étaient les mêmes que ceux obtenus en utilisant uniquement les termes liés à la variable indépendante (relation enseignant-élève).

Cinquante-six articles ont été trouvés de cette façon. Ces derniers ont d'abord été triés selon leur résumé. Dix-neuf textes furent conservés de cette façon afin d'en faire une première lecture. Ceux-ci devaient répondre à l'une ou l'autre des questions de recherche. Les participants des études devaient être de niveau scolaire primaire. Certaines études longitudinales incluant des élèves de niveau préscolaire au début de l'étude ont par contre été gardées étant donné que des mesures lors de niveaux scolaires subséquents étaient prises. Neuf études ont été gardées au total.

Les termes de recherche « teacher-child relationship » ou « teacher-student relationship » ont été quant à eux utilisés dans la base de données ERIC. La recherche a été restreinte aux articles de 1998 à 2008, aux articles provenant de revues avec comité de pairs, ainsi qu'à une clientèle scolaire primaire. Quatre-cent-soixante-dix-sept articles ont été obtenus de cette façon. Les termes DE « Behavior Problems » or « behavior

difficulties » (31 résultats) ont donc été ajoutés afin de restreindre ces résultats. Le processus de sélection effectué pour PsycINFO fut donc répété pour ces articles, mais n'a pas permis d'identifier d'autres articles que ceux retenus dans la base PsycINFO.

Neuf études sont donc incluses dans la présente recension. Trois ont un échantillon d'élèves ayant certaines difficultés de comportements ou étant à risque d'en présenter, et six incluent un échantillon sans difficulté de comportement. Il y a donc peu d'études sur la qualité de la relation enseignant-élève qui ont été menées auprès d'élèves identifiés avec des troubles du comportement. Le tableau 1 présente les caractéristiques méthodologiques de ces études.

Comme il est possible de le constater dans le tableau 1, deux des 3 études incluant un échantillon d'élèves avec des troubles du comportement ou à risque d'en présenter ont sélectionné les enfants sur la base d'une échelle de comportements extériorisés (Baker, Grant et Morlock, 2008; Henricsson et Rydell, 2006). L'autre étude utilise une échelle standardisée mesurant le niveau d'agressivité (Hughes, Cavell et Jackson, 1999). Pour ces trois études, les seuils utilisés afin de déterminer les participants de l'échantillon sont relativement faibles (situés à un écart-type au-dessus de la moyenne). La performance scolaire a quant à elle été mesurée dans deux études par des échelles standardisées et maisons (Henricsson et Rydell, 2006) ou par les bulletins scolaires (Baker et al., 2008). Hughes et al., (1999) n'effectuent aucune mesure de performance scolaire pour leur étude. Finalement, deux de ces études sont longitudinales (Henricsson et Rydell, 2006; Hughes et al., 1999) tandis que celle de Baker et al. (2006) est transversale.

Pour ce qui est des études n'incluant pas d'échantillon d'élèves à risque ou avec des troubles du comportement, celles-ci utilisent des mesures comportementales variées : quatre d'entre elles mesurent le niveau d'agression/comportement extériorisé des élèves (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1998; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver, Measelle, Armstrong, et Essex, 2005) et une vérifie les habitudes de travail en classe ainsi que le dossier disciplinaire des élèves (Hamre et Pianta, 2001) et une autre, une procédure de

nomination par les pairs (Hughes, Cavell et Wilson, 2001). Pour ce qui est des mesures concernant la performance scolaire, celles-ci sont également variées : bulletins scolaires et tests standardisés (Baker, 2006; Pianta et Stuhlman, 2004), test d'habiletés scolaires (Hamre et Pianta, 2001) et nomination par les pairs (Hughes et al., 2001). Les auteurs de deux recherches n'évaluent pas la performance scolaire (Birch et Ladd, 1998; Silver et al., 2005). Quatre études incluant un échantillon d'élèves sans troubles du comportement sont de type longitudinal tandis que deux sont transversales (Birch et Ladd, 1998; Hughes et al., 2001).

Au total, sept des neuf études recensées ont utilisé le *Student-Teacher Relationship Scale* de Pianta afin de mesurer la relation enseignant-élève. Cette échelle permet, entre autres, d'évaluer du point de vue de l'enseignant le degré de proximité ou de chaleur et le degré de conflit avec l'élève. Les deux autres études ont utilisé soit une procédure sociométrique (Hughes et al., 2001), soit une échelle maison (Hughes et al., 1999).

Les variables contrôles les plus fréquentes des études sont les problèmes de comportement (au temps 0, pour les études longitudinales) ainsi que le sexe. Différents types de régressions ont été utilisées pour les études longitudinales et des corrélations étaient habituellement effectuées pour les études transversales.

Tableau 1
Caractéristiques méthodologiques des études recensées

Auteur (s)	Devis	Type	Échantillon			VI – REE		VD - Cpt ext.		VD - Scol.			Var. contrôles
			Nf	Ng	Âge/niveau scolaire	STRS	Autres	É.S.agr./ext.	Autre	Éch.	Bulle- tin	Autres	
Baker, 2006	L	Pop.	681	629	Maternelle à 5e année	X		X		X	X		
Baker et al. 2008	T	TC ou à risque	190	233	Maternelle à 5e année	X		X			X		
Birch et Ladd, 1998	T	Pop.	103	96	5,5 ans	X		X					
Hamre et Pianta 2001	L	Pop.	88	91	Maternelle à 8e année	X			Dossier hab. de travail			Test habiletés scolaires	
Henricsson et Rydell 2006	L	TC ou à risque	Gr extério		7,5 ans à l'inclusion dans l'étude	X		X		X			Score TC
			6	20									
			Gr intério										
			17	8									
			Gr témoin										
			23	21									
Hughes et al., 1999	L	TC ou à risque	15	47	2e et 3e année		Échelle maison	X					Agres T1
Hughes et al., 2001	T	Pop.	496	497	3e, 4e année		Nomination	X				Nomina- tion	
Pianta et Stuhlman (2004)	L	Pop.	240	250	Pré-maternelle à 1re année	X		X		X	X		
Silver et al., 2005)	L	Pop.	142	141	4,5 ans à 3e année	X		X					Pratiques SSE, TC T1

L= Longitudinal; T= Transversal; Pop.= populationnel; VI-REE= Variable indépendante - relation enseignant-élève; STRS= *Student-teacher relationship scale* (Pianta, 2001); VI= Variable dépendante; Cpt ext.= Comportement extériorisé; Scol.= variable scolaire; É.S.agr./ext.= échelle standardisée d'agression ou de problème extériorisé; Éch.= Échelle standardisée/échelle maison; Dossier hab de travail= Dossier disciplinaire et habitudes de travail

2. RECENSION SYSTÉMATIQUE DES ÉTUDES

2.1 Études incluant un échantillon d'élèves ayant un trouble de comportement ou à risque de présenter ce type de trouble

L'ordre de présentation suivra le devis transversal ou longitudinal des études. Il est à noter que les trois études qui suivent ont été incluses dans cette section puisque les échantillons incluent des élèves plus à risque au niveau de leurs comportements (scores au départ plus élevés aux échelles de comportements extériorisés).

L'étude transversale de Baker et al. (2008) a été effectuée auprès d'un échantillon de 423 élèves (233 garçons, 190 filles) de la maternelle jusqu'à la cinquième année (âge moyen non spécifié). Trois groupes d'élèves ont été formés à partir des scores obtenus à des échelles de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés complétées par l'enseignant : groupe extériorisé ($n = 172$), groupe intériorisé ($n = 80$) et groupe témoin ($n = 171$). L'étude évaluait, entre autres, l'association entre les dimensions conflit et proximité de la relation enseignant-élève (mesurée par une version abrégée du STRS) et l'adaptation scolaire des élèves, de même que l'effet d'interaction de la relation enseignant-élève et de l'appartenance à l'un ou l'autre des trois groupes sur cette adaptation. L'adaptation scolaire des élèves a été évaluée par trois variables incluant le niveau en lecture, les habitudes de travail scolaire et l'adaptation aux normes, routines et attentes de la classe. Les résultats montrent tout d'abord qu'une relation enseignant-élève forte en proximité est corrélée positivement à l'adaptation scolaire. Inversement, une relation forte en conflit est corrélée négativement à l'adaptation scolaire. Un effet modérateur est toutefois observé : les élèves qui ont des problèmes de comportement extériorisés et qui ont une relation de proximité avec l'enseignant réussissent mieux en lecture que le font leurs pairs ayant les mêmes problèmes, mais qui n'ont pas une relation aussi chaleureuse avec l'enseignant. Aucun autre effet modérateur impliquant le groupe extériorisé n'est rapporté dans l'étude.

Henricsson et Rydell (2006) ont évalué, de façon longitudinale cette fois, 91 enfants (Âge moyen à l'inclusion dans l'étude : 7.5 ans) répartis aussi en trois groupes : extériorisé (6 filles; 20 garçons), intériorisé (17 filles; 8 garçons) et témoin (20 filles; 20 garçons). Ils cherchent à évaluer, d'une part, si une relation proximale avec l'enseignant a un rôle prédicteur sur les comportements problèmes et la performance scolaire ultérieurs des élèves, soit de manière indépendante ou en interaction avec l'appartenance au groupe. D'autre part, ils vérifient avec les mêmes effets modérateurs si une relation conflictuelle avec l'enseignant joue un rôle exacerbant sur une piètre performance scolaire et les problèmes de comportement ultérieurs. Quatre temps de mesure ont été effectués, soit de la première à la troisième année, puis en sixième année. Les résultats montrent qu'il n'y a aucune contribution significative d'une relation proximale avec l'enseignant ni d'effet modérateur de l'appartenance au groupe à l'évolution des problèmes de comportements ainsi qu'à la performance scolaire ultérieure. Des résultats non significatifs sont aussi observés pour ce qui est de la relation conflictuelle avec l'enseignant.

Enfin, Hughes et al. (1999) ont mené une étude longitudinale incluant au temps 0, 47 garçons et 15 filles agressifs (2e et 3e année du primaire, âge non spécifié). Les auteurs examinent l'influence de la qualité de la relation enseignant-élève sur les niveaux subséquents de comportements agressifs de ces élèves. La qualité de la relation enseignant-élève a été évaluée à l'aide d'une échelle maison de neuf items. Les comportements d'agression des élèves ont été mesurés par une échelle d'agression complétée par l'enseignant au temps 1, ainsi qu'une échelle d'agression complétée par les pairs (temps 2). En contrôlant statistiquement pour la mesure d'agression prise au temps 0, l'étude montre qu'un score moins élevé à l'échelle de la qualité de relation enseignant-élève est associé à une trajectoire développementale plus agressive chez ces enfants. Les associations négatives entre ces deux variables sont toutefois moins fortes entre le temps 1 et le temps 2 qu'entre le temps 0 et le temps 1, ce qui suggère que la force des liens entre ces deux variables diminue avec le temps. Il est aussi possible que ces relations plus faibles soient liées au fait que l'échelle d'agression ait été complétée par les pairs au

temps 2, ce qui peut signifier que ces derniers évaluent le niveau d'agression différemment de l'enseignant.

Outre leur faible nombre, il est difficile de donner des réponses claires à partir des résultats de ces trois études aux questions de recherche posées initialement. Des études suggèrent qu'une relation enseignant-élève de bonne qualité ou de proximité est associée respectivement à une meilleure performance scolaire (Baker et al., 2008) et à des niveaux d'agression ultérieure moindres (Hughes et al., 1999), et ce, chez des élèves ayant déjà des difficultés comportementales. Mais ces relations ne sont pas toujours observées (Henricsson et Rydell, 2006) ou la force des associations diminue avec le temps, ou varie selon le répondant (Hughes et al., 1999). Si le faible nombre de participants dans ces deux études peut avoir nuit à la détection d'association significative entre les variables, il est aussi possible que la qualité de la relation enseignant-élève ait moins d'impact sur l'adaptation sociale et scolaire des élèves en présence de difficultés comportementales ou de facteurs de risque associés (bien que les seuils utilisés dans les études de cette section soient faibles). En même temps, l'étude transversale de Baker et al. (2008) suggère justement qu'une relation de proximité peut être particulièrement favorable à ces élèves, quoique ceux-ci ne présentent pas nécessairement des difficultés importantes. Ceci demeure donc à démontrer auprès d'échantillons ayant des problèmes importants.

2.2 Études incluant un échantillon d'élèves n'ayant pas de troubles de comportements

Ici encore, l'ordre de présentation suivra le devis transversal puis longitudinal des études.

Une étude de Birch et Ladd (1998) incluant un échantillon de 199 élèves de maternelle (96 garçons; 103 filles; âge moyen : 5,5 ans) examine, dans sa portion

transversale⁴, les corrélations entre les comportements antisociaux de ceux-ci en lien avec leur relation avec leur enseignant. Les comportements antisociaux des élèves ont été évalués par l'enseignant à l'aide d'échelles se rapportant aux comportements agressifs et d'hyperactivité-inattention. La qualité de la relation enseignant-élève a quant à elle été mesurée avec le STRS. Les résultats montrent que le score de comportement antisocial des élèves est fortement et positivement corrélé avec le score conflit enseignant-élève ($r = 0,70$). Inversement, il est modérément et négativement corrélé avec le niveau de proximité enseignant-élève ($r = -0,44$).

Dans leur étude transversale, Hughes et al. (2001) ont étudié 993 élèves de 3e et 4e année (aucune moyenne d'âge mentionnée), incluant 497 garçons et 496 filles⁵. Cette étude examinait l'association entre une relation enseignant-élève de soutien ou conflictuelle et les compétences comportementales et scolaires des élèves. Les variables ont toutes été évaluées par les pairs à l'aide d'une procédure de nominations. Les pairs devaient identifier les élèves qui s'entendaient bien avec l'enseignant (relation enseignant-élève de soutien) et ceux qui faisaient des choses désapprouvées par l'enseignant (relation enseignant-élève conflictuelle). Les items se rapportant à la compétence incluaient entre autres des habiletés scolaires (par exemple, qui est bon à l'école) et des comportements d'agression (qui frappe les autres ou parle dans le dos des autres...). Les résultats montrent que lorsque les variables de relation conflictuelle et de relation de soutien sont incluses dans le même modèle de régression, seul le soutien de l'enseignant contribue statistiquement à la compétence scolaire de l'élève. C'est ainsi que plus les élèves sont perçus par leurs pairs comme ayant une relation de soutien de l'enseignant, plus ils sont considérés comme ayant de bonnes habiletés scolaires. Cependant, les variables relationnelles de soutien et de conflit ont toutes deux une contribution unique, quoique différente, aux comportements agressifs des élèves. Plus les

⁴ La portion longitudinale de cette étude n'a pas été retenue pour recension puisqu'elle ne se rapportait pas à nos questions de recherche.

⁵ Cette étude incluait aussi un sous-échantillon de 71 élèves ayant un comportement agressif selon l'enseignant, mais les analyses s'y rapportant ne concernaient pas nos questions de recherche. Cet échantillon n'a donc pas été considéré ici.

élèves sont perçus comme ayant une relation conflictuelle avec l'enseignant, plus ils sont perçus comme agressifs par leurs pairs. Par contre, ceux qui ont une relation de soutien avec l'enseignant sont considérés comme moins agressifs. Enfin, les auteurs rapportent aussi que le sexe des élèves n'a pas d'effet modérateur sur l'association entre la relation enseignant-élève et les compétences comportementales et scolaires.

Dans une étude longitudinale (2 ans, 3 temps de mesure) incluant 490 enfants (250 garçons; 240 filles) d'âge préscolaire, Pianta et Stuhlman (2004) examinent l'influence de la relation entre l'enseignant et l'élève de la prématernelle (âge moyen non mentionné) sur l'évolution comportementale et scolaire à la première année. Le STRS a été utilisé pour évaluer la qualité de la relation enseignant-élève. Des échelles de problèmes de comportement des élèves ont été complétées par la mère et par l'enseignant. La performance scolaire a été évaluée par le biais du bulletin scolaire et d'un test de vocabulaire standardisé. Les résultats montrent qu'une relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève prédit significativement les comportements extériorisés de l'élève selon l'enseignant aux deux derniers temps de mesure, et selon la mère au troisième temps de mesure uniquement. Il n'y a pas d'effet significatif de la relation de proximité enseignant-élève sur les comportements extériorisés de l'élève, et ce, à aucun temps de mesure. De plus, une relation conflictuelle au dernier temps de mesure est associée négativement à la compétence scolaire à ce même temps de mesure, tandis qu'une relation de proximité y est associée positivement.

Silver et al. (2005) ont examiné de façon longitudinale l'association entre la relation enseignant-élève et la trajectoire de comportements extériorisés auprès d'un échantillon de 283 enfants (142 filles; 141 garçons) tiré de la population générale. Des mesures ont été prises en quatre temps : à la pré-maternelle (4,5 ans), à la maternelle, en première et en troisième année. La relation enseignant-élève a été évaluée par l'enseignant à l'aide du STRS à la maternelle. De plus, une mesure du comportement hostile/agressif de l'enfant avant l'entrée à l'école a été complétée par la mère, tandis qu'une autre échelle de comportements extériorisés a été passée aux autres temps de

mesure par l'enseignant. Les résultats montrent qu'un haut niveau de conflit enseignant-élève constitue un prédicteur significatif unique du comportement extériorisé. Plus le score de conflit à la maternelle est élevé, plus le score à l'échelle de difficultés de comportement extériorisé aux temps de mesure subséquents est important. Les auteurs observent de plus que la proximité enseignant-élève jouerait un rôle modérateur dans la relation entre le niveau de comportements extériorisés évalué en maternelle et ceux mesurés en première et en troisième année. Une relation enseignant-élève de proximité apparaît comme un facteur de protection chez les enfants ayant initialement un score élevé de comportements extériorisés. En effet, les difficultés comportementales ultérieures de ces élèves sont moins élevées que celles de leurs pairs qui ont les mêmes problèmes, mais qui n'ont pas une relation de proximité avec l'enseignant.

Baker (2006) a suivi 1310 élèves (629 garçons; 681 filles) de la maternelle à la cinquième année (aucune moyenne d'âge spécifiée) afin d'évaluer l'influence de la relation enseignant-élève sur la performance scolaire et les effets modérateurs des caractéristiques comportementales des enfants. La relation entre l'enseignant et l'élève a été mesurée grâce au score global du STRS, tandis que les comportements extériorisés des élèves ont été évalués grâce à une échelle standardisée remplie par l'enseignant. Cette même échelle a par ailleurs été utilisée pour vérifier les problèmes d'apprentissage des élèves. De plus, les bulletins de notes des élèves en lecture ont été utilisés. Les résultats montrent qu'une relation enseignant-élève de qualité prédit la performance scolaire ultérieure des élèves. En outre, l'auteur observe un effet d'interaction de la présence de problèmes de comportements extériorisés (au-delà d'un écart-type de la moyenne de l'échelle) et de la qualité de la relation enseignant-élève. Les élèves qui ont un score élevé à l'échelle de comportements extériorisés, mais une relation de qualité avec l'enseignant ont de meilleures habiletés scolaires ultérieurement que les enfants ayant les mêmes problèmes, mais ne vivant pas une relation de qualité avec l'enseignant.

Hamre et Pianta (2001) ont suivi un échantillon de 179 enfants (91 garçons; 88 filles) de la maternelle à la huitième année (âge non mentionné) afin de vérifier

l'association entre une mauvaise relation enseignant-élève à la maternelle et la compétence scolaire et comportementale ultérieure des enfants. La relation enseignant-élève a été mesurée à l'aide de l'échelle de conflit et de dépendance du STRS pour établir un score illustrant une mauvaise relation enseignant-élève. L'enseignant de maternelle a aussi évalué à partir d'une échelle, les comportements problèmes extériorisés des élèves. Quant aux variables dépendantes elles incluaient un test d'habiletés scolaires passé aux élèves annuellement, une évaluation par l'enseignant des habitudes de travail en maths et en langue, ainsi que les infractions disciplinaires. Les résultats montrent qu'une mauvaise relation enseignant-élève à la maternelle prédit une moins bonne performance scolaire et de moins bonnes habitudes de travail au premier cycle du primaire uniquement. Les auteurs observent un effet d'interaction indiquant que cette mauvaise relation est particulièrement défavorable pour les habitudes de travail scolaire des élèves qui ont obtenu un score élevé à l'échelle de comportements extériorisés à la maternelle. De plus, une mauvaise relation enseignant-élève à la maternelle prédit un plus haut taux d'infractions disciplinaires à la fin du primaire. Encore ici, un effet d'interaction est observé montrant que ce sont les élèves ayant des difficultés de comportement et une relation conflictuelle avec l'enseignant à la maternelle qui ont le plus d'infractions disciplinaires. L'étude révèle enfin qu'une mauvaise relation enseignant-élève à la maternelle serait plus néfaste pour les garçons, cette interaction prédisant un plus grand nombre d'infractions disciplinaires chez ceux-ci.

De façon générale, ces études menées auprès d'échantillons d'élèves ordinaires suggèrent qu'une relation de conflit élevé entre l'enseignant et l'élève est associée à la présence de difficultés de comportements extériorisés (Birch et Ladd, 1998; Hughes et al., 2001) et que cette relation conflictuelle s'avère aussi un prédicteur des difficultés comportementales dans le temps (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005). Des études rapportent des effets modérateurs sur ces associations, mais ces effets ne sont pas toujours observés. Ainsi, Hamre et Pianta (2001) montrent que les élèves qui ont un score de comportements extériorisés élevé, de même que les garçons, seraient plus vulnérables à ce type de relation avec l'enseignant. Par contre,

Silver et al. n'observent pas d'interaction impliquant des associations avec la relation de conflit et Hughes et al. (2001) ne rapportent pas d'effet d'interaction impliquant le sexe de l'enfant. Les autres études n'ont pas examiné les effets modérateurs de ces variables.

Les études se rapportant à une relation enseignant-élève de bonne qualité ou caractérisée par un niveau élevé de proximité montrent, sur un plan transversal, que ce type de relation est négativement associé à la présence de comportements antisociaux (Birch et Ladd, 1998; Hughes et al., 2001). Par contre, dans les études longitudinales, une relation enseignant-élève de proximité ne prédit pas significativement le niveau de difficulté ultérieur (Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005). Cependant, Silver et al. (2005) observent un effet modérateur voulant qu'une relation de proximité avec l'enseignant soit particulièrement favorable à plus long terme aux élèves qui ont des difficultés comportementales.

En ce qui a trait aux études ayant porté sur les variables scolaires, un niveau de conflit élevé prédit une moins bonne performance et adaptation scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005). Toutefois, dans l'étude de Hughes et al. (2001), le niveau de soutien de l'enseignant plutôt que le niveau de conflit est associé à une bonne performance scolaire – ce sont toutefois les pairs qui ont évalué ces variables dans cette étude. Il n'en demeure pas moins qu'une relation de bonne qualité ou de proximité avec l'enseignant est aussi prédictrice d'une meilleure performance scolaire (Baker, 2006; Pianta et Stuhlman, 2004, Hamre et Pianta, 2001). Ici aussi, ce type de relation apparaît particulièrement favorable à l'adaptation scolaire ultérieure des élèves qui ont un niveau de difficultés comportementales élevé.

En résumé, une relation de proximité entre l'enseignant et l'élève serait bénéfique pour l'adaptation scolaire et comportementale de celui-ci (Baker, 2006; Pianta et Stuhlman, 2004, Hamre et Pianta, 2001). Au contraire, une relation conflictuelle emmènerait une moins bonne adaptation scolaire et comportementale chez l'élève (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005). Ces effets sont

d'autant plus prononcés chez les élèves qui présentent un niveau élevé de difficultés de comportement, et ce, particulièrement pour les garçons (Baker et al., 2008; Hughes et al., 1999). Il serait donc intéressant de vérifier ces données auprès d'un échantillon représentatif de filles ayant des difficultés de comportement puisque cela a été peu exploré jusqu'à maintenant.

3. LIMITES DES ÉTUDES RECENSÉES POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Les études recensées utilisent des échantillons d'élèves ordinaires ou n'ayant pas un niveau nécessairement très élevé de difficultés de comportements. Cela donne peu d'informations sur la contribution particulière d'une bonne relation ou d'une relation conflictuelle enseignant-élève auprès d'une population d'élèves ayant d'importantes difficultés, comme cela est le cas chez les élèves identifiés à l'école avec un trouble de comportement. L'application des résultats de ces études aux élèves qui ont ces troubles demeure une question ouverte.

Par ailleurs, une limite de plusieurs études est le fait que la relation enseignant-élève et les comportements problèmes de l'élève sont souvent évalués par le même informateur, soit l'enseignant (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Henricsson et Rydell, 2006; Silver et al., 2005) ou, dans l'étude de Hughes et al. (2001), les pairs. Or, tel que mentionné plus haut, l'environnement joue un grand rôle dans l'apparition des difficultés comportementales du jeune, qui peut agir de façon bien différente d'un milieu à l'autre (école et maison; Thorpe et Olson, 1998). La probabilité que l'association entre les différentes variables soit plus forte est d'autant plus élevée si l'enseignant évalue à la fois sa relation avec l'élève et le comportement de ce dernier. Certaines études (Pianta et Stuhlman, 2004; Hughes et al., 1999) reflètent d'ailleurs bien que lorsque ce sont des informateurs différents qui évaluent les variables à l'étude, l'association entre la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire ou

comportementale est moins importante. L'utilisation d'un répondant différent (le parent) afin d'évaluer les comportements de l'élève serait donc nécessaire afin d'éviter ce biais.

De plus, ce ne sont pas toutes les études qui examinent les effets modérateurs du sexe ou de la présence élevée ou faible de difficultés de comportement. Or, comme nous l'avons vu, certains résultats montrent que l'effet statistique de la relation enseignant-élève différerait selon la présence de ces difficultés ou le sexe de l'enfant (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Hamre et Pianta, 2001; Silver et al. 2005).

Pour pallier aux limites des études recensées et pour répondre aux questions de recherche, la présente étude aura recours à l'évaluation du parent afin d'identifier les difficultés de comportement des élèves de l'échantillon, alors que ce sera l'enseignant qui établira la qualité de sa relation avec l'élève. L'échantillon comprendra par ailleurs des élèves recevant des services pour difficultés de comportement en milieu scolaire (ayant une cote). Cela permettra de vérifier l'effet modérateur de la présence ou non d'un trouble de comportement (T0) sur le lien entre la relation enseignant-élève (T0) et les difficultés de comportements ultérieures de l'élève (T1). Tel que rapporté au chapitre un, les élèves suivis pour troubles de comportements au primaire présentent des difficultés sévères (Déry et al., 2004). Dans notre échantillon, nous nous assurerons d'avoir un assez grand nombre de garçons et de filles ayant ces troubles afin examiner l'effet modérateur du sexe sur les associations à l'étude. Nous avons déjà relevé le nombre relativement faible d'élèves en difficultés souvent examiné dans les études (Henricsson et Rydell, 2006; Hughes et al., 1999).

4. OBJECTIFS

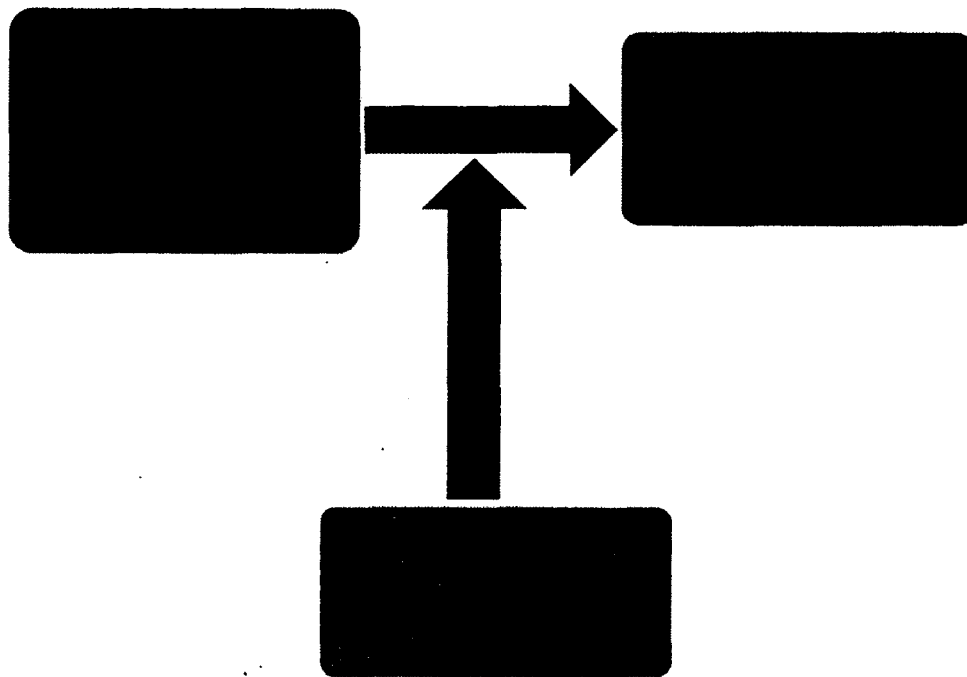
Objectif 1 : Déterminer si la qualité de la relation enseignant-élève diffère selon que l'élève présente ou non un TC et selon le sexe.

Objectif 2 : Établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et la performance scolaire au temps 0 et identifier si la présence d'un TC et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association.

Objectif 3 : Établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et le score à l'échelle de comportements extériorisés au temps 1 (en contrôlant pour les comportements extériorisés au temps 0) et identifier si la présence d'un TC au temps 0 et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association.

Objectif 4 : Établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et la performance scolaire au temps 1 (en contrôlant pour la performance scolaire au temps 0) et identifier si la présence d'un TC et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association.

La figure 1 qui suit illustre les analyses de modération envisagées.



VMOD : Variable modératrice - VI : Variable indépendante - VD : Variable dépendante

Figure 1 : Effet modérateur du sexe et de la présence de TC dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et le score à l'échelle de comportement ainsi que la performance scolaire.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthode qui a été mise en place pour atteindre les objectifs de l'étude. Sont abordés successivement le devis de recherche, les participants, les instruments de mesure utilisés, le déroulement de l'étude ainsi que les méthodes d'analyse des données.

1. DEVIS DE RECHERCHE

Cette étude est transversale et longitudinale. Elle inclut deux temps de mesures, prises à une année d'intervalle à l'hiver et au printemps de chaque année scolaire. La qualité de la relation enseignant-élève (selon l'enseignant), la présence ou non d'un TC chez l'élève (selon les listes scolaires) et le sexe sont mesurés au temps 0. Le score à l'échelle de comportement selon le parent ainsi que la performance scolaire selon l'enseignant sont évalués pour chaque temps de mesure.

Pour ce qui est de l'objectif 1, la qualité de la relation enseignant-élève est traitée en tant que variable dépendante en fonction de la présence ou non d'un TC et du sexe des élèves (variables indépendantes dans cette interaction). La relation enseignant-élève, pour l'objectif 2, devient une variable indépendante et la performance scolaire de l'élève est la variable dépendante. Le sexe et la présence d'un TC sont traités comme des variables modératrices.

Pour les objectifs 3 et 4, la relation enseignant-élève est considérée comme variable indépendante, tandis que la performance scolaire et le score à l'échelle de comportements au temps 1 sont des variables dépendantes. Le score à l'échelle de comportements extériorisés et celui obtenu à l'échelle de performance scolaire sont contrôlés au temps 0. Le sexe et la présence d'un TC sont encore une fois traités comme des variables modératrices.

2. PARTICIPANTS

L'échantillon de cette étude inclut 377 élèves, dont 168 avec TC et recevant des services pour difficultés de comportement en milieu scolaire (88 garçons et 80 filles) et 209 ne présentant pas de TC et ne recevant pas de services complémentaires à l'école pour ce type de difficulté (100 garçons et 109 filles) (groupe témoin).

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale (en cours) sur les TC des filles et des garçons du primaire de moins de 10 ans menée par Déry, Toupin, Verlaan et Lemelin⁶. Dans cette étude longitudinale à mesures répétées, trois cohortes incluant chacune environ 200 élèves avec TC ou élèves ordinaires ont été recrutées à une année d'intervalle, soit en 2008, 2009 et 2010 (voir les sections 2.1 et 2.2 pour le détail de la sélection de ces élèves). Le taux de participation à l'étude est de 75 % et l'échantillon recruté est représentatif de la population ciblée quant à la provenance, l'indice de défavorisation de l'école fréquentée, le sexe et le niveau scolaire.

Seules les données se rapportant aux deux premières cohortes de cette recherche longitudinale ont été retenues pour la présente étude puisque ces deux cohortes étaient les seules à avoir été évaluées sur deux temps de mesure au moment de l'analyse des résultats pour ce mémoire. Le nombre d'enfants de la recherche de Déry et al. dans les cohortes 1 et 2 était de 423 à l'entrée dans l'étude (temps 0). Comme ce mémoire repose sur des données issues des enseignants et des parents au temps 0 et au temps 1, un critère d'inclusion dans la présente étude était d'avoir, pour tous les participants, des données en provenance de ces deux informateurs aux deux temps de mesure. C'est ainsi qu'ont d'abord été éliminés 20 enfants n'ayant pas participé au temps 1 (taux d'attrition de 4,7%). Sur les 403 enfants restants, 26 n'avaient pas de données en provenance de l'enseignant au temps 0 et/ou au temps 1, soit 6,5% des enfants. Les 46 enfants qui n'ont

⁶ Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (2007-2015). Les troubles de comportement au féminin. Phase 1. Identification à l'école primaire, corrélats et évolution. Phase 2. Évolution, facteurs de persistance et de rémission et contribution des services. Projet de recherche financé par les Instituts de recherche en santé du Canada.

pas pu être retenus dans la présente étude ne se différencient pas significativement de l'échantillon sélectionné en ce qui a trait à leur sexe ($\chi^2(1) = 1,20; p = 0,273$), au score à l'échelle de problèmes extériorisés du CBCL au temps 0 ($t = 1,68; dl = 421; p = 0,33$) et au score de proximité avec l'enseignant au temps 0 pour les élèves pour lesquels cette donnée était disponible ($n = 35$) ($t = -1,51; dl = 410; p = 0,33$). Par contre, ils se distinguent en fonction de leur âge ($t = 2,63; dl = 66,18; p < 0,05$), du groupe d'appartenance (élèves avec TC ou élèves ordinaires) ($\chi^2(1) = 18,65; p < 0,001$), de leur performance scolaire au temps 0 ($t = -2,69; dl = 52,25; p = 0,01$) ainsi que du score de conflit avec l'enseignant ($t = 2,37; dl = 410; p < 0,05$). C'est ainsi que les élèves non considérés dans l'étude proviennent plus fréquemment du groupe avec TC, sont plus âgés, ont de moins bonnes performances scolaires et vivent plus de conflits avec l'enseignant que les élèves de l'échantillon (voir tableau 2). Il semble donc que ces 46 élèves constituent un sous-groupe avec des difficultés comportementales et scolaires plus importantes que les élèves qui ont participé à l'étude. Nous en tiendrons compte lors de la discussion des résultats.

Tableau 2
Caractéristiques des élèves retenus et non retenus pour l'étude

Caractéristiques		Élèves retenus <i>N</i> = 377	Élèves non retenus <i>N</i> = 46
Sexe	% filles	50,1	58,7
	% gars	49,9	41,3
Âge (en année)	<i>M</i>	8,38	8,69
	<i>é. t.</i>	0,96	0,72
Problèmes extériorisés CBCL (temps 0)	<i>M</i>	62,02	64,96
	<i>é. t.</i>	11,29	10,32
Performance scolaire (temps 0)	<i>M</i>	3,20	2,87
	<i>é. t.</i>	0,90	0,74
Score brut proximité (temps 0)	<i>M</i>	41,48	39,51
	<i>é. t.</i>	7,47	6,60
Score brut conflit (temps 0)	<i>M</i>	22,93	27,34
	<i>é. t.</i>	10,49	10,59

2.1 Recrutement des élèves du groupe TC

Afin d'avoir un nombre équivalent de garçons et de filles (environ le même pour chaque région), la sélection des élèves dans l'étude de Déry et al. s'est effectuée dans les écoles de neuf commissions scolaires (CS) situées dans les régions suivantes : Estrie (trois CS), Montérégie (quatre CS), Montréal (une CS), Québec (une CS).

L'échantillon a été constitué lors des deux derniers trimestres de l'année scolaire afin que les enseignants aient été en contact avec les enfants depuis au moins quatre mois (particulièrement pour répondre au questionnaire portant sur la relation enseignant-élève). Dans chaque commission scolaire, les critères de sélection étaient les suivants : parmi les élèves figurant sur la liste d'enfants recevant des services scolaires complémentaires pour TC⁷, toutes les filles ayant un trouble de comportement ont été ciblées, tandis qu'un nombre équivalent de garçons TC ont été choisis au hasard. Pour ce qui est des critères d'exclusion, les élèves ayant une déficience intellectuelle ou sensorielle ou vivant en famille d'accueil ou en centre de réadaptation étaient exclus de cette étude. Les parents des élèves répondant à ces critères ont été sollicités par les intervenants scolaires. Soixante-dix pour cent d'entre eux ont consenti à participer à l'étude avec leur enfant.

2.2 Recrutement des élèves du groupe témoin

Les élèves du groupe témoin ont été recrutés dans des écoles publiques situées dans des secteurs défavorisés desservis par des commissions scolaires de l'Estrie et de la Montérégie. La sélection s'est effectuée de façon aléatoire parmi les élèves ordinaires de moins de 10 ans. Une lettre explicative incluant les objectifs de la recherche et une demande de participation étaient envoyées aux parents. Les élèves ne devaient pas avoir reçu de services scolaires pour l'année scolaire en cours et la précédente, et devaient se trouver sous le seuil clinique (établi au 85e percentile) de l'échelle de problèmes de

⁷ Il s'agit, en fait, dans la totalité des cas, d'élèves dont les difficultés rencontraient les critères du *code 12* pour « trouble du comportement ». Bien que ce code ait été aboli au début des années 2000, l'identification formelle de ces élèves demeure nécessaire aux fins de l'application de la convention collective des enseignants (MEQ, 2007).

comportements extériorisés de l'ASEBA (selon le parent et l'enseignant). Le groupe témoin ne se distinguait par significativement du groupe TC en ce qui a trait au nombre de filles et à l'âge.

3. INSTRUMENTS DE MESURE

3.1. Relation enseignant-élève (VI)

La relation enseignant-élève est mesurée par le *Teacher-Student Relationship Scale – STRS* (Pianta, 2001). Celui-ci est un questionnaire autocomplété par l'enseignant de 28 items utilisant une échelle de type Likert en cinq points allant de (1) « Ne s'applique pas du tout » à (5) « s'applique vraiment ». L'instrument évalue la perception que l'enseignant a de sa relation avec un élève en particulier. Trois dimensions de la relation enseignant-élève sont considérées par cet instrument : le conflit (degré auquel l'enseignant perçoit sa relation comme négative et conflictuelle avec l'élève), la proximité (degré auquel l'enseignant vit de l'affection, de la chaleur et une communication ouverte avec l'élève) et la dépendance (degré auquel l'enseignant perçoit l'étudiant comme trop dépendant de lui). Seules les deux premières dimensions sont considérées dans la présente étude. Le questionnaire a été évalué auprès d'un échantillon normatif de 1535 élèves âgés de 4 ans à 9 ans (Pianta, 2001). La fidélité test-retest (quatre semaines) est bonne, les coefficients étant de 0,88 pour l'échelle de proximité et de 0,92 pour l'échelle de conflit. Le coefficient alpha vérifiant la consistance interne des échelles est de 0,92 pour l'échelle de conflits et de 0,86 pour l'échelle de proximité.

3.2. Les troubles de comportements (VD₁)

Les troubles de comportement sont mesurés à l'aide du *Child Behavior Checklist - CBCL* (Achenbach et Rescorla, 2001) complété par le parent. Cet instrument sert à mesurer le niveau de problèmes de comportement des jeunes de 6 à 18 ans. Pour le

présent mémoire, seule l'échelle de problèmes de comportements extériorisés (bris de règles et problèmes de comportements agressifs) est utilisée étant donné qu'elle correspond bien à la définition des problèmes de comportements surréactifs donnée par le MELS (2007). Ces comportements ont été définis dans le premier chapitre. L'échelle inclut 35 items au total (17 items relatifs aux bris de règles et 18 items aux comportements agressifs). Ces items s'accompagnent d'échelles de type likert en trois points allant de (0) « Pas du tout vrai » à (2) « Toujours ou souvent vrai » et portent sur les six derniers mois. Pour ce qui est de la fidélité test-retest (8 jours), celle-ci est de 0,92, tandis que le coefficient alpha (consistance interne) pour cette échelle est de 0,94.

3.3. La performance scolaire (VD₂)

La performance scolaire des élèves est mesurée par l'*Academic Performance Rating Scale – APRS* (DuPaul, Rapport et Perriello, 1991). Dans le cadre de l'étude de Déry et al., neuf des 19 items ont été utilisés. Les dimensions portant sur la productivité de l'élève (deux items) et sur son succès scolaire (quatre items) ont été prises telles quelle, tandis que trois des treize items de contrôle se rapportant au travail scolaire ont été utilisés. Les items sont de type likert en 5 points et les choix varient selon le type de question. Par exemple: « Évaluer l'exactitude du travail écrit complété en français » (0-64% à 90-100%); « Avec quelle facilité cet enfant maîtrise-t-il la nouvelle matière (c.-à-d. intègre de nouveaux concepts)? » (Très lentement à très rapidement); « Quel est le niveau de lisibilité (propreté) de l'écriture de cet enfant? » (illisible à excellent), etc. La consistance interne de l'instrument est de 0,89. L'instrument est passé à tous les temps de mesure, à tous les enseignants.

3.4 Sexe et présence d'un TC (VMOD)

Tel que mentionné plus haut dans la section « Participants », la présence d'un TC ou non est déterminée par le fait que l'enfant reçoit des services pour ses difficultés de comportement au temps 0 en milieu scolaire. Pour ce qui est du sexe des élèves, celui-ci est noté dans le cadre du protocole d'entrevue effectuée auprès des parents.

4. DÉROULEMENT

La formation des assistants effectuant la passation des entrevues auprès des parents et des jeunes est étalée sur deux fins de semaines et inclut : la procédure à suivre pour chaque questionnaire/test, des simulations d'entrevues, ainsi qu'une évaluation finale effectuée individuellement par un formateur lors de la deuxième fin de semaine afin de vérifier si les assistants sont prêts à aller dans les familles. Une seconde évaluation est effectuée lorsque nécessaire. Les assistants effectuant les entrevues auprès des enseignants reçoivent pour leur part une formation d'une demi-journée incluant des simulations d'entrevue et de contacts téléphoniques avec l'enseignant.

Les parents ayant accepté de participer à la recherche sont contactés par un assistant pour la passation des questionnaires (sous forme de visites à domicile : environ 2 heures avec le parent, 2 heures avec l'enfant). Lors de cet appel, le nom de l'enseignant (en priorité, titulaire de l'élève, sinon un enseignant spécialiste ou autre intervenant scolaire peut être appelé à répondre) et la matière enseignée sont pris en note (si le parent consent à ce qu'on le rejoigne) afin que ces informations soient transmises aux assistants s'occupant des passations enseignants, qui prennent rendez-vous avec l'enseignant pour passer l'entrevue pouvant être faite par contact téléphonique ou en personne, à l'école, selon le nombre d'entrevues à faire avec l'enseignant (environ 45 minutes par entrevue). Lors de tous les appels téléphoniques et avant chaque entrevue, un rappel est fait aux participants sur la confidentialité des données et sur la participation libre. Lors de la rencontre avec le parent, une lecture du formulaire de consentement est effectuée.

5. ANALYSES STATISTIQUES

Pour atteindre le premier objectif de l'étude, deux analyses de variance à plan factoriel (ANOVA) (une par variable dépendante) ont été effectuées au temps 0 afin de déterminer si les scores aux dimensions de proximité et de conflit de l'échelle de relation enseignant-élève varient selon le sexe et la présence ou non d'un TC (effets principaux).

Ce type d'analyse permet aussi d'explorer l'effet d'interaction entre ces deux variables nominales.

Pour atteindre les objectifs 2, 3 et 4, des analyses impliquant la régression linéaire multiple hiérarchique seront effectuées. La régression linéaire multiple permet de vérifier la contribution d'une combinaison de variables indépendantes (sexe, présence ou non d'un TC et scores proximité et conflit de la relation enseignant-élève) sur une variable dépendante (performance scolaire ou scores à l'échelle de comportements extériorisés du CBCL) et permet aussi d'examiner l'effet d'interaction des modérateurs « sexe » et « TC ». Elle permet l'utilisation de variables indépendantes continues ou catégorielles de type binaire et d'une variable dépendante de type continue. Il est à noter que pour les objectifs 3 et 4, les scores aux échelles de comportement et de performance scolaire au temps 0 seront contrôlés, c'est-à-dire contraints dans l'équation de régression à la première étape de l'analyse. Les codes numériques 0 et 1 seront utilisés afin d'identifier les variables « sexe » et « présence ou non d'un TC ». La contribution de ces variables a été examinée dans des modèles de régression distincts. Les analyses réalisées pour atteindre les objectifs 2, 3 et 4 sont détaillées dans la section des résultats, ce qui permet de mieux les décrire étape par étape.

CHAPITRE 4 – RÉSULTATS

Cette section présente les résultats des analyses statistiques effectuées pour atteindre les objectifs de l'étude. Ces résultats sont présentés suivant l'ordre des objectifs 1 à 4.

1. RÉSULTATS DES ANALYSES SE RAPPORTANT À L'OBJECTIF 1

Le premier objectif était de déterminer si la qualité de la relation enseignant-élève diffère selon la présence ou non d'un TC chez l'élève et selon son sexe. Les résultats de l'ANOVA à plan factoriel (2 x 2, soit appartenance au groupe par sexe) effectuée pour atteindre cet objectif apparaît au tableau 3 avec les moyennes et les écarts types aux échelles conflit et proximité.

Tableau 3
Scores moyens et écarts types aux échelles de conflit et de proximité enseignant-élève pour les garçons et les filles du groupe avec TC et du groupe témoin

Échelle	Groupe TC		Groupe témoin		F (groupe)	F (sexe)	F (groupe x sexe)
	Garçons (n = 88)	Filles (n = 80)	Garçons (n = 100)	Filles (n = 109)			
Conflit	<i>M</i>	70,56	75,18	38,48	229,25**	1,5	8,86*
	<i>é.t.</i>	20,48	21,26	29,26			
Proximité	<i>M</i>	32,18	29,70	42,01	16,23**	0,46	0,73
	<i>é.t.</i>	25,54	22,99	26,70			

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

Pour l'échelle conflit, l'ANOVA 2 x 2 révèle que l'appartenance au groupe est une source significative de variation du score ($F(1,373) = 229,25$; $p < 0,001$). Les scores calculés à cette échelle pour les enseignants des élèves du groupe TC sont, en moyenne, significativement plus élevés que ceux calculés pour les enseignants des élèves du groupe témoin. Un effet d'interaction significatif ($p = 0,003$) est par ailleurs observé entre le sexe

et l'appartenance au groupe. Cette interaction est reproduite dans la figure 2. Les tests t faits comme analyses *post-hoc* intragroupe montrent que, dans le groupe témoin, les enseignants rapportent significativement moins de relations conflictuelles avec les filles que les garçons ($t = 2,80$; $dl = 207$; $p = 0,006$). Cette différence entre les sexes n'est pas observée pour les élèves du groupe TC ($t = -1,43$; $dl = 166$; $p = 0,154$).

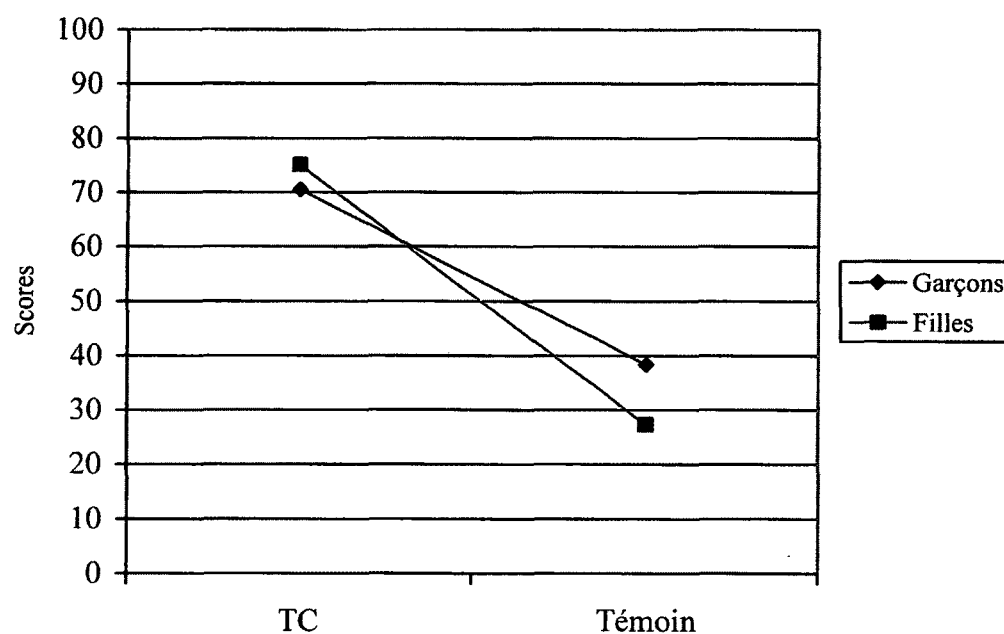


Figure 2. Interaction de l'appartenance au groupe et du sexe à l'échelle de conflit.

Pour ce qui est de l'échelle proximité, l'ANOVA 2 x 2 révèle aussi que l'appartenance au groupe est une source significative de variation du score ($F(1,373) = 16,23$; $p < 0,001$). Les enseignants des élèves du groupe TC rapportent en moyenne des scores de proximité inférieurs à ceux des enseignants des élèves du groupe témoin. Ni le sexe de l'élève, ni l'interaction groupe par sexe ne constituent des sources de variation significatives des scores obtenus à l'échelle proximité.

2. RÉSULTATS DES ANALYSES SE RAPPORTANT À L'OBJECTIF 2

Le deuxième objectif visait à établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire, toutes deux mesurés au temps 0, et à identifier si la présence d'un TC ou le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association. Tel que mentionné au chapitre précédent, les effets de la présence d'un TC et ceux du sexe ont été examinés dans deux modèles de régression distincts.

Les résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur de la présence d'un TC sont reproduits dans le tableau 4. Le modèle testé intègre en première étape les scores de conflit et de proximité enseignant-élève et la présence/absence d'un TC; en deuxième étape sont incluses les variables d'interaction « score conflit x présence d'un TC » et « score proximité x présence d'un TC ». Soulignons que les scores conflit et proximité ont préalablement été centrés à la moyenne avant leur insertion dans l'équation de régression et le calcul des interactions. Ce modèle s'est avéré significatif ($F(5, 371) = 26,53; p < 0,001$), l'ensemble des variables expliquant 26,3 % de la variance dans la performance scolaire des élèves ($R^2 = 0,263$). Cependant, les variables insérées en première étape comme effets principaux expliquent déjà 25,5 % de la variance de la performance scolaire ($R^2 = 0,255; F(3, 373) = 42,55; p < 0,001$). Les résultats montrent plus particulièrement que le score de conflit enseignant-élève et la présence d'un TC chez l'élève sont les deux seules variables à être associées significativement à la performance scolaire (score conflit : $\beta = -0,4, p < 0,001$; présence d'un TC : $\beta = -0,23; p < 0,001$), ces variables ayant une contribution indépendante et négative sur la performance scolaire. Au-delà de ces effets principaux, l'ajout des variables d'interaction) explique moins de 1% de la variance dans la performance scolaire des élèves et ne contribue pas significativement au modèle ($\Delta R^2 = 0,008; F(2, 371) = 2,12; p = 0,122$). Ce dernier résultat ne permet pas d'examiner plus avant l'effet modérateur du TC.

Tableau 4
Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du TC dans
l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire^a

Étape	Variables	R^2	ΔR^2	B	Erreur standard	β	T	p
1	(Constante)			3,36	0,06		550,25	0,000
	Score conflit			-0,01	0,00	-0,32	-50,35	0,000
	Score proximité			0,00	0,00	0,09	10,89	0,060
	Présence d'un TC			-0,34	0,10	-0,19	-30,35	0,001
		0,255						0,000
2	(Constante)			3,32	0,06		520,41	0,000
	Score conflit			-0,01	0,00	-0,40	-50,38	0,000
	Score proximité			0,00	0,00	0,09	10,33	0,185
	Présence d'un TC			-0,42	0,11	-0,23	-30,85	0,000
	Score conflit x TC			0,01	0,00	0,14	10,95	0,052
	Score proximité x TC			0,00	0,00	-0,00	-0,05	0,959
		0,263						0,000
			0,008					0,122

^a Variable dépendante : Performance scolaire

Les résultats de l'analyse de régression se rapportant cette fois au rôle modérateur du sexe dans l'interaction entre la qualité de la relation enseignant élève et la performance scolaire de l'élève au temps 0 sont reproduits dans le tableau 5. Ce nouveau modèle, bien que hautement significatif ($F(5, 371) = 23,18$; $p < 0,001$) montre que la variable sexe n'a pas d'effet modérateur significatif ($\Delta R^2 = 0,002$; $F(2, 371) = 0,474$; $p = 0,623$). Cela n'ajoute que 0,2% à la variance de la performance scolaire (score conflit x sexe : $\beta = -0,047$, $t = -0,621$, $p = 0,535$; score proximité x sexe ($\beta = -0,03$, $t = 0,437$, $p = 0,662$)).

Tableau 5
 Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans
 l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire^a

Étape	Variables	R^2	ΔR^2	B	Erreur standard	β	T	p
1	(Constante)			3,15	0,06		54,56	0,000
	Score conflit			-0,01	0,00	-0,45	-8,80	0,000
	Score proximité			0,00	0,00	0,09	1,77	0,078
	Sexe			0,12	0,08	0,06	1,32	0,188
		0,236						0,000
2	(Constante)			3,15	0,06		54,21	0,000
	Score conflit			-0,01	0,00	-0,34	-5,20	0,000
	Score proximité			0,00	0,00	0,07	1,01	0,311
	Sexe			0,11	0,08	0,06	1,33	0,184
	Score conflit x sexe			-0,00	0,00	-0,05	-0,62	0,535
	Score proximité x sexe			0,00	0,00	0,03	0,44	0,662
		0,238						0,000
			0,002					0,623

^a Variable dépendante: Performance scolaire

3. RÉSULTATS DES ANALYSES SE RAPPORTANT À L'OBJECTIF 3

Le troisième objectif visait à établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et le score à l'échelle de comportements extériorisés au temps 1 (en contrôlant pour les comportements extériorisés au temps 0) et à identifier si la présence d'un TC au temps 0 et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association.

Les résultats se rapportant à cet objectif sont reproduits dans le tableau 6. Le modèle testé intègre en première étape le score à l'échelle de comportements extériorisés au temps 0 (variable contrôle). Ce score a été centré avant son insertion dans l'équation. En deuxième étape, les scores de conflit et de proximité centrés ont été insérés, en plus de la variable groupe (modérateur). À la troisième étape, les variables d'interaction « score conflit x groupe » et « score proximité x groupe » ont finalement été insérées. Ce modèle s'est avéré significatif ($F(6, 370) = 110,702$; $p < 0,001$), l'ensemble des variables

expliquant 64,2 % de la variance dans le score à l'échelle de comportements extériorisés au temps 1 ($R^2 = 0,642$). Cependant, la variable « comportements extériorisés au temps 0 » explique déjà 62,8 % de ce score au temps 1 ($R^2 = 0,628$; $F(1, 375) = 633,88$; $p < 0,001$). Au-delà de cette variable, l'ajout des effets principaux à l'étape 2 – et plus particulièrement de celui du score conflit – contribue pour 1,0 % de la variation du score de comportements extériorisé au temps 1, ce qui est toujours significatif ($\Delta R^2 = 0,01$; $F(4, 372) = 164,466$; $p = 0,014$). Les résultats à cette étape montrent plus particulièrement que le score de conflit enseignant-élève et le score de difficultés de comportement extériorisé antérieures ont une contribution indépendante au score de difficultés de comportement au T1 scolaire (score de comportement extériorisé au T0 : $\beta = 0,70$, $p < 0,001$; score conflit : $\beta = 0,03$, $p = 0,024$). L'ajout des variables d'interaction à l'étape 3 ne contribue pas significativement au modèle ($\Delta R^2 = 0,003$; $F(6, 370) = 1,785$; $p = 0,169$). Ce résultat ne permet pas d'examiner davantage l'effet modérateur du TC.

Tableau 6
Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du groupe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et le score à l'échelle de comportements extériorisés^a au temps 1

Étape	Variables	R^2	ΔR^2	B	Erreur standard	β	T	p
1	(Constante)			15,06	0,32		47,30	0,000
	Score cpt extério T0			0,72	0,03	0,79	25,18	0,000
		0,628						0,000
2	(Constante)			14,54	0,52		27,77	0,000
	Score cpt extério T0			0,64	0,04	0,70	15,96	0,000
	Score conflit			0,03	0,01	0,03	2,27	0,024
	Score proximité			0,00	0,01	0,01	0,27	0,787
	Groupe			0,16	0,94	0,06	1,24	0,217
		0,639						0,000
			0,010					0,014
3	(Constante)			14,64	0,54		26,97	0,000
	Score cpt extério T0			0,64	0,04	0,70	15,99	0,000
	Score conflit			0,03	0,02	0,10	1,91	0,057
	Score proximité			-0,02	0,02	-0,04	-0,83	0,408
	Groupe			1,49	0,98	0,07	1,53	0,128
	Score conflit x Groupe			-0,01	0,03	-0,02	-0,49	0,626
	Score proximité x Gr.			0,04	0,03	0,07	1,60	0,111

0,642 0,000
0,002 0,169

^a Variable dépendante : Score à l'échelle de comportements extériorisés

Les résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans l'interaction entre la qualité de la relation enseignant élève au temps 0 et le score à l'échelle de comportements extériorisés au temps 1 sont reproduits dans le tableau 7. Tout comme dans l'analyse précédente, les variables ont été insérées dans le modèle en trois étapes. L'ajout des effets principaux à l'étape 2 montre que le score de conflit contribue de façon significative à la variance du modèle ($F(4, 372) = 163,681; p = 0,023$). Bien que ce modèle soit hautement significatif ($F(6, 370) = 111,072; p < 0,001$), l'ajout des effets d'interaction à l'étape 3 n'ajoute que 0,5 % à la variance du score de comportements extériorisés, ce qui ne contribue pas significativement à la variance de ce score ($F(2, 370) = 2,759; p = 0,065$).

Tableau 7
Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et le score à l'échelle de comportements extériorisés^a

Étape	Variables	R^2	B	Erreur standard	β	T	p
1	(Constante)		15,06	0,32		47,30	0,000
	Score cpt exte T0		0,72	0,03	0,79	25,177	0,000
		0,628					
2	(Constante)		14,86	0,45		33,14	0,000
	Score cpt exte T0		0,66	0,03	0,73	19,34	0,000
	Score conflit		0,04	0,01	0,12	2,98	0,003
	Score proximité		0,01	0,01	0,01	0,35	0,725
	Sexe		0,40	0,64	0,02	0,63	0,532
		0,638	0,01				0,023
3	(Constante)		14,80	0,45		33,03	0,000
	Score cpt exte T0		0,66	0,03	0,73	19,36	0,000
	Score conflit		0,05	0,02	0,17	2,88	0,004
	Score proximité		0,04	0,02	0,09	1,88	0,061
	Sexe		0,40	0,63	0,02	0,640	0,523
	Score conflit x Sexe		-0,02	0,02	-0,06	-1,11	0,269
	Score proximité x Sexe		-0,06	0,03	-0,11	-2,34	0,02
		0,643					0,000

0,005

0,065

^a Variable dépendante : Score à l'échelle de comportements extériorisés

4. RÉSULTATS DES ANALYSES SE RAPPORTANT À L'OBJECTIF 4

L'objectif 4 était d'établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et la performance scolaire au temps 1 (en contrôlant pour la performance scolaire au temps 0) et d'identifier si la présence d'un TC et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association. Les résultats se rapportant à cet objectif sont présentés dans le tableau 8.

Le modèle testé intègre en première étape le score à l'échelle de performance scolaire au temps 0 (centré) afin de contrôler cette variable. En deuxième étape, les scores de conflits et de proximité ont été insérés, en plus de la variable groupe (modérateur), tandis qu'à la troisième étape, les variables d'interaction « score conflit x groupe » et « score proximité x groupe » ont été insérées. Ce modèle s'est avéré significatif ($F(6, 370) = 71,229; p < 0,001$), l'ensemble des variables expliquant 53,6 % de la variance dans la performance scolaire des élèves ($R^2 = 0,536$). La variable « performance scolaire au temps 0 » explique par contre déjà 52,2 % de la variance de la performance scolaire au temps 1 ($R^2 = 0,522; F(1, 375) = 409,611; p < 0,001$). L'ajout des effets principaux à l'étape 2 n'a qu'un effet marginal sur la performance scolaire au temps 1 ($\Delta R^2 = 0,009; F(3, 372) = 2,485; p = 0,06$), alors que les variables d'interaction n'ont pas d'effet significatif ($\Delta R^2 = 0,005; F(2, 370) = 1,806; p = 0,166$).

Tableau 8

Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du groupe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire^a au temps 1

Étape	Variables	R^2	ΔR^2	B	Erreur standard	β	T	p
1	(Constante)			3,16	0,03		110,75	0,000

	Perf. scolaire	0,64	0,03	0,74	20,24	0,000
		0,522				
2	(Constante)	3,20	0,043		73,77	0,000
	Perf. Scolaire	0,64	0,04	0,71	17,35	0,000
	Score conflit	-0,00	0,00	-0,03	-0,55	0,581
	Score proximité	-0,00	0,00	-0,09	-2,37	0,018
	Groupe	-0,08	0,07	-0,05	-1,08	0,283
		0,531				0,000
		0,009				0,060
3	(Constante)	3,18	0,05		70,61	0,000
	Perf. Scolaire	0,63	0,04	0,71	17,12	0,000
	Score conflit	-0,00	0,00	-0,06	-0,99	0,322
	Score proximité	-0,00	0,00	-0,06	-1,13	0,258
	Groupe	-0,12	0,08	-0,08	-1,59	0,112
	Score conflit x Groupe	0,00	0,00	0,07	1,23	0,219
	Score proximité x Gr.	-0,00	0,00	-0,05	-1,02	0,208
		0,536				0,000
		0,005				0,166

^a Variable dépendante : Performance scolaire

Enfin, les résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe sont présentés dans le tableau 9. Ce modèle s'est avéré significatif ($F(6, 370) = 70,256$; $p < 0,001$), l'ensemble des variables expliquant 53,3 % de la variance de la performance scolaire des élèves ($R^2 = 0,536$). Tout comme pour les analyses concernant le modérateur TC, la variable « performance scolaire au temps 0 » explique une grande partie (52,2 %) de la variance de la performance scolaire au temps 1 ($R^2 = 0,522$; $F(1, 375) = 409,611$; $p < 0,001$). L'ajout des effets principaux ($\Delta R^2 = 0,002$ $F(3, 372) = 2,322$; $p = 0,075$) et des variables d'interaction ne contribuent pas significativement au modèle ($\Delta R^2 = 0,002$ $F(2, 370) = 0,679$; $p = 0,508$).

Tableau 9
Résultats de l'analyse de régression se rapportant au rôle modérateur du sexe dans l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire^a

Étape	Variables	R^2	ΔR^2	B	Erreur standard	β	T	p
1	(Constante)			3,16	0,029		110,75	0,000
	Perf. scolaire			0,64	0,032	0,72	20,24	0,000
		0,522						
2	(Constante)			3,14	0,04		77,71	0,000

	Perf. scolaire	0,64	0,04	0,72	17,69	0,000
	Score conflit	-0,00	0,00	-0,05	-1,23	0,218
	Score proximité	-0,00	0,00	-0,03	-2,39	0,018
	Sexe	0,05	0,06	0,03	0,82	0,412
		0,531	0,009			0,075
3	(Constante)	3,13	0,04		77,21	0,000
	Perf. scolaire	0,64	0,04	0,72	17,63	0,000
	Score conflit	0,00	0,00	-0,01	-0,09	0,931
	Score proximité	-0,00	0,00	-0,06	-1,08	0,283
	Sexe	0,05	0,06	0,03	0,84	0,403
	Score conflit x Sexe	-0,00	0,00	-0,06	-1,05	0,295
	Score proximité x Sexe	-0,00	0,00	-0,05	-0,89	0,377
		0,533	0,002			0,508

^a Variable dépendante : Performance scolaire

CHAPITRE 5 - DISCUSSION

Les objectifs de cette étude visaient dans leur ensemble à déterminer l'impact de la relation enseignant-élève sur le comportement et la performance scolaire des élèves du primaire sous un angle longitudinal. Ils visaient aussi à examiner le rôle modérateur possible du sexe de l'élève et de la présence/absence de troubles de comportements sur ces liens. Pour atteindre ces objectifs, la présente étude proposait de dépasser certaines limites méthodologiques observées dans la littérature scientifique. C'est ainsi que pour renforcer le devis de l'étude, des informateurs différents ont été utilisés pour évaluer les variables indépendantes et dépendantes : les parents ont été privilégiés pour identifier les difficultés de comportement des élèves de l'échantillon, alors que les enseignants ont établi la qualité de leur relation avec l'élève. Cette façon de faire permet de diminuer la probabilité que les liens observés entre ces variables s'expliquent par le recours au même informateur pour les évaluer (par exemple, un enseignant vivant une relation difficile avec un élève peut avoir tendance à juger ses comportements plus sévèrement). L'échantillon comprend par ailleurs un nombre important d'élèves dont les difficultés de comportement en milieu scolaire sont suffisamment sévères pour nécessiter des services spécialisés. Cela a permis de vérifier l'effet modérateur de la présence ou non d'un trouble de comportement sur le lien entre la relation enseignant-élève et les difficultés de comportements ultérieures de l'élève. Nous nous sommes aussi assuré d'avoir un assez grand nombre de garçons et de filles ayant ces troubles afin d'examiner l'effet modérateur du sexe sur les associations à l'étude. Enfin, nous avons pris soin de contrôler les variables « score de comportements extériorisés » et « performance scolaire » au temps 0 lors des analyses longitudinales afin de déterminer la part unique de la relation enseignant-élève dans la variance des scores de comportements extériorisés et de la performance scolaire au temps 1.

Le premier objectif était d'abord de déterminer si la qualité de la relation enseignant-élève diffère selon que l'élève présente ou non un TC et selon son sexe. L'étude montre premièrement que les enseignants rapportent vivre plus de conflits avec

les élèves du groupe TC qu'avec ceux du groupe témoin. Certains auteurs cités dans la recension obtiennent des résultats similaires (Birch et Ladd, 1998; Hughes et al., 2001) puisque dans leurs études menées auprès d'échantillons d'élèves ordinaires, une relation de conflit élevé entre l'enseignant et l'élève est associée à la présence de difficultés de comportements extériorisés. Notre étude montre aussi que les enseignants ont des relations moins conflictuelles avec les filles qu'avec les garçons, une différence inter-sexe qui, toutefois, n'est observable que dans le groupe témoin. Il est possible de penser que les filles de ce groupe avaient peut-être des caractéristiques comportementales différentes des garçons, faisant en sorte que les enseignants considèrent leur relation avec celles-ci comme étant moins conflictuelle. Pour ce qui est des scores de proximité, les enseignants considèrent avoir une relation plus proche avec les élèves du groupe témoin qu'avec ceux du groupe TC. Aucune différence n'est cependant observée en ce qui a trait au sexe de l'élève. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de certains auteurs ayant observé, sur un plan transversal, que ce type de relation est négativement associé à la présence de comportements antisociaux (Birch et Ladd, 1998; Hughes et al., 2001). Cela peut s'expliquer par le fait que l'intensité des comportements des élèves du groupe TC représente un défi important au développement d'une bonne relation entre l'enseignant et l'élève.

Le second objectif de cette étude était d'établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et la performance scolaire à l'entrée dans l'étude et d'identifier si la présence d'un TC et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association. Les résultats montrent une association indépendante et négativement significative des variables « score conflit » et « présence d'un TC » avec la variable « performance scolaire ». La présence d'un TC et le sexe de l'élève ne jouent pas un rôle modérateur sur cette relation. Les élèves, garçons ou filles, ayant une relation plus conflictuelle avec l'enseignant ont de moins bonnes performances scolaires, mais cela n'est pas nécessairement plus vrai pour les élèves qui présentent un TC. Indépendamment de leur relation à l'enseignant, ces derniers ont aussi de moins bonnes performances scolaires. Ces résultats sont donc cohérents avec ceux obtenus par d'autres chercheurs en

ce sens qu'un niveau de conflit élevé est associé à une moins bonne performance et adaptation scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005). Dans la présente étude, cela ne semble par contre pas plus vrai chez les élèves ayant un niveau de difficultés comportementales élevé (Baker, 2006; Pianta et Stuhlman, 2004, Hamre et Pianta, 2001) que chez les élèves témoins. Cela s'explique peut-être par le fait qu'en présence de problématiques comportementales plus importantes, d'autres facteurs peuvent expliquer la performance scolaire outre la relation entre l'enseignant et l'élève.

Le troisième objectif était d'établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et les difficultés de comportements extériorisés au temps 1 (en contrôlant pour les comportements extériorisés au temps 0) et identifier si la présence d'un TC au temps 0 et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association. Sur ce plan, le score à l'échelle de comportements extériorisés au temps 0 explique la plus grande part de la variance du score à cette même échelle au temps 1. Mais au-delà des difficultés de comportement initialement présentées, une relation conflictuelle avec l'enseignant contribue aussi, quoique modestement, aux difficultés de comportement de l'élève une année plus tard. Ni le sexe de l'élève, ni son appartenance au groupe TC ne modifient cette relation. Ce dernier élément peut être important à relever, ici, puisque le groupe d'élèves avec TC reçoit des services en milieu scolaire en lien avec leurs difficultés. Il est donc possible de se questionner sur les services donnés et leur impact sur l'évolution des difficultés de comportement des élèves. Nos résultats rejoignent ceux de différentes études suggérant qu'une relation conflictuelle avec l'enseignant peut être un prédicteur des difficultés comportementales dans le temps (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005). Henricsson et Rydell (2006) montraient aussi qu'il n'y avait pas de contribution d'une relation de proximité avec l'enseignant à l'évolution des problèmes de comportements. Encore une fois, nos résultats comme ceux de Henricsson et Rydell (2006) suggèrent que le facteur de protection que constitue une relation de proximité enseignant-élève est insuffisant en présence de TC suffisamment graves pour nécessiter des services spécialisés. Enfin, à l'instar de ce qui est observé dans l'étude, Silver et al. (2005) n'observent pas d'effet

modérateur de l'appartenance au groupe alors que Hughes et al. (2001) ne rapportent pas d'effet modérateur du sexe de l'enfant.

Le dernier objectif était d'établir la force de l'association entre la qualité de la relation enseignant-élève au temps 0 et la performance scolaire au temps 1 (en contrôlant pour la performance scolaire au temps 0) et identifier si la présence d'un TC et le sexe de l'enfant jouent un rôle modérateur dans cette association. Notre étude montre que seule la performance scolaire des élèves à l'entrée dans l'étude explique la performance scolaire ultérieure des élèves. Ni une relation conflictuelle avec l'enseignant, ni une relation de proximité ne sont associées à cette performance scolaire ultérieure, que les élèves présentent ou non des TC ou qu'il s'agisse de garçons ou de filles. Ces résultats rejoignent ceux de Henricsson et Rydell (2006) qui n'observent pas, non plus, de rôle protecteur sur l'évolution de la performance scolaire d'une relation de proximité enseignant-élève pour les élèves qui ont un TC, ni d'ailleurs de risque éventuel d'une relation conflictuelle sur cette performance. Cette absence de lien suggère donc que la qualité de la relation enseignant-élève n'est pas un prédicteur de la performance scolaire à venir, une fois la performance scolaire initiale des élèves contrôlée.

Nous avons cité au début de ce mémoire le plan d'action « Des conditions pour mieux réussir » du MELS (2008) qui accorde une place prépondérante au rôle que l'enseignant peut jouer dans l'intervention auprès des élèves en difficulté et aux moyens à mettre en œuvre pour former et outiller l'enseignant dans son intervention. Nous soutenions alors qu'il pouvait être important de se soucier d'abord de la qualité de la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves qui ont des TC. Notre étude montre bien que les enseignants ont une relation plus détériorée, c'est-à-dire plus conflictuelle et moins proche, avec les élèves qui ont des TC, garçons comme filles, qu'avec ceux qui n'ont pas ces difficultés. Qui plus est, l'étude montre qu'une relation conflictuelle avec les élèves peut avoir un impact négatif sur l'évolution des difficultés comportementales. Par contre, les relations de proximité avec les élèves ne sont pas associées à leurs difficultés comportementales et leur performance scolaire ultérieure.

Compte tenu de ces résultats, notre étude appuie l'idée de cibler la résolution de conflit pour l'amélioration de la qualité de la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves qui ont des TC. En faisant en sorte de diminuer les conflits, tout en maintenant ou développant des relations de proximité entre l'enseignant et l'élève, il est possible que les effets protecteurs escomptés de cette relation sur l'évolution des TC se fassent davantage sentir.

Considérant, toutefois, la contribution somme toute modeste des conflits enseignants-élèves à la persistance des difficultés de comportement d'une année scolaire à l'autre, d'autres facteurs que la relation maître-élève peuvent influencer le comportement des élèves. Cette étude n'a pas pu prendre en compte d'autres variables scolaires qui aideraient sans doute à une meilleure compréhension du rôle de l'enseignant pour intervenir auprès des élèves qui ont des TC, dont la gestion de classe ou les pratiques pédagogiques (Thijs, 2008). Il serait donc intéressant, pour de futures études, de vérifier la part unique de la relation enseignant-élève en comparaison avec ces facteurs.

Il est par ailleurs important de noter que le devis longitudinal n'a été fait que sur un an et qu'emmener un changement dans le comportement d'un enfant peut être long. Pour de futures recherches, il serait pertinent d'utiliser un devis longitudinal étalé sur plusieurs années, cela permettrait peut-être de voir plus clairement l'impact que la relation enseignant-élève peut avoir sur le développement de l'enfant.

Compte tenu de l'échantillon sélectionné pour l'étude, les résultats présentés dans ce mémoire apparaissent généralisables aux élèves de premier cycle et de deuxième cycle du primaire qui reçoivent des services scolaires complémentaires pour des difficultés de comportement. Les résultats peuvent toutefois ne pas s'appliquer aux élèves qui ont les TC les plus sévères, puisque les élèves qui n'ont pas pu être considérés dans l'étude ont plus de difficultés comportementales et scolaires que les élèves ayant participé aux deux temps de mesure. D'autres études doivent être menées auprès des élèves ayant un niveau

important de difficultés de comportement afin de délimiter le rôle de l'enseignant dans l'intervention et de mieux l'outiller quant à ce défi important.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M. et Rescora, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT : University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders:DSM-IV-TR* (4^e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211-229.
- Baker, J.A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 3-15.
- Birch, S.H. et Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.
- Birch, S.H. et Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Breton, Jean-Jacques; Bergeron, Lise; Valla, Jean-Pierre; Berthiaume, Claude; Gaudet, Nathalie; Lambert, Jean; St-Georges, Marie; Houde, Laurent; Lépine, Suzanne (1999). Quebec Child Mental Health Survey: Prevalence of DSM-III--R mental health disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 375-384.
- Conseil Supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportements à l'école primaire : Comprendre, prévenir et intervenir*. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.
- Davis (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of Mental Health Disorders in a Sample of Elementary School Students Receiving Special Educational Services For Behavioural Difficulties. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-775.
- Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P., Couture, C. et Pauzé, R. (en cours). Les troubles de comportement au féminin : identification au 1er cycle du primaire, corrélats,

évolutions et services. Recherche en cours, Université de Sherbrooke, Groupe de Recherche sur les Inadaptations à l'Enfance (GRISE), Sherbrooke, QC.

- Driscoll, K. C., Mashburn, A. J., Wang, L., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive Teacher–Child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619
- Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- DuPaul, Rapport et Perriello (1991). Teacher rating of academic skills: The Development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review*, 20, 284-300.
- Fortin, L. et Strayer, F. F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26, 3-16.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Henricsson, L. et Rydell, A-M (2006). Children with behavior problems : The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and child development*, 15, 347-366.
- Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. (1998). Child care caregivers' sensitivity and attachment. *Social Development*, 7, 25-36.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. et Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationships on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Justice, L.M., Cottone, E.A., Mashburn, A. et Rimm-Kaufman, Sara E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at-risk: Contribution of children's language skills, temperament, and gender. *Early Education and Development*, 19 (4), 600-621.

- Kesner, J.E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 133-149.
- Klem, A.M. and Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Louis, Jean-Marc (2010). *L'élève contre l'école : scolariser les « a-scolaires »*. Paris : Dunod.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (2008). Des conditions pour mieux réussir : Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec : Gouvernement du Québec.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15-31.
- Pianta, R.C. (2001). Student-teacher relationship scale. Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R.C. et Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York : Wiley.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M. et Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Thijs, J.T. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review*, 37 (2), 244-260.
- Vitaro, F. et Gagnon C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents II*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.