

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE,
TELLE QUE PERÇUE PAR L'ENSEIGNANT ET PAR L'ÉLÈVE,
ET SES LIENS AVEC L'ADAPTATION SOCIALE DE L'ENFANT À LA
MATERNELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JULIE LAMPRON

OCTOBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont outillée, encadrée, soutenue et encouragée tout au long de mes études de deuxième cycle à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

France Capuano, professeure au Département d'éducation et formation spécialisées, directrice de mon mémoire, je te remercie pour ton soutien, tes encouragements et tes commentaires constructifs. Merci pour la confiance que tu m'as accordée dès le début. Merci de m'avoir toujours gardé une petite place dans ton horaire.

Marc Bigras, professeur au Département de psychologie, merci de m'avoir ouvert les portes du projet « J'aime l'école! ». Merci d'avoir pris le temps de me lire et de me conseiller.

Monique Brodeur, professeure au Département d'éducation et formation spécialisées, merci d'avoir accepté de m'intégrer au projet « La forêt de l'alphabet ».

Frédéric Legault et France Dubé, professeurs au Département d'éducation et formation spécialisées, merci pour l'intérêt porté à mon projet. Merci d'avoir accepté de lire et de corriger mon mémoire.

Marie-Hélène Guay, chargée de cours au Département d'éducation et pédagogie, ta rencontre marquante en début de maîtrise m'a donné une inspiration, un souffle et des pistes de réflexion qui me suivent encore aujourd'hui.

Philippe, mon amoureux, merci pour tes encouragements dans les moments difficiles de la rédaction de mon mémoire. Merci d'être là pour partager mon bonheur de terminer ma maîtrise.



TABLE DES MATIÈRES

LISTES DES FIGURES ET DES TABLEAUX	iv
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les problèmes de comportement	3
1.2 La relation enseignant-élève et les problèmes de comportement	4
1.3 L'importance du début de la scolarisation	5
1.4 Nos orientations	6
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	7
2.1 Les problèmes de comportement à l'école primaire	7
2.2 La relation des enfants en difficulté de comportement avec leur enseignant. . . .	8
2.2.1 Les problèmes de comportement extériorisés	10
2.2.2 Les problèmes de comportement intériorisés	12
2.2.3 Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés	13
2.3 La relation enseignant-élève, la compétence sociale et le rendement scolaire . .	14
2.3.1 La compétence sociale	14
2.3.2 Le rendement scolaire	16
2.4 La relation enseignant-élève comme facteur de protection	16
2.5 L'évolution de la relation enseignant-élève dans le temps	17
2.6 La perception de l'enfant de la relation enseignant-élève	19
2.6.1 Le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève de la relation enseignant-élève	21

2.6.2	La perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant	23
2.7	Les questions de recherche	25
2.8	Les hypothèses	27
2.8.1	L'adaptation sociale de l'enfant et la relation enseignant-élève	27
2.8.2	Les perceptions de l'enseignant et de l'enfant de leur relation	27
2.8.3	La variation des perceptions de l'enseignant et de l'enfant dans le temps	28
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE	29
3.1	Les participants	29
3.2	Le recrutement des participants et le dépistage	30
3.3	Les procédures d'évaluation	32
3.4	Les instruments de mesure	33
3.4.1	Les renseignements sociodémographiques	33
3.4.2	Les caractéristiques de l'enseignant et de la classe	34
3.4.3	L'adaptation sociale de l'élève	34
3.4.4	La relation enseignant-élève	35
3.5	Le devis	37
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS	39
4.1	Les analyses préliminaires	39
4.1.1	La cohérence interne du <i>Young Children's Appraisals of Teacher Support</i> (Y-CATS)	39
4.1.2	La vérification des données et de la normalité des distributions	40
4.2	Les analyses principales	40
4.2.1	La première question : Quel est le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant de maternelle?	41
4.2.2	La deuxième question : Quel est le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève en ce qui concerne leur relation?	44

4.2.3	La troisième question : Est-ce que la relation enseignant-élève varie au cours de l'année scolaire de maternelle?	45
CHAPITRE V		
	DISCUSSION	47
5.1	Le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant . .	47
5.1.1	La relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant et l'adaptation sociale de l'enfant	48
5.1.2	La relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant et l'adaptation sociale de l'enfant	54
5.2	La relation enseignant-élève : le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève	59
5.3	La stabilité de la relation enseignant-élève au cours de l'année scolaire.	61
5.3.1	La stabilité de la perception de l'enseignant	62
5.3.2	La stabilité de la perception de l'élève	64
5.4	Les limites de l'étude et les avenues futures	66
5.4.1	Les limites de l'étude	66
5.4.2	Les avenues de recherche	66
5.4.3	Les pistes d'intervention	68
	CONCLUSION	71
APPENDICE A		
	PROTOCOLES RELATIFS AUX ASPECTS DÉONTOLOGIQUES	73
APPENDICE B		
	LETTRES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	77
APPENDICE C		
	INSTRUMENTS DE MESURE	91
	LISTE DES RÉFÉRENCES	117

LISTES DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure		Page
2.1	Schéma des questions de l'étude	26
5.1	Schéma des corrélations de la première et de la troisième questions de l'étude	65

Tableau		Page
3.1	Les mesures dans le temps	33
4.1	Corrélations entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale en début d'année scolaire	42
4.2	Corrélations entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale en fin d'année scolaire	44
4.3	Moyennes et écarts types des dimensions de la relation enseignant-élève	45

RÉSUMÉ

La présente étude poursuit trois objectifs. Premièrement, elle tente de vérifier les liens entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant de maternelle à l'école. Deuxièmement, elle examine les liens entre les évaluations que font l'enfant et l'enseignant de leur relation. Troisièmement, elle étudie la stabilité de la relation enseignant-élève au cours de l'année scolaire.

L'évaluation de la relation enseignant-élève et de l'adaptation sociale de l'élève a été effectuée auprès de 54 enfants de maternelle du Québec. Les élèves participant à l'étude ont été sélectionnés sur la base de leurs problèmes de comportement extériorisés d'après l'évaluation faite par l'enseignant et par les parents. Les évaluations ont eu lieu en début et en fin d'année scolaire.

Selon les résultats obtenus, il existe des liens entre certaines dimensions de la relation enseignant-élève, telle que perçue par l'élève ou l'enseignant, et l'adaptation sociale de l'enfant à l'école. Ces liens sont présents en début d'année scolaire, en fin d'année scolaire ou à ces deux moments. Du point de vue de l'enseignant, le conflit dans la relation enseignant-élève est lié aux problèmes de comportement extériorisés et à la compétence sociale de l'enfant en début et en fin d'année scolaire. La proximité dans la relation enseignant-élève d'après l'enseignant est liée à la compétence sociale en début et en fin d'année scolaire ainsi qu'aux problèmes de comportement intériorisés en fin d'année scolaire. Du point de vue de l'enfant, la chaleur dans la relation enseignant-élève est liée aux problèmes de comportement extériorisés et à la compétence sociale de l'enfant en début d'année scolaire.

De plus, les résultats indiquent que la proximité dans la relation enseignant-élève relevée par l'enseignant est liée à la chaleur perçue par l'enfant dans sa relation avec son enseignant en fin d'année. Les perceptions de l'enseignant et de l'enfant du conflit dans leur relation ne sont liées ni en début, ni en fin d'année scolaire. De surcroît, bien que ce ne soit pas le cas pour la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève, la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève est stable au cours de l'année scolaire.

Mots-clés : relation enseignant-élève, adaptation sociale, difficultés de comportement, compétence sociale, éducation préscolaire.

INTRODUCTION

Les élèves ayant des difficultés de comportement au début de leur scolarisation sont à risque d'éprouver plusieurs autres difficultés dans leur parcours scolaire et dans leur vie (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001 ; Dumas, 2002 ; Ménard, 2009 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; Royer, 2005 ; Stack *et al.*, 2006). De nombreuses études ont souligné l'importance de la relation enseignant-élève pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Birch et Ladd, 1997 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2001, 2005 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Stuhlman, 2004). L'étude que nous réalisons porte sur la relation entre l'enseignant et l'élève en maternelle. Il nous intéresse de vérifier les liens entre cette relation et l'adaptation sociale de l'enfant à l'école. Par ailleurs, nous avons comme objectif de mieux comprendre la relation enseignant-élève et sa mesure. En effet, nous cherchons à découvrir comment la relation enseignant-élève évolue au cours de l'année scolaire et si la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève concorde avec l'information donnée par la perception de l'enseignant ou, au contraire, la complète. Notre étude comporte donc une question d'ordre vérificatoire et des questions d'ordre exploratoire.

L'objet de notre étude, la relation enseignant-élève, se trouve à l'intersection des domaines de la psychologie et de l'éducation. Le thème de la relation adulte-enfant relève de la psychologie mais les liens que nous faisons avec l'adaptation sociale de l'élève en classe et l'adulte choisi, l'enseignant, inscrit la recherche dans le domaine de l'éducation. L'étude de la relation enseignant-élève tire ses origines conceptuelles de la théorie de l'attachement de Bowlby (1969). En effet, la relation enseignant-élève a d'abord été étudiée pour son lien avec la relation mère-enfant. Notre conception de la relation enseignant-élève est basée sur les recherches qui s'inscrivent dans ce courant.

Les prochaines sections présentent la problématique des élèves en difficulté de comportement, le cadre théorique concernant la relation enseignant-élève, les questions de recherche, la méthodologie, les résultats et la discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique des nombreux enfants ayant des problèmes de comportement au Québec. Il guide le lecteur jusqu'aux orientations de la présente étude.

1.1 Les problèmes de comportement

Les classes ordinaires des écoles publiques du Québec intègrent de nombreux enfants qui manifestent des difficultés de comportement à l'école. En fait, près des trois quarts de ces élèves sont en classe ordinaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Selon les données du Conseil Supérieur de l'Éducation (2001), au primaire, la proportion de ces élèves a augmenté au fil des années pour passer de 0,78% en 1984-1985 à 2,50% en 1999-2000. D'après des données récentes concernant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, on constate que la proportion de ces élèves dans les classes ordinaires augmente : en 1999-2000, 58,4% de ces élèves sont intégrés en classe ordinaire alors qu'en 2006-2007, cette proportion passe à 66,5% (Beaulac et Pageau, 2009). Les chercheurs constatent que le nombre d'élèves en difficulté de comportement ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage augmente avec le temps et ce, malgré le fait que le nombre d'élèves décroisse (Beaulac et Pageau, 2009 ; Benoit, 2005 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Ces données semblent également sous-estimer le nombre réel d'élèves ayant des problèmes de comportement puisque les milieux scolaires rapportent n'identifier que les élèves pour qui il est urgent d'intervenir (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). D'ailleurs, entre 1985 et 1992, les études effectuées par le Groupe de recherche sur l'inadaptation sociale de l'enfant (GRIP) indiquaient déjà des pourcentages plus élevés que ceux de 1999-2000 : les enseignants rapportaient entre 3,4% et 9,7% de garçons agressifs, turbulents ou indisciplinés et entre 0 et 5,4% de filles indisciplinées (Vitaro *et al.*, 1994).

Selon Royer (2006), les systèmes d'éducation occidentaux sous-estiment le nombre d'élèves ayant des problèmes comportementaux. Selon ses recherches, entre 4 et 6% des élèves de maternelle manifestent des problèmes de comportement et jusqu'à 15% des élèves risquent de développer des problèmes de comportement. Par ailleurs, entre 2000 et 2006, il est difficile d'estimer correctement le nombre d'élèves en difficulté de comportement au Québec parce qu'une partie de ceux-ci sont placés dans la catégorie « élèves à risque » (Goupil, 2007). Cette catégorie regroupe des élèves qui ne font pas partie des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais qui ont des facteurs de vulnérabilité qui pourraient engendrer des difficultés d'apprentissage ou de comportement et ainsi réduire leur probabilité de réussir aux plans scolaire et social (ministère de l'Éducation, 2007).

1.2 La relation enseignant-élève et les problèmes de comportement

En plus des risques associés aux troubles du comportement comme ceux d'éprouver des difficultés d'apprentissage (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001 ; Fortin et Strayer, 2000 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; Royer et Tremblay, 1992), de vivre du rejet de la part des pairs (Dumas, 2002 ; Royer, 2005) et de décrocher du système scolaire (Ménard, 2009 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; Royer, 2005 ; Stack *et al.*, 2006), les problèmes de comportement sont associés à la qualité de la relation enseignant-élève (Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Stuhlman, 2004). D'après les résultats obtenus par des chercheurs grâce aux analyses de régression multiple qu'ils ont effectuées, la qualité de la relation enseignant-élève prédit la qualité de l'adaptation de l'enfant à l'école (Birch et Ladd, 1997 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Plus précisément, la relation avec leur enseignant des élèves ayant des problèmes de comportement est plus négative que celle des élèves qui n'en ont pas (Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004). Par contre, lorsque celle-ci est positive, elle peut agir comme facteur de protection pour ces élèves (Baker, 2006 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007). En effet, les élèves manifestant des problèmes de comportement qui

partagent une relation positive avec leur enseignant ont de meilleures habiletés sociales, une meilleure adaptation scolaire et un meilleur rendement scolaire que les élèves à risque ne bénéficiant pas d'une relation aussi positive avec leur enseignant (Baker, 2006). Dans ce contexte, il nous semble pertinent d'étudier la relation enseignant-élève en lien avec la qualité de l'adaptation sociale de l'enfant. Par ailleurs, l'approfondissement de notre compréhension de la relation enseignant-élève pourrait permettre aux enseignants de perfectionner leurs interactions (paroles, gestes, attitudes) avec les élèves et ainsi, d'améliorer la relation qu'ils entretiennent avec ceux-ci (Pianta, 1999). D'ailleurs, favoriser le développement d'une relation harmonieuse entre l'enseignant et l'élève semble une voie à privilégier pour intervenir tôt et ainsi, promouvoir la qualité de l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Pianta, 1999).

1.3 L'importance du début de la scolarisation

Dans la présente étude, nous sommes particulièrement intéressée par la relation qu'établissent les élèves de maternelle ayant des difficultés de comportement avec leur enseignant. La maternelle, qui correspond au début de la scolarisation pour les enfants québécois, est un moment privilégié pour observer les comportements des enfants et pour identifier ceux pour qui l'intégration scolaire et sociale comporte des défis plus importants. La manifestation marquée de problèmes de comportement à la maternelle n'est pas à prendre à la légère : des études indiquent que les problèmes de comportement sont stables (Henricsson et Rydell, 2004 ; Stack *et al.*, 2006). De plus, le début précoce des problèmes de comportement est associé à la persistance et à la sévérité de ces problèmes dans l'enfance et l'adolescence (Moffitt, 1993 ; Royer, 2006). En effet, la manifestation de problèmes de comportement en début de scolarité est associée à une panoplie de problèmes ultérieurs comme la consommation de cigarettes, d'alcool et de drogues, les activités sexuelles à risque, le décrochage scolaire, la criminalité, les troubles de santé mentale intériorisés ou extériorisés à l'adolescence et au début de l'âge adulte (Poulin *et al.*, 2006 ; Stack *et al.*, 2006). Dans ce contexte, les chercheurs recommandent que les interventions visant à favoriser la réussite scolaire débutent le plus tôt possible, c'est-à-dire dès les premières années de scolarisation, et

offrent des ressources aux élèves en difficulté (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001 ; Goupil, 2007 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Ménard, 2009 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; Pianta, 1999 ; Pianta et Walsh, 1998 ; Royer, 2006).

1.4 Nos orientations

Puisque la relation de l'enfant avec son enseignant, si elle est positive, peut favoriser l'intégration sociale de l'enfant à l'école, il est important d'être en mesure de bien évaluer cette relation. Traditionnellement, la relation enseignant-élève est évaluée selon la perception de l'enseignant, ce qui reflète *un* point de vue de la relation dyadique (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003 ; Pianta, 1999). Il nous importe de savoir si la perspective de l'enfant donne de l'information complémentaire à l'information donnée par l'enseignant. De plus, plusieurs études ont évalué la relation enseignant-élève en début d'année (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Davis, 2001 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003), en milieu d'année (Buyse *et al.*, 2008) et en fin d'année scolaire (Hamre et Pianta, 2001, 2005 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Lynch et Cicchetti, 1997 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta, 1994 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; Stuhlman et Pianta, 2001). À notre connaissance, aucune étude ne l'a fait au début et à la fin de l'année afin de vérifier la stabilité ou l'évolution de la relation enseignant-élève. Dans cette étude, nous proposons d'évaluer la relation enseignant-élève selon les perspectives de l'enseignant et de l'enfant, d'évaluer cette relation au début et à la fin de l'année et de vérifier les liens entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les bases théoriques de notre étude : des résultats issus de la recherche concernant la relation enseignant-élève et ses liens avec l'adaptation sociale de l'enfant. Il se termine par la présentation des questions et des hypothèses de la présente étude.

2.1 Les problèmes de comportement à l'école primaire

Les problèmes de comportement sont classifiés par le ministère de l'Éducation du Québec (Royer et Tremblay, 1992) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (2001) en deux catégories : les comportements sur-réactifs et les comportements sous-réactifs. Parallèlement, la terminologie de Kauffman (1993), qui est utilisée par plusieurs chercheurs, fait référence aux problèmes « intériorisés » et aux problèmes « extériorisés » (Legendre, 2005). Les « problèmes intériorisés » ou les « comportements sous-réactifs » désignent le même ensemble de comportements : la passivité, la timidité, le retrait, la dépendance, la dépression, l'anxiété (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001 ; Legendre, 2005). Les « problèmes extériorisés » ou les « comportements sur-réactifs » désignent aussi un même ensemble de comportements composé de l'agressivité, de l'impulsivité, de l'opposition ouverte, de l'intimidation, de la destruction (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001 ; Legendre, 2005). Dans le cadre de cette étude, nous utilisons les termes « extériorisés » et « intériorisés ». De nombreuses études montrent que la manifestation de problèmes extériorisés ou intériorisés par les enfants à l'école est corrélée à la qualité de la relation enseignant-élève (Birch et Ladd, 1997 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Stuhlman, 2004).

2.2 La relation des enfants en difficulté de comportement avec leur enseignant

La relation enseignant-élève est un construit dynamique complexe (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003 ; Stuhlman et Pianta, 2001). La relation enseignant-élève est un système qui comprend les deux personnes que sont l'élève et l'enseignant, leurs interactions et les influences extérieures (Pianta, 1999). Pianta, dont nous citons plusieurs études, est un chercheur ayant beaucoup contribué à la construction des connaissances au sujet de la relation enseignant-élève. Il s'inscrit dans le courant de l'attachement, courant basé sur la théorie de l'attachement du psychanalyste John Bowlby (1969). Cette théorie a pour fonction d'expliquer les relations normales ou pathologiques à partir de la relation mère-enfant (Bowlby, 1978 ; Parent et Saucier, 1999). Selon Bowlby, les comportements d'attachement ont pour but d'obtenir ou de conserver la proximité de la mère (Parent et Saucier, 1999). Pour Ainsworth, chercheuse ayant grandement contribué à la théorie de l'attachement, le but recherché par l'enfant n'est pas seulement d'obtenir la protection offerte par la proximité à la mère, mais de maintenir un équilibre entre cette proximité et la possibilité d'explorer le monde qui l'entoure (Parent et Saucier, 1999). L'attachement dit « sécurisant » est le résultat de la réponse rapide et efficace de l'adulte aux besoins de l'enfant en bas âge (Davis, 2006 ; Lynch et Cicchetti, 1997). L'enfant qui a confiance en la disponibilité et le soutien de la mère développe un attachement sécurisant (O'Connor et McCartney, 2007). En contrepartie, le jeune enfant qui ne bénéficie pas d'une réponse rapide et efficace à ses besoins développe un attachement dit « insécurisant » (Lynch et Cicchetti, 1997).

Selon plusieurs recherches, la relation mère-enfant est corrélée à l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Parent et Saucier, 1999 ; Pianta et Harbers, 1996 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; van IJzendoorn, Dijkstra et Bus, 1995). De plus, la relation mère-enfant est même prédictrice de l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Pianta et Harbers, 1996 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997). Pour en arriver à ces conclusions, les deux équipes de chercheurs cités ont utilisé des analyses de régression multiple. De plus, la relation mère-enfant chez l'enfant de quatre ans et la relation enseignant-élève chez l'enfant de maternelle permettent toutes deux de prédire l'adaptation scolaire de l'enfant en maternelle (Pianta, Nimetz et Bennett, 1997). Par ailleurs, on a montré

que la relation entre l'enseignant et l'élève est une relation d'attachement (van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992). Selon les chercheurs, la relation entre l'enfant et son enseignant explique une portion de la variance de l'adaptation scolaire et sociale que la relation mère-enfant n'explique pas (Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992). En effet, il semble que l'enfant qui a une relation d'attachement sécurisante avec plus d'un adulte a de meilleures compétences et des comportements plus adaptés (van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992). Dans ces études, la relation enseignant-élève est évaluée à partir d'instruments utilisés pour mesurer la relation d'attachement entre une mère et son enfant ou fortement inspirés de ceux-ci (Howes et Hamilton, 1992 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992).

Pour évaluer la relation enseignant-élève, Pianta a mis au point un questionnaire : le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS). Ce questionnaire est adressé à l'enseignant et il vise à évaluer ses sentiments et ses croyances quant à la relation avec un élève et quant aux comportements de cet enfant envers lui (Hamre et Pianta, 2001). La première version du STRS (Pianta et Nimetz, 1991) distingue les dimensions de la relation enseignant-élève suivantes : sécurité, amélioration, dépendance. Les versions suivantes, comme celle de Pianta et Steinberg (1992) et celle de Pianta (1996) ont trois échelles : la proximité, le conflit et la dépendance. La proximité est caractérisée par la chaleur et la communication ouverte entre l'enseignant et l'élève (Birch et Ladd, 1997 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Le conflit est caractérisé par des interactions discordantes, par de la friction entre l'enseignant et l'élève ou le manque de rapport entre l'enseignant et l'élève et par des cognitions négatives (Birch et Ladd, 1997 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). La dimension mesurant la dépendance exagérée de l'enfant envers l'enseignant, considérée pendant quelques années comme une des dimensions de la relation enseignant-élève avec la proximité et le conflit, n'est plus une dimension dans l'évaluation de la relation enseignant-élève dans la version de 2001 du STRS (Pianta et Stuhlman, 2004). Compte tenu du fait que l'échelle de dépendance ne permettait d'expliquer qu'un faible pourcentage de la variance comparativement aux deux autres échelles, on l'a d'abord jointe à l'échelle de conflit pour en faire une variable composite de négativité (Hamre et Pianta, 2001). L'instrument a ensuite

été repensé en fonction de deux dimensions : le conflit et la proximité (Pianta et Stuhlman, 2004).

Des chercheurs rapportent que les enfants qui ont des problèmes de comportement ont des relations moins positives avec leur enseignant que ceux qui n'ont pas de problèmes de comportement (Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004). La relation enseignant-élève est dite positive lorsqu'elle est empreinte de proximité, de chaleur, de confiance, de communication ouverte (Baker, 2006 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). En contrepartie, la relation enseignant-élève est dite négative lorsqu'elle est teintée de conflit entre l'enseignant et l'élève ainsi que de dépendance excessive de l'enfant à l'enseignant (Baker, 2006 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). La qualité de la relation enseignant-élève varie également selon le type de problème de comportement (Buyse *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004).

2.2.1 Les problèmes de comportement extériorisés

Les problèmes de comportement extériorisés des enfants sont corrélés aux dimensions de proximité et de conflit de leur relation avec l'enseignant (Hamre et Pianta, 2005 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Ils sont corrélés modérément et de façon significative avec la proximité dans la relation entre l'enseignant et l'élève en pré-maternelle¹ : la présence de problèmes de comportement extériorisés est associée à une faible proximité dans la relation enseignant-élève (Pianta et Stuhlman, 2004). Or, d'autres chercheurs ont utilisé un échantillon d'élèves de troisième année pour vérifier la différence de la proximité dans la relation enseignant-élève entre des élèves ayant des problèmes de comportement extériorisés et des élèves n'ayant pas de problème ou ayant des problèmes de comportement intériorisés (Henricsson et Rydell, 2004). Ils ont trouvé que le groupe d'élèves manifestant des problèmes de comportements

¹ La pré-maternelle désigne l'année précédant la maternelle. Les enfants de la pré-maternelle ont généralement quatre ans en début d'année scolaire.

extériorisés ne diffère pas significativement d'un groupe ou de l'autre au plan de la proximité (Henricsson et Rydell, 2004). Cela permet de croire que les liens entre la proximité dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement extériorisés sont plus marqués tôt dans le cheminement de l'élève.

En ce qui a trait à la dimension de conflit dans la relation enseignant-élève, les élèves de troisième année ayant des problèmes de comportement extériorisés ont une relation significativement plus conflictuelle avec l'enseignant que les élèves n'ayant pas de problème ou ayant un problème de comportement intériorisé (Henricsson et Rydell, 2004). Les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant, évalués à la pré-maternelle, ont une forte corrélation avec le conflit dans la relation entre l'enseignant et l'élève en pré-maternelle, en maternelle et en première année (Pianta et Stuhlman, 2004).

Par ailleurs, certaines études se sont penchées sur la qualité prédictive de la relation enseignant-élève sur les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant. À la lumière des résultats des analyses de régression hiérarchique, la relation conflictuelle entre l'enfant de maternelle et de première année et son enseignant prédit les problèmes de comportement extériorisés en première année (Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, certains auteurs, grâce à des analyses de régression hiérarchique, ont trouvé que la qualité du soutien de l'enseignant à l'élève en deuxième année du primaire prédit le niveau d'agression en deuxième année, sans toutefois prédire le niveau d'agression en troisième année (Meehan, Hughes et Cavell, 2003). Par ailleurs, d'après les analyses de covariance (ANCOVA) effectuées par les chercheurs, le risque d'échec scolaire en maternelle, évalué entre autres d'après la présence de problèmes de comportement extériorisés, prédit des degrés plus élevés de conflit dans la relation entre l'enfant et son enseignant de première année (Hamre et Pianta, 2005). Ces résultats permettent de croire que les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant et la relation enseignant-élève sont imbriqués : les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant prédisent le conflit dans la relation enseignant-élève en maternelle (Hamre et Pianta, 2005) et, parallèlement, la négativité de la relation enseignant-élève en maternelle prédit les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant en classe de la maternelle à la huitième année (Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Ces derniers auteurs, Hamre, Pianta et

Stuhlman, s'intéressent au début de la scolarisation et utilisent le STRS pour évaluer la relation enseignant-élève dans les études citées, ce qui n'est pas le cas de Meehan, Hughes et Cavell (2003), qui mesurent plutôt le soutien de l'enseignant au cours du primaire. Voyons maintenant ce qu'il en est des problèmes de comportement intériorisés.

2.2.2 Les problèmes de comportement intériorisés

La relation enseignant-élève est corrélée modérément et de façon significative avec les problèmes de comportement intériorisés chez des enfants de maternelle : meilleure est la relation entre l'enfant et l'enseignant, moins l'enfant a de problèmes de comportement intériorisés (Pianta et Nimetz, 1991). De plus, plusieurs chercheurs ont montré un lien entre la proximité dans la relation enseignant-élève et la manifestation de problèmes de comportement intériorisés de la part de l'enfant en début de scolarisation (Buyse *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Stuhlman, 2004). La présence de problèmes de comportement intériorisés des élèves de maternelle est associée à la faible proximité dans la relation enseignant-élève (Buyse *et al.*, 2008). Par ailleurs, les problèmes de comportements intériorisés en pré-maternelle sont corrélés faiblement mais significativement à la proximité de la relation enseignant-élève en pré-maternelle, en maternelle et en première année : la présence de ce type de problèmes chez l'enfant va de pair avec une faible proximité dans la relation enseignant-élève (Pianta et Stuhlman, 2004). D'autres chercheurs ont vérifié si la proximité dans la relation entre l'enseignant et l'élève de deuxième et de troisième année du primaire était aussi faible pour les élèves manifestant des problèmes de comportement intériorisés que pour ceux ne manifestant pas de problème de comportement (Henricsson et Rydell, 2004). Ils ont trouvé que les premiers vivent moins de proximité dans leur relation avec l'enseignant que les seconds (Henricsson et Rydell, 2004). Les trois équipes de chercheurs s'entendent pour dire qu'il y a peu de proximité dans la relation enseignant-élève des enfants éprouvant des problèmes de comportement intériorisés (Buyse *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Stuhlman, 2004).

Au sujet du conflit dans la relation entre l'enseignant et l'élève ayant des problèmes de comportement intériorisés, les résultats diffèrent. Pour certains chercheurs, les problèmes de comportements intériorisés en pré-maternelle sont corrélés faiblement mais significativement au conflit dans la relation enseignant-élève en pré-maternelle, en maternelle et en première année : plus les problèmes de comportement intériorisés sont marqués, plus le conflit dans la relation entre l'élève et son enseignant est élevé (Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, les élèves de deuxième et troisième année du primaire ayant des problèmes de comportement intériorisés ont des niveaux de conflit avec leur enseignant qui indiquent une relation plus négative que les élèves sans problème de comportement (Henricsson et Rydell, 2004). Pour d'autres chercheurs, les problèmes de comportement intériorisés des élèves de maternelle ne sont pas associés au conflit dans la relation enseignant-élève (Buyse *et al.*, 2008).

Des chercheurs se sont intéressés à la prédiction des problèmes de comportement intériorisés des élèves en première année du primaire à partir des dimensions de conflit et de proximité de la relation entre l'élève et son enseignant de pré-maternelle, de maternelle et de première année (Pianta et Stuhlman, 2004). La recherche a indiqué que les problèmes de comportement intériorisés en première année du primaire peuvent être prédits par le conflit et la proximité dans la relation entre l'enseignant et l'élève en première année, mais pas par le conflit et la proximité dans la relation de l'enfant avec son enseignant de maternelle ou de pré-maternelle (Pianta et Stuhlman, 2004).

2.2.3 Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés

Certains enfants manifestent à la fois des problèmes de comportement intériorisés et des problèmes de comportement extériorisés. Cette section s'intéresse à ces enfants.

Aucune étude recensée n'évalue le lien entre les problèmes de comportement des deux types à la fois et la proximité dans la relation enseignant-élève. Par contre, en ce qui a trait à la dimension de conflit de la relation enseignant-élève, on affirme qu'il y a une

corrélation significative et très grande entre les problèmes de comportement des deux types à la fois et le conflit dans la relation enseignant-élève en pré-maternelle : plus de problèmes de comportement sont associés à plus de conflit dans la relation enseignant-élève (Hamre *et al.*, 2008).

De surcroît, certains auteurs se sont intéressés à la qualité prédictrice des problèmes de comportement des deux types à la fois sur la relation enseignant-élève en pré-maternelle en procédant à des analyses de régression hiérarchique (Hamre *et al.*, 2008). Ils ont obtenu que plus de 53 % de la variance dans le conflit de la relation enseignant-élève est expliqué par les problèmes de comportement des enfants (Hamre *et al.*, 2008). En plus d'être associée au comportement, la relation enseignant-élève est liée avec d'autres indices d'adaptation scolaire, notamment la compétence sociale et le rendement scolaire (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Stuhlman, 2004).

2.3 La relation enseignant-élève, la compétence sociale et le rendement scolaire

Les chercheurs évaluent qu'il y a une corrélation modérée significative entre la qualité de la relation enseignant-élève et les indices d'adaptation scolaire : une meilleure qualité de relation est associée à une meilleure adaptation (Baker, 2006). De plus, la corrélation entre la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire est plus forte pour les indices comportementaux que les indices scolaires (Baker, 2006). La compétence sociale de l'enfant est un des indices comportementaux évalués.

2.3.1 La compétence sociale

La qualité de la relation enseignant-élève est associée à la compétence sociale de l'élève (Griggs *et al.*, 2009 ; Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Stuhlman, 2004). En effet, la qualité de la relation enseignant-élève en maternelle est corrélée fortement à la compétence sociale de l'enfant en maternelle et elle est corrélée

faiblement avec la compétence sociale de celui-ci en première année (Pianta et Nimetz, 1991). Précisément, une relation très positive entre l'enseignant et l'élève est associée à une compétence sociale élevée chez l'enfant et ce, qu'elles soient évaluées en début ou en fin d'année scolaire (Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; Pianta et Nimetz, 1991). Les enfants dits compétents socialement s'engagent dans des interactions avec leurs pairs et les maintiennent (DeHart, Sroufe et Cooper, 2004). Leur compagnie est recherchée par leurs pairs, ils manifestent des émotions positives et communiquent de façon adaptée à la situation (DeHart, Sroufe et Cooper, 2004).

La compétence sociale est associée de façon différente aux deux dimensions de la relation enseignant-élève que sont la proximité et le conflit (Griggs *et al.*, 2009 ; Pianta et Stuhlman, 2004). D'une part, la proximité dans la relation enseignant-élève en première année prédit la compétence sociale de l'enfant la même année (Pianta et Stuhlman, 2004). Or, pour les enfants d'âge préscolaire, d'autres chercheurs ont évalué que la proximité dans la relation enseignant-élève ne permet pas de prédire un aspect de la compétence sociale : la qualité des interactions durant le jeu avec les pairs (Griggs *et al.*, 2009). Griggs et ses collaborateurs ont obtenu ces résultats en effectuant des analyses de régression multiple. Notons que ces deux études ne sont pas effectuées avec des enfants du même niveau scolaire, ce qui peut expliquer la différence entre les résultats obtenus.

D'autre part, le conflit dans la relation enseignant-élève en maternelle et en première année permet de prédire un faible degré de compétence sociale de l'enfant en première année (Pianta et Stuhlman, 2004). Pour les enfants d'âge préscolaire, le conflit dans la relation enseignant-élève prédit les comportements dérangeants pour les pairs durant le jeu avec ceux-ci (Griggs *et al.*, 2009). En effet, les enfants qui vivent moins de conflit dans leur relation avec l'enseignant ont moins de difficultés dans leurs interactions avec leurs pairs durant les jeux. De surcroît, parmi les enfants dont la relation enseignant-élève est peu conflictuelle, ceux dont le tempérament est difficile (et qui seraient ainsi à risque d'éprouver des problèmes de comportement) interagissent mieux avec leurs pairs lors de jeux que les enfants dont le tempérament est plus facile (Griggs *et al.*, 2009). Autrement dit, la relation peu conflictuelle entre l'enseignant et l'élève modère le lien entre le tempérament difficile de l'enfant et la

faible compétence sociale (telle qu'évaluée par le jeu avec les pairs) (Griggs *et al.*, 2009). En plus du comportement et de la compétence sociale de l'élève, des auteurs ont étudié les rendements scolaires des élèves en lien avec la relation enseignant-élève (Birch et Ladd, 1997 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; O'Connor et McCartney, 2007 ; Pianta et Stuhlman, 2004).

2.3.2 Le rendement scolaire

Plusieurs études ont évalué le lien entre la relation enseignant-élève et le rendement scolaire de l'élève (Birch et Ladd, 1997 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; O'Connor et McCartney, 2007 ; Pianta et Stuhlman, 2004). De façon générale, la qualité de la relation enseignant-élève est associée à la réussite scolaire et elle permet même de prédire les rendements scolaires de l'élève pour l'année en cours ainsi que pour les années subséquentes (Birch et Ladd, 1997 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; Hamre et Pianta, 2001 ; O'Connor et McCartney, 2007 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Pour en arriver à cette conclusion, les cinq équipes de chercheurs cités ont procédé à des analyses de régression avec leur échantillon respectif.

2.4 La relation enseignant-élève comme facteur de protection

Devant l'impact de la relation enseignant-élève sur la qualité de l'adaptation scolaire et sociale de certains enfants, des chercheurs se sont intéressés à son aspect protecteur auprès des enfants à risque d'échec scolaire (Baker, 2006 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007).

Certaines études montrent que la relation enseignant-élève peut agir comme modérateur dans le risque d'échec scolaire des élèves en difficulté de comportement (Baker, 2006 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007). En effet, les élèves ayant des problèmes de comportement qui vivent une relation positive avec leur enseignant ont de meilleures

habiletés sociales, une meilleure adaptation scolaire et un meilleur rendement scolaire que d'autres élèves ayant des problèmes de comportement mais ne bénéficiant pas d'une relation enseignant-élève aussi positive (Baker, 2006). D'autre part, les enfants à risque d'échec scolaire d'après l'évaluation de leur attention, de leur rendement scolaire, de leur comportement et de leur compétence sociale bénéficient davantage d'une classe avec un haut degré de soutien de l'enseignant et d'une bonne qualité de rétroactions de l'enseignant que les élèves qui n'ont pas de facteurs de risque (Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007). En effet, ce type de classe permet davantage aux élèves de développer leurs compétences avec les pairs et leur autocontrôle que les classes avec un moins bon niveau de rétroaction, de soutien ou des deux (Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007). De plus, dans une étude dont nous avons relaté des résultats précédemment, on a mesuré les niveaux d'agressivité des élèves de deuxième et troisième année du primaire et les degrés de soutien de leur enseignant de deuxième et de troisième année afin de vérifier si la relation agissait comme facteur de protection pour les élèves agressifs ou dont les parents avaient peu d'habiletés parentales (Meehan, Hughes et Cavell, 2003). Selon les chercheurs, une relation soutenance en troisième année prédit de façon significative le niveau d'agressivité de l'élève en troisième année, mais la relation soutenance de deuxième année ne prédit pas de façon significative le niveau d'agressivité de l'élève en troisième année (Meehan, Hughes et Cavell, 2003). Dans ce contexte, nous avons recensé les connaissances relatives à l'évolution de la relation enseignant-élève au cours d'une année scolaire.

2.5 L'évolution de la relation enseignant-élève dans le temps

Les études qui se sont penchées sur l'évaluation de la relation enseignant-élève ont mesuré celle-ci à différents moments de l'année. En effet, certaines études ont mesuré la relation enseignant-élève en début d'année (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Davis, 2001 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003), d'autres ont mesuré la relation enseignant-élève à la fin de l'année (Hamre et Pianta, 2001, 2005 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Lynch et Cicchetti, 1997 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta, 1994 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; Stuhlman et Pianta, 2001) et finalement,

certains l'ont fait au milieu de l'année (Buyse *et al.*, 2008). De nombreuses études mentionnent des corrélations significatives entre la relation enseignant-élève et les rendements de l'élève, et ce, à plusieurs moments de l'année (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Le fait qu'il y ait des résultats significatifs à tous les moments de prise de données permet de croire que la relation entre l'enseignant et l'élève existe dès le début de l'année scolaire.

La stabilité dans le temps des dimensions de proximité et de conflit de la relation enseignant-élève a été étudiée par quelques chercheurs (Lynch et Cicchetti, 1997 ; Pianta et Stuhlman, 2004). La stabilité de la relation enseignant-élève teintée de proximité est modérée et similaire à la stabilité de la relation teintée de conflit pour la période de la pré-maternelle à la première année (Pianta et Stuhlman, 2004). De surcroît, la tendance générale des niveaux de conflit et de proximité est une diminution entre la pré-maternelle et la première année (Pianta et Stuhlman, 2004). Par ailleurs, d'après une étude faite avec des enfants de la deuxième à la huitième année, les enfants plus jeunes semblent être plus proches des adultes que ne le sont les plus vieux (Lynch et Cicchetti, 1997). Les conclusions de ces chercheurs concernant la stabilité et la diminution des degrés de conflit et de proximité laissent croire qu'il y a une évolution de la relation enseignant-élève dans le temps (Lynch et Cicchetti, 1997 ; Pianta et Stuhlman, 2004).

Or, aucune étude recensée n'évalue l'évolution de la relation enseignant-élève au cours d'une année scolaire. On ne fait que mentionner qu'il serait intéressant d'avoir des données sur les changements dans l'évaluation par l'enseignant du conflit dans sa relation avec l'élève au cours de l'année pour étudier le processus de modification de la relation enseignant-élève (Hamre *et al.*, 2008). Il est à noter que la presque totalité des résultats cités précédemment provient de la mesure de la relation enseignant-élève effectuée auprès des enseignants (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Davis, 2001, 2006 ; Hamre et Pianta, 2001, 2005 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Mashburn *et al.*, 2006 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta, 1994 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta,

Nimetz et Bennett, 1997 ; Pianta et Stuhlman, 2004 ; Stuhlman et Pianta, 2001 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007).

2.6 La perception de l'enfant de la relation enseignant-élève

Dans plusieurs études, la relation enseignant-élève est étudiée via la perception des enseignants et ce, sans l'étude de la perception de l'élève (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Davis, 2001, 2006 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; Pianta et Stuhlman, 2004 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007). Très peu d'études ont tenu compte de la perception de l'enfant de sa relation avec son enseignant (Davis, 2001 ; Harrison, Clarke et Ungerer, 2007 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Lynch et Cicchetti, 1997 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). D'ailleurs, bien que de nombreuses entrevues destinées à l'enfant comportent quelques questions sur l'enseignant, peu d'entrevues ont pour objet la relation enseignant-élève du point de vue de l'enfant (Pianta, 1999). Or, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les études qui s'intéressent à l'évaluation de la relation enseignant-élève devraient également évaluer la perception de l'enfant sur sa relation avec son enseignant (Davis, 2006 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Muller, Katz et Dance, 1999 ; Pianta, 1999). Cet ajout permettrait probablement de mieux comprendre les éléments qui peuvent influencer l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant et l'élève et, par ailleurs, mieux identifier les éléments qui conduisent au développement d'une relation conflictuelle entre ces personnes. Au sujet de la perspective de l'enfant, des chercheurs en psychologie ont obtenu des résultats permettant de croire que dès l'âge de cinq ans, les enfants sont capables de se prononcer sur un concept précis (les cinq dimensions de leur personnalité, dans leur cas) de façon plutôt cohérente et que la stabilité de la perception est plus forte sur une année, de l'âge de cinq à six ans ou de l'âge de six à sept ans, que sur deux ans (Measelle *et al.*, 2005). De plus, des études nous permettent de croire que les enfants aussi jeunes que 5 ou 6 ans peuvent évaluer la relation qu'ils ont avec l'enseignant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Quelques chercheurs ont tenu compte du point de vue de l'enfant lorsqu'ils ont étudié la relation enseignant-élève (Davis, 2006 ;

Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Muller, Katz et Dance, 1999 ; Pianta, 1999).

Pour Davis (2006) et Pianta (1999), la relation enseignant-élève est un système, ou un contexte, où se retrouvent les deux personnes que sont l'enseignant et l'élève. Chacune des personnes possède un ensemble de caractéristiques qui influence sa relation avec les autres (Davis, 2006 ; Pianta, 1999). De la même façon, les caractéristiques de la classe, de l'école et la nature des interactions entre les deux personnes influencent la relation enseignant-élève (Davis, 2006 ; Pianta, 1999). Dans cette perspective, la perception qu'a l'enfant de sa relation avec son enseignant est tout aussi importante que celle qu'a l'enseignant de sa relation avec son élève et même que celle d'un observateur indépendant. Pour ces chercheurs, les trois perspectives sont nécessaires pour saisir la complexité de la relation enseignant-élève (Davis, 2006 ; Pianta, 1999). Suivant cette ligne de pensée, Henricsson et Rydell (2004) ont utilisé trois sources différentes pour évaluer la relation enseignant-élève : l'enseignant, l'élève et un observateur indépendant. Ils ont obtenu des corrélations modérées et significatives entre le conflit tel qu'évalué par l'enseignant et deux échelles de l'observation directe : la colère mutuelle et l'intervention de l'enseignant suivant un comportement dérangeant de l'élève. Ils ont aussi obtenu une corrélation faible et significative entre la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant dans son ensemble et l'observation directe de l'intervention de l'enseignant suivant un comportement dérangeant de l'élève. De plus, le conflit dans la relation enseignant-élève d'après l'enseignant est corrélé significativement mais faiblement à la perception de l'enfant de sa relation avec l'enseignant.

Par ailleurs, Muller, Katz et Dance (1999) ont synthétisé trois études afin de dégager l'effet des attentes éducatives et des perceptions de la relation enseignant-élève d'élèves de huit à dix-huit ans et de leur enseignant sur la relation enseignant-élève elle-même. Ils ont trouvé que les attentes éducatives des élèves diffèrent de celles des enseignants et qu'une trop grande différence entre celles-ci engendre des difficultés dans la relation enseignant-élève et un apprentissage de moindre qualité (Muller, Katz et Dance, 1999). Les chercheurs soulignent que sans l'évaluation de la perception de l'élève de la relation enseignant-élève, il

n'aurait pas été possible de comprendre cette dynamique entre les attentes, la relation enseignant-élève et l'apprentissage (Muller, Katz et Dance, 1999).

Selon Hamre et ses collaborateurs (2008), l'évaluation que fait l'enseignant de sa relation avec ses élèves est liée à certaines caractéristiques personnelles de l'enseignant comme la dépression et le sentiment d'auto-efficacité. Suite à l'obtention de ces résultats, les chercheurs concluent que l'ajout de la perception de l'enfant de sa relation avec son enseignant, ainsi que celle d'un observateur indépendant, permettraient d'améliorer la compréhension de la nature de la relation enseignant-élève (Hamre *et al.*, 2008).

Pour les chercheurs qui s'inscrivent dans le courant de l'attachement, l'évaluation de la relation enseignant-élève par les enseignants eux-mêmes est, traditionnellement, ce qui permet de mesurer la dynamique relationnelle (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003 ; Pianta, 1999). Depuis quelques années, ils s'intéressent davantage à la perspective de l'enfant dans l'évaluation de la relation enseignant-élève (Hamre *et al.*, 2008 ; Harrison, Clarke et Ungerer, 2007 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Lynch et Cicchetti, 1997 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Certains de ces chercheurs ont évalué la relation enseignant-élève du point de vue de l'enfant, d'autres ont mis en lien la perception de l'enfant et celle de l'enseignant quand à leur relation. Nous verrons donc quels liens ont été faits, à ce jour, entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève de leur relation ainsi qu'entre la perception de l'élève de la relation enseignant-élève et son adaptation sociale.

2.6.1 Le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève de la relation enseignant-élève

Parmi les quelques études qui tiennent compte de la perspective de l'élève pour évaluer la qualité de la relation enseignant-élève, certaines étudient le lien entre la perception de l'enfant et celle de l'enseignant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Un groupe de chercheurs s'est intéressé à la mesure de la relation enseignant-élève du point de vue de l'élève de maternelle grâce à une brève entrevue avec

l'enfant et l'évaluation d'un dessin fait par l'enfant l'illustrant avec son enseignant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). Les questions posées à l'enfant, élaborées pour l'étude, sont au nombre de cinq et évaluent les sentiments de l'élève envers l'enseignant, la perception de l'élève du comportement de l'enseignant envers lui et la perception de l'élève des activités partagées avec l'enseignant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). L'enfant répond verbalement aux questions par « oui », « non » ou « parfois » (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). Tout de suite après avoir répondu aux questions portant sur la relation avec l'enseignant, on demande à l'élève de faire un dessin de lui et de son enseignant à l'école (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). Le dessin est ensuite analysé selon les critères utilisés par Fury et ses collaborateurs en 1997 (voir Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). Selon l'étude d'Harrison et ses collaborateurs (2007), la perception de l'élève de six ans d'après son dessin est corrélée faiblement mais significativement à la perception de l'enseignant évaluée via le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 1992) (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). Plus précisément, plus de proximité dans la relation enseignant-élève d'après l'enseignant correspond à moins de négativité dans la relation enseignant-élève d'après le dessin de l'enfant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). De la même façon, plus de conflit dans la relation enseignant-élève d'après l'enseignant correspond à plus de négativité dans la relation enseignant-élève d'après l'enfant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). Alors que le dessin de l'enfant est associé aux deux dimensions de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant, la perception de la relation enseignant-élève évaluée en entrevue est corrélée faiblement et significativement seulement à la dimension de conflit de la relation enseignant-élève telle qu'évaluée par l'enseignant (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007). De surcroît, la perception de l'enseignant du conflit dans sa relation avec l'élève est corrélée faiblement mais significativement à la représentation de négativité par l'élève de sa relation avec l'enseignant : plus de conflit perçu par l'enseignant correspond à plus de négativité perçue par l'élève (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007).

Pour une autre équipe de chercheurs, la perception de l'élève de la relation enseignant-élève a été mesurée grâce à une entrevue au cours de laquelle l'enfant devait montrer son accord ou son désaccord avec chacun des 31 énoncés grâce à un mouvement de la main vers un objet (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Cette entrevue mesure

trois dimensions de la relation enseignant-élève : la chaleur, le conflit et l'autonomie (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Elle s'appelle *Young Children's Appraisals of Teacher Support* (Y-CATS; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). D'après l'étude, il y a une corrélation faible mais significative entre la perception des enfants évaluée grâce à cette entrevue et la perception des enseignants évaluée via le STRS (Pianta et Nimetz, 1991) : à quatre ans, en maternelle et en première année, plus la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève est teintée de sécurité, plus celle de l'enfant est empreinte de chaleur (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003).

Bien que les trois instruments utilisés par les chercheurs pour évaluer la perception de l'enfant de sa relation avec l'enseignant permettent de la comparer à celle de l'enseignant, les dimensions de l'instrument utilisé auprès de l'enfant ne correspondent pas exactement aux dimensions du STRS pour chacune des études. Par exemple, les trois dimensions du Y-CATS ne correspondent pas directement aux trois dimensions de la version du STRS utilisée (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). En effet, la version du STRS de 1991 mesure les dimensions de sécurité, de dépendance et d'amélioration de la relation enseignant-élève; on ne retrouve pas de dimension de conflit (Pianta et Nimetz, 1991). C'est à cause de cette différence entre les dimensions évaluées par les instruments que les chercheurs proposent de vérifier le lien entre le Y-CATS et une version plus récente du STRS de Pianta (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Voyons si les études vérifient le lien entre la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant et l'adaptation sociale de l'enfant.

2.6.2 La perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant

Peu de données existent concernant les corrélations entre la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'élève (Henricsson et Rydell, 2004 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Une équipe de chercheurs s'est intéressée à la relation enseignant-élève évaluée à partir du point de vue de l'élève et à partir des interactions observées entre l'enseignant et l'élève et ce, de la première à la troisième année

du primaire (Henricsson et Rydell, 2004). La perception de l'enfant de la relation enseignant-élève est évaluée grâce à un instrument construit pour l'étude et comprenant sept questions à cinq choix de réponses (Henricsson et Rydell, 2004). Pour ces chercheurs, la perception de l'élève de troisième année en difficulté de comportement extériorisée de sa relation avec l'enseignant est significativement moins positive que la perception de l'élève qui n'a aucun problème de comportement (Henricsson et Rydell, 2004). Par ailleurs, la relation enseignant-élève du point de vue de l'élève de troisième année est corrélée faiblement avec la présence de problèmes de comportement extériorisés en première année du primaire (Henricsson et Rydell, 2004). Un autre groupe de chercheurs s'est intéressé à l'évaluation de la perception de l'enfant de pré-maternelle, maternelle et première année de la relation enseignant-élève à partir d'une entrevue, le Y-CATS dont nous avons parlé dans la section précédente (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Ils ont vérifié le lien entre la perception de l'enfant de sa relation avec l'enseignant et son comportement (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Ils ont trouvé que la perception de l'enfant de pré-maternelle de sa relation avec l'enseignant est corrélée avec son comportement (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Plus précisément, le conflit perçu par l'enfant est corrélé faiblement et significativement avec plusieurs éléments du comportement de l'enfant de quatre ans et avec les éléments d'hyperactivité et d'inattention en première année (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Parallèlement, la chaleur perçue par l'enfant dans la relation avec son enseignant est corrélée faiblement à un seul élément du comportement, l'émotionnalité, à quatre ans (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Dans cette étude, il n'y a aucun lien significatif entre la relation perçue par l'enfant et le comportement en maternelle, résultat que les auteurs n'arrivent pas à expliquer (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003).

Dans la présente étude, nous nous intéressons à la relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant et par l'élève, et à son lien avec l'adaptation sociale de l'enfant au cours de la maternelle. Au regard des études consultées, nous portons une attention particulière à deux éléments qui semblent manquer dans les écrits : la perception de l'enfant de maternelle de la relation enseignant-élève et le changement dans la relation enseignant-élève entre le début et la fin de l'année scolaire de maternelle. Nous voulons vérifier les liens

entre la perception de l'enfant et celle de l'enseignant de la relation enseignant-élève, ainsi que les liens entre l'adaptation sociale de l'enfant et la relation enseignant-élève évaluée selon les deux perspectives. Nous sommes intéressée à vérifier si ces liens existent en début et en fin d'année scolaire. De plus, nous nous intéressons à l'évolution de la relation enseignant-élève entre le début et la fin de l'année scolaire et ce, selon les points de vue de l'enseignant et de l'enfant.

2.7 Les questions de recherche

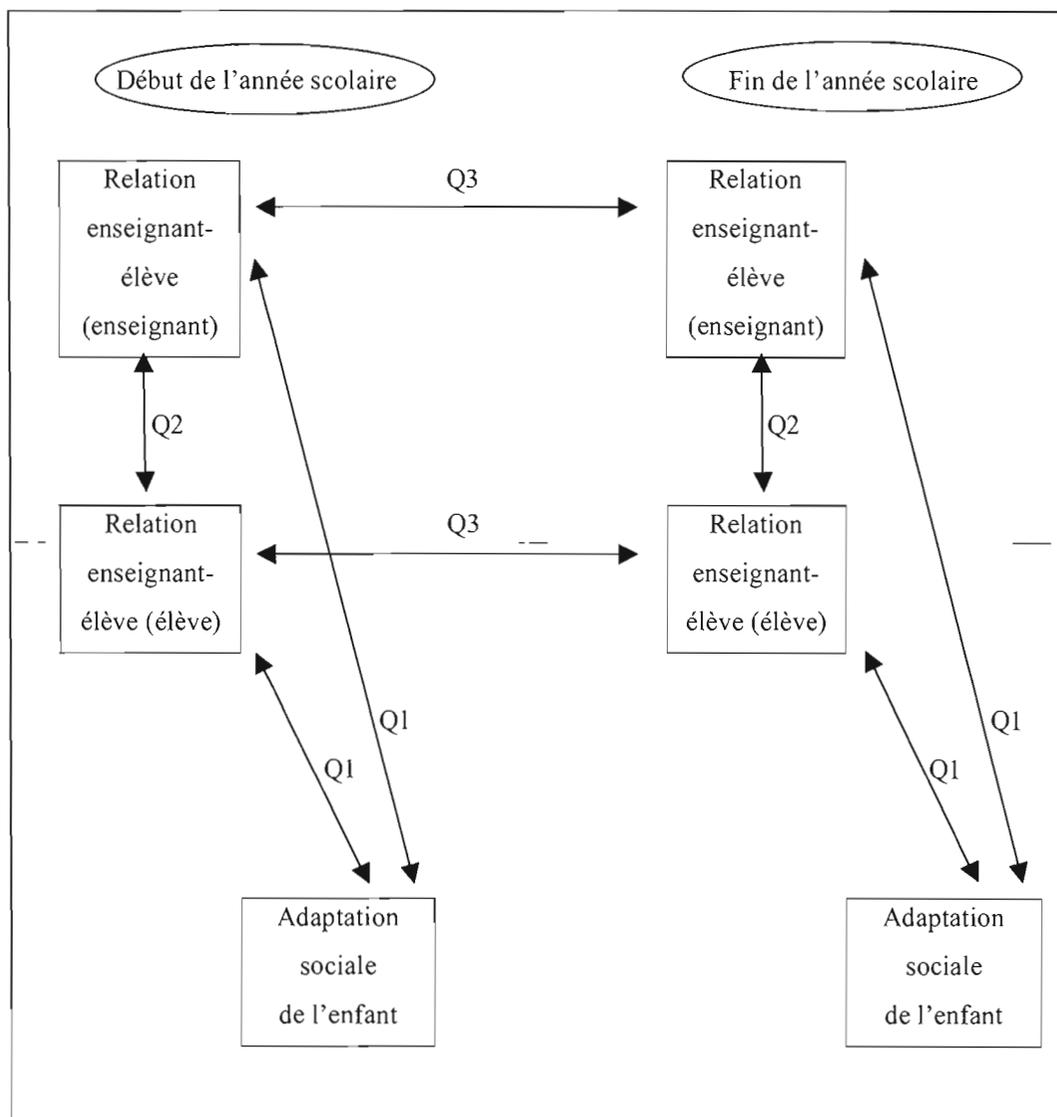
Notre revue des écrits nous mène à deux types de questions. Premièrement, nous tenterons de reproduire les résultats concernant le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant (les problèmes de comportement extériorisés, les problèmes de comportement intériorisés et la compétence sociale). Deuxièmement, nous explorerons le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'enfant de leur relation ainsi que la stabilité de cette relation au cours de l'année scolaire. Les études recensées ne se penchent pas ou très peu sur ces deux objets de recherche.

Voici nos questions de recherche.

1. Quel est le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant de maternelle?
2. Quel est le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève en ce qui concerne leur relation?
3. Est-ce que la relation enseignant-élève varie au cours de l'année scolaire de maternelle?

Pour chacune des questions, nous nous intéressons au point de vue de l'élève et celui de l'enseignant de la relation enseignant-élève. De plus, nous évaluons les liens aux deux temps de mesure : le début et la fin de l'année scolaire. La figure 1 permet d'avoir une vision

d'ensemble des questions. Sur cette figure, chacune des flèches représente deux analyses : celle portant sur la dimension de conflit et celle portant sur la dimension de proximité/chaueur. En effet, la relation enseignant-élève est mesurée selon ses deux dimensions et non globalement



Légende : Q1 = Question 1, Q2 = Question 2, Q3 = Question 3.

Figure 2.1 Schéma des questions de l'étude

2.8 Les hypothèses

2.8.1 L'adaptation sociale de l'enfant et la relation enseignant-élève

De façon générale, nous croyons que l'adaptation sociale de l'enfant et la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant sont corrélés de façon significative en fin d'année. Plus précisément, nous nous attendons à des corrélations positives entre le conflit dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement de l'enfant à l'école. En effet, nous croyons que plus le comportement de l'enfant est problématique, plus le conflit est élevé d'après l'enseignant. De plus, nous nous attendons à ce que la dimension de proximité dans la relation enseignant-élève soit faiblement et positivement corrélée au comportement de l'enfant en fin d'année. Par ailleurs, nous émettons l'hypothèse que les corrélations entre la proximité et la compétence sociale seront significatives et positives alors que les corrélations entre le conflit et la compétence sociale seront significatives et négatives.

Compte tenu du peu d'études sur le sujet, nous n'avons pas d'hypothèse quant à la corrélation possible entre les dimensions de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant et les dimensions de l'adaptation sociale de l'enfant en fin d'année scolaire. Pour la même raison, nous n'émettons pas d'hypothèse quant à ces corrélations en début d'année scolaire.

2.8.2 Les perceptions de l'enseignant et de l'enfant de leur relation

Concernant la deuxième question de cette étude – vérifier le lien entre la perception de l'élève de maternelle et celle de l'enseignant de leur relation – nous faisons l'hypothèse que la corrélation est significative et positive. Nous nous attendons à ce que les élèves de maternelle identifient plus de chaleur dans la relation enseignant-élève là où les enseignants identifient plus de proximité. D'après nous, la version du Y-CATS et la version du STRS utilisées permettent d'associer plus de conflit dans la relation enseignant-élève selon l'enfant à plus de conflit selon l'enseignant et ce, tant au début qu'à la fin de l'année scolaire.

2.8.3 La variation des perceptions de l'enseignant et de l'enfant dans le temps

Rappelons que la troisième question de notre étude est de vérifier si les perceptions de l'enfant et celles de l'enseignant varient entre le début et la fin de l'année scolaire. Étant donné la nature exploratoire de l'étude de l'évolution de la relation enseignant-élève ou des perceptions de celle-ci, nous n'avons pas d'hypothèse quant à la corrélation entre les perceptions de l'élève de la relation enseignant-élève aux deux temps de mesure ou à la corrélation entre les perceptions de l'enseignant de la relation enseignant-élève aux deux temps de mesure.

-- - - - - - - - - -

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose les détails de la méthodologie : les participants de l'étude, leur recrutement, les procédures d'évaluation, les instruments de mesure utilisés et le devis choisi.

3.1 Les participants

Les participants de l'étude sont 54 élèves de maternelle (34 garçons, 20 filles), leurs parents et leur enseignant. Les élèves ont en moyenne 68,65 mois au début de l'année scolaire ($\acute{E}.T. = 3,66$). Les enfants sélectionnés pour l'étude sont les enfants considérés à risque selon l'évaluation de leur comportement à l'école et à la maison. Ils habitent dans différentes régions du Québec : 19 sont de Montréal, 33 vivent en Estrie et 2 élèves habitent au Centre-du-Québec. Les enfants sont de plusieurs origines ethniques : 71,7% des enfants sont nés au Canada, 28,3% des enfants sont nés ailleurs. Ils sont issus de familles ayant des niveaux économiques différents. En effet, 39,6% ont un revenu annuel familial inférieur à 29 999\$, 24,5% des familles gagnent entre 30 000\$ et 59 999\$ par année et 35,9% ont un revenu annuel supérieur à 60 000\$. Par ailleurs, la scolarité moyenne des mères est de 13,67 années ($\acute{E}.T. = 3,48$).

Les enfants de notre échantillon proviennent de 27 écoles : 6 écoles de Montréal, 20 écoles de l'Estrie, une école du Centre-du-Québec. Ils sont regroupés dans 35 classes différentes : 11 classes de Montréal, 23 classes de l'Estrie, 1 classe du Centre-du-Québec. Le nombre de classes correspond au nombre d'enseignants. Les enseignants participant à cette étude sont tous de sexe féminin. Elles ont entre 1 et 32 ans d'expérience ($M = 15,98$; $\acute{E}.T. = 7,82$).

3.2 Le recrutement des participants et le dépistage

En septembre 2008, les enseignants de maternelle participant à deux projets de recherche, différents selon la région, ont été sollicités pour participer au présent projet de recherche. À cet effet, en septembre, les enseignants ont reçu une lettre leur expliquant les objectifs de l'étude et la nature de leur participation (voir app. B.1). Plus tard en septembre, ceux qui ont accepté de participer ont reçu une première lettre à remettre à chacun des élèves à l'intention de leurs parents (voir app. B.2). Cette lettre invite les parents à prendre part à une procédure de dépistage des élèves qui manifestent des comportements perturbateurs. S'ils acceptent de participer au projet, les parents sont invités à compléter un questionnaire de 21 énoncés portant sur les comportements perturbateurs. Au cours du mois d'octobre, les enseignants sont invités à compléter ce même questionnaire pour tous les élèves dont les parents ont consenti à participer à l'étude.

Enfants ayant des difficultés de comportement

Le comportement de tous les enfants de la classe dont les parents ont accepté de participer au projet de recherche est évalué par les parents à l'aide d'un questionnaire de dépistage de 21 énoncés (Poulin *et al.*, 2006) (voir app. C.1) et par les enseignants à l'aide d'une questionnaire de dépistage de 18 énoncés (Poulin *et al.*, 2006) (voir app. C.1). Le questionnaire utilisé par les parents comporte 3 énoncés de plus que le questionnaire utilisé par les enseignants pour permettre aux parents de se prononcer sur des comportements sociaux adaptés de leur enfant. Ces énoncés sont toutefois retirés des analyses. Les comportements évalués par le questionnaire de dépistage sont les suivants : symptômes de trouble oppositionnel et de trouble des conduites selon le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 1994) (5 énoncés), symptômes de déficit d'attention et hyperactivité selon le DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) (6 énoncés), agressivité directe (4 énoncés), agressivité indirecte (3 énoncés). Le questionnaire comporte trois choix de réponses : (0) « Jamais ou pas vrai », (1) « Quelques fois ou un peu vrai », (2) « Souvent ou très vrai ». Le score total de cet instrument varie entre

0 et 36. Plus le score est élevé, plus il indique que l'enfant éprouve des difficultés de comportement. Le questionnaire de dépistage utilisé possède une cohérence interne intéressante avec des alphas de Cronbach de 0,93 pour la version de l'enseignant et 0,83 pour la version du parent (Poulin *et al.*, 2006). Par ailleurs, la corrélation entre la version de l'enseignant et celle du parent est de 0,37; $p < 0,01$ (Poulin *et al.*, 2006).

Les enfants ayant obtenu de la part de leurs parents et de leur enseignant une cote se situant au-dessus du 70^e rang centile sont considérés comme présentant un niveau élevé de comportements perturbateurs. Ces élèves sont sélectionnés pour participer à notre étude. Ce double critère de dépistage est utilisé par les chercheurs en prévention parce qu'il permet de sélectionner les enfants les plus vulnérables au développement de troubles du comportement plus sévères au cours des années subséquentes (Poulin *et al.*, 2006). Par ailleurs, les rangs centiles sont déterminés en fonction d'échantillons d'enfants québécois. Les chercheurs québécois utilisent le 70^e percentile comme seuil pour le dépistage d'enfants ayant des problèmes de comportement (Poulin *et al.*, 2006).

En octobre, les parents des élèves sélectionnés reçoivent une seconde lettre les invitant à participer à l'étude. Ils reçoivent cette invitation dans une enveloppe cachetée via le sac à dos de l'enfant. La lettre indique aux parents que leur enfant a été retenu puisque selon leur évaluation et celle de l'enseignant, leur enfant présentait des comportements dérangeants à la maison et à l'école. Elle informe aussi les parents des objectifs de l'étude, c'est-à-dire d'évaluer dans quelle mesure la maternelle favorise le succès scolaire en première année. Les parents retournent leur réponse à l'école dans une enveloppe cachetée à l'attention des chercheurs. Cette participation implique pour eux et leur enfant de participer aux étapes suivantes : recevoir un assistant de recherche à domicile au cours des prochaines semaines afin que celui-ci puisse administrer des tests à l'enfant et aux parents, accepter que l'enseignant de maternelle et l'enseignant de première année de l'enfant réponde à des questionnaires au sujet de l'adaptation de l'enfant à l'école en novembre et en mai, accepter qu'une assistante de recherche fasse passer une entrevue à l'enfant à l'école ou à la maison au printemps (voir app. B.3).

Les enseignants qui acceptent de participer à l'étude reçoivent un certificat-cadeau d'une valeur de 50\$ à la fin de l'année scolaire. Les parents des élèves sélectionnés pour l'étude reçoivent un certificat-cadeau d'une valeur de 15\$ pour leur participation.

3.3 Les procédures d'évaluation

Les mesures sont prises en début d'année scolaire (novembre) et en fin d'année scolaire (mai). Les enfants sont interrogés par une assistante de recherche en début et en fin d'année. En novembre, les familles sont visitées par deux assistantes de recherche qui administrent une entrevue à l'enfant sur sa perception de la relation enseignant-élève et qui demandent aux parents de compléter un questionnaire de renseignements sociodémographiques ainsi qu'un questionnaire portant sur le comportement de l'enfant. Au cours de ce même mois, l'enseignant complète un questionnaire de renseignements sur ses caractéristiques professionnelles et les caractéristiques de sa classe, un questionnaire sur le comportement de l'enfant à l'école et un questionnaire sur sa perception de sa relation avec l'enfant.

En mai, une assistante de recherche se rend au domicile ou à l'école pour repasser l'entrevue à l'enfant portant sur sa perception de sa relation avec son enseignant. L'enseignant complète à nouveau le questionnaire sur le comportement de l'enfant et le questionnaire sur sa perception de sa relation avec l'enfant. Le tableau 3.1 permet d'avoir une vue d'ensemble de la collecte de données.

Tableau 3.1
Les mesures dans le temps

	Maternelle		Première année	
	Début	Fin	Début	Fin
Caractéristiques sociodémographiques	x			x
Caractéristiques de l'enseignant et de la classe	x	x		x
Comportement de l'enfant d'après le parent	x			
Comportement de l'enfant d'après l'enseignant	x	x		x
Relation enseignant-élève d'après l'enseignant	x	x		x
Relation enseignant-élève d'après l'enfant	x	x		

Légende : x = Donnée collectée.

Note : Dans le cadre de la présente étude, seule l'année de la maternelle est considérée.

3.4 Les instruments de mesure

3.4.1 Les renseignements sociodémographiques

Un questionnaire visant à mieux connaître les caractéristiques de l'enfant et de son environnement s'adresse aux parents (voir app. C.2). Habituellement, un seul des deux parents y répond. Or, deux questionnaires sont envoyés au cas où les deux parents voudraient les remplir. Les parents répondent à 13 ou 15 questions, selon qu'ils ont un emploi ou non. La majorité des questions comporte un choix de réponses. Certaines permettent d'écrire quelques précisions à la main. Les questions portent sur la date de naissance de l'enfant, la composition de la maison et de la famille, l'origine ethnique du parent répondant au questionnaire, la scolarité et la formation de ce parent, le temps moyen consacré à l'enfant en une semaine, le temps moyen consacré à l'emploi et le revenu annuel.

3.4.2 Les caractéristiques de l'enseignant et de la classe

Un questionnaire portant sur les caractéristiques professionnelles de l'enseignant et sur la classe est rempli par l'enseignant. Les 6 questions portent sur la formation initiale et les formations subséquentes de l'enseignant, sur son nombre d'années d'expérience en enseignement, sur le nombre d'élèves dans la classe et sur l'application de programmes d'intervention préventive de l'échec scolaire (voir app. C.3).

3.4.3 L'adaptation sociale de l'élève

L'adaptation sociale de l'enfant à l'école est évaluée grâce au Profil Socio-Affectif (PSA; LaFrenière *et al.*, 1990) (voir app. C.4). L'adaptation sociale est la capacité de l'enfant à interagir de façon harmonieuse avec son environnement social. Le PSA permet aux enseignants d'évaluer l'adaptation sociale de l'enfant à l'aide des signaux émotionnels et comportementaux de l'enfant en classe (LaFrenière *et al.*, 1990). Ce questionnaire de 30 énoncés est rempli par l'enseignant et par le parent en début d'année scolaire. L'enseignant y répond à nouveau en fin d'année scolaire. Il comporte 10 énoncés mesurant l'irritabilité et l'agressivité, 10 énoncés mesurant l'anxiété et l'isolement et 10 énoncés mesurant les comportements de coopération et d'entraide. Le questionnaire comporte sept choix de réponses dont un est « Ne peux pas évaluer » (0) et six vont de « Jamais » à « Toujours » : « Jamais » (1), « Rarement » (2), « À l'occasion » (3), « Régulièrement » (4), « Souvent » (5), « Toujours » (6). Ainsi, des scores élevés aux échelles de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés correspondent à la présence de problèmes de comportement chez l'enfant à l'école. De plus, un score élevé à l'échelle de compétence sociale indique la manifestation de compétence sociale chez l'enfant. L'irritabilité-agressivité est mesurée par des énoncés comme celui-ci : « Crie, lève le ton rapidement. ». Un exemple d'énoncé mesurant l'anxiété-isolement est le suivant : « Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent. ». Voici un exemple d'énoncé correspondant à l'échelle de coopération-entraide : « Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe ». Dans le cadre de notre étude, nous utilisons « problèmes de comportement extériorisés » pour désigner l'échelle d'irritabilité-agressivité,

« problèmes de comportement intériorisés » pour parler de l'échelle d'anxiété-isolement et « compétence sociale » pour l'échelle de coopération-entraide. Le PSA possède une bonne cohérence interne avec des alphas de Cronbach se situant entre 0,77 et 0,92 pour l'ensemble des échelles pour quatre échantillons (LaFrenière et Dumas, 1996). De plus, l'instrument possède un accord inter-juges élevé entre les enseignants avec des corrélations allant de 0,78 à 0,91 pour trois échantillons (LaFrenière et Dumas, 1996).

3.4.4 La relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève est évaluée par l'enseignant et par l'élève. Ainsi, c'est la perception qui est mesurée plutôt que la relation enseignant-élève directement. La perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève est mesurée à l'aide de l'Échelle de relation enfant-enseignant(e), une version modifiée du questionnaire *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) de Pianta (1992) (voir app. C.5). Le STRS est un instrument utilisé fréquemment dans la recherche pour mesurer la relation enseignant-élève. L'instrument original, comprenant 28 énoncés et 3 échelles (proximité, conflit, dépendance), a été abrégé et traduit par Catherine Gosselin et son équipe (Gosselin, 1999). Afin de s'assurer de l'exactitude de l'adaptation française, l'échelle en français a été traduite en anglais par une personne ne connaissant pas l'instrument de départ. Cette version anglaise et la version originale concordent. L'Échelle de relation enfant-enseignant(e) est composée de 16 énoncés divisés en deux sous-échelles : la proximité (8 énoncés) et le conflit (8 énoncés). Les scores de chacun des énoncés varient de 1 à 5 (où 1 = « Ne s'applique définitivement pas », 2 = « Ne s'applique pas vraiment », 3 = « Neutre, pas certain », 4 = « S'applique un peu », 5 = « S'applique définitivement »). Ainsi, un score élevé à l'échelle de proximité correspond à la perception de proximité dans la relation entre l'enseignant et l'élève. De la même façon, un score élevé à l'échelle de conflit indique une perception de conflit dans la relation enseignant-élève. À titre d'exemple, un énoncé mesurant le conflit est : « Cet enfant se met facilement en colère contre moi. » tandis qu'un énoncé portant sur la proximité est : « Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant. ». Le score à l'échelle de proximité est obtenu en calculant la moyenne des résultats obtenus aux 8 énoncés.

L'instrument possède une bonne cohérence interne avec des alphas de Cronbach de 0,82 pour l'échelle de proximité et de 0,86 pour l'échelle de conflit. Cette analyse a été effectuée sur l'échantillon de la présente étude en début d'année scolaire.

La perception de l'enfant de sa relation avec l'enseignant est mesurée à l'aide d'une entrevue basée sur le *Young Children's Appraisals of Teacher Support* (Y-CATS; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003) (voir app. C.6). Dans sa forme originale, elle comprend trois échelles : la chaleur, le conflit et l'autonomie. Nous utilisons seulement les deux premières dans le cadre de notre étude. Dans la forme évaluée par les chercheurs (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003), la cohérence interne de l'instrument est confirmée : elle a des coefficients alphas de 0,75 pour l'échelle de chaleur et de 0,75 pour l'échelle de conflit pour l'échantillon en entier (pré-maternelle, maternelle et première année) (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). Il y a des corrélations significatives entre la perception de l'élève (évaluée grâce au Y-CATS) et la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève (STRS; Pianta, 1991). Parmi les énoncés conservés par Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett (2003) en vertu d'un coefficient de saturation factorielle supérieur à 0,30, 11 énoncés correspondaient au facteur Chaleur et 10 énoncés au facteur Conflit. Un exemple d'énoncé de l'échelle de Chaleur est « _____ (nom de l'enseignant) me choisit pour l'aider. ». Un exemple d'énoncé de l'échelle de Conflit est « _____ (nom de l'enseignant) se fâche contre moi. ».

Pour le passage de l'anglais au français des énoncés de l'entrevue, une adaptation a dû être faite. La traduction et l'adaptation des énoncés ont été effectuées par l'équipe de recherche de la présente étude. En effet, certains éléments de la version originale du Y-CATS ont été modifiés pour être adaptés au vocabulaire des enfants de maternelle du Québec. L'adaptation en français a été traduite en anglais par une personne ne connaissant pas le Y-CATS. La version anglaise obtenue de cette façon concorde avec la version originale.

Le mode de réponse de l'enfant dans la version originale était de déposer un papier sur lequel était inscrit l'énoncé dans une poubelle ou une boîte aux lettres selon qu'il était en

désaccord ou en accord avec la phrase prononcée par l'assistante de recherche. Pour des raisons pratiques et économiques, nous avons utilisé des images en couleur plutôt que des objets tridimensionnels. Ainsi, l'enfant répond en pointant l'image dans notre adaptation de l'entrevue Y-CATS. Pour des raisons de signifiante à l'enfant, nous utilisons l'image d'une poubelle pour le désaccord et l'image d'un cadeau pour l'accord. Par ailleurs, nous avons produit un protocole de passation de l'instrument à l'intention des assistantes de recherche. Les consignes qui s'y trouvent ont été écrites d'après les informations sur la procédure contenues dans l'article de Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett (2003). Nous avons produit des questions pour exercer l'enfant au type de questions et au mode de réponse avant de commencer l'entrevue. Nous avons signalé à l'assistante de recherche les questions les plus difficiles pour les enfants par un astérisque et avons inscrit sur la feuille de compilation des réponses à quoi correspondent le cadeau et la poubelle dans ces cas. Ces précautions ont été prises pour faciliter le questionnement de l'enfant et pour éviter des erreurs de codage.

Dans la présente étude, la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève est codée de façon à ce qu'un score élevé à l'échelle de chaleur aille de pair avec la perception de chaleur dans la relation entre l'enseignant et l'élève. De la même façon, un score élevé de conflit correspond à une perception de conflit dans la relation enseignant-élève.

3.5 Le devis

Le devis est de type corrélationnel longitudinal. En effet, les mesures sont effectuées au début de l'année et à la fin de l'année auprès d'un groupe de participants.



CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre expose les analyses effectuées et les résultats obtenus. Les résultats des trois questions de recherche sont présentés successivement.

4.1 Les analyses préliminaires

4.1.1 La cohérence interne du Young Children's Appraisals of Teacher Support (Y-CATS)

Il y a quelques années, lors de sa validation, le *Young Children's Appraisals of Teacher Support* (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003) a été soumis à une analyse factorielle. D'après les résultats obtenus à cette analyse, un énoncé a été retiré des douze énoncés mesurant la chaleur et un énoncé a été retiré des onze énoncés mesurant le conflit. Il s'agit de l'énoncé 2, « _____ *m'écoute.* » dans l'échelle de chaleur et de l'énoncé 23, « _____ *ne s'occupe pas de moi.* » dans l'échelle de conflit.

Dans le cadre du présent projet, comme nous avons adapté l'instrument en français, une analyse de cohérence interne a été effectuée pour les deux échelles utilisées : la chaleur et le conflit. Cette analyse a été effectuée sur les réponses obtenues lors de l'entrevue en début d'année scolaire.

Suite à l'analyse de cohérence interne de l'échelle de chaleur, l'énoncé 5, « _____ *se souvient des moments qui sont importants pour moi.* », a été enlevé étant donné que sa corrélation à l'ensemble de l'échelle était inférieure à 0,30 ($r=0,04$) (Yergeau, 2008). Une fois cet énoncé retiré, l'échelle comprend dix énoncés et a un alpha de Cronbach de 0,71, ce qui correspond à une cohérence interne satisfaisante (Field, 2005). Dans l'échelle de conflit, les énoncés 27 et 28, respectivement « _____ *me demande de faire du travail qui est trop difficile pour moi.* » et « _____ *est méchant(e).* », ont été retirés successivement puisque

leur corrélation à l'ensemble des énoncés était inférieure à 0,30 (respectivement $r=0,14$ et $r=0,06$) (Yergeau, 2008). Après l'élimination de ces énoncés, l'échelle de conflit a un alpha de Cronbach de 0,70, ce qui correspond aussi à une cohérence interne acceptable (Field, 2005). Ainsi, l'échelle de conflit utilisée est composée de huit énoncés.

4.1.2 La vérification des données et de la normalité des distributions

Les données ont été saisies à deux reprises et ont été comparées afin de détecter les erreurs d'encodage. Aucune erreur d'encodage n'a été trouvée.

Des analyses ont été effectuées sur les variables correspondant à la moyenne de chacune des échelles afin de vérifier les coefficients d'asymétrie des distributions. Suite aux analyses, plusieurs de ces variables se distribuaient normalement. Or, les variables suivantes ont dû être transformées étant donné leur coefficient d'asymétrie supérieur à deux erreurs standard : la moyenne des problèmes de comportement intériorisés du PSA en début et en fin d'année, la moyenne de l'échelle de proximité du STRS en début et en fin d'année et la moyenne de l'échelle de chaleur évaluée par le Y-CATS en début et en fin d'année. Suite aux transformations, les coefficients d'asymétrie sont acceptables pour ces variables. Ainsi, aucune donnée extrême n'a été modifiée. Les analyses préliminaires et principales ont été effectuées avec le logiciel de traitement de données SPSS (2008).

4.2 Les analyses principales

Pour répondre aux trois questions de notre étude, nous avons effectué des analyses de corrélations de Pearson.

4.2.1 La première question : Quel est le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant de maternelle?

La première question de cette étude avait pour objectif de vérifier le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant de maternelle. Nous avons d'abord effectué les analyses de corrélations sur les données recueillies au début de l'année scolaire. Nous exposons les résultats associés à la proximité et la chaleur dans la relation enseignant-élève, des deux perspectives, puis nous présentons les résultats associés au conflit.

En début d'année, les analyses permettent d'obtenir des corrélations positives entre la proximité dans la relation enseignant-élève évaluée par l'enseignant et l'adaptation sociale de l'enfant ainsi qu'entre la chaleur dans la relation enseignant-élève évaluée par l'enfant et l'adaptation sociale de l'enfant. De plus, on retrouve des corrélations négatives entre le conflit dans la relation enseignant-élève évalué par l'enseignant et l'adaptation sociale de l'enfant. Les valeurs des corrélations se trouvent au tableau 4.1.

Plus précisément, la proximité dans la relation enseignant-élève, telle qu'évaluée par l'enseignant, est corrélée de façon significative avec la compétence sociale de l'enfant. Cette corrélation est modérée et positive, ce qui signifie qu'une proximité élevée dans la relation enseignant-élève correspond à une compétence sociale élevée de l'enfant. Du point de vue de l'enfant, la chaleur perçue dans sa relation avec l'enseignant est corrélée significativement et positivement à la compétence sociale ainsi que significativement et négativement aux problèmes de comportement extériorisés. En d'autres mots, plus la relation enseignant-élève est empreinte de chaleur, plus la compétence sociale de l'enfant est élevée et moins il a de problèmes de comportement extériorisés.

De plus, le conflit dans la relation enseignant-élève, tel qu'évalué par l'enseignant, est corrélé positivement et significativement avec les problèmes de comportements extériorisés. Autrement dit, plus l'enseignant évalue de conflit dans sa relation avec l'enfant, plus celui-ci manifeste de problèmes de comportement extériorisés. Le conflit dans la relation enseignant-élève d'après l'enseignant est aussi corrélé négativement, modérément et

significativement avec la compétence sociale de l'enfant, ce qui signifie que lorsque l'enseignant identifie un conflit élevé dans sa relation avec l'élève, l'enfant a une faible compétence sociale.

Tableau 4.1
Corrélations entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale
en début d'année scolaire

				STRS		Y-CATS	
		Moyenne	Écart type	Proximité	Conflit	Chaleur	Conflit
PSA	p.c. extériorisés	3,08	0,94	-0,27	0,74**	-0,32*	-0,04
	p.c. intériorisés	1,10	0,38	-0,24	0,21	-0,06	-0,16
	compétence sociale	3,12	0,70	0,38**	-0,49**	0,39*	-0,02

* $p < .05$ ** $p < .01$

Note : p.c. = problèmes de comportement

La même démarche analytique a été effectuée à la fin de l'année de maternelle. En fin d'année, nous avons l'hypothèse que les deux dimensions de la relation enseignant-élève telles que rapportées par l'enseignant seraient corrélées à l'adaptation sociale de l'enfant. Nos hypothèses sont partiellement vérifiées puisque les analyses indiquent que la proximité et le conflit sont tous deux corrélés significativement à deux des trois échelles d'adaptation sociale. Selon l'évaluation de l'enseignant, on retrouve des corrélations positives entre la proximité dans la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant et des corrélations négatives entre le conflit et l'adaptation sociale (voir tabl. 4.2). De plus, seule la perception de l'enseignant des dimensions de la relation est corrélée à certaines dimensions de l'adaptation sociale de l'enfant en fin d'année scolaire (voir tabl. 4.2).

Premièrement, la proximité dans la relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant est corrélée significativement avec les problèmes de comportement intériorisés et la compétence sociale. La corrélation entre la proximité et les problèmes de comportement

intériorisés est élevée et négative : plus l'enseignant identifie de proximité dans la relation enseignant-élève, moins l'enfant a de problèmes de comportement intériorisés. De plus, la corrélation entre la proximité dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant est modérée et positive : plus la proximité est élevée, plus la compétence sociale de l'enfant est élevée.

Dans son évaluation de la relation avec l'enseignant, l'enfant a évalué la chaleur. La chaleur dans la relation enseignant-élève n'est corrélée à aucune dimension de l'adaptation sociale de l'enfant en fin d'année.

Deuxièmement, le conflit dans la relation enseignant-élève, tel qu'évalué par l'enseignant, est corrélé significativement, fortement et positivement avec les problèmes de comportements extériorisés. Autrement dit, là où l'enseignant identifie un conflit élevé dans la relation enseignant-élève, l'enfant a des problèmes de comportement extériorisés marqués. De plus, le conflit dans la relation enseignant-élève est corrélé significativement, faiblement et négativement avec la compétence sociale de l'enfant, ce qui signifie que plus le conflit est élevé dans la relation enseignant-élève d'après l'évaluation de l'enseignant, moins l'enfant est compétent socialement.

D'après l'évaluation de l'enfant, en fin d'année scolaire, le conflit dans la relation enseignant-élève n'est corrélé significativement à aucune des dimensions de l'adaptation sociale de l'enfant.

Tableau 4.2
Corrélations entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale
en fin d'année scolaire

				STRS		Y-CATS	
		Moyenne	Écart type	Proximité	Conflit	Chaleur	Conflit
PSA	p.c. extériorisés	2,91	0,86	-0,18	0,77**	-0,01	0,06
	p.c. intériorisés	1,05	0,32	-0,60**	0,20	-0,26	0,11
	compétence sociale	3,34	0,78	0,48**	-0,29*	0,11	0,08

* $p < .05$ ** $p < .01$

Note : p.c. = problèmes de comportement

En résumé, la proximité et le conflit dans la relation enseignant-élève sont corrélés à des dimensions de l'adaptation sociale de l'enfant lorsque l'évaluation est effectuée par l'enseignant et ce, en début et en fin d'année scolaire. Lorsque l'évaluation des dimensions de la relation enseignant-élève est faite par l'enfant, il n'y a que la chaleur en début d'année qui soit corrélée avec un élément de l'adaptation sociale.

4.2.2 La deuxième question : Quel est le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève en ce qui concerne leur relation?

Nous avons fait l'hypothèse qu'il existe une corrélation significative positive entre la proximité ressentie par l'enseignant et la chaleur perçue par l'enfant. Nous avons aussi fait l'hypothèse qu'il existe une corrélation significative positive entre le conflit évalué par l'enseignant et le conflit exprimé par l'enfant et ce, au début et à la fin de l'année scolaire de maternelle. D'après les analyses effectuées, la seule corrélation significative est la corrélation entre la proximité perçue par l'enseignant en fin d'année scolaire et la chaleur perçue par l'enfant au même moment. Cette corrélation est modérée et positive ($r = 0,37$; $p = 0,02$). Ainsi, lorsque l'enseignant évalue une proximité élevée dans la relation enseignant-

élève, l'enfant évalue une chaleur élevée. La corrélation entre les perceptions de proximité et chaleur ne sont pas significatives en début d'année scolaire ($r= 0,14$; $p= 0,35$). De plus, les corrélations entre les perceptions de conflit dans la relation enseignant-élève ne sont significatives ni en début, ni en fin d'année scolaire (respectivement $r= -0,01$; $p= 0,93$ et $r= 0,15$; $p= 0,35$). Les moyennes et les écarts types des variables utilisées pour répondre à la deuxième et la troisième question se trouvent dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3
Moyennes et écarts types des dimensions de la relation enseignant-élève

Variable			Moyenne	Écart type
STRS	Début d'année	Conflit	2,52	0,92
		Proximité	0,83	0,27
	Fin d'année	Conflit	2,43	0,86
		Proximité	0,08	0,35
Y-CATS	Début d'année	Conflit	1,38	0,28
		Chaleur	0,69	0,26
	Fin d'année	Conflit	1,40	0,28
		Chaleur	0,71	0,26

4.2.3 La troisième question : Est-ce que la relation enseignant-élève varie au cours de l'année scolaire de maternelle?

La troisième question de notre étude portait sur la vérification de la variation de la relation enseignant-élève au cours de l'année scolaire de maternelle. D'après les analyses, il y a des corrélations significatives, élevées et positives pour l'évaluation que fait l'enseignant de sa relation avec l'élève. En effet, la perception de l'enseignant se maintient au cours de l'année scolaire de maternelle, tant pour la proximité que pour le conflit (respectivement, $r= 0,74$; $p< 0,001$ et $r= 0,79$; $p< 0,001$). Ainsi, lorsque l'enseignant évalue un conflit élevé dans

sa relation avec l'élève en début d'année, il évalue aussi un conflit élevé en fin d'année. De la même façon, lorsque le conflit est faible en début d'année, il reste faible en fin d'année. Cette tendance à la stabilité entre le début et la fin de l'année scolaire est la même pour la dimension de proximité perçue par l'enseignant.

Par contre, la relation enseignant-élève, telle qu'évaluée par l'enfant n'est stable au cours de l'année scolaire ni en termes de chaleur, ni en termes de conflit (respectivement, $r=0,15$; $p=0,36$ et $r=0,21$; $p=0,18$). Ainsi, la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève est en changement alors que la perception de l'enseignant est stable au cours de l'année scolaire.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La présente étude porte sur la relation enseignant-élève en maternelle et l'évaluation de celle-ci. Plus précisément, notre étude vise à vérifier le lien entre la relation enseignant-élève et le comportement de l'enfant en classe, le lien entre les perceptions de l'enseignant et celles de l'enfant de leur relation ainsi que la stabilité de la relation enseignant-élève entre le début et la fin de l'année scolaire. Notre étude se distingue des autres études effectuées dans le passé de trois façons : l'utilisation du Profil Socio-Affectif (LaFrenière *et al.*, 1990) pour évaluer le comportement de l'enfant en classe, l'évaluation de la relation enseignant-élève au début de l'année scolaire et l'évaluation de la relation enseignant-élève par l'enfant. D'après nos résultats, plusieurs liens existent entre la relation enseignant-élève et le comportement de l'enfant. De plus, les perceptions de l'enseignant et de l'enfant de la proximité dans la relation enseignant-élève s'accordent en fin d'année scolaire. De surcroît, la relation enseignant-élève est stable entre le début et la fin de l'année scolaire de maternelle selon l'enseignant. Dans la section qui suit, chacune des analyses effectuées sera discutée. De plus, nous ferons état des limites de notre étude, des avenues de recherche et des pistes d'intervention à considérer dans le futur.

5.1 Le lien entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant

La première question de l'étude porte sur le lien entre la relation enseignant-élève en début d'année scolaire et le comportement de l'enfant en classe au même moment de l'année. Elle porte aussi sur ce lien en fin d'année scolaire. La relation enseignant-élève a été mesurée auprès des enseignants et auprès des enfants. Ainsi, chacune des deux mesures de la relation enseignant-élève est analysée en début et en fin d'année scolaire. Dans notre étude, la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève est mesurée étant donné l'importance qu'y accordent plusieurs chercheurs (Davis, 2006 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Muller, Katz et Dance, 1999 ; Pianta, 1999) et de la

nouveauté de l'étude du lien entre cette perception et le comportement de l'enfant (Henricsson et Rydell, 2004 ; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003). La relation enseignant-élève a été mesurée à deux moments de l'année et mise en lien avec l'adaptation sociale de l'enfant dans le but de comparer les liens existant au début et à la fin de l'année scolaire.

5.1.1 La relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant et l'adaptation sociale de l'enfant

Au regard des études effectuées dans le passé, nous avons émis une seule hypothèse concernant le lien entre la relation enseignant-élève et le comportement de l'enfant en classe. D'après notre hypothèse, en fin d'année scolaire, la proximité et le conflit tels que perçus par l'enseignant devaient être corrélés aux trois échelles évaluant la qualité de l'adaptation sociale de l'enfant : les problèmes de comportement extériorisés, les problèmes de comportement intériorisés et la compétence sociale. Notre hypothèse est vérifiée sous plusieurs aspects. Nous discutons d'abord des liens que cette étude a permis de trouver entre les dimensions de la relation enseignant-élève telles que rapportées par l'enseignant et les échelles d'adaptation sociale de l'enfant à l'école.

La proximité et les problèmes de comportement intériorisés

En fin d'année scolaire, plus les enseignants rapportent de proximité dans leur relation avec les enfants, moins ceux-ci ont de problèmes de comportement intériorisés. Cela rappelle les corrélations obtenues par d'autres chercheurs s'étant intéressés à ces associations en pré-maternelle (Pianta et Stuhlman, 2004) et au milieu de la maternelle (Buyse *et al.*, 2008). Dans le cadre de notre étude, les données indiquent que les enfants de notre échantillon, sélectionnés sur la base de la manifestation d'agressivité et d'irritabilité, présentent autant de troubles intériorisés que de troubles extériorisés. Nous croyons qu'il est possible que la présence d'anxiété chez nos enfants agressifs les rende plus faciles d'approche par les enseignants que les enfants agressifs qui ne sont pas anxieux. À ce sujet,

une étude a fait ressortir que des enfants agressifs de maternelle qui manifestaient de l'anxiété ou de la prosocialité étaient beaucoup moins à risque de manifester de la violence à la préadolescence comparativement à des enfants agressifs hyperactifs, des enfants agressifs sans anxiété ou des enfants agressifs sans prosocialité (Capuano *et al.*, 2010). Ainsi, le fait d'être peu agité, plus anxieux et plus prosocial semblait agir comme facteur de protection contre d'éventuels problèmes de comportement pour des enfants agressifs à la maternelle. Par ailleurs, nous croyons que plus l'enseignant est proche de l'enfant émotionnellement, plus il est en mesure de percevoir les problèmes de comportement intériorisés de l'enfant et de l'aider.

Parmi tous les liens évalués dans le cadre de la première question de la présente étude, le lien entre la proximité dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement intériorisés est le seul qui ne soit pas présent en début d'année scolaire mais qui le soit en fin d'année scolaire. On pourrait penser que l'absence de lien entre ces deux variables en début d'année puisse s'expliquer par le mode de sélection de nos enfants. En effet, les enfants ont été sélectionnés pour participer à l'étude sur la base de leurs problèmes de comportement extériorisés (voir sect. 3.2). Or, les moyennes de problèmes de comportement intériorisés et leurs écarts types avant les transformations des variables sont semblables à celles des problèmes de comportement extériorisés. Nous croyons qu'avec le temps, pour les raisons évoquées plus haut, l'enfant répond positivement aux interventions éducatives de l'enseignant, ce qui favorise le lien entre la proximité dans la relation enseignant-élève et le comportement de l'enfant. Des études effectuées en début d'année scolaire portant sur les interactions entre l'enseignant et l'enfant ayant des problèmes de comportement intériorisés permettraient de comprendre mieux l'évolution de la proximité et d'expliquer ce résultat.

La proximité et la compétence sociale

Dans notre étude, il y a un lien entre la proximité dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant en début et en fin d'année scolaire. Ces résultats correspondent à ceux d'autres chercheurs qui avaient trouvé des liens entre la proximité dans

la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant avant la maternelle (Pianta et Stuhlman, 2004), à la maternelle (Pianta et Nimetz, 1991) et au début du primaire (Henricsson et Rydell, 2004). Certains auteurs ayant étudié le lien entre la dimension de sécurité dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant expliquent que l'enfant compétent socialement est plus enclin à créer et maintenir des relations interpersonnelles et qu'il interpelle la socialisation de l'enseignant (Howes, Hamilton et Matheson, 1994). Autrement dit, l'enfant compétent socialement possède et utilise adéquatement les habiletés d'interaction sociale, ce qui permet le développement de la relation enseignant-élève. De plus, les interactions sociales appropriées initiées par l'enfant appellent une réponse émotionnelle positive de la part de l'enseignant, ce qui contribue à améliorer la qualité de la relation enseignant-élève. Au regard de cette interprétation, nous voyons nos résultats comme la conséquence d'une double disposition de chaque personne à aller vers l'autre : l'enfant qui est compétent socialement est disposé à créer des liens et l'enseignant est enclin à socialiser avec l'enfant compétent socialement. Les enfants de notre étude, sélectionnés sur la base de leurs difficultés de comportement extériorisés marquées mais ayant une compétence sociale élevée, pourraient avoir plus de facilité à interagir avec les autres et à établir une relation positive avec leur enseignant. En d'autres termes, chez les élèves en difficulté de comportement, la présence de compétence sociale favoriserait la proximité entre l'enseignant et l'enfant au sens où elle pourrait agir comme facteur de protection contre la faible proximité dans la relation enseignant-élève.

Le conflit et les problèmes de comportement extériorisés

Le conflit rapporté par l'enseignant dans sa relation avec l'enfant est étroitement lié avec les problèmes de comportement extériorisés. Plus précisément, parmi l'ensemble des liens entre les deux échelles de la relation enseignant-élève et les trois dimensions de l'adaptation sociale que nous avons évalués, le lien le plus fort est celui qui existe entre le conflit d'après l'enseignant et les problèmes de comportement extériorisés et ce, en début et en fin d'année scolaire (voir sect. 4.2.1). L'association étroite entre ces variables a aussi été obtenue par d'autres chercheurs avant nous et ce, à différents moments de l'année et à différents niveaux scolaires (Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell,

2004 ; Pianta et Stuhlman, 2004). La force de cette corrélation n'est pas sans avoir influencé l'orientation de certaines études récentes qui portent exclusivement sur le conflit dans la relation enseignant-élève chez les élèves en difficulté de comportement (Hamre *et al.*, 2008). Nos résultats s'ajoutent à ceux des chercheurs nous ayant précédé. L'obtention de corrélations significatives en début d'année et similaires à celles des études qui ont mesuré ce lien à différents moments de l'année soutient l'idée qu'il est possible de mesurer la relation enseignant-élève en novembre, soit deux à trois mois après le début de l'année scolaire.

Ladd et Burgess (1999) expliquent le lien entre le conflit dans la relation enseignant-élève et les comportements agressifs comme ceci : les interactions coercitives que les élèves agressifs entretiennent avec l'enseignant font ressentir à l'enseignant des émotions négatives comme la colère et suscitent des réactions négatives teintées de conflit ou de rejet. Les explications de ces chercheurs nous semblent pertinentes pour expliquer nos résultats et ce, en début et en fin d'année scolaire. À notre avis, l'enseignant éprouve des émotions en fonction des comportements de l'enfant et ses réactions en sont teintées. La façon d'interagir de l'enseignant contribue à la qualité de la relation enseignant-élève.

Par ailleurs, des études sur de plus grands échantillons permettraient de comparer les corrélations obtenues entre le conflit dans la relation enseignant-élève et les différentes catégories d'enfants : les enfants ayant des problèmes de comportement extériorisés seulement, les enfants ayant des problèmes de comportements extériorisés et intériorisés ainsi que les enfants ayant des comportements extériorisés et étant prosociaux. Rappelons que dans la présente étude, les enfants sélectionnés présentent autant problèmes de comportement intériorisés que de problèmes de comportement extériorisés. Bien que les corrélations que nous obtenons soient déjà élevées, il est probable que les corrélations seraient encore plus élevées entre le conflit dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement extériorisés pour les enfants manifestant des problèmes de comportement extériorisés seulement.

Le conflit et la compétence sociale

Dans la présente étude, il y a un lien entre le conflit dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale en fin d'année : un conflit élevé dans la relation enseignant-élève d'après l'enseignant correspond à une faible compétence sociale de l'enfant. Ces résultats correspondent à ceux d'autres chercheurs (Griggs *et al.*, 2009 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Stuhlman, 2004). En début d'année scolaire, le lien entre le conflit dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale est aussi présent. Pour Griggs et ses collaborateurs (2009), il est possible que la relation enseignant-élève et la compétence sociale ne soient pas deux dimensions indépendantes puisque la compétence sociale de l'enfant inclut l'habileté à établir de bonnes relations avec les autres (dont l'enseignant). De plus, Pianta et Stuhlman (2004) suggèrent que l'évaluation de la relation enseignant-élève soit un indicateur de la compétence générale de l'enfant plutôt qu'un construit indépendant. Ces idées méritent d'être considérées. Dans notre étude, certains énoncés permettant d'évaluer la perception de l'enseignant de la compétence sociale de l'enfant sont liés à la perception de l'enseignant des interactions entre l'enfant et lui-même. Il serait intéressant de poursuivre les recherches en mesurant la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant par l'observation directe afin d'avoir une source d'information indépendante.

Le conflit et les problèmes de comportement intériorisés, la proximité et les problèmes de comportement extériorisés

Bien que notre hypothèse concernant la première question ait été vérifiée par quatre liens, certains liens attendus n'ont pas été trouvés. Premièrement, à la fin de l'année, le conflit perçu par l'enseignant et la présence de problèmes de comportement intériorisés ne sont pas corrélés significativement. Deuxièmement, les résultats montrent que la proximité rapportée par l'enseignant et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant ne sont pas corrélés en fin d'année scolaire. Ces deux liens ne sont pas présents en début d'année non plus. La corrélation non significative entre la proximité et les problèmes de comportement extériorisés ainsi que la corrélation significative entre la proximité et les

problèmes de comportement intériorisés nous permettent de comprendre que la proximité entre l'enseignant et l'élève n'est pas liée de la même façon aux problèmes de comportement intériorisés et extériorisés. Il est possible que la proximité dans la relation enseignant-élève puisse permettre à l'élève d'avoir moins de difficultés de comportement intériorisées en fin d'année, mais qu'elle ne permette pas de diminuer le niveau de problèmes de comportement extériorisés sur un intervalle de temps aussi court que six mois (de novembre à mai). Il est aussi probable qu'il soit plus difficile de modifier des problèmes de comportement extériorisés. D'ailleurs, les enseignants du primaire font trois fois plus de demandes d'aide pour les problèmes de comportement extériorisés que pour les autres problèmes (Kazdin, 1993).

Ces deux résultats vont dans le sens contraire de ceux d'autres études qui rapportent une corrélation entre le conflit et les problèmes de comportement intériorisés ainsi qu'une corrélation entre la proximité et les problèmes de comportement extériorisés chez des enfants de pré-maternelle (Pianta et Stuhlman, 2004). Ils vont aussi dans le sens contraire des corrélations entre la sécurité dans la relation enseignant-élève, un construit voisin de la proximité, et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant de maternelle (Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Or, des corrélations non significatives sont aussi présentes dans les écrits. En effet, certains chercheurs ont trouvé qu'il n'y a de lien ni entre le conflit perçu par l'enseignant et les problèmes de comportement intériorisés de l'élève, ni entre la proximité perçue par l'enseignant et les problèmes de comportement extériorisés en troisième année du primaire (Henricsson et Rydell, 2004).

À bien y regarder, dans les études où il y a des corrélations significatives, les chercheurs ont utilisé des instruments différents du nôtre pour évaluer la qualité de l'adaptation sociale de l'enfant. En effet, dans la présente étude, l'enseignant utilise le Profil Socio-Affectif (LaFrenière *et al.*, 1990) pour évaluer la qualité de l'adaptation sociale de l'enfant en classe. Ce questionnaire permet à l'enseignant de se prononcer, entre autres, sur l'irritabilité et l'agressivité (les problèmes de comportement extériorisés) ainsi que sur l'anxiété et l'isolement (les problèmes de comportement intériorisés). Il a été créé pour permettre aux éducateurs et aux éducatrices qui travaillent avec les jeunes enfants issus d'une

population normative d'évaluer la compétence sociale et les difficultés d'adaptation (Dumas *et al.*, 1997).

Dans l'étude de Pianta et Nimetz (1991), le comportement de l'enfant est évalué grâce au *Teacher-Child Rating Scale* (TCRS; Hightower et al., 1986 dans Pianta et Nimetz, 1991). Cet instrument contient une échelle de problèmes de comportement qui est divisée en trois facteurs : les problèmes des conduites, les problèmes d'attention et les problèmes intériorisés. Nous avons interprété les résultats associés au facteur « problèmes des conduites » comme des résultats concernant les problèmes extériorisés. Pour leur part, Pianta et Stuhlman (2004) mesurent la présence de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés à l'aide d'un autre questionnaire, le *Teacher Report Form* (TRF; Achenbach, 1991). Le TRF, construit pour évaluer les problèmes de comportement d'une population clinique d'enfants, possède une échelle de problèmes de comportement extériorisés et une échelle de problèmes de comportement intériorisés qui évaluent des problèmes variés et sévères compte tenu de la population visée (Edelbrock et Achenbach, 1984). De plus, l'instrument utilisé par Pianta et Nimetz (1991) pour évaluer la relation enseignant-élève évalue la dimension de sécurité de la relation enseignant-élève plutôt que la proximité comme dans notre étude. Les différences entre les construits de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés de nos instruments et de ceux des études similaires à la nôtre pourraient expliquer la différence entre nos résultats et ceux de ces études.

5.1.2 La relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant et l'adaptation sociale de l'enfant

La relation enseignant-élève telle que rapportée par l'enfant est liée à certaines dimensions de l'adaptation sociale de l'enfant à l'école. Pour commencer, nous discutons des liens trouvés.

La chaleur et les problèmes de comportement extériorisés, la chaleur et la compétence sociale

La chaleur telle qu'évaluée par l'enfant est corrélée à la présence de problèmes de comportement extériorisés et à la compétence sociale de l'enfant en début d'année scolaire. Parmi les études recensées, une seule fait état des liens entre la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et le comportement de l'enfant. Cette étude porte sur la relation enseignant-élève globalement et elle est effectuée auprès d'enfants de troisième année (Henricsson et Rydell, 2004). Dans cette étude, on retrouve une corrélation entre la perception de l'enfant de la qualité de sa relation avec l'enseignant et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant : une relation enseignant-élève de qualité élevée est associée à peu de problèmes de comportement extériorisés (Henricsson et Rydell, 2004). De plus, dans cette étude, l'évaluation de la relation enseignant-élève est effectuée en début d'année scolaire tandis que l'évaluation du comportement a lieu en fin d'année scolaire (Henricsson et Rydell, 2004). Les deux corrélations statistiquement significatives que nous avons obtenues ouvrent la porte à l'étude de l'évolution de la perception de l'enfant sur la chaleur dans sa relation avec l'enseignant en cours d'année de maternelle.

Les liens obtenus en début d'année scolaire entre la chaleur dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant en début d'année scolaire ainsi qu'entre la chaleur dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant sont les deux seuls liens entre la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant et les échelles d'adaptation sociale et ce, peu importe le moment de l'année. Cela soulève deux questions. En effet, qu'est-ce qui explique l'absence de certaines corrélations en fin d'année scolaire malgré leur présence en début d'année scolaire? De plus, qu'est-ce qui explique l'absence de certaines corrélations qui étaient présentes d'après la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève?

Le moment de l'évaluation

En fin d'année, il n'y a de lien ni entre la chaleur dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant, ni entre la chaleur dans la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant. Nous aurions pu imaginer que ces liens seraient présents étant donné leur existence en début d'année. D'une part, il est possible que l'absence de liens entre ces variables en fin d'année puisse s'expliquer par la légère diminution du nombre de sujet entre le début et la fin de l'année. En effet, les corrélations en fin d'année, bien que non significatives, vont dans le même sens que les corrélations significatives du début de l'année scolaire. D'autre part, la variation inverse de la proximité dans la relation enseignant-élève et de la compétence sociale en cours d'année scolaire pourrait expliquer l'absence de corrélation entre ces variables en fin d'année. Plus précisément, la compétence sociale connaît une amélioration au cours de la maternelle : elle augmente avec le développement de l'enfant (DeHart, Sroufe et Cooper, 2004). Par contre, la proximité dans la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant décroît entre la pré-maternelle et la première année (Pianta et Stuhlman, 2004) et entre la deuxième et la huitième année (Lynch et Cicchetti, 1997). Bien que les deux études rapportées portent sur une période de temps plus étendue qu'une année scolaire, nous croyons que la diminution du niveau de proximité pourrait être observable entre le début et la fin de l'année scolaire de maternelle. Ces deux variations pourraient permettre d'expliquer le passage d'un lien entre la chaleur rapportée par l'enfant et la compétence sociale de celui-ci en début d'année scolaire à l'absence de lien entre les mêmes variables en fin d'année scolaire.

La perception de l'enfant

On aurait pu penser que les corrélations entre le conflit rapporté par l'enfant et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant seraient corrélés significativement après avoir constaté la force des corrélations entre la perception de l'enseignant du conflit dans la relation enseignant-élève et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant.

L'absence de lien entre le conflit perçu par l'enfant et les problèmes de comportement extériorisés de l'enfant signifie que le conflit tel qu'évalué par l'enfant n'est pas lié à l'intensité de ses problèmes de comportement extériorisés. Selon nous, il est probable que les manifestations de problèmes de comportement extériorisés ne soient pas associées à des émotions négatives envers l'enseignant. Ainsi, il serait cohérent que les enfants ayant des difficultés de comportement marquées ne perçoivent pas nécessairement un conflit élevé dans leur relation avec l'enseignant.

Pour s'assurer que l'absence de corrélation entre le conflit perçu par l'enfant et les dimensions de l'adaptation sociale soit effectivement le reflet de la réalité, il serait possible de se questionner sur l'instrument de mesure utilisé auprès de l'enfant : le Y-CATS. Lors des entrevues, les évaluateurs ont remarqué que certains enfants semblaient avoir de la difficulté à comprendre les énoncés contenant une formulation négative. Plus précisément, parmi les énoncés conservés dans l'analyse, quatre énoncés de l'échelle de conflit et d'un énoncé de l'échelle de chaleur contiennent une formule négative. De plus, il a semblé aux évaluateurs que certains enfants avaient tendance à pointer la poubelle (« pas vrai ») lorsque les énoncés faisaient appel à un sentiment désagréable, ce qui est le cas de tous les énoncés évaluant le conflit. Nous sommes d'avis qu'il serait intéressant de revoir la procédure de passation de l'instrument de façon à ce que l'évaluateur s'assure de la compréhension des énoncés par les enfants. Au besoin, il serait possible de procéder à un test-retest sur un intervalle de deux semaines, par exemple. La stabilité des réponses permettrait de conclure à la compréhension des énoncés par les enfants.

Par ailleurs, en fin d'année scolaire, il n'y a aucun lien entre la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant alors que des liens se retrouvent d'après la perception de l'enseignant. Cela soulève une réflexion sur l'effet de halo, aussi appelé effet d'évaluateur. Il importe de rappeler que l'évaluation de l'adaptation sociale utilisée dans les analyses a été effectuée par l'enseignant. Ce même enseignant évalue aussi sa relation avec l'élève. Conséquemment, serait-il possible que les deux évaluations soient liées seulement par un effet de halo? Des auteurs émettent l'hypothèse que oui (Hamre *et al.*, 2008). À ce sujet, Mashburn et ses collaborateurs (2006) se sont intéressés

à l'influence des caractéristiques de l'enseignant sur l'évaluation qu'il fait de la relation enseignant-élève et des comportements sociaux de l'enfant en fin d'année scolaire. Selon eux, l'évaluation de l'enseignant de la compétence sociale et comportementales d'un élève est influencée par un grand nombre de facteurs, si bien qu'entre un sixième et un tiers de la variance de l'évaluation des compétences de l'enfant pourrait être expliquée par des caractéristiques de l'évaluateur (Mashburn *et al.*, 2006). Dans le cadre de notre étude, cela pourrait signifier que l'enseignant influence en partie l'évaluation du comportement et en partie l'évaluation de la relation enseignant-élève. Ces influences pourraient contribuer à ce que les liens soient plus étroits entre ces variables qu'entre la relation enseignant-élève évaluée par l'enfant et l'adaptation sociale de l'enfant.

Or, d'autres équipes de chercheurs sont d'avis que l'effet de l'évaluateur n'est pas le seul responsable du lien entre la relation enseignant-élève et le comportement. Ils le croient étant donné la présence d'effets d'interactions avec des éléments du climat de classe (Buyse *et al.*, 2008), étant donné l'intervalle de six mois entre l'évaluation du comportement et l'évaluation de la relation enseignant-élève dans leur étude (Pianta et Nimetz, 1991), étant donné les liens entre la relation enseignant-élève en maternelle et le comportement en première année (Hamre *et al.*, 2008 ; Pianta et Nimetz, 1991), étant donné que certains enfants ont des problèmes de comportements marqués et peu de conflit dans leur relation avec l'enseignant et que d'autres enfants ont peu de problèmes de comportements et un conflit élevé dans leur relation avec l'enseignant (Hamre *et al.*, 2008). Ainsi, d'autres hypothèses que l'effet de halo sont à considérer pour expliquer la corrélation entre la relation enseignant-élève et le comportement de l'enfant lorsque les deux variables sont évaluées par l'enseignant.

Dans l'optique d'améliorer la compréhension de la nature de la relation enseignant-élève, d'autres études doivent utiliser l'observation directe, indépendante de la perspective d'une ou l'autre des personnes impliquées dans la relation, pour évaluer les interactions enseignant-élève et le comportement de l'enfant. D'une part, l'observation directe du comportement de l'enfant pourrait être comparée aux comportements de l'enfant tels que rapportés par l'enseignant afin d'en étudier la différence. D'autre part, l'observation directe

des interactions des enseignants et des enfants permettrait de vérifier si les comportements des enseignants et des enfants les uns envers les autres sont liés à leur perception de leur relation.

5.2 La relation enseignant-élève : le lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève

La deuxième question de l'étude porte sur le lien entre les perceptions de l'enseignant et de l'enfant sur leur relation. Dans ce dessin, quatre liens ont été analysés: le lien entre la proximité perçue par l'enseignant et la chaleur perçue par l'enfant en début d'année scolaire, ce même lien en fin d'année, le lien entre le conflit tel que rapporté par l'enseignant et le conflit évalué par l'enfant en début d'année scolaire et ce lien en fin d'année scolaire. Nous avons émis l'hypothèse qu'il y aurait un lien entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève et ce, pour les deux dimensions de la relation enseignant-élève, la proximité ou la chaleur et le conflit, ainsi que pour les deux temps de mesure, le début et la fin de l'année scolaire. Notre hypothèse n'a été vérifiée que partiellement puisque nous avons trouvé une corrélation statistiquement significative dans le sens attendu et trois corrélations statistiquement non significatives.

D'une part, nos résultats montrent qu'il y a un lien entre la proximité perçue par l'enseignant et la chaleur perçue par l'enfant en fin d'année scolaire. Cela signifie que l'enfant et l'enseignant s'entendent sur la chaleur et la proximité qu'ils partagent à ce moment de l'année. Ce résultat ressemble à celui que Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett (2003) avaient obtenu lors de la validation de leur instrument. Comme la perception de l'enseignant de la proximité dans sa relation avec l'élève est stable en cours d'année (voir sect. 4.2.3), la perception de l'enfant de la chaleur en début d'année scolaire pourrait évoluer de façon à s'accorder avec celle de l'enseignant en fin d'année scolaire. Une observation directe des interactions permettrait de vérifier si les gestes posés par l'enseignant influencent la perception de l'enfant de la chaleur dans la relation enseignant-élève au cours de l'année scolaire.

D'autre part, les trois autres liens attendus ne sont pas présents. En début d'année, l'enseignant et l'enfant ne s'accordent ni au sujet du conflit, ni au sujet de la proximité ou la chaleur. En fin d'année scolaire, l'enseignant et l'enfant ne s'entendent pas sur le niveau de conflit dans leur relation. Autrement dit, là où l'enseignant considère vivre un fort conflit, l'enfant peut exprimer en vivre peu, moyennement ou beaucoup. Il en est de même pour la proximité : une des personnes peut dire se sentir près de l'autre émotionnellement alors que l'autre rapporte se sentir plus ou moins loin.

Selon nous, l'enfant et l'enseignant vivent leur relation de façon différente. Sous cet angle, l'absence de lien pourrait être un élément-clé dans la compréhension de la relation enseignant-élève : les deux personnes ont une perspective différente et donc une perception différente de la relation qu'ils partagent. Sachant cela, le questionnement d'une seule des deux personnes ne suffit pas si on souhaite tracer le portrait global de la relation entre l'enseignant et l'élève. L'importance d'évaluer la perception de l'élève pour mieux comprendre la nature de la relation enseignant-élève est soulignée par de nombreux chercheurs, soit parce qu'ils l'ont fait eux-mêmes et qu'ils ont obtenu des résultats intéressants en mettant en lien la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et d'autres variables personnelles, relationnelles ou scolaires (Henricsson et Rydell, 2004 ; Muller, Katz et Dance, 1999), soit parce qu'ils constatent les limites de l'évaluation de l'enseignant (Hamre *et al.*, 2008), soit parce que leur étude leur a permis d'en reconnaître l'importance (Hamre et Pianta, 2001), soit parce que cela correspond au modèle théorique qu'ils ont élaboré, modèle où la relation enseignant-élève est un système s'inscrivant dans le contexte plus large de la classe, de l'école et de la société (Davis, 2006 ; Pianta, 1999). On suggère même explicitement que la perspective de l'enfant de la relation enseignant-élève fournirait un complément d'information important pour mieux comprendre la nature de la relation entre l'enseignant et l'élève (Hamre *et al.*, 2008). Ainsi, les résultats de notre étude selon lesquels les perceptions de l'enseignant et de l'enfant ne sont pas corrélées nous portent à donner raison à ces chercheurs : les études futures portant sur la compréhension de la relation entre l'enseignant et l'élève devraient accorder une importance particulière à l'évaluation de la relation enseignant-élève par l'élève.

Par ailleurs, les études qui, comme la nôtre, visent à comprendre les liens entre la relation enseignant-élève et le comportement de l'élève doivent continuer de mesurer la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève afin d'évaluer la contribution de cette perspective par rapport à l'information obtenue par le questionnement de l'enseignant. Précisément, il importe de comparer l'information obtenue par les trois sources possibles : l'enseignant, l'élève et un observateur indépendant. Ainsi, la triple mesure de la relation enseignant-élève permettrait de vérifier si la perception de l'élève de sa relation avec l'enseignant donne de l'information supplémentaire aux renseignements fournis par la perception de l'enseignant ainsi que par l'observation directe. Les résultats de ces vérifications sont d'une grande importance pour les études futures. En effet, si la perception de l'enfant ne donne pas d'information complémentaire à l'observation directe ou la perception de l'enseignant, il faudra questionner l'utilité de l'évaluation de la relation enseignant-élève par le questionnement de l'enfant dans les prochaines recherches. Au contraire, si la perception de l'enfant offre de l'information qu'il n'est pas possible d'obtenir autrement, son utilisation dans les études futures permettra de raffiner la compréhension de la relation enseignant-élève et ses liens avec le comportement de l'enfant. De plus, la contribution de chacune des perceptions de la relation enseignant-élève, celle de l'enseignant et celle de l'enfant, pour prédire l'adaptation sociale pourrait être étudiée et ce, avec de grands échantillons. Les résultats de ces futures études permettraient de déterminer l'importance relative des perceptions de la relation enseignant-élève et, du même coup, la pertinence de les utiliser dans les études qui concernent les liens avec le comportement de l'enfant.

5.3 La stabilité de la relation enseignant-élève au cours de l'année scolaire

La troisième question concerne la stabilité des perceptions de la relation enseignant-élève selon l'enseignant et l'enfant au cours de l'année scolaire. Comme aucune étude recensée n'évalue la stabilité de la relation enseignant-élève au cours d'une année scolaire,

les résultats que nous obtenons méritent qu'on s'y attarde. Ils sont intéressants puisqu'ils diffèrent en fonction de l'évaluateur.

5.3.1 La stabilité de la perception de l'enseignant

Lorsqu'elle est évaluée par l'enseignant, la relation enseignant-élève est stable entre le début et la fin de l'année scolaire. En effet, la proximité et le conflit dans la relation enseignant-élève sont tous deux stables au cours de l'année scolaire de maternelle et leur stabilité est semblable (voir sect. 4.2.3). Une étude de Pianta et Stuhlman (2004) a permis d'obtenir des corrélations suggérant également l'existence de stabilité de la perception de l'enseignant de la proximité et du conflit entre la pré-maternelle et la première année ainsi qu'entre la maternelle et la première année. Ces chercheurs expliquent que la proximité entre l'enfant et l'enseignant dépend de la concordance des styles d'interaction des deux personnes (Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, selon eux, le conflit est stable même lorsqu'il est évalué par différents enseignants (d'une année scolaire à l'autre) étant donné qu'il serait associé à des caractéristiques stables de l'enfant comme son tempérament (Pianta et Stuhlman, 2004). Au regard de ces explications, nous croyons que, dans notre étude, la stabilité de la perception de l'enseignant du conflit dans la relation enseignant-élève au cours d'une même année n'est pas étrangère à la stabilité des problèmes de comportement extériorisés chez l'élève (voir sect. 5.3.2 et fig. 4.1). Puisque la proximité et le conflit rapportés par l'enseignant sont stables au cours de l'année scolaire, l'élève en difficulté de comportement qui bénéficie d'une proximité élevée et d'un faible conflit en début d'année scolaire continuera d'en bénéficier tout au long de l'année scolaire. Dans ce contexte de stabilité, la mesure de la qualité de la relation enseignant-élève selon l'enseignant en début d'année scolaire pourrait permettre d'intervenir rapidement sur le comportement de l'élève et sur la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève. D'autres études pourraient s'intéresser aux premières semaines d'école pour observer à quel moment la perception de l'enseignant de la proximité et du conflit se cristallisent dans la relation enseignant-élève afin de déterminer le moment où les interventions visant l'amélioration du comportement de l'enfant ou l'amélioration de la perception de l'enseignant pourraient être les plus efficaces.

La stabilité de la perception de la relation enseignant-élève peut être expliquée par les modèles opérationnels internes (MOI) de l'enseignant ou, autrement dit, par les représentations générales des relations avec les élèves que l'enseignant possède sur la base de ses relations passées avec d'autres élèves. Même si ces modèles sont ouverts, ils sont plutôt stables (Pianta, 1999). Nous croyons que la stabilité de la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève au cours d'une année scolaire pourrait aussi s'expliquer par la stabilité des MOI chez l'adulte.

D'autres recherches pourraient s'intéresser à la stabilité de la relation enseignant-élève lorsque le comportement de l'enfant s'améliore en cours d'année. Ces recherches sont d'une grande importance : si la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève reste la même malgré une amélioration du comportement de l'enfant, les interventions à préconiser concernent l'enseignant. Si, au contraire, la relation enseignant-élève s'améliore en même temps que le comportement de l'enfant, les interventions à favoriser concernent l'enfant. Dans notre étude, la moyenne de conflit semble peu élevée en début et en fin d'année scolaire puisqu'elle se situe entre 2 (« Ne s'applique pas vraiment ») et 3 (« Neutre, pas certain ») sur l'échelle de 1 à 5 (voir tabl. 4.3). La moyenne de la proximité dénote une relation enseignant-élève positive avec une moyenne de l'échelle non-transformée de 4,06 (0,65) en début d'année et 4,13 (0,70) en fin d'année scolaire. Ces moyennes se situent donc entre 4 (« S'applique un peu ») et 5 (« S'applique définitivement ») sur l'échelle de 1 à 5. Ainsi, dans l'ensemble, la stabilité de la relation enseignant-élève n'est pas un problème dans notre échantillon. Cela aurait été un problème si le conflit avait été élevé et stable ou si la proximité avait été faible et stable. Cependant, dans leur réponse au questionnaire, les enseignants pourraient avoir répondu de façon biaisée par désirabilité sociale. Ce biais pourrait avoir comme effet une différence entre le conflit rapporté par l'enseignant et le conflit mesuré par observation directe. D'autres études pourraient observer les comportements de l'enseignant avec l'élève et les comparer à leur évaluation du conflit dans la relation enseignant-élève afin de s'assurer de l'absence de biais.

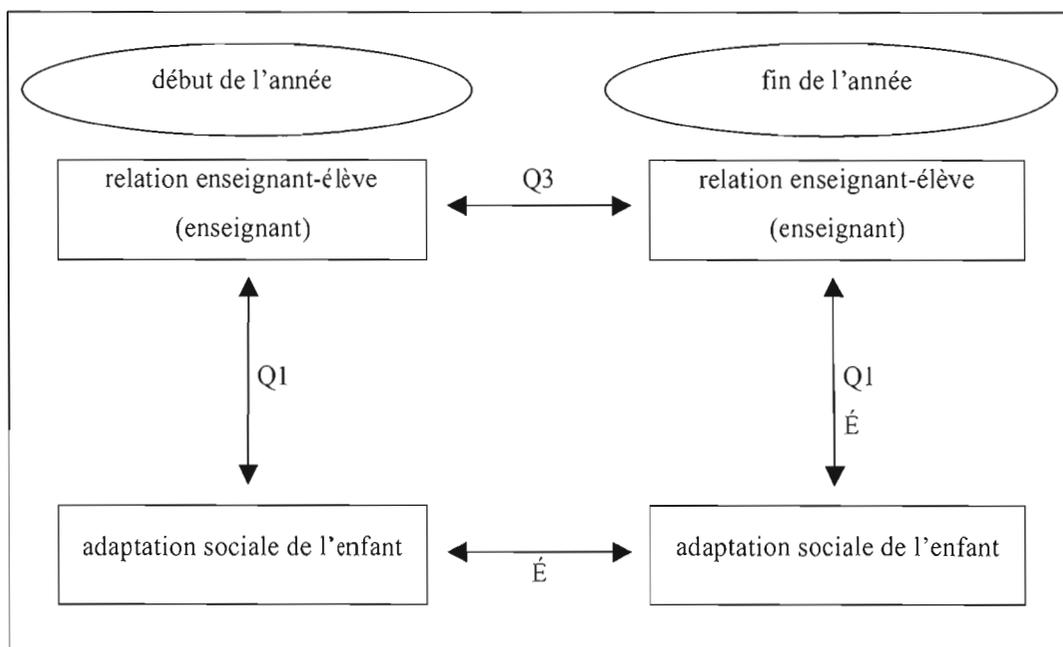
5.3.2 La stabilité de la perception de l'élève

D'après l'évaluation de l'enfant de la relation enseignant-élève, celle-ci n'est stable ni en termes de conflit, ni en termes de chaleur : les perceptions des élèves de leur relation avec l'enseignant se modifient durant l'année scolaire. Les résultats obtenus permettent de croire que les variations de la chaleur et du conflit perçus par l'enfant dans sa relation avec l'enseignant ne suivent pas un seul patron.

Suivant le même raisonnement que pour l'analyse de la stabilité de la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève, l'instabilité de la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève pourrait s'expliquer par l'instabilité des MOI. Comme Pianta (1999) le souligne, les modèles opérationnels internes sont des systèmes ouverts qui sont modifiés au fil des expériences. L'enfant de maternelle étant moins expérimenté dans ses relations avec les enseignants que les enseignants le sont avec les élèves, ses MOI seraient plus ouverts, plus instables que ceux de l'enseignant. Chez l'enfant de 5 ou 6 ans, nous croyons que ces représentations sont plus malléables que chez l'adulte, donc plus susceptibles de se transformer au cours d'une année scolaire. D'après van IJzendoorn (1995), l'idée que les représentations d'attachement soient basées sur les premières expériences, qu'elles se modifient grâce aux nouvelles expériences d'attachement et qu'elles deviennent de plus en plus stables au cours de l'enfance est hypothétique. Il se peut qu'elle soit confirmée dans le contexte de la relation mère-enfant, mais la présente étude suggère que les MOI de l'enfant seraient instables dans le contexte de la première relation avec l'enseignant. D'autres études sont requises pour vérifier la continuité ou la discontinuité des représentations d'attachement des élèves au cours de la vie scolaire.

Les résultats concernant la stabilité de la relation enseignant-élève au cours de l'année scolaire et les résultats concernant le lien entre la relation enseignant-élève et le comportement s'agencent bien. Comme nous venons d'en discuter, les résultats de notre étude montrent que la relation enseignant-élève est stable au cours de l'année scolaire d'après la perception de l'enseignant (voir sect. 4.2.3). De plus, les deux dimensions de la relation

enseignant-élève et le comportement de l'enfant sont liés en fin d'année scolaire (voir sect. 4.2.1). Par ailleurs, les études affirment que les problèmes de comportement sont stables dans le temps (Henricsson et Rydell, 2004 ; Stack *et al.*, 2006). Ainsi, il n'est pas surprenant d'obtenir des corrélations entre les dimensions de la relation enseignant-élève telles que rapportées par l'enseignant et l'adaptation sociale en début d'année (voir fig. 5.1). C'est ce qui nous permet de dire que les résultats que nous obtenons sont cohérents entre eux et en regard des écrits.



Légende : Q1 = Résultat de la première question de la présente étude, Q3 = Résultat de la troisième question de la présente étude, É = Résultat présent dans les écrits.

Figure 5.1 Schéma des corrélations de la première et de la troisième questions de l'étude

5.4 Les limites de l'étude et les avenues futures

5.4.1 Les limites de l'étude

Certaines limites de cette étude sont liées aux caractéristiques particulières de l'échantillon utilisé. En effet, notre échantillon a des particularités qui empêchent la généralisation des résultats aux élèves des classes de maternelle régulières. En effet, les enfants de maternelle sélectionnés pour l'étude sont des enfants ayant des problèmes de comportement extériorisés élevés d'après l'évaluation faite par leurs parents et par leur enseignant. Il serait intéressant d'effectuer les recherches auprès d'élèves de maternelle sélectionnés au hasard de manière à avoir une vision globale des relations que les enseignants et les élèves de maternelle partagent ainsi que de l'évolution de celle-ci. De plus, il serait intéressant de comparer les corrélations obtenues auprès d'élèves ayant une bonne adaptation sociale à celles qui sont obtenues auprès d'élèves ayant des difficultés d'adaptation sociale. De surcroît, la comparaison des évaluations de la relation enseignant-élève de tous les élèves d'une classe et des évaluations de l'enseignant de cette classe permettrait de vérifier s'il existe des patrons ou certaines tendances dans la perception de la relation enseignant-élève de certains enseignants.

5.4.2 Les avenues de recherche

Bien que de nombreuses idées de recherche aient été suggérées tout au long de la discussion, nous soulignons les trois avenues de recherche principales découlant de notre étude. Une étude approfondie du lien entre la relation enseignant-élève et la compétence sociale de l'enfant, de l'évolution de la relation enseignant-élève au cours de la maternelle dès les premiers jours de l'année scolaire et une amélioration de la mesure de la relation enseignant-élève sont à mettre à l'ordre du jour pour les chercheurs.

La relation enseignant-élève et la compétence sociale

Le lien entre la relation enseignant-élève et la compétence sociale mérite que d'autres recherches s'y intéressent pour trois raisons. D'abord, elle est associée à la proximité et au conflit tels que perçus par l'enseignant. Ce n'est le cas d'aucune autre échelle d'adaptation sociale. Ensuite, elle est liée à la relation enseignant-élève telle qu'évaluée par l'enseignant en début et en fin d'année scolaire. C'est la seule échelle d'adaptation sociale qui soit liée aux deux dimensions aux deux moments. Troisièmement, en plus d'être associée à la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève, elle est associée à la perception de l'enfant de la chaleur dans la relation en début d'année scolaire. Cela mérite notre attention dans ce domaine d'étude qui en est encore à ses débuts. Ainsi, la compétence sociale nous semble une dimension à continuer d'étudier en lien avec la perception de l'enseignant et la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève.

L'évolution de la relation enseignant-élève au cours d'une année scolaire

L'évolution de la relation enseignant-élève au cours d'une même année scolaire n'a fait l'objet d'aucune recherche, à notre connaissance, à part la nôtre. Dans les prochaines études, il serait intéressant de mesurer la relation enseignant-élève dès les premières semaines de l'année scolaire. Dans la présente étude, la collecte de donnée appelée « début de l'année » est effectuée au mois de novembre, soit deux ou trois mois après le début de l'année scolaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est important de connaître le moment où la perception de l'enseignant de sa relation avec l'élève se fige. Ces études permettraient de cibler le laps de temps où il est préférable d'intervenir auprès des enseignants et des enfants.

L'amélioration de la mesure de la relation enseignant-élève

Dans la poursuite de l'objectif de l'amélioration de la mesure de la relation enseignant-élève, deux avenues sont à considérer. Premièrement, comme la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève semble être un complément à l'information donnée

par la perception de l'enseignant, il devient important de le considérer dans les études futures qui portent sur la relation enseignant-élève dans son ensemble. Deuxièmement, il importe d'effectuer des observations directes des interactions enseignant-élève pour les comparer aux perceptions de l'enseignant et de l'élève et, ainsi, dégager la valeur contributive de la perception de l'enfant dans l'évaluation de la relation enseignant-élève et dans la prédiction de l'adaptation sociale de l'enfant en classe. L'amélioration de la mesure de la relation enseignant-élève permettra d'améliorer la compréhension celle-ci.

5.4.3 Les pistes d'intervention

La présente étude nous guide vers un certain nombre de pistes d'intervention à investiguer en lien avec la relation enseignant-élève. Dans la relation dyadique enseignant-élève, deux personnes sont en interaction (Pianta, 1999). La modification des interactions entre les deux personnes a une influence sur la relation enseignant-élève (Pianta, 1999). C'est à partir de ce postulat que les interventions suivantes sont proposées. D'une part, l'intervention auprès des élèves est à considérer. Les trois dimensions de l'adaptation sociale, les problèmes de comportement extériorisés, les problèmes de comportement intériorisés et la compétence sociale, pourraient être modifiés avant l'entrée en maternelle ou en tout début d'année. Comme nos résultats en témoignent, meilleure est la relation enseignant-élève d'après l'enseignant, meilleure est l'adaptation sociale de l'enfant. Par ailleurs, comme la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève est stable au cours de la maternelle, il importe qu'elle soit de qualité élevée dès le début de l'année scolaire.

D'autre part, les enseignants pourraient être formés de sorte d'être outillés pour accueillir chaleureusement et sans friction les élèves ayant de grandes difficultés de comportement. En effet, l'enseignant a une responsabilité dans l'établissement de bonnes relations enseignant-élève (Pianta, 1999). Afin d'assumer cette responsabilité, les enseignants de la maternelle pourraient recevoir une formation pour les aider à comprendre les problèmes de comportement, à reconnaître les besoins des enfants ayant des problèmes de

comportement, à gérer les comportements difficiles des enfants en classe et le stress engendré par ces comportements. Ils pourraient aussi recevoir une formation sur la relation enseignant-élève, son importance dans le cheminement académique de l'élève et le développement de leur sensibilité aux besoins de l'élève en difficulté de comportement extériorisé ou intériorisé. Il a été rapporté que le soutien élevé de l'enseignant permet aux élèves à risque (notamment en difficulté de comportement extériorisé) d'avoir un niveau de conflit dans la relation enseignant-élève qui soit similaire à celui de leurs pairs qui ne sont pas à risque. Ainsi, la sensibilité, qui s'inscrit dans le soutien émotionnel, contribue au lien entre le soutien et la relation enseignant-élève chez les élèves en difficulté de comportement (Hamre et Pianta, 2005). De plus, l'idée que les enseignants puissent travailler sur leurs représentations internes des relations interpersonnelles est évoquée par Pianta (1999). Nous croyons qu'une meilleure compréhension des besoins des élèves ayant des problèmes de comportement, des interventions à favoriser et des mécanismes relationnels pourrait contribuer à une proximité plus élevée et un plus faible conflit dès le début de l'année.

CONCLUSION

Cette étude porte sur la relation enseignant-élève à la maternelle. Dans cette étude, nous avons vérifié les liens entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant à l'école. Nous avons aussi étudié les liens entre la perception de l'enseignant et celle de l'enfant de la relation enseignant-élève. De plus, nous avons exploré la stabilité de la relation enseignant-élève entre le début et la fin d'année scolaire. Les résultats de notre étude permettent, d'une part, de réitérer les résultats d'autres chercheurs quant aux liens entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant. Par ailleurs, ils permettent d'ajouter des connaissances à la recherche sur la relation enseignant-élève concernant l'évaluation de la relation enseignant-élève en début d'année scolaire, la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève et la stabilité de la relation enseignant-élève au cours d'une même année scolaire.

Premièrement, plusieurs liens significatifs se trouvent en début d'année scolaire entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant et ils sont semblables à ceux obtenus par d'autres chercheurs à différents moments de l'année (Birch et Ladd, 1997 ; Buyse *et al.*, 2008 ; Hamre *et al.*, 2008 ; Henricsson et Rydell, 2004 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Cela indique que la relation enseignant-élève est présente et peut être évaluée dès les premiers mois de l'année scolaire. Ainsi, il serait possible de déceler tôt dans l'année scolaire les relations négatives et d'intervenir rapidement pour les améliorer, favorisant ainsi l'adaptation sociale de l'enfant. De plus, des liens significatifs se retrouvent entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant, que la relation enseignant-élève soit évaluée par l'enseignant ou par l'enfant. Cela indique que les deux personnes impliquées dans la relation fournissent une perception de la relation enseignant-élève qu'il est possible d'associer à l'adaptation sociale de l'enfant.

Deuxièmement, selon nos résultats, la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève diffère de celle de l'enseignant. Cela révèle que le point de vue de l'élève mérite l'attention d'autres études. En effet, il serait important de vérifier si l'observation

directe des interactions enseignant-élève est davantage corrélée à la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève ou à la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève. De plus, l'étude de la perception de l'enfant et celle de l'enseignant comme prédicteurs d'adaptation sociale permettrait de connaître l'intérêt de la mesure de chacune de ces perceptions et de cerner l'importance du point de vue de l'enfant.

Troisièmement, la stabilité de la relation enseignant-élève en cours d'année scolaire de maternelle diffère selon l'évaluateur. Alors que la perception de l'enseignant de la relation enseignant-élève est stable, la perception de l'enfant de cette même relation est instable. D'un côté, l'instabilité de la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève ouvre la voie à l'étude du processus d'évolution de la relation enseignant-élève. De l'autre côté, la grande stabilité de l'évaluation de l'enseignant de la relation enseignant-élève entre le début et la fin de l'année scolaire indique d'autres études à effectuer. En effet, comme une relation enseignant-élève positive est un facteur de protection dans le risque d'éprouver des problèmes de comportement (Baker, 2006 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997), il importe d'étudier plus en profondeur cette stabilité pour pouvoir proposer des interventions, auprès de l'élève ou de l'enseignant, qui favorisent l'adaptation sociale de l'enfant à l'école.

En plus de l'importance de poursuivre la recherche dans le domaine de la relation enseignant-élève, il faut accorder une priorité au transfert de ces connaissances à la pratique quotidienne des enseignants. En effet, s'ils sont outillés, les enseignants ont le pouvoir de transformer leur vision d'une relation enseignant-élève peu favorable à l'adaptation sociale. Ils sont les principaux intervenants scolaires des élèves en difficulté de comportement dans les classes ordinaires. Dès la maternelle, ils peuvent contribuer grandement à l'adaptation sociale des enfants.

APPENDICE A

PROTOCOLES RELATIFS AUX ASPECTS DÉONTOLOGIQUES

A.1	Certificat de conformité à l'éthique, projet de Montréal (et Centre-du-Québec) .	74
A.2	Certificat de conformité à l'éthique, projet de l'Estrie	75
A.3	Certificat de conformité à l'éthique, projet de l'Estrie (renouvellement).	76

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Monique Brodeur

Unité : Département d'éducation et formation spécialisées

Titre du projet : *«Intervention préventive d'orthopédagogues, pour l'apprentissage de la lecture à la maternelle».*

Étudiant (s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Nathalie Vomer, Étudiante, Maîtrise en éducation.

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide pour la durée du projet.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Directeur, Département de kinanthropologie

Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines

René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité

Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité

Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société

Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques

Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie

Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie



4 août 2008

Date

Joseph Josy Lévy
Président

No. 061168

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Marc Bigras

Département ou École : Psychologie

Titre du projet : «*L'intervention précoce en faveur de la réussite scolaire doit-elle être universelle ou ciblée?*».

Étudiant (s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Catherine Langlois-Cloutier, Sébastien Monette et Patricia Hammes, étudiants au doctorat en psychologie.

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide jusqu'au 31 mars 2008.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Directeur, Département de kinanthropologie

Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines

René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité

Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité

Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société

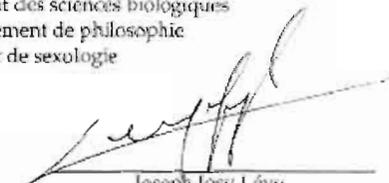
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques

Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie

Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

26 juin 2007

Date



Joseph Josy Lévy
Président du Comité

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Marc Bigras

Unité(s) : Département de psychologie

Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) : Michèle Venet et Marcel Trudel (Université de Sherbrooke)

Titre du projet : «L'intervention préventive en faveur de la réussite scolaire doit-elle être universelle ou ciblée?»

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Catherine Langlois-Cloutier, Sébastien Monette, Patricia Hammes et Geneviève Trépanier (doctorat en psychologie)

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 1^{er} avril 2010.

Date de la remise du rapport d'avancement du projet à des fins de renouvellement du certificat : 1^{er} mars 2010.

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-surve-emiliau.html>)

Membres du Comité

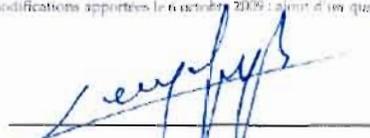
Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélangier	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Économiste du tiers monde
Louise Cossette	Ph.D. (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	Ph.D. (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Françoise M. Mayer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

Date d'émission initiale du certificat : 26 juin 2007

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 31.05.08 R-2 : 23.10.09 R-3 : R-4 : R-5 :

Remarque : Approbation de modifications apportées le 6 octobre 2009 (ajout d'un questionnaire/entrevue auprès des enfants).


Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

APPENDICE B

LETTRES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

B.1	Lettre de recrutement et formulaire de consentement (enseignant)	78
B.2	Lettre de recrutement et formulaire de consentement au dépistage (parents) . . .	82
B.3	Lettre et formulaire de consentement aux évaluations (parents)	85
B.4	Lettre accompagnant les évaluations de la fin de l'année scolaire (enseignant) .	88



PROJET « J'AIME L'ÉCOLE! »

Responsables du projet :

Marc Bigras, France Capuano, Michèle Venet et Marcel Trudel, professeurs,
Université du Québec à Montréal, Université de Sherbrooke

Chère enseignante,

Comme vous le savez, la maternelle est une période de transition cruciale pour les futurs élèves du primaire. Beaucoup d'entre nous, parents, enseignants et chercheurs, s'interrogent quant aux conditions propices à la réussite des élèves dès le début de la scolarisation : par exemple, est-ce que la participation de l'élève à des programmes spécifiques de stimulation en maternelle fait une différence? À qui profite-t-ils davantage?

Dans l'optique de répondre à des questions de cette importance, nous vous proposons de participer à un projet de recherche qui a deux objectifs précis :

Construire une procédure de suivi simple et valide permettant de déterminer les besoins des enfants pour une meilleure adaptation de l'intervention de stimulation de la maturité scolaire;

Mieux comprendre les facteurs de protection des élèves qui sont jugés à risque d'échec scolaire, soit les capacités personnelles de l'enfant, les conditions familiales et les caractéristiques des programmes de stimulations offerts à la maternelle.

Nous prévoyons de procéder dans ce projet à trois cueillettes de données sur une période de deux ans, soit à l'automne 2008 (temps 1), au printemps 2009 (temps 2) et au printemps 2010 (temps 3).

Temps 1, septembre-octobre 2008

Dans un premier temps, soit dès cet automne, des enseignantes de maternelle comme vous seront sollicitées pour :

- 1- Distribuer et récupérer, par l'entremise des élèves de leur classe, un questionnaire et un formulaire de consentement destinés aux parents;

- 2- Remplir à ce moment un questionnaire succinct décrivant tous les enfants de leur classe afin de repérer les élèves en plus grande difficulté. Cette entreprise demande à l'enseignante d'y consacrer environ une heure de son temps;
- 3- Remplir un questionnaire plus détaillé, vers la fin octobre, au sujet des compétences sociales et affectives de certains élèves. Ce questionnaire supplémentaire ne concerne que les élèves dont les parents auront accepté de participer à la recherche « J'aime l'école ». Comme le nombre de ces élèves peut varier d'une classe à l'autre, le temps nécessaire pour remplir l'ensemble des questionnaires variera en conséquence. Mais, il est possible d'affirmer que le temps requis pour l'enseignante ne dépassera pas 20 minutes par enfant.

Temps 2, mai 2009

La même enseignante sera invitée à décrire à l'aide de nouveaux questionnaires, mais à la fin de l'année scolaire, où on lui demandera cette fois de :

- 1- décrire le lien qu'elle a pu établir avec certains enfants et ses conditions d'enseignement. La durée de cette participation est de 20 minutes par élève participant, ce qui représente habituellement 1 heure de son temps.

Il s'agit là de données très importantes pour comprendre le rôle de la maternelle dans l'adaptation du futur élève à l'école.

Temps 3, mai 2010

À cette étape du projet, il n'est question que de la participation de l'enseignante de la première année du primaire. Sa participation est naturellement conditionnelle à son consentement. Elle sera également invitée à remplir des questionnaires sur l'adaptation de certains de ses élèves et on lui demandera de permettre aux assistantes et assistants de recherche de faire une évaluation de groupe dans sa classe. Il est entendu que nous avons conçu et structuré nos évaluations en prenant garde de provoquer le moins de perturbations possible dans la classe.

Merci d'accepter de participer à cet important projet !

Votre participation ainsi que celles des enfants et de leur famille sont extrêmement précieuses pour nous. Nous aimerions donc vous en remercier en

vous offrant des livres ou du matériel utiles pour votre classe. Si vous avez des suggestions à cet effet, elles seront les bienvenues.

Ceci est une présentation sommaire de notre étude et de l'engagement que cela exige des enseignantes, des élèves et de leurs parents. Pour de plus amples renseignements, n'hésitez pas à communiquer un des responsables du projet.

Nous vous remercions à l'avance de bien vouloir donner suite à notre invitation en remplissant le formulaire de consentement en pièce jointe et de contribuer ainsi au développement de connaissances qui seront utiles aux élèves québécois.

Bien cordialement.

Marc Bigras, professeur
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
514-987-3000 poste 2915

Nota. Le projet de recherche « J'aime l'école ! » est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et par le Fonds de recherche Société et Culture du Québec.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique avec des êtres humains de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, C.P. 8888 succ. centre-ville, Montréal, H3C 3P8). Responsable du comité, M. Michel Jébrak (514-987-3000 poste 3986). Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut-être adressé à l'un ou l'autre des deux chercheurs. Pour toute question sur les responsabilités éthiques des chercheurs, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir par écrit votre situation au comité d'éthique universitaire susmentionné.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE

J'accepte de participer au projet «J'aime l'école!»,

Je comprends que ma contribution au projet de recherche sera :

Temps 1

- Remplir un bref questionnaire pour tous les élèves de la classe
- Transmettre et récupérer les lettres aux parents
- Remplir un questionnaire d'environ 20 minutes pour chaque enfant dont les parents désirent participer au projet de recherche

Temps 2

- Remplir un questionnaire d'environ 20 minutes pour les mêmes enfants dont les parents désirent participer au projet de recherche

Je comprends également que je demeure libre d'arrêter ma participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice et sans que j'aie à justifier ma décision.

Nom de l'enseignante ou de l'enseignant: _____
(en caractères d'imprimerie)

Signature: _____

Nom de l'école : _____

Numéro de téléphone : (____) ____ - _____

Date: ____/____/_____
jj mm aaaa

RETOURNER CETTE FEUILLE SEULEMENT À L'ASSISTANTE
DE RECHERCHE DU PROJET « J'AIME L'ÉCOLE! »



PROJET « J'AIME L'ÉCOLE! »

Bonjour cher parent!

Nous démarrons actuellement un projet de recherche dans les maternelles de votre quartier et nous avons besoin de votre collaboration. L'objectif du projet « J'aime l'école! » vise à mieux connaître les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire des enfants dès la maternelle. Nous cherchons également à savoir comment les programmes de maternelle favorisent le succès à l'école.

Si vous acceptez de participer au projet « J'aime l'école », vous et l'enseignante de votre enfant devrez remplir un court questionnaire qui décrit votre enfant.

Le questionnaire à remplir est joint à cette lettre.

Au cours du mois d'octobre prochain, nous sélectionnerons quelques élèves de la classe de votre enfant pour participer à la deuxième étape du projet « J'aime l'école! ». Si votre enfant est sélectionné, vous recevrez une invitation à participer à cette deuxième étape du projet. Nous sommes particulièrement intéressés par les enfants dont les parents et les enseignants rapportent des comportements plus difficiles à gérer à la maison et à l'école. Par le biais des informations que nous recueillerons auprès des parents et des enseignants de ces enfants, nous pourrions identifier les pratiques éducatives qui aident le mieux ces enfants à s'intégrer à l'école dès la maternelle.

Merci de manifester votre désir de participer à cet important projet de recherche en remplissant le formulaire de consentement et le questionnaire que vous trouverez en pièce jointe. Prière de les retourner aussitôt à l'enseignante de votre enfant. Merci!

Nota. Les résultats individuels d'un enfant ne seront pas transmis aux parents. Les informations recueillies dans ce projet de recherche demeureront **strictement confidentielles**. Elles seront entrées à l'ordinateur sans nom ni adresse, mais avec un numéro de dossier afin d'en assurer l'anonymat. Les questionnaires seront conservés dans un classeur sous clé, puis détruits après cinq années de conservation. Notez que vous demeurez libre d'arrêter votre participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique avec des êtres humains de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, C.P. 8888 succ. centre-ville, Montréal, H3C

3P8). Responsable du comité, M. Michel Jébrak (514-987-3000 poste 3986). Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à l'un ou l'autre des deux chercheurs. Pour toute question sur les responsabilités éthiques des chercheurs, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir par écrit votre situation au comité d'éthique universitaire susmentionné.

Chercheurs responsables :

Marc Bigras, professeur, chercheur, Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 2915

France Capuano, professeure, Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 5674



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte que mon enfant participe au projet «J'aime l'école!». Je comprends que mon enfant et moi-même demeurons libre d'arrêter notre participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice pour celui-ci ou notre famille et sans que nous n'ayons à justifier notre décision.

Je comprends que ma participation à l'étape 1 du projet « J'aime l'école ! » consiste à accepter 1) de remplir un court questionnaire et 2) que l'enseignante remplisse le même questionnaire pour décrire mon enfant. Je comprends que l'étape 2 du projet se déroulera seulement avec quelques élèves de la classe et que je recevrai une invitation pour participer à cette deuxième étape uniquement si mon enfant est sélectionné pour y participer. Je comprends que je serai libre d'accepter ou de refuser de participer à cette deuxième étape.

Nom de l'enfant : _____
(en caractère d'imprimerie)

Sexe de l'enfant : () Masculin () Féminin

Date de naissance de l'enfant ___ / ___ / _____

Nom de la mère : _____
(en caractère d'imprimerie)

Nom du père : _____
(en caractère d'imprimerie)

Numéro de téléphone où il est facile de vous joindre : () _ _ _ - _ _ _ _

Adresse de courriel si disponible : _____

Signature de la mère : _____

Signature du père : _____

Date: ___ / ___ / _____

**MERCI DE REMPLIR ET DE RETOURNER À L'ENSEIGNANTE CETTE
FEUILLE ET LE QUESTIONNAIRE AUSSITÔT QUE POSSIBLE**



PROJET « J'AIME L'ÉCOLE! »

Bonjour Cher parent!

Cher parent de **XX**,

Nous sommes maintenant rendus à la deuxième étape du projet « J'aime l'école ! ».

Comme suite à votre désir de participer à la première étape du projet de recherche, vous avez rempli un questionnaire et l'enseignante a fait de même pour décrire les comportements de votre enfant.

L'analyse de ces deux évaluations indique que l'enseignante et vous-même jugez que votre enfant manifeste des comportements parfois difficiles à gérer.

Pour cette raison, nous vous invitons à participer à la deuxième partie de l'étude. **Votre participation à cette deuxième étape est très importante, car nous cherchons à comprendre comment les enfants peuvent profiter de la maternelle pour de meilleures chances de succès en première année.**

Votre participation à cette deuxième étape consiste à :

- 1- UNE visite à domicile d'une durée maximale de DEUX heures dans les prochaines semaines. Durant cette visite, une assistante posera des questions à votre enfant pour connaître son niveau de développement. L'autre assistante vous administrera quelques questionnaires afin de connaître vos valeurs éducatives, votre stress comme parent, etc.
- 2- Ce que l'enseignante de maternelle et l'enseignante de l'année prochaine, c'est-à-dire de la première année du primaire, décriront l'évolution de votre enfant en termes d'adaptation à l'école.
- 3- Qu'une assistante de recherche administre, au cours du mois de mai prochain, un questionnaire à votre enfant au sujet de ses intérêts pour l'école. L'assistante se rendra à l'école de votre enfant et elle lui posera quelques questions.

Merci de manifester votre désir de participer à cet important projet de recherche en remplissant le formulaire de consentement que vous trouverez en pièce jointe. Prière de les retourner aussitôt à l'enseignante de votre enfant. Merci!

Nota. Les résultats individuels d'un enfant ne seront pas transmis aux parents. Les informations recueillies dans ce projet de recherche demeureront **strictement confidentielles**. Elles seront entrées à l'ordinateur sans nom ni adresse, mais avec un numéro de dossier afin d'en assurer l'anonymat. Les questionnaires seront conservés dans un classeur sous clé, puis détruits après cinq années de conservation. Notez que vous demeurez libre d'arrêter votre participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique avec des êtres humains de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, C.P. 8888 succ. centre-ville, Montréal, H3C 3P8). Responsable du comité, M. Michel Jébrak (514-987-3000 poste 3986). Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à l'un ou l'autre des deux chercheurs. Pour toute question sur les responsabilités éthiques des chercheurs, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir par écrit votre situation au comité d'éthique universitaire susmentionné. ———

Chercheurs responsables :

Marc Bigras, professeur, chercheur, Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 2915

France Capuano, professeure, Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 5674



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte que mon enfant participe au projet «J'aime l'école!». Je comprends que mon enfant et moi-même sommes libres d'arrêter notre participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice pour celui-ci ou notre famille et sans que nous n'ayons à justifier notre décision.

Je comprends que l'étape 2 du projet comporte une visite familiale de 2 heures maximum et que les enseignants de la maternelle et de la première année du primaire rempliront des questionnaires pour décrire mon enfant. J'accepte qu'une assistante de recherche administre un questionnaire à mon enfant portant sur ses intérêts pour l'école.

Nom de l'enfant : _____
(en caractère d'imprimerie)

Sexe de l'enfant : () Masculin () Féminin

Nom de la mère : _____
(en caractère d'imprimerie)

Nom du père : _____
(en caractère d'imprimerie)

Numéro de téléphone où il est facile de vous joindre : () _____
() _____

Code Postal : _____

Adresse de courriel si disponible : _____

Signature de l'un des parents : _____

Date: ___ / ___ / _____

**MERCI DE REMPLIR ET DE RETOURNER À L'ENSEIGNANTE CE
CONSENTEMENT AUSSITÔT QUE POSSIBLE**



PROJET « J'AIME L'ÉCOLE! »

Chère enseignante (nom de l'enseignante),

Vous avez accepté l'automne dernier de participer au projet de recherche intitulé « J'aime l'école! » et nous vous en remercions chaleureusement. Nous avons franchi avec vous la première étape de ce projet grâce à votre évaluation sommaire, mais extrêmement importante, des forces et des faiblesses dès le début de la maternelle pour les enfants de la liste suivante :

- 1-
- 2-
- 3-

Les élèves qui figurent sur cette liste sont ceux dont les parents désirent poursuivre l'étude, laquelle comprend notamment une visite familiale. L'étape de la visite familiale est maintenant franchie. Il ne reste donc qu'à compléter votre évaluation de fin d'année de maternelle comme annoncée au moment de la signature de votre consentement à participer au projet « J'aime l'école! ». De plus, une assistante de recherche (Julie Lampron ou Geneviève Trépanier) fera passer un questionnaire d'une dizaine de minutes à ces enfants.

Cette étape est très importante car il s'agit aujourd'hui de constater l'évolution de chaque enfant depuis septembre dernier. Il nous apparaît très pertinent de connaître, d'une part, la qualité du lien qui a pu s'établir entre vous et ces élèves. D'autre part, nous vous demandons de vous prononcer sur l'avenir du succès éducatif de chacun. Nous croyons fortement que votre appréciation peut-être un bon indicateur à court, moyen et long terme des capacités des élèves. Pour vérifier cette hypothèse, nous relierons votre évaluation de fin de maternelle à des mesures, par

exemple, de rendement scolaire de chacun des élèves à la fin de la première année du primaire.

Attention : merci de compléter cette évaluation de fin d'année de la maternelle (cahier enseignante ci-joint) entre le 10 et le 15 mai.

L'assistante de recherche vous contactera bientôt afin de prendre un rendez-vous à votre école et récupérer vos évaluations. À ce moment, elle fera passer un questionnaire aux enfants participants d'une dizaine de minutes.

Je ne saurais vous dire à quel point votre opinion à cette étape est essentielle au bon déroulement du projet. J'aimerais en ce sens vous proposer au moins une modique rétribution d'une valeur de **50\$** (carte-cadeau de Renaud Bray) en échange de votre engagement à conclure participation dans ce projet. L'assistante de recherche vous remettra cette carte-cadeau au moment de la récupération des questionnaires.

Si vous avez des questions, vous pouvez nous joindre en tout temps aux (514) 318-5658 ou (514) 987-3000 poste 2915, ou encore, à l'adresse de courriel : bigras.marc@uqam.ca.

Merci encore!

Bien cordialement.



Marc Bigras, professeur
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
514-987-3000 poste 2915

Responsables du projet : Marc Bigras, France Capuano, Michèle Venet et Marcel Trudel, professeurs à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Sherbrooke.

APPENDICE C

INSTRUMENTS DE MESURE

C.1 Questionnaires de dépistage des enfants en difficulté de comportement	92
C.2 Questionnaire sociodémographique à l'intention des parents	98
C.3 Questionnaire sur les caractéristiques de l'enseignant et de sa classe	103
C.4 PSA : Questionnaire sur le comportement de l'enfant	104
C.5 Échelle de relation enfant-enseignant(e)	106
C.6 Y-CATS : Entrevue sur la relation enseignant-élève	108

Projet « J'aime l'école ! » / Automne 2008

Questionnaire de l'enseignant

Numéro d'identification du sujet : _____

Le questionnaire suivant comporte 18 questions. Ces questions portent sur le comportement de l'élève à l'école

Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous demandons de bien vouloir compléter le questionnaire **au cours de la semaine du 6 octobre 2008**. Un assistant de recherche le récupérera dans votre classe à la fin de cette semaine.

Nous vous rappelons que toutes les informations recueillies dans ce questionnaire seront traitées de façon **strictement confidentielle**.

Merci de votre collaboration.

Les énoncés qui suivent se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont cet(te) élève s'est senti ou a agi **au cours du dernier mois**.

Selon vos connaissances de l'élève, indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux les comportements de cet enfant. Même si cela peut paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés. Si le comportement ne s'est jamais manifesté ou vous êtes incapable d'évaluer ce comportement, répondez *jamais ou pas vrai*.

Au cours du dernier mois, combien de fois diriez-vous que cet (te) élève	Jamais ou pas vrai	Quelques fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
1. S'est bagarré (e)?	0	1	2
2. A fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?		1	2
3. A été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période?	0	1	2
4. A eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?	0	1	2
5. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, est devenu (e) ami (e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	0	1	2
6. A remué sans cesse?	0	1	2
7. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne?	0	1	2
8. N'a pu rester en place, a été agité (e) ou hyperactif (ive)?	0	1	2
9. Lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché (e) et a commencé une bagarre (une chicane)?...	0	1	2
10. A endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	0	1	2
11. A été facilement distrait (e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?	0	1	2

12. Lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive?	0	1	2
13. A dit des mensonges ou a triché?	0	1	2
14. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	0	1	2
15. A frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	0	1	2
16. A été impulsif (ive), a agi sans réfléchir?	0	1	2
17. A attaqué physiquement les autres?	0	1	2
18. A été rebelle ou a refusé d'obéir?	0	1	2

Projet « J'aime l'école ! » / Automne 2008

Questionnaire des parents

Numéro d'identification du sujet : _____

Le questionnaire suivant comporte 21 questions. Ces questions portent sur le comportement de votre enfant à la maison.

Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous demandons de bien vouloir compléter et retourner le questionnaire ainsi que le formulaire de consentement à l'enseignante de votre enfant **le plus rapidement possible**.

Nous vous rappelons que toutes les informations recueillies dans ce questionnaire seront traitées de façon **strictement confidentielle**.

Merci de votre collaboration.

Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont votre enfant qui fréquente la maternelle cette année s'est senti ou a agi au cours du dernier mois.

Indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux les comportements de votre enfant en encerclant le chiffre correspondant aux réponses suivantes...

- 0. Jamais ou pas vrai
- 1. Quelques fois ou un peu vrai
- 2. Souvent ou très vrai

Même si cela peut paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés. Si le comportement ne s'est pas manifesté ou si vous êtes incapable d'évaluer, répondez jamais ou pas vrai.

Au cours du dernier mois à quelle fréquence diriez-vous que votre enfant :	Jamais ou pas vrai	Quelques fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
1. A dit des mensonges ou a triché?	0	1	2
2. Lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché (e) et a commencé une bagarre (une chicane)?	0	1	2
3. A offert d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre?	0	1	2
4. A eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?	0	1	2
5. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, est devenu (e) ami (e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	0	1	2
6. N'a pu rester en place, a été agité (e) ou hyperactif (ive)?	0	1	2
7. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne?	0	1	2
8. S'est bagarré (e)?	0	1	2
9. A consolé un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleurait ou était bouleversé?	0	1	2
10. A endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	0	1	2

11. A été facilement distrait (e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?	0	1	2
12. Lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive?	0	1	2
13. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	0	1	2
14. A remué sans cesse?	0	1	2
15. A frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	0	1	2
16. A été impulsif (ive), a agi sans réfléchir?	0	1	2
17. A essayé aider quelqu'un qui s'était blessé?	0	1	2
18. A été rebelle ou a refusé d'obéir?	0	1	2
19. A été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période?	0	1	2
20. A attaqué physiquement les autres?	0	1	2
21. A fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?	0	1	2

Date : ___/___/_____

Renseignements généraux

Date de naissance de l'enfant : ___/___/_____

1. Inscrire chacune des personnes en indiquant **seulement** le lien qu'elle a avec l'enfant et son âge.
Dans le cas **où le conjoint n'est pas considéré** comme le père ou beau-père de l'enfant, inscrire « conjoint de la mère ». Même chose pour ses enfants.

Composition de la maisonnée	
Quelles sont les personnes qui vivent dans la même maison que l'enfant?	
Lien	<u>Âge</u>
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	
g)	
h)	
i)	

- Votre famille est de type : 1) Les deux parents biologiques vivent ensemble
2) Monoparentale
3) Recomposée
4) Autre, précisez : _____

2. Êtes-vous né au Canada ?
 Oui Non, précisez : _____

Si non, en quelle année êtes vous arrivée au Canada : _____

3. Encerclez votre dernière année d'études complétées dans le système scolaire régulier au Québec (ou l'équivalent dans une autre province ou un autre pays)?

Primaire

1 2 3 4 5 6

Secondaire

1 2 3 4 5 → Diplôme d'études secondaire (DES)?

Cégep-collège

1 2 (3) → Diplôme d'études collégiales (DEC)?

Université

1 2 3 → Baccalauréat?

4 5 → Maîtrise?

6 7 8 9 10 → Doctorat?

- 3.1 En plus, y a-t-il d'autres études ou formations que vous avez suivies?

Oui Non

Si **oui**, précisez (ex. école de métier, un collège commercial ou spécialisé) :

Type de formation	Durée

4. Occupez-vous actuellement un emploi?

Oui : **passez à la question 7.**

Non: **répondre aux questions 5 et 6**

5. Depuis combien de temps êtes-vous sans emploi rémunéré? _____

6. Actuellement, quelle est votre occupation **principale si vous êtes sans emploi**? Ne choisir qu'une seule réponse.

1) Aux études

2) À la maison sans revenu

3) En chômage

4) Prestataire d'aide sociale

5) En congé de maladie

6) En congé parental

7) Autre: Précisez _____

Passez à la question 11

si vous n'avez pas d'emploi

7. Quel genre de travail faites-vous? Donnez-en une brève description.
Titre du poste ou type de tâche (par exemple : ouvrier de la construction)
et genre d'entreprise ou de service (par exemple : magasin à rayons,
école).

8. En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous, en comptant les heures supplémentaires? _____ heures par semaine
9. Ce travail est-il saisonnier? Oui Non
10. Quel est votre horaire de travail?
- 1) Toujours de jour
 - 2) Toujours de nuit
 - 3) Toujours de soir
 - 4) Rotation d'horaire
 - 5) Heures variables ou coupées; précisez _____
 - 6) Autre, précisez _____
11. Quel est votre revenu annuel personnel (avant impôts)?
- 1) moins de 10 000 \$
 - 2) entre 10 000 et 19 999 \$
 - 3) entre 20 000 et 29 999 \$
 - 4) entre 30 000 et 39 999 \$
 - 5) entre 40 000 et 49 999 \$
 - 6) entre 50 000 et 59 999 \$
 - 7) entre 60 000 et 69 000 \$
 - 8) entre 70 000 et 79 000 \$
 - 9) entre 80 000 et 89 000 \$
 - 10) 90 000 \$ et plus
12. Quel est le revenu annuel total de votre famille (avant impôts)?
- 1) moins de 10 000 \$
 - 2) entre 10 000 et 19 999 \$
 - 3) entre 20 000 et 29 999 \$
 - 4) entre 30 000 et 39 999 \$
 - 5) entre 40 000 et 49 999 \$
 - 6) entre 50 000 et 59 999 \$
 - 7) entre 60 000 et 69 000 \$
 - 8) entre 70 000 et 79 000 \$
 - 9) entre 80 000 et 89 000 \$
 - 10) 90 000 \$ et plus

13. Excluant les heures de sommeil, combien d'heures en moyenne êtes-vous...

a) ...seul avec vos enfants, sans votre conjoint?

La semaine : ____ heures La fin de semaine : ____ heures

b) ...avec vos enfants et votre conjoint, tous ensemble?

La semaine : ____ heures La fin de semaine : ____ heures

Pourriez-vous nous donner le nom et les coordonnées d'une personne à joindre en cas de déménagement ?

Cette personne ne sera contactée **uniquement** si nous constatons que vous avez déménagé et **uniquement** afin de savoir de quelle façon vous joindre pour la deuxième collecte de données.

(Si vous remplissez ce questionnaire en même temps que votre conjoint, un seul des deux peut remplir cette partie).

Prénom du contact : _____

Nom du contact : _____

Numéro de téléphone : () _____ - _____

Lien avec votre famille : _____

Date : ___/___/_____

Informations générales sur vous et votre classe

Quelle est votre formation initiale? (ex : baccalauréat en ...)

Avez-vous suivi d'autres formations depuis? (ex : formation continue,
programme d'intervention) () Oui () Non

Si oui, laquelle ou lesquelles?

Vous enseignez depuis combien d'année(s)? _____

Nombre d'élèves dans votre classe actuelle : _____

Est-ce que vous appliquez le programme d'intervention préventive de Fluppy
dans votre classe ? _____

Est-ce que vous appliquez un autre programme d'intervention préventive de
l'échec scolaire ? () Oui () Non

Si oui, lequel ?

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez l'enfant participant à l'étude.

Nous vous demandons de cocher la fréquence selon la règle suivante: le comportement est-il **jamais** présent, **rarement**, **à l'occasion**, **régulièrement**, **souvent** ou **très souvent** présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **ne peut pas évaluer**.

Jamais	Rarement	À l'occasion	Régulièrement	Souvent	Toujours	Ne peut pas évaluer
1	2	3	4	5	6	0

1. Maintient une expression faciale neutre (ne rit et ne sourit pas).	1	2	3	4	5	6	0
2. A l'air fatigué.	1	2	3	4	5	6	0
3. Facilement contrarié, frustré.	1	2	3	4	5	6	0
4. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	2	3	4	5	6	0
5. Irritable, s'emporte facilement	1	2	3	4	5	6	0
6. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	1	2	3	4	5	6	0
7. Exprime du plaisir à accomplir des choses.	1	2	3	4	5	6	0
8. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6	0
9. A l'air triste, malheureux, déprimé.	1	2	3	4	5	6	0
10. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe.	1	2	3	4	5	6	0
11. Crie, lève le ton rapidement.	1	2	3	4	5	6	0
12. Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	2	3	4	5	6	0
13. Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer.	1	2	3	4	5	6	0
14. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	2	3	4	5	6	0

15. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.	1	2	3	4	5	6	0
16. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2	3	4	5	6	0
17. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	1	2	3	4	5	6	0
18. Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	0
19. Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	1	2	3	4	5	6	0
20. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	2	3	4	5	6	0
21. Partage ses jouets avec les autres enfants.	1	2	3	4	5	6	0
22. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, etc.) lorsqu'il y a une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	0
23. Fait attention aux enfants plus petits, plus faibles ou moins compétents.	1	2	3	4	5	6	0
24. Passe inaperçu dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	0
25. Travaille facilement dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	0
26. Vous frappe ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui-même.	1	2	3	4	5	6	0
27. Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	1	2	3	4	5	6	0
28. Accepte de faire des compromis si on lui explique les raisons.	1	2	3	4	5	6	0
29. S'oppose à ce que vous lui suggérez.	1	2	3	4	5	6	0
30. Vous défie (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.	1	2	3	4	5	6	0

Chère enseignante,
Cher enseignant,

La relation maître-élève est déterminante de la réussite éducative actuelle et future de l'élève. Cependant, nous ne connaissons pas encore les détails de cette influence. Voici deux questionnaires à partir desquels nous tenterons de caractériser et de mieux comprendre cette relation maître-élève. Ces questionnaires, soit l'échelle de la relation enfant-enseignant(e) et l'indice de stress de l'enseignant(e) sont plus longs et plus nuancés, car nous en sommes au tout début de cet effort de recherche. Merci de votre compréhension!

L'équipe de recherche « J'aime l'école! ».

Échelle de relation enfant-enseignant(e)

(Robert C. Pianta)

Indiquez à quel degré est-ce que les énoncés suivants s'appliquent actuellement à votre relation avec cet enfant. En utilisant l'échelle ci-dessous, encerclez le nombre approprié pour chaque énoncé.

Ne s'applique définitivement pas	Ne s'applique pas vraiment	Neutre, pas certain	S'applique un peu	S'applique définitivement
1	2	3	4	5

1. Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant.	1	2	3	4	5
2. Cet enfant et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre.	1	2	3	4	5
3. Lorsque bouleversé, cet enfant vient vers moi chercher du réconfort.	1	2	3	4	5
4. Cet enfant est mal à l'aise avec mes démonstrations d'affection physiques ou lorsque je le touche.	1	2	3	4	5
5. Cet enfant valorise sa relation avec moi.	1	2	3	4	5
6. Lorsque je félicite cet enfant, il rayonne de fierté.	1	2	3	4	5
7. Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet.	1	2	3	4	5
8. Cet enfant se met facilement en colère contre moi.	1	2	3	4	5
9. C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent.	1	2	3	4	5
10. Cet enfant demeure fâché ou opposant après avoir été discipliné.	1	2	3	4	5
11. Travailler avec cet enfant prend toute mon énergie.	1	2	3	4	5

12. Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue et difficile journée.	1	2	3	4	5
13. Les sentiments de cet enfant à mon égard peuvent être imprévisibles ou changer soudainement.	1	2	3	4	5
14. Cet enfant est ratoureux ou manipulateur avec moi.	1	2	3	4	5
15. Cet enfant partage ouvertement ses sentiments et ses expériences avec moi.	1	2	3	4	5
16. Mes échanges avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité dans mon travail.	1	2	3	4	5

Y-CATS Protocole de passation

Avant de poser les questions, l'expérimentateur prononce à l'enfant les phrases en italique.

1. *« Je vais te poser quelques questions. »*

« Je ne dirai pas tes réponses à ton professeur. Tes réponses vont rester secrètes. »

« Comment s'appelle le professeur de ta classe? »

L'examineur en prend note, c'est ce nom qui sera utilisé au début de chaque énoncé.

Si l'examineur connaît déjà le nom du professeur, il pose la question quand même. Ça permet à l'enfant de focaliser sur cet adulte (son professeur).

2. *« Pour les prochaines questions, je vais t'expliquer comment tu vas répondre. »*

« Je vais dire quelque chose. »

L'expérimentateur met l'image du cadeau sur la table en le disant : *« Après, si tu es d'accord avec ce que j'ai dit, tu pointes le cadeau. »*

L'expérimentateur met l'image de la poubelle sur la table en le disant : *« Si tu n'es pas d'accord avec ce que j'ai dit, tu pointes la poubelle. »*

3. L'examineur répète à l'enfant :

« Ça, ça veut dire que si tu penses que c'est vrai, tu pointes le cadeau. Si tu penses que ce n'est pas vrai, tu pointes la poubelle. »

4. Pratiquer avec l'enfant :

« Si tu penses que c'est vrai, qu'est-ce que tu pointes? » Le féliciter s'il a compris que c'était le cadeau. Corriger au besoin.

« Si tu penses que ce n'est pas vrai, qu'est-ce que tu pointes? »

Laisser 5 secondes à l'enfant pour le dire ou le pointer. Le féliciter s'il a compris que c'était le la poubelle. Corriger au besoin.

5. *« On va pratiquer. »*

- *« _____ (nom du professeur) aime les enfants de la classe. »*

- *« _____ (nom du professeur) ne veut pas qu'on touche à ses affaires. »*

Si l'enfant a pointé le cadeau, demander : *« Elle ne veut pas qu'on touche à ses affaires? »*

Si l'enfant a pointé la poubelle, demander : *« Elle veut qu'on touche à ses affaires? »*

Si l'enfant n'a rien pointé 5 secondes après l'énoncé, rappeler la façon de répondre (2) et relire l'énoncé.

6. « On commence. »

Démarche

- L'expérimentateur lit les énoncés dans l'ordre présenté sur la feuille.
- L'expérimentateur note les réponses de l'enfant en cochant dans la case « poubelle » ou dans la case « cadeau » après chaque réponse de l'enfant.
- Il doit y avoir une réponse par énoncé (une seule réponse).
- Après l'énoncé 10 et l'énoncé 20, l'expérimentateur rappelle la consigne à l'enfant.

* Pour chacun des énoncés suivis de *, même si l'enfant n'hésite pas, l'expérimentateur s'assure de la réponse de l'enfant en reformulant le plus simplement possible la réponse donnée par l'enfant « *Julie s'occupe de toi?* » ou « *Julie ne s'occupe pas de toi?* ».
Éviter la reformulation avec deux 'pas' dans la même phrase.

Cas particuliers

Si le choix est difficile à faire pour l'enfant...

Si, pour un énoncé, l'enfant dit que c'est vrai des fois et pas vrai d'autres fois, il doit choisir ce qui ressemble le plus à son professeur.

Si l'énoncé est difficile à comprendre pour l'enfant...

Après avoir lu l'énoncé, par exemple :

« _____ (nom du professeur) me dit que je n'écoute pas. », laisser 5 secondes à l'enfant.

S'il n'a pas répondu : rappeler « *Si tu penses que c'est vrai, tu pointes le cadeau. Si tu penses que ce n'est pas vrai, tu pointes la poubelle.* » Puis : « *Est-ce que c'est vrai que _____ te dit que tu n'écoutes pas?* ». Laisser 5 secondes.

Si l'enfant n'a pas répondu : « *Est-ce que _____ te dit que tu n'écoutes pas?* »
Accepter la réponse « oui » ou « non » et noter dans la case appropriée.

Nom de l'enfant : _____

Date : _____

Numéro d'identification: _____

École : _____

Enseignante : _____

L'entrevue

1	_____ sourit beaucoup.		
2	_____ m'écoute.		
3	_____ aime ma famille.		
4	_____ est mon ami(e).		
5	_____ dit de belles choses sur le travail que je fais.		
6	_____ m'aide quand je ne comprends pas.		
7	_____ se souvient des moments qui sont importants pour moi.		
8	_____ répond à mes questions.		
9	_____ me choisit pour l'aider.		
10	_____ m'aime.		

« Ça va bien. Tu réponds très bien. On continue de la même façon... Si tu penses que c'est vrai, tu pointes le cadeau. Si tu penses que ce n'est pas vrai, tu pointes la poubelle. »



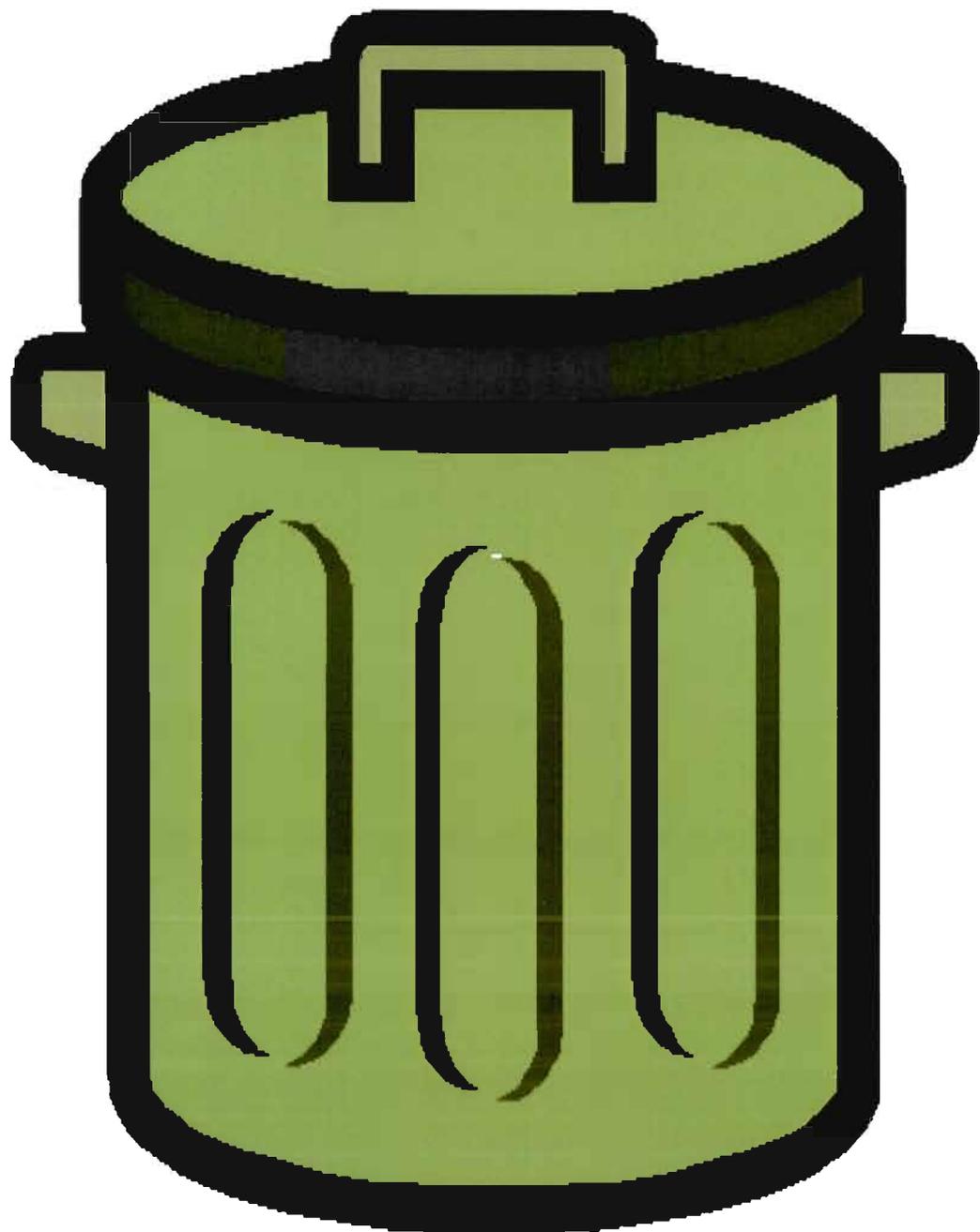
11	_____ rend la classe amusante.		
12	_____ raconte de belles histoires.		
13	_____ me laisse choisir le travail que je veux faire.		
14	_____ me laisse choisir où je m'assois.		
15	_____ me laisse choisir les activités que je veux faire.		
16	_____ ne me laisse pas travailler avec mes amis. *	laisse pas	laisse
17	_____ me laisse faire différentes activités en classe.		
18	_____ me laisse jouer avec les enfants que je choisis.		
19	_____ me dit que je suis intelligent(e).		
20	_____ fait des activités avec moi.		

« Excellent. Tu réponds bien. On continue de la même façon. Si tu penses que c'est vrai, tu pointes le cadeau. Si tu penses que ce n'est pas vrai, tu pointes la poubelle. »



		Cadeau	Poubelle
21	_____ me dit que je n'écoute pas. *	écoute pas	écoute
22	_____ se fâche contre moi.		
23	_____ ne s'occupe pas de moi. *	s'occupe pas	s'occupe
24	_____ me dit que je ne fais pas assez d'efforts. *	pas assez	assez
25	_____ me dit que je vais avoir des conséquences.		
26	_____ me dit que je fais des choses qui ne sont vraiment pas correctes.*	choses pas correctes	ne dit pas ça
27	_____ me demande de faire du travail qui est trop difficile pour moi.		
28	_____ est méchant(e).		
29	_____ me demande d'arrêter de faire du travail que j'aime faire.		
30	_____ me demande de faire du travail que je ne veux pas faire.*	me demande	demande pas
31	_____ met trop de règlements dans notre classe.		





LISTE DES RÉFÉRENCES

2008. *SPSS pour Mac, Version 17.0.0*. Chicago: SPSS Inc.
- American Psychiatric Association, APA. 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4e éd.* Washington, DC: APA.
- Baker, Jean A. 2006. «Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School». *Journal of School Psychology*. vol. 44, no 3, p. 211-229.
- Beaulac, Sandra, et Danielle Pageau. 2009. *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 34 p.
- Benoît, Christiane. 2005. *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal: Guérin, 194 p.
- Birch, Sondra H., et Gary W. Ladd. 1997. «The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment». *Journal of School Psychology*. vol. 35, no 1, p. 61-79.
- Bowlby, John. 1978. *L'attachement*, 3 t. Jeannine Kalmanovitch. Coll. «Attachement et perte», no 1. Paris: Presses Universitaires de France, 539 p.
- Burchinal, Margaret R., Ellen Peisner-Feinberg, Robert C. Pianta et Carollee Howes. 2002. «Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories». *Journal of School Psychology*. vol. 40, no 5, p. 415-436.
- Buyse, Evelien, Karine Veschuere, Sarah Doumen, Jan Van Damme et Frederick Maes. 2008. «Classroom Problem Behavior and Teacher-Child Relationships in Kindergarten: The Moderating Role of Classroom Climate». *Journal of School Psychology*. vol. 46, no 4, p. 367-391.
- Capuano, France, François Poulin, Frank Vitaro, Pierrette Verlaan et Isabelle Vinet. 2010. «Le programme Fluppy. Historique et diffusion au Québec». *Revue de Psychoéducation*. vol. 39, no 1, p. 1-26.

- Conseil Supérieur de l'Éducation, CSE (2001). Les élèves en difficulté de comportement: Comprendre, prévenir, intervenir. Avis au ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec: 78 p
- Davis, Heather A. 2001. «The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers». *Contemporary Educational Psychology*. vol. 26, no 4, p. 431-453.
- , 2006. «Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers». *The Elementary School Journal*. vol. 106, no 3, p. 193-223.
- DeHart, Ganie B., L. Alan Sroufe et Robert G. Cooper. 2004. *Child Development. Its Nature and Course.*, 5th edition. Boston: McGraw-Hill, 555 p.
- Dumas, Jean E. 2002. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. 2e édition*. Bruxelles: De Boeck, 520 p.
- Dumas, Jean E., Peter J. LaFrenière, France Capuano et Paul Durning. 1997. *Profil Socio-Affectif. Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans et demi à 6 ans*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Edelbrock, Craig, et Thomas M. Achenbach. 1984. «The Teacher Version of the Child Behavior Profile: I. Boys aged 6-11». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. vol. 52, no 2, p. 207-217.
- Field, Andy. 2005. *Discovering and Using SPSS. Second Edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 779 p.
- Fortin, Laurier, et Francis F. Strayer. 2000. «Caractéristiques de l'élève en trouble de comportement et contraintes sociales du contexte». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 26, no 1, p. 3-16.
- Gosselin, Catherine. 1999. «Échelle de la relation enseignant-élève. Version abrégée et traduite du Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1992)». *Document inédit*.
- Goupil, Georgette. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 3e édition*. Montréal: Éditions de la Chenelière, 360 p.
- Griggs, Marissa Swaim, Sandra Glover Gagnon, Timothy J. Huelsman, Pamela Kidder-Ashley et Mary Ballard. 2009. «Student-Teacher Relationships

- Matter: Moderating Influences Between Temperament and Preschool Social Competence». *Psychology in th School*. vol. 46, no 6, p. 553-567.
- Hamre, Bridget K., et Robert C. Pianta. 2001. «Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade». *Child Development*. vol. 72, no 2, p. 625-638.
- . 2005. «Can Instructional and Emotional Support in First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?». *Child Development*. vol. 76, no 5, p. 948-967.
- Hamre, Bridget K., Robert C. Pianta, Jason T. Downer et Andrew J. Mashburn. 2008. «Teacher's Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors». *Social Development*. vol. 17, no 1, p. 115-136.
- Harrison, Linda J., Leann Clarke et Judy A. Ungerer. 2007. «Children's Drawings Provide a New Perspective on Teacher-Child Relationship Quality and School Adjustment». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 22, no 1, p. 55-71.
- Henricsson, Lisbeth, et Ann-Margret Rydell. 2004. «Elementary School Children with Behavior Problems Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study». *Merrill-Palmer Quarterly*. vol. 50, no 2, p. 111-138.
- Howes, Carollee, et Claire E. Hamilton. 1992. «Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments». *Child Development*. vol. 63, no 4, p. 867-878.
- Howes, Carollee, Claire E. Hamilton et Catherine C. Matheson. 1994. «Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship». *Child Development*. vol. 65, no 1, p. 253-263.
- Kazdin, Alan E. 1993. «Psychotherapy for Children and Adolescents. Current Progress and Future Research Directions». *American Psychologist*. vol. 48, no 6, p. 644-657.
- Ladd, Gary W., Sondra H. Birch et Eric S. Buhs. 1999. «Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influences?». *Child Development*. vol. 70, no 6, p. 1373-1400.
- LaFrenière, Peter J., et Jean E. Dumas. 1996. «Social Competence and Behavioral Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30)». *Psychological Assessment*. vol. 8, no 4, p. 369-377.

- LaFrenière, Peter J., J. Peter, Diane Dubeau, Michel Janosz et France Capuano. 1990. «Profil Socio-Affectif de l'enfant d'âge préscolaire». *Revue canadienne de psycho-éducation*. vol. 19, no 1, p. 23-41.
- Legendre, Renald (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3e édition. Montréal, Guérin: 1554 p
- Lynch, Michael, et Dante Cicchetti. 1997. «Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students». *Journal of School Psychology*. vol. 35, no 1, p. 81-99.
- Mantzicopoulos, Panayota, et Stacey Neuharth-Pritchett. 2003. «Development and Validation of a Measure to Assess Head Start Children's Appraisals of Teacher Support». *Journal of School Psychology*. vol. 41, no 6, p. 431-451.
- Mashburn, Andrew J., Bridget K. Hamre, Jason T. Downer et Robert C. Pianta. 2006. «Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Rating of Prekindergartners' Relationships and Behavior». *Journal of Psychoeducational Assessment*. vol. 24, no 4, p. 367-380.
- Massé, Line, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris. 2006. *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin, 400 p.
- Measelle, Jeffrey R., Oliver P. John, Jennifer C. Ablow, Philip A. Cowan et Carolyn P. Cowan. 2005. «Can Children Provide Coherent, Stable, and Valid Self-Reports on the Big Five Dimensions? A Longitudinal Study From Ages 5 to 7». *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 89, no 1, p. 90-106.
- Meehan, Barbara T., Jan N. Hughes et Timothy A. Cavell. 2003. «Teacher-Student Relationships as a Compensatory Resources for Aggressive Children». *Child Development*. vol. 74, no 4, p. 1145-1157.
- Ménard, Jacques L. (2009). Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire, Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec: 67 p
- ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). MELS, Gouvernement du Québec: 24 p

- ministère de l'Éducation du Québec, MEQ (1999). Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire: 37 p
- Moffitt, Terrie E. 1993. «Adolescence-Limited and Life-Course Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy». *Psychological Review*. vol. 100, no 4, p. 674-701.
- Muller, Chandra, Susan Roberta Katz et L. Janelle Dance. 1999. «Investing in Teaching and Learning. Dynamics of the Teacher-Student Relationship From Each Actor's Perspective». *Urban Education*. vol. 34, no 3, p. 292-337.
- O'Connor, Erin, et Kathleen McCartney. 2007. «Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development». *American Educational Research Journal*. vol. 44, no 2, p. 340-369.
- Parent, Sophie, et Jean-François Saucier. 1999. «La théorie de l'attachement». In *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*, Emmanuel Habimana, Louise S. Éthier, Djaouida Petot et Michel Tousignant, p. 33-46. Montréal: Gaëtan Morin.
- Pianta, Robert C. 1994. «Patterns of Relationships Between Children and Kindergarten Teachers». *Journal of School Psychology*. vol. 32, no 1, p. 15-31.
- , 1999. *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association, 207 p.
- Pianta, Robert C., et Katrina L. Harbers. 1996. «Observing Mother and Child Behavior in a Problem-Solving Situation at School Entry: Relations with Academic Achievement». *Journal of School Psychology*. vol. 34, no 3, p. 307-322.
- Pianta, Robert C., et Sheri L. Nimetz. 1991. «Relationships Between Children and Teachers: Associations With Classroom and Home Behavior». *Journal of Applied Developmental Psychology*. vol. 12, no 3, p. 379-393.
- Pianta, Robert C., Sheri L. Nimetz et Elizabeth Bennett. 1997. «Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 12, no 3, p. 263-280.

- Pianta, Robert C., et Megan W. Stuhlman. 2004. «Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School». *School Psychology Review*. vol. 33, no 3, p. 444-458.
- Pianta, Robert C., et Daniel J. Walsh. 1998. «Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions from a Developmental Systems Perspective». *School Psychology Review*. vol. 27, no 3, p. 407-417.
- Poulin, François, France Capuano, Frank Vitaro et Pierrette Verlaan. 2006. «La prévention des problèmes de comportement chez les filles en début de scolarisation». In *Les conduites antisociales des filles. Comprendre pour mieux agir.*, Pierrette Verlaan et Michèle Déry, p. 235-256. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Royer, Égide. 2005. *Comme un caméléon sur une jupe écossaise: Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec: École et comportement, 176 p.
- , 2006. *Le chuchotement de Galilée: Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec: École et comportement, 179 p.
- Royer, Égide, et Richard Tremblay (1992). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'identification de leurs besoins. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) Consulté le 15 octobre 2007.
- Stack, Dale M., Lisa A. Serbin, Naomi Grunzweig, Natacha De Genna, Dahlia Bendat Fisher, Caroline E. Temcheff, Sheilagh Hodgins, Alex E. Schwartzman et Jane Ledingham. 2006. «Trajectoires des filles présentant des conduites agressives. 30 ans de suivi intergénérationnel de l'enfance à la parentalité». In *Les conduites antisociales des filles. Comprendre pour mieux agir*, Pierrette Verlaan et Michèle Déry, p. 177-204. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stuhlman, Megan W., et Robert C. Pianta. 2001. «Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms». *School Psychology Review*. vol. 31, no 2, p. 148-163.
- van IJzendoorn, Marinus, Jarissa Dijkstra et Adriana G. Bus. 1995. «Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis». *Social Development*. vol. 4, no 2, p. 115-128.
- van IJzendoorn, Marinus H., Abraham Sagi et Mirjam W. E. Lambermon. 1992. «The Multiple Caretaker Paradox: Data from Holland and Israel». *New Directions for Child Development*. vol. 57, no Fall 1992, p. 5-24.

- Vitaro, Frank, Patricia L. Dobkin, Claude Gagnon et Marc LeBlanc. 1994. *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention*. Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, 202 p.
- Wilson, H. Kent, Robert C. Pianta et Megan Stuhlman. 2007. «Typical Classroom Experiences in First Grade: The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies». *The Elementary School Journal*. vol. 108, no 2, p. 81-96.
- Yergeau, Éric. 2008. «Le site francophone le plus complet sur SPSS». Université de Sherbrooke. En ligne. <<http://pages.usherbrooke.ca/spss/pages/accueil.php>>. Consulté le 5 janvier 2010.