

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**L'INFLUENCE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE SUR L'ADAPTATION
PSYCHOSOCIALE ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES RENCONTRANT DES
DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
CATHERINE HOULE**

MARS 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Julie Carpentier

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

La relation enseignant-élève est un élément important de l'adaptation, de la socialisation et de la réussite scolaire de l'élève à l'école. Une relation de proximité apporte un sentiment de sécurité à l'élève et favorise son implication contrairement à une relation conflictuelle qui apporte un sentiment de haine et d'imprévisibilité. La qualité de cette relation apparaît comme un moyen d'intervention à privilégier auprès de l'élève rencontrant des difficultés comportementales extériorisées. L'objectif de cet essai est de déterminer l'influence de la relation enseignant-élève sur l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire de l'élève rencontrant des difficultés de comportement extériorisées de la maternelle 4 ans à la 6^e année du primaire. Une recension d'écrits de douze articles scientifiques a permis de déterminer l'influence de cette relation. Malgré la divergence des résultats des études sur la taille de l'effet de la relation enseignant-élève, ceux-ci mettent en évidence que la relation conflictuelle exerce une influence plus importante sur les comportements problématiques que la relation de proximité. En revanche, la relation de proximité exerce une influence aussi importante sur l'engagement et les compétences sociales que la relation conflictuelle.

Table des matières

Résumé	iii
Liste des tableaux	v
Liste des abréviations	vi
Remerciements	vii
Introduction	8
Cadre conceptuel	9
Les élèves présentant des difficultés comportementales.....	9
Relation enseignant-élève	11
Proximité.....	12
Conflit	12
Objectif.....	13
Méthode.....	13
Résultats	17
Influence de la qualité initiale de la relation enseignant-élève	18
Les problèmes de comportements.....	18
L'engagement et le rendement scolaires.....	19
Les compétences sociales.....	19
Discussion	20
Les problèmes de comportements.....	20
Engagement et rendement scolaire	22
Compétences sociales	24
Limite de l'essai	26
Conclusion.....	27
Références	29
Appendice 1.....	33

Liste des tableaux

Tableaux

Tableau 1 Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de recherche pour chacun des concepts	15
Tableau 2 Processus de sélection des articles	16
Tableau 3 Synthèse des études empiriques	33

Liste des abréviations

EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec sans hyperactivité
TOP	Trouble d'opposition avec provocation
TC	Trouble de conduite

Remerciements

Je tiens à remercier madame Line Massé, directrice de cet essai et professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Tout d'abord, je suis reconnaissante d'avoir réalisé cet essai auprès d'une enseignante dévouée et inspirante. Merci pour les nombreuses idées, les conseils, les commentaires constructifs et les encouragements qui m'ont permis de me rendre à la fin de ce travail. Merci de votre disponibilité et de votre présence tout au long des derniers mois.

Introduction

En milieu scolaire, plusieurs élèves de niveau préscolaire et primaire présentent diverses difficultés affectant leur parcours scolaire. Depuis quelques années, la croissance du nombre de ces élèves est fulgurante. Passant de 10,8 % en 2001-2002 à 21,6 % en 2021-2022, le nombre d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) a doublé (Ducharme, 2024). Pour aider ces élèves, diverses stratégies et une variété d'intervention doivent être mises en place pour prévenir ou réduire ces difficultés : plan d'intervention, protocole d'intervention, apprentissages socioémotionnels, modification de comportements, augmentation du temps de présence du personnel de soutien, etc. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2015). Cependant, avant d'en venir à des mesures plus ciblées ou intensives, il importe de mettre en place des interventions universelles (MEES, 2005). La relation avec l'enseignant apparaît comme un moyen privilégié pour aider ces élèves (Hamre et al. 2008). Pour les élèves en difficultés d'adaptation, présentant des comportements perturbateurs extériorisés, la présence d'un adulte bienveillant auquel ils peuvent se référer peut aider à prévenir l'apparition de comportements inadéquats. Un des principaux adultes, à l'école, exerçant une influence sur les interactions sociale et comportementale de l'élève est son enseignant (O'Connor, et al., 2012).

Étant l'endroit où l'enfant passe la majeure partie de son temps durant plusieurs mois, la relation avec son enseignant est primordiale et constitue une base pour son adaptation à l'école (Hamre et al., 2008). Ceux-ci enseignent, éduquent, évaluent et consolent les enfants au quotidien. Selon plusieurs auteurs (Acar et al., 2018; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011 ; Pianta, 1991; Tsai et Cheney, 2012), grâce à ces actions, la relation entre l'enseignant et son élève est considérée comme une infrastructure développementale de l'élève, puisque cette relation influence la trajectoire vers la réussite ou l'échec scolaire, mais aussi l'adaptation sociale et émotionnelle de celui-ci. Les enseignants influencent la régulation émotionnelle de l'enfant, les comportements sociaux et les compétences scolaires.

Toutefois, les comportements perturbateurs peuvent nuire à la relation enseignant-élève. Selon le type de difficulté et la sévérité des comportements, les enseignants peuvent avoir une attitude négative face à l'intégration de cet élève (Plouffe-Leboeuf, 2015). Selon Bulotsky-Shearer et al. (2020), l'élève ayant des problèmes de comportements reçoivent moins de temps d'enseignement, moins de commentaires positifs de la part de l'enseignant et moins d'occasions d'apprentissage avec les pairs. Dans ces conditions, intégrer un élève présentant ce type de comportement engendre un stress personnel et professionnel, puisque, malgré l'expérience et les formations, les comportements peuvent être difficiles à gérer. L'élève peut alors être la cible d'intervention disciplinaire et sera plus rapidement ségrégué que les autres. Pour l'enseignant, son sentiment de bien-être dans sa classe et son sentiment de compétence seront alors diminués et cela entraînera des répercussions sur la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève (Plouffe-Leboeuf, 2015).

De ce fait, divers types de relations peuvent s'établir entre l'élève et son enseignant. L'influence de ces types de relations pourrait renforcer ou limiter le développement de l'enfant sur le plan émotionnel, social ou scolaire (Brock et Curby, 2014).

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel définit d'abord la population visée, soit les élèves présentant des difficultés comportementales. Ensuite, le modèle conceptuel de Pianta (1991) permet de définir les différentes dimensions de la relation enseignant-élève.

Les élèves présentant des difficultés comportementales

Les difficultés comportementales peuvent généralement être catégorisées autour de deux axes. Il peut s'agir de comportements inadaptés, intériorisés ou extériorisés (MEES, 2015). L'élève ayant des comportements intériorisés ou sous-réactifs manifeste des symptômes d'anxiété, de dépression, ont des comportements de retrait et peu de contacts sociaux, ils ont peu de

motivation, ne prennent pas d'initiative et peuvent être indifférent à ce qui se passe autour d'eux (Massé et al., 2020). L'élève ayant des comportements extériorisés manifestent une réactivité émotionnelle ou une expressivité intense des émotions négatives qui se traduisent par une faible tolérance à la frustration, de l'impulsivité, de l'hyperactivité, de l'agressivité, des actes d'agressions, de l'antisocialité, de l'opposition, de la provocation ou de l'inattention (Fédération des enseignants du Québec et Centrales des enseignants du Québec, 2019; Massé, Lanaris et al., 2020). Les comportements perturbateurs, adoptés par l'élève, ne respectent pas les règles de la vie scolaire, dérangent le fonctionnement de la classe et le développement de l'élève (MEES, 2015).

En milieu scolaire québécois, on distingue également l'élève à risque sur le plan comportemental d'un élève présentant un trouble du comportement. Dans le cas d'un élève considéré à risque, celui-ci présente des difficultés comportementales liées à des facteurs de vulnérabilité sur le plan individuel, familial ou scolaire susceptibles d'influencer ses apprentissages, sa socialisation et sa qualification (MEES, 2015). Par exemple, sur le plan individuel, il peut présenter des difficultés à gérer la frustration, des compétences sociales limitées ou une faible estime de soi (Massé et al., 2020). Sur le plan familial, le style de parentalité, le stress vécu au sein de celle-ci ou un faible réseau de soutien sont d'autres exemples (Massé et al., 2020). Sur le plan scolaire, le climat de classe, les pratiques éducatives des enseignants et les stratégies de prévention des comportements peuvent aussi exercer une influence sur le comportement de l'élève (Massé et al., 2020). Ces difficultés peuvent être temporaires. Dans le cas des troubles du comportement, il s'agit d'un déficit dans la capacité d'adaptation de l'élève : les comportements utilisés par celui-ci altèrent son fonctionnement dans plusieurs sphères de sa vie (personnel, scolaire, familial, etc.) et perturbent son développement par la fréquence, la persistance et l'intensité élevée des comportements (MEES, 2015). Les troubles du comportement extériorisés regroupent le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble d'opposition avec provocation (TOP) et les troubles de conduites (TC). Quant aux troubles de comportement intériorisés, ils regroupent les troubles anxieux et les troubles de l'humeur (Massé et al., 2020).

Puisque cet essai se concentre principalement sur les comportements extériorisés, il importe de prendre connaissance de la prévalence de ces difficultés. Selon Couture (2019), chez les moins de dix ans, 37 % des enfants présentent des symptômes de comportements extériorisés. En ce qui concerne les troubles du comportement, dans la population générale, des enfants de moins de douze ans, le taux de prévalence du TDAH est de 5,3 %, celui du TOP est présent chez 2 à 3 % et celui du TC est de 1 à 12 % (Américain Psychiatric Association, 2023).

Relation enseignant-élève

Cet essai s'appuie sur le cadre théorique de Pianta (1991) qui s'inscrit dans une perspective théorique développementale et relationnelle. Il a été élaboré pour conceptualiser la relation enseignant-élève à partir de la théorie de l'attachement et des approches écosystémiques. Issu de recherches empiriques sur l'adaptation scolaire des enfants, en particulier ceux présentant des vulnérabilités comportementales ou socioémotionnelles, ce modèle se justifie dans le présent essai par sa pertinence pour comprendre l'influence de la relation enseignant-élève sur l'adaptation des élèves rencontrant des difficultés comportementales et pour analyser les interactions de cette dyade comme levier de prévention et d'intervention.

Selon ce cadre, la relation enseignant-élève repose à la fois sur les caractéristiques individuelles de chacune des parties, tempérament et personnalité, et sur les systèmes environnants, tels que la classe, l'école et le quartier. Sa nature émerge de l'interaction dynamique entre l'ensemble de ces éléments, se construisant progressivement au fil des échanges réciproques et quotidiens tout au long de l'année scolaire.

À l'instar de la relation parent-enfant telle que la conçoit la théorie de l'attachement, ce lien offre à l'élève une base sécurisante à partir de laquelle il peut explorer son environnement. Il remplit plusieurs fonctions essentielles : soutenir la transmission et le développement des connaissances scolaires, favoriser l'attention, la motivation et la résolution de problèmes, orienter la trajectoire vers la réussite ou l'échec scolaire, soutenir les interactions avec les pairs et

constituer un modèle de régulation émotionnelle face aux expériences quotidiennes vécues en milieu scolaire.

L'enfant, ayant un degré de développement immature comparativement à celui de l'adulte, est dépendant de l'effort et de la contribution de l'enseignant pour cette relation. Étant l'adulte responsable de la qualité de cette relation, l'enseignant doit mettre en œuvre diverses stratégies pour la développer. La relation enseignant-élève se base sur la capacité de l'enseignant à décoder et interpréter les signes de l'enfant, à réagir et à répondre à ceux-ci, à offrir de la chaleur et de l'aide, à donner l'exemple de comportements ainsi que de mettre des règles et des limites (Pianta, 1999). Selon la qualité des interactions entre les deux parties, deux principaux types de relation peuvent en découler : une relation de proximité ou une relation conflictuelle.

Proximité

Une relation de proximité est empreinte d'affection, de chaleur, de respect mutuel, de sensibilité, d'encouragement et de communication ouverte. Dans ce type de relation, l'enseignant constitue une source de soutien et une personne sur qui l'élève peut compter pour discuter de ses problèmes et avoir des conseils (Acar et al., 2018; Brock et al., 2014; O'Connor et al., 2011; Pianta, 1991, 1999). Par ces comportements adoptés par l'enseignant, l'élève est plus enclin à collaborer avec lui (MEES, 2015). Ce type de relation permet à l'enseignant d'être un modèle pour l'élève. L'élève observe l'enseignant dans diverses situations du quotidien, par les compétences d'autorégulation et les compétences sociales que l'enseignant déploie, il enseigne à l'enfant comment interagir et s'autoréguler. L'élève sera plus motivé à reproduire ses comportements adéquats dans d'autres sphères de sa vie lorsqu'il y a une relation de proximité avec l'enseignant. (Acar et al., 2018; O'Connors et al., 2011).

Conflit

Une relation conflictuelle se réfère à des comportements d'imprévisibilité et de colère de la part de l'élève et un épuisement émotionnel de la part de l'enseignant, puisqu'il se sent inefficace (Pianta, 1991). Ces interactions caractérisées par des conflits, de la négativité et de la

haine créent une relation associée à l'augmentation des comportements perturbateurs de l'élève et au contrôle des comportements par l'enseignant (Brock et al., 2014; O'Connors et al., 2011).

Objectif

Le présent essai a pour objectif d'examiner les liens entre la relation enseignant-élève sur l'adaptation psychosociale ainsi que la réussite scolaire des élèves rencontrant des difficultés de comportement extériorisées de la maternelle quatre ans à la sixième année du primaire.

Méthode

La recension des écrits a été réalisée de février à mars 2024 à partir des bases de données *EBSCO (ERIC, APA PsynchINFO, Education Source et Academic Search Complet)* ainsi que sur *Érudit*. Cinq concepts ont été retenus pour la recherche : relation enseignant-élève, difficulté de comportement, adaptation psychosociale, réussite scolaire et préscolaire/primaire. Le tableau 1 présente les principaux mots-clés utilisés en français et en anglais selon le concept retenu. Le terme *AND* a été utilisé entre chacun des mots-clés et le terme *OR* entre chacun des synonymes de ceux-ci, afin d'obtenir des résultats de recherche sur le sujet. Les recherches dans les différentes bases de données ont repéré 39 578 articles. Pour obtenir une recherche plus précise, des critères de recherche ont été ajoutés aux bases de données : les élèves de niveau préscolaire et primaire (entre la maternelle quatre ans et la sixième année), les études les plus récentes des quinze dernières années, datant de 2009 à 2024 inclusivement, en langue française ou anglaise, les informations devaient provenir de rapports gouvernementaux, de livres ou de manuels, d'articles scientifiques, de thèses ou de mémoires. L'ajout de ces critères a permis de répertorier 1 215 articles. La lecture des titres a réduit le nombre d'articles à 226. Ces articles ont été ajoutés au logiciel *Endnote* afin de constituer une banque d'articles traitant du sujet principal. Le logiciel a permis l'élimination des doublons, ce qui a diminué le nombre d'articles à 216. Par la suite, la lecture des résumés et des sous-titres a permis de sélectionner 19 articles répondant aux critères établis. Une lecture intégrale des articles subsistants a mené au rejet de six d'entre eux. La figure

1 présente le diagramme de sélection des références. Un total de 12 articles a été inclus dans l'essai.

Par la suite, une extraction de données a été réalisée afin de mettre en lumière l'échantillon, la méthode utilisée, les variables étudiées, les instruments utilisés et les principaux résultats de chacune des études retenues pour les 11 articles de revue scientifique intégrés à l'essai. Seuls les résultats directement en lien avec la question de recherche ont été gardés.

Tableau 1

Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de recherche pour chacun des concepts

Relation élève-enseignant		Difficulté de comportement		Adaptation psychosociale		Réussite scolaire		Préscolaire/Primaire	
Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais
Relation enseignant-élève Relation élève-enseignant Relation élève professeur Relation professeur-élève	Teacher Student Relationship Teacher Attitudes Behavior Teacher Discipline Teacher Influence Student Teacher attitudes Teacher-student relationships Teacher-student communication	Comportement perturbateur Comportement problématique Comportement stimulant Trouble du comportement Comportement externalisé Comportement indiscipliné Comportement agressif Comportement inapproprié Comportement désorganisé Comportement négatif	Behavior* Disorder* Problem* Disturbance* Disruptive Aggressive Disorganized Negative Externalized Undisciplin* Challenging Maladapt* Behavior Problems	Adaptation psychosociale Adaptation Inadaptation	Psychosocial* Psycho-social* Adaptation* Maladjustment* Inadequacy* ` Inadequate Adequate	Réussite scolaire Réussite académique Bulletin Apprentissage Résultat	School* Academic* Success* Acheviement* Result* Academic Achievement	Maternelle Maternelle 4 ans Élève du primaire Préscolaire	Nursery school Preschool Elementary school Student Primary education Primary division Primary school Children Infant School

Tableau 2***Processus de sélection des articles***

Nombre initial d'articles 39 578	
Nombre d'articles retenus à la suite de l'ajout critères (2009-2024, Français et anglais, 4 à 12 ans, maternelle 4 ans à la 6 ^e année) 1 215	Nombre d'articles exclus 38 363 Raisons : Articles datant d'avant 2009 ($n = 24\,757$) Élève de moins de 4 ans/ secondaire ($n = 108$) Articles en d'autres langues ($n = 13\,498$)
Nombre d'articles retenus à la suite de la lecture des titres 226	Nombre d'articles exclus 989
Nombre d'articles retenus après l'élimination des doublons 216	Nombre d'articles exclus 10
Nombre d'articles retenus à la suite de la lecture des résumés 18	Nombre d'articles exclus 198 Raisons : Élèves ayant un diagnostic de santé mentale ($n = 7$) Élèves du secondaire ($n = 30$) Enfant de moins de 4 ans ($n = 7$) Pas en lien avec la question de l'essai : ($n = 154$)
Nombre d'articles inclus dans l'essai 12	Nombre d'articles exclus 6 Raisons : Enfant de moins de 4 ans ($n = 1$) Élève de niveau secondaire ($n = 2$) Mesure de la relation enseignant-parents ($n = 1$) Élève avec trouble concomitant ($n = 1$) Évaluation des résultats d'un programme d'intervention ($n = 1$)

Résultats

Cette section présente d'abord les échantillons utilisés dans les études. Par la suite, le tableau 2 présente une synthèse de chacune des études recensées ($N = 12$) et des principaux résultats. Seuls les résultats directement en lien avec l'objectif de l'essai sont présentés. Finalement, les résultats des différentes études seront regroupés selon les différentes variables sur lesquelles la relation enseignant-élève exerce une influence.

Chacune des études retenues a comme variable principale la relation enseignant-élève, huit d'entre elles traitent des problèmes de comportements, six traitent de l'adaptation psychosociale et sept études de la réussite scolaire. Six études utilisent un devis corrélationnel, cinq une étude longitudinale et une étude mixte avec devis corrélationnel. Cinq d'entre elles comportent un échantillon composé seulement d'élèves du préscolaire (Alamos et Williford., 2020; Brock et al., 2014; Bultosky et al., 2020; Diaz, Eisenberg et al., 2017; Myers et Morris., 2009), deux études comportent des élèves du préscolaire et du primaire (Berry et O'conner., 2010; Maldonado-Carreno et Vortruba-Drzal., 2011), une étude comporte des élèves de la deuxième à la cinquième année (Ribeiro et al., 2023) et quatre études ont un échantillon d'élèves de la première à la sixième année (Collins et al., 2017; Knowles et al., 2020; O'Conner et al., 2011; Tsai et al., 2012). Cinq études portent sur des élèves présentant des difficultés de comportement (Alamos et Williford., 2020; O'Conner et al., 2011; Ribeiro et al., 2023). Une étude comprend un échantillon d'élèves à risque de développer des problèmes émotionnels et comportementaux (Tsai et al., 2012). L'échantillonnage de deux études comprend des élèves du programme Head Start et une du programme Check Connect and Expect (Bulotsky et al., 2020; Myers, 2009). Dans sept études, qui ont présenté les caractéristiques de l'échantillon, la majorité des participants était de sexe féminin (Alamos et al., 2020; Brock et al., 2014; Bulotsky et al., 2020; Myers et al., 2009; O'Conner et al., 2011; Ribeiro et al., 2023; Tsai et al., 2012). Celles-ci étant de différentes origines ethniques : blanches, afro-américaines ou latino-américaine. Deux de ces études ont interrogé les aides-enseignants qui sont majoritairement de sexe féminin (Bulotsky et al., 2020; Myers et al., 2009). L'appendice 1 présente un tableau des principales caractéristiques et des résultats des études retenues.

Influence de la qualité initiale de la relation enseignant-élève

Douze études ont étudié la qualité initiale de la relation enseignant-élève. Selon l'étude de O'Connor et al. (2011), le type de relation établie dès la première année du primaire avec leur enseignant influence le type de relation établi par les élèves dans le futur. Ainsi, une relation de mauvaise qualité en première année ou l'aggravation de celle-ci sont associées à une diminution de la qualité de la relation enseignant-élève jusqu'en cinquième année. Le contraire est aussi vrai : une relation de qualité enseignant-élève ou une légère amélioration de celle-ci en première année sont associées à une amélioration de cette relation jusqu'en cinquième année.

Les problèmes de comportements

Selon plusieurs études ($n = 8$), les problèmes de comportements des enfants sont associés à la qualité de la relation enseignant-élève. Ainsi, une relation conflictuelle est associée aux comportements problématiques, la taille des effets varie de faible à forte selon les études. Cette relation est associée de façon modérée aux symptômes émotionnels (Brock et al., 2014; Bulotsky et al., 2020; Diaz et al., 2017; Myers et al., 2009; Maldonado- Carreno et al., 2012; Tsai et al., 2012). En revanche, la proximité enseignant-élève diminue faiblement la présence de problèmes de comportement (Brock et al., 2014; Diaz et al., 2017; Myers et al., 2009; Ribeiro et al., 2023). Selon les résultats de l'étude de Collins et al. (2017), les élèves ayant une relation conflictuelle et des difficultés de comportement dès la première année du primaire présente une trajectoire de relation conflictuelle tout au long du primaire et une diminution de la proximité. Cette étude ajoute qu'il y a une accentuation de conflits en troisième et en cinquième année.

L'étude de Bulotsky et al. (2020), quant à elle, porte spécifiquement sur les élèves du préscolaire. Les résultats des instruments de mesure *Adjustment Scales for Preschool Intervention (ASPI)*, *Penn interactive Peer Play Scales (PISPPS)* et *CLASS-Prek* indiquent que lors des interactions sociales en période de jeux avec les pairs et lors des périodes d'apprentissages structurés, la relation enseignant-élève a un impact sur la présence des comportements problématiques, tels que l'agressivité, l'inattention ainsi que sur les comportements inadaptés avec les pairs. Une relation de qualité avec l'enseignant entraîne une

faible diminution des comportements problématiques, soulevés plutôt, chez les élèves, et une relation conflictuelle augmenterait fortement la présence de ces comportements chez les élèves.

L'engagement et le rendement scolaires

Il n'y a pas de consensus concernant les effets de la relation enseignant-élève et l'engagement et le rendement scolaire. Les résultats de trois études révèlent une association faible entre la relation enseignant-élève, les tâches scolaires, soit l'engagement à la tâche, le rendement scolaire en lecture et en écriture, en langue et en mathématique ainsi que les compétences scolaires (Alamos et al., 2020; Maldonado et al., 2011; Tsai et al., 2012). Toutefois, l'étude de Tsai et al. (2012) relève une association forte entre la relation et l'engagement scolaire. L'étude d'Alamos et al. (2020) ne révèle pas d'association directe entre la relation et l'engagement à la tâche. L'étude de Myers et al. (2009) soulève une association négative faible entre la relation conflictuelle avec l'enseignant et le contrôle de l'effort. La sécurité émotionnelle des élèves est le médiateur entre ces deux variables. Les résultats de l'étude de Knowles et al. (2020) indiquent que plus les élèves ont une perception positive de sa relation avec son enseignant, plus il y a un accord élevé entre l'enseignant et les élèves sur les tâches et les objectifs de travail. Les résultats de l'étude de Diaz (2017) vont dans le même sens et révèlent une association modérée entre la relation enseignant-élève et l'engagement scolaire, et une association plus faible avec le contrôle de l'effort. Myers et al. (2009) montre la même association avec le contrôle de l'effort, mais un effet de petite taille. À l'opposé, la proximité dans la relation favorise faiblement, quant à elle, le contrôle de l'effort et l'engagement comportemental (Diaz et al., 2017; Ribeiro et al., 2023). De plus, les résultats de l'étude de Ribeiro et al. (2023) indiquent une association positive faible entre la qualité de la relation enseignant-élève et l'engagement émotionnel des élèves.

Les compétences sociales

Les résultats de deux études (Berry et al., 2020 ; Tsai et al., 2012) révèlent une association positive entre la qualité de la relation enseignant-élève et les compétences sociales des élèves, la taille des effets varie de petite à forte. L'étude de Berry et al. (2020) précise que l'effet de l'association entre ces deux variables débute en première année du primaire pour s'amplifier jusqu'en sixième année. Selon deux études, les élèves ayant une relation conflictuelle avec leurs

enseignants ont faiblement et modérément plus de problèmes avec les pairs. (Brock et al., 2014; Myers et al., 2009). Tandis que les élèves adoptant des comportements prosociaux font preuve de plus de proximité avec leurs enseignants; la taille de cet effet varie de petit à modéré (Brock et al., 2014; Myers et al., 2009).

Discussion

La relation enseignant-élève est considérée comme l'infrastructure développementale de l'élève en milieu scolaire (Pianta, 1991). Pour un élève rencontrant des difficultés comportementales, la présence ou l'absence du soutien de l'enseignant peut avoir un impact sur ses comportements. Cette relation au cœur de l'adaptation et de la réussite scolaire pourrait être vue comme un facteur de risque ou de protection selon le type de relation établie. Cet essai avait comme objectif de déterminer l'influence de la relation enseignant-élève sur l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire de l'élève rencontrant des difficultés de comportement de la maternelle quatre ans à la sixième année du primaire. Cette section discute de l'effet du type de relation sur les problèmes de comportements, l'engagement scolaire et les compétences sociales. Les limites de l'essai sont présentées par la suite.

Les problèmes de comportements

Bien que les études présentent des résultats variables quant à la taille de l'effet, plusieurs s'accordent pour souligner que la relation conflictuelle avec l'enseignant exerce une influence plus marquée sur les comportements perturbateurs que ne le fait la relation de proximité (Brock et al., 2014; Bulotsky et al., 2020 ; Diaz et al., 2017; Maldonado-Carreno et al., 2012; Myers et al., 2009; Ribeiro et al., 2023 ; Tsai et al., 2012). Selon le cadre de Pianta (1991), des interactions négatives répétées engendrent des effets durables, tant chez l'enseignant que chez l'élève, et contribuent à cristalliser cette trajectoire relationnelle.

L'analyse fonctionnelle du comportement problématique doit donc tenir compte de l'interaction entre les caractéristiques individuelles des deux personnes en relation. Des facteurs tels que le niveau de fatigue de l'enseignant, le climat de la classe ou les émotions de l'élève

peuvent en effet moduler significativement la qualité de cette interaction (Collins et al., 2017). Ainsi, l'enseignant qui prend le temps de s'interroger sur les caractéristiques susceptibles d'influencer la relation est mieux à même de briser le cercle vicieux associé à un lien conflictuel. À l'inverse, celui qui ne tient pas compte de ces éléments risque de contribuer au maintien des comportements problématiques et à la persistance de la relation conflictuelle. Le psychoéducateur peut jouer un rôle précieux en accompagnant l'enseignant dans cette démarche réflexive et en l'aidant à prendre conscience de l'impact de ses propres caractéristiques sur lui-même et sur l'élève.

La relation de proximité avec l'enseignant, quant à elle, constitue pour l'élève une source de soutien qui favorise un sentiment de sécurité et d'appartenance à l'école, contribuant ainsi à prévenir l'adoption de comportements inadaptés (O'Connor et al., 2011 ; Ribeiro et al., 2023). De même, une gestion de classe offrant un contexte routinier, organisé et prévisible renforce ce sentiment de confiance en permettant à l'élève de développer ses compétences sociales et d'autorégulation (Brock et al., 2014 ; Bulotsky et al., 2020).

Trois études ont rapporté que le type de relation établie en première année détermine l'évolution de la relation de la première à la sixième année, en plus d'une accentuation des conflits en troisième et cinquième année et d'une diminution de la proximité (Brock et al., 2014; Collins et al., 2017; O'Conner et al., 2011). Il semble que l'élève ayant des interactions répétées caractérisées par l'acrimonie, dès la première année, sont plus enclin à utiliser ce modèle d'interaction à répétition avec les autres, et ce, à chaque année (Collins et al., 2017). En troisième et en cinquième année, le manque de temps individuel avec l'enseignant, l'augmentation des exigences scolaires, de l'enseignement en grand groupe et du travail individuel peut expliquer l'augmentation du niveau de conflits. Toutefois, cette période de l'enfance est caractérisée par une meilleure capacité à gérer ses relations grâce à l'évolution de son développement sociocognitif. L'élève a de meilleures capacités pour comprendre les intentions d'autrui et a régulé ses émotions (Collins et al., 2017). Pour le psychoéducateur en milieu scolaire, il serait pertinent d'avoir un regard sur les types de relations des enseignants avec l'élève durant ses deux

années charnières. Ce soutien professionnel pourrait permettre aux enseignants l'utilisation de nouvelles stratégies d'intervention favorisant l'utilisation des nouvelles capacités cognitives de l'élève dans le but d'améliorer la qualité de la relation. Différentes stratégies pourraient être utilisées, telles que des discussions permettant de réfléchir sur la relation conflictuelle avec l'enseignant, de la médiation afin de trouver des solutions communes et des moments de retour sur les moyens mis en place et sur l'effet de ceux-ci sur la relation.

Engagement et rendement scolaire

Il n'y a pas de consensus entre les diverses études ($n = 3$) concernant l'effet de la relation enseignant-élève sur l'engagement de l'élève, et ce, peu importe le type de relation. Toutefois, la relation enseignant-élève est associée indirectement, par la sécurité de l'élève, à l'engagement scolaire. En prenant référence sur le cadre théorique de Pianta (1991), la relation avec l'enseignant peut agir comme filet de sécurité affective pour permettre à l'élève d'être plus confiant pour prendre des risques lors de situation d'apprentissage ou des défis scolaires. Toutefois, il n'est pas garant de la mise en action celui-ci, puisque d'autres facteurs peuvent avoir un effet sur celle-ci. La qualité de cette relation a moins d'impact sur l'engagement de l'élève lorsqu'il effectue un travail en grand groupe ou en équipe, puisque l'élève trouve son sentiment de sécurité dans la présence et l'aide de ses pairs (Alamos et al., 2020).

Plusieurs facteurs externes à la relation enseignant-élève peuvent expliquer ce manque de consensus. Les caractéristiques individuelles de l'élève, telles qu'une humeur négative, un faible niveau de sociabilité, l'agitation ou la démotivation (Ribeiro et al., 2023). Les difficultés d'apprentissage apparaissent également comme un facteur affectant l'engagement de l'élève, puisque celui-ci s'intéresse moins aux travaux scolaires et il se perçoit comme ayant de faibles capacités d'apprentissage et une faible capacité d'autonomie (Ribeiro et al., 2023). Cependant, les relations avec les pairs, le soutien offert par les professionnels, les activités parascolaires et l'environnement du milieu scolaire peuvent favoriser cet engagement (Ribeiro et al., 2023).

Une étude rapporte que la perception de l'élève face à la relation influence fortement l'alliance avec l'enseignant sur les tâches et les objectifs de travail. Cela peut s'expliquer par le fait que l'élève tente de plaire à son enseignant en faisant ce qui leur est demandé comme tâche scolaire et en participant aux activités (Maldonado et al., 2011).

La relation enseignant-élève et le contrôle de l'effort semblent influencer l'engagement scolaire, et ce, dès le préscolaire. L'élève ayant un faible niveau de contrôle de l'effort a plus de difficultés à gérer leurs émotions et leurs comportements en classe. Ils sont moins attentifs, ont plus de difficultés à se concentrer, inhiber les comportements impulsifs et ont moins de comportements adaptatifs (Diaz et al., 2017, Myers et al., 2009).

Les études soulèvent une association de petite taille entre la relation enseignant-élève et l'engagement émotionnel. Cette association peut être expliquée par le fait que l'expression négative des émotions de l'élève est vue de manière inappropriée par les enseignants. Ces émotions sont plus perceptibles et plus épuisantes pour eux (Diaz et al., 2017). Aussi, l'élève percevant un changement émotionnel chez l'enseignant peut le distraire et le détourner de ses apprentissages, puisque sa charge cognitive sera en surveillance constante de son environnement plutôt que sur ses apprentissages et il sera porté à utiliser un comportement réactionnel externalisé (Brock et al., 2014).

Quand il est question de réussite scolaire, les études de Maldonado et al. (2011) et Tsai et al. (2012) mettent en lumière des éléments qui peuvent être questionnés face à l'impact réel de la relation sur la réussite. Ils rapportent que la qualité de la relation influence l'enseignant face aux résultats scolaires. Il a été remarqué que, lorsque l'enseignant mentionne avoir une relation de bonne qualité avec l'élève, celui-ci a des notes légèrement plus élevées. Cette affirmation concorde avec le modèle de Pianta (1991) puisque l'interaction entre les deux personnes, qu'elle soit positive ou négative, influence autant les perceptions de l'enseignant que ceux de l'élève. Aussi, un autre élément à prendre en considération est les pratiques pédagogiques des enseignants. Il est noté que, lorsque les pratiques pédagogiques sont stimulantes et que

l'enseignement est réalisé de façon adéquate, cela favorise la création de relation de proximité, puisque l'élève est encouragé à surmonter les difficultés et à utiliser des habitudes de travail positives. Lorsque les pratiques pédagogiques ne répondent pas aux besoins de développement de l'élève, la relation enseignant-élève ne semble pas avoir d'influence sur les résultats scolaires (Maldonado et al., 2011).

Pour le psychoéducateur, l'analyse des résultats à la lumière du cadre théorique de Pianta (1991) révèle que la relation enseignant-élève constitue l'un des facteurs influençant l'engagement et le rendement scolaire de l'élève, parmi d'autres variables qui mériteraient d'être approfondies. Cela dit, le sentiment de sécurité engendré par une relation de proximité apparaît comme un levier d'intervention particulièrement prometteur pour soutenir l'élève. À cet égard, plusieurs interventions, tant universelles qu'individuelles, peuvent être envisagées, notamment : la valorisation du potentiel de l'élève, le soutien affectif dans les moments de découragement, la souplesse dans la réalisation des activités, un temps individuel de récupération, un accompagnement pour amorcer les tâches plus exigeantes, ainsi que le soin porté au climat de classe et à la posture bienveillante de l'enseignant.

Compétences sociales

Quatre études ont examiné l'influence de la qualité de la relation enseignant-élève sur les compétences sociales de l'élève, révélant un effet faible à modéré, que la relation soit de proximité ou conflictuelle. Pour comprendre ce résultat, le cadre écosystémique de Pianta (1991) offre un éclairage pertinent : en tant que microsysteme, l'école constitue un espace où l'enseignant modélise des comportements sociaux que l'élève peut réinvestir dans ses interactions avec ses pairs (Myers et al., 2009). Cette dynamique opère dans les deux sens. D'une part, un enseignant entretenant une relation conflictuelle avec un élève peut, consciemment ou non, réagir négativement lors de leurs interactions. Ces réponses négatives alimentent les conflits entre les deux parties et deviennent, pour l'élève, des modèles d'interaction qu'il risque de reproduire avec ses camarades. D'autre part, une relation de proximité offre à l'élève l'occasion d'observer et

d'intégrer des habiletés sociales positives, favorisant ainsi des interactions plus constructives avec ses pairs (Myers et al., 2009).

Il semble que l'influence de cette relation, sur les compétences sociales, s'amplifie jusqu'en sixième année (Berry et al., 2020). Cette affirmation peut être expliquée par le fait que, dès l'entrée à l'école, le développement des aptitudes sociales se fait rapidement, en raison du développement sociocognitif réalisé durant cette période (Berry et al., 2020). Par la suite, vers la troisième et quatrième année, le développement de la théorie de l'esprit permet encore une accélération du développement des aptitudes sociales, puisque l'enfant a de meilleures capacités pour décoder les émotions des autres (Berry et al., 2020). Vers la fin du primaire, cette relation est un levier pour favoriser le passage au secondaire. Le soutien de l'enseignant est favorable pour encourager l'élève à développer son autonomie et son sentiment de compétence qui seront utilisés pour la transition vers le secondaire (Berry et al., 2020. (Berry et al., 2020).

Bien que plusieurs éléments extérieurs à la relation puissent aussi exercer une influence sur les variables étudiées, il est possible de mettre en lumière que la relation conflictuelle entraîne un impact négatif plus important sur les comportements problématiques que les effets positifs de la relation de proximité. En revanche, la relation de proximité exerce une influence aussi importante sur l'engagement et les compétences sociales que la relation conflictuelle.

En milieu scolaire, les ateliers d'habiletés sociales sont généralement destinés aux élèves. Or, les présents résultats invitent à élargir cette perspective : les compétences sociales et émotionnelles des enseignants méritent tout autant d'attention. En effet, détenir un diplôme en enseignement ne garantit pas une autorégulation émotionnelle optimale ni des habiletés relationnelles exemplaires. Face à une relation conflictuelle entre un enseignant et son élève, le psychoéducateur se trouve ainsi dans une position privilégiée pour soutenir le développement des compétences des deux parties, bien que les modalités d'intervention diffèrent selon l'interlocuteur.

Limite de l'essai

Cet essai comporte plusieurs limites qu'il convient de souligner. Sur le plan théorique, le choix du cadre de Pianta (1991), bien que justifié par sa présence récurrente dans les études recensées, présente certaines contraintes. Ce modèle permet d'analyser la relation enseignant-élève selon les dimensions de proximité et de conflit, mais ne rend pas pleinement compte des interactions avec d'autres facteurs, tels que les caractéristiques individuelles des acteurs, le climat de classe ou la dynamique de groupe, qui peuvent également moduler cette relation. Par ailleurs, comme plusieurs auteurs l'ont avancé, les pratiques enseignantes et les relations en milieu scolaire se sont considérablement transformées depuis 1991 ; l'utilisation d'un cadre théorique plus récent aurait permis de mieux contextualiser ces évolutions et d'introduire des nuances supplémentaires. Il importe donc de considérer la qualité de la relation enseignant-élève non pas comme un déterminant isolé, mais comme un axe d'analyse et d'intervention parmi d'autres, en interaction constante avec l'ensemble du contexte scolaire.

Sur le plan méthodologique, un faible nombre d'études a été retenu ($N = 12$), et aucune n'a été réalisée dans un contexte canadien, ce qui limite la transférabilité des résultats à la réalité scolaire québécoise. Les études consultées présentent en outre des définitions variables des « difficultés comportementales », ce qui complexifie l'analyse comparative des données extraites. L'hétérogénéité des échantillons constitue une limite supplémentaire : certaines études portaient exclusivement sur une population préscolaire, tandis que d'autres incluaient un échantillon préscolaire-primaire plus large. À cela s'ajoute une grande variabilité dans les instruments de mesure utilisés pour évaluer la relation enseignant-élève, ce qui nuit à la comparabilité des résultats et peut compromettre leur validité et leur fiabilité. D'autre part, l'absence d'études qualitatives dans la recension ne permet pas de saisir pleinement le processus relationnel ni de prendre en compte les nuances et les facteurs contextuels extérieurs à la dyade enseignant-élève. Le manque d'études interventionnelles représente une limite additionnelle, en ce qu'il ne permet pas d'évaluer empiriquement dans quelle mesure une intervention ciblée sur la qualité de la relation peut contribuer à la réduction des comportements perturbateurs.

Un biais important doit être soulevé quant à la validité des résultats des études, puisque l'enseignant peut évaluer à la fois la qualité de la relation et des comportements. L'impact réel de la relation enseignant-élève peut varier au fil des années selon le développement des enfants et les échantillons ne permettent pas d'être précis à ce sujet. Il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale québécoise, de la maternelle quatre ans à la sixième année, afin d'étudier l'évolution d'année en année des élèves rencontrant des difficultés comportementales et l'évolution de la relation avec leurs enseignants. Les échantillons retenus comportent aussi des enfants intégrés en classe ordinaire et des enfants faisant partie de programme spécialisé pour les élèves rencontrant des difficultés comportementales et émotionnelles. Cela fait en sorte que la comparaison des résultats peut être hasardeuse en raison des différences entre les contextes d'enseignement. Une étude longitudinale pourrait comparer l'évolution de la relation des enfants intégrés en classe ordinaire versus en classe spécialisée afin d'étudier quelles sont les différences et les impacts des deux types de scolarisation sur la relation. De plus, diverses variables externes peuvent venir influencer la relation enseignant-élève. Plusieurs d'entre elles ne se sont pas prises en considération dans les études, par exemple, les caractéristiques personnelles de l'enfant et des enseignants, la collaboration famille-école, l'implication des parents ainsi que l'environnement scolaire. De plus, le soutien offert par les professionnels entourant l'élève peut aussi avoir un impact sur les variables étudiées.

Conclusion

En conclusion, cet essai comportant une recension d'écrits de douze articles permet de déterminer l'influence de la relation enseignant-élève sur l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des élèves rencontrant des difficultés de comportement de la maternelle quatre ans à la sixième année du primaire. Bien que la relation enseignant-élève ait déjà un élément étudié à plusieurs reprises, et que la taille de l'effet du type de relation ne soit pas unanime dans les diverses études, les résultats ont confirmé que la relation conflictuelle entraîne un impact négatif plus important sur les comportements problématiques que les effets positifs de la relation de proximité. Une relation enseignant-élève caractérisée par la proximité semble favoriser le développement de l'engagement scolaire et des compétences sociales, tandis qu'une relation

conflictuelle semble entraver ce développement. À la lumière de ses résultats, avant de mettre en place diverses interventions nécessitant un grand nombre d'intervenants ou encore des interventions entraînant des conséquences à long terme pour les élèves, une sensibilisation auprès des enseignants devrait être réalisée. Dans un premier temps, cette sensibilisation permettrait de soulever l'importance de la qualité de la relation enseignant-élève dans le développement et l'adaptation des élèves présentant des difficultés comportementales. Dans un deuxième temps, un accompagnement individuel en rôle-conseil dans le but de réfléchir sur une dyade de relation enseignant-élève pourrait permettre de soutenir l'enseignant dans l'utilisation de stratégie d'intervention favorisant le développement de la qualité de la relation. (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Pour l'enseignant, il serait bénéfique d'obtenir à la fois de la formation et un accompagnement individuel. L'association entre les deux permet à celui-ci de mettre ses connaissances en pratique, en plus, de pouvoir faire une introspection sur son approche avec les élèves, au moment où celui-ci fait face à des difficultés avec un élève (Massé et al., 2021). Bref, plutôt que d'intervenir directement sur le comportement perturbateur de l'élève, il semble important de développer les compétences relationnelles des enseignants, et ce, dès le début de leur carrière. Ces interventions en amont pourraient contribuer à la réduction des comportements perturbateurs chez les élèves, améliorer leur bien-être et leur réussite scolaire.

Références

- Acar, I. H., Torquati, J. C., Garcia, A. et Ren, L. (2018). Examining the roles of parent-child and teacher-child relationships on behavior regulation of children at risk. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 64(2), 248-274. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.2.0248>
- Alamos, P. et Williford, A. P. (2020). Exploring dyadic teacher–child interactions, emotional security, and task engagement in preschool children displaying externalizing behaviors. *Social Development*, 29(1), 339-355. <https://doi.org/10.1111/sode.12403>
- American Psychiatric Association (APA). (2023). *DSM-5-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé* (M. A. Crocq et J. D. Guelfi, trad. ; 5e éd.). Elsevier Masson.
- Berry, D. et O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Brock, L. L. et Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.866020>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J. et Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L. et Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *Journal of Educational Research*, 110(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*. Études et recherches, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/50-0512-ER-sante-mentale-enfants-ado.pdf>
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., Hernandez, M. M., Silva, K. M. et Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student–teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>

- Ducharme, D. (2024). *Le respect des droits des élèves HDAA : un état des lieux*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. https://www.cdpcdj.qc.ca/storage/app/media/publications/synthese_colloque-EHDAA.pdf
- Fédération des enseignants du Québec et Centrale des enseignants du Québec. (2019) *Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers — élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. https://fse.lacsq.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/07/Referentiel_EHDAA-janvier_2019.pdf
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Knowles, C., Murray, C., Gau, J. et Toste, J. R. (2020). Teacher-student working alliance among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(6), 753-761. <https://doi.org/10.1177/0734282919874268>
- Laplane, D. (2012) La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de comportement association avec la performance scolaire et les difficultés comportementales actuelles et ultérieures [Mémoire , Université de Sherbrooke] <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5597>
- Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Dispositifs basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, S. Daigle et N. S. Trépanier (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p.166-198). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 5-36). Chenelière Éducation.
- Maldonado-Carreno, C. et Votruba-Drzal, E. (2011, 03/01/). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills during Elementary School: A within- and between-Child Analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, Cadre de référence et guide à l'intention des milieux scolaires*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Myers, S. S. et Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
<https://doi.org/10.1080/10409280802571244>

O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>

Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Plouffe-Leboeuf, T. (2015). Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leurs attitudes quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble du comportement [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7792/1/031128558.pdf>

Ribeiro, A. R., Pereira, A. I., Pedro, M. et Roberto, M. S. (2023). Predictors of child student engagement in elementary school: A mixed-methods study exploring the role of externalising problems. *Infant and Child Development*, 32(5).
<https://doi.org/10.1002/icd.2449>

Rioux, J-F., Charbonneau, H., Rochon, S., Talon, M.-H. et Ricot Brutal, J.(2018) *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*. Fédération du comité de parents du Québec. <https://www.fcpq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/09/FCPQ-guide-EHDAA-2020.pdf>

- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559–578. <https://doi.org/10.7202/018958ar>
- Tsai, S.-F. et Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114. <https://doi.org/10.1177/1063426611418974>

Appendice 1

Tableau 3

Synthèse des études empiriques

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
Alamos et al. (2020)	$N = 470$ élèves du préscolaire présentant des comportements perturbateurs importants (66 % G ; 38 % Blancs, 42 % Noirs/Afro-Américains, 20 % autres origines ethniques) Âge moyen = 49 mois ($ET = 6,72$) $N = 183$ enseignants (96 % F ; 53 % Blancs, 41 % Noirs/Afro-Américains 6 % autres origines ethniques) Âge moyen = 41 ans ($ET = 11,82$) États-Unis.	Devis corrélationnel Approche analytique : Modèles statistiques de relations directes et indirectes	Interactions dyadiques enseignant-élève Climat de soutien émotionnel de la classe Sécurité émotionnelle de l'enfant Engagement à la tâche (rapporté par l'enseignant ou observé)	<i>Individualized Classroom Assessment Scoring System (InClass) Teacher-Child Rating Scale (TCRS): Task orientation subscale</i> <i>Teacher-Child structured play task (TC-SPT) Classroom Assessment Scoring System (CLASS)</i>	Qualité des interactions dyadiques enseignant-élève : aucune association directe avec engagement à la tâche observé, mais effet médiateur de petite taille par le biais de la sécurité émotionnelle de l'élève ; association directe avec engagement à la tâche telle que rapportée par l'enseignant (effet de petite taille).
Berry et al. (2010)	$N = 1\,364$ élèves de la maternelle à la 6^e année	Étude longitudinale à	Compétences sociales	<i>Social Skills Rating Scales (SSRS) STRS</i>	Compétences sociales : association positive faible avec relation enseignant-élève en maternelle;

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
	(52 % G ; 84,9 % Européens-Américains et 7 % Afro-Américains et autres ethnies.) États-Unis	devis corrélationnel	Relation enseignant- élève		association positive forte avec relation enseignant-élève à partir 1 ^{re} année et effet augmente jusqu'en 6 ^e année.
Brock et al. (2014)	<i>N</i> = 2 938 élèves de la maternelle 4 ans (52 % G; 35 % Blancs, 28 % Hispaniques, 22 % Noirs et 15 % autres origines ethniques.) Enseignants <i>N</i> = 701 enseignants (99 % F; 64 % Blancs, 15 % hispaniques et 13 % Noirs) États-Unis.	Devis corrélationnel	Interaction des enseignants avec les enfants. Relation enseignant-enfant (conflit et proximité) Compétences sociales et comportements problématiques des élèves.	<i>CLASS</i> <i>STRS</i> <i>TCRS</i>	Proximité avec l'enseignant : association positive modérée avec compétences sociales en maternelle 4 ans; association négative faible avec problèmes de comportement en maternelle 4 ans; association positive faible avec compétences sociales en maternelle. Conflits : association négative modérée avec compétences sociales en maternelle 4 ans; association positive modérée avec problème de comportement en maternelle 4 ans; association négative faible avec compétences sociales en maternelle; association positive faible avec problème de comportement en maternelle.
Bulotsky et al. (2020)	<i>N</i> = 922 élèves de la maternelle 4 ans du programme Head Start (50 % G; 50 % F ;45 % Noir 44 % hispaniques et 4 % autres; âge moyen des enfants : 48,07 mois	Devis corrélationnel	Comportements problématiques Compétences sociales Qualité de la relation enseignant-élève	<i>Adjustment Scales for Preschool Intervention (ASPI)</i> <i>Penn interactive Peer Play Scales (PISPPS)</i> <i>CLASS-Prek</i>	Comportements problématiques : effet modérateur fort du soutien pédagogique et de l'organisation de la classe sur les comportements problématiques. Qualité relation : association positive faible entre les problèmes dans les interactions avec les enseignants et

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
	($\bar{ET} = 6,86$) répartis dans 53 classes du sud-est des États-Unis; $N = 53$ enseignantes (100 % F; 64 % Hispanique ou Latino-Américaine, 28 % Afro-Américaines et 4 % Blanches ou autres.) $N = 53$ aides-enseignantes : (98 % F) États-Unis.				comportements problématiques en contexte de jeu; association positive forte entre relations problématiques avec enseignants et comportements problématiques en contexte d'apprentissage structuré; association positive forte entre relation problématique avec enseignants et comportement problématique avec les pairs.
Collins et al. (2017)	$N = 262$ élèves de la 1 ^{re} à la 6 ^e année (100 % G; 53 % blancs, 36 % afro-américains, 5 % biraciaux, 6% autre race) $N = 262$ mères Âge moyen = 28 ans États-Unis.	Étude longitudinale	Problème de comportement Relation enseignant-élève	<i>Child Behavior Checklist (CBCL)</i> <i>Child Behavior Checklist Teacher report form (CBCL – TRF)</i> <i>STRS</i>	Relation enseignants-élèves : bas niveau de conflit en 1 ^{re} année associé légèrement à un changement linéaire de la 1 ^{re} à la 6 ^e année; faible augmentation des conflits en 1 ^{re} année associée à augmentation non linéaire jusqu'en 6 ^e année avec une forte augmentation en 5 ^e année; niveau modéré de conflits associé à légère augmentation non linéaire des conflits jusqu'en 6 ^e année avec une forte augmentation en 3 ^e année; haut niveau de conflit en 1 ^{re} année associé à une augmentation non linéaire des conflits de la 1 ^{re} à la 6 ^e année avec une forte augmentation en 3 ^e année. Proximité : faible proximité en 1 ^{re} année associée à une diminution de la proximité non linéaire jusqu'en 6 ^e

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
					année; élève ayant une faible diminution de la proximité en 1^{re} année associée à diminution de la proximité jusqu'en 6^e année avec un pic en 5^e année; élève ayant une forte diminution de la proximité en 1^{re} année associée diminution de la 2^e à la 5^e année ;élève ayant une augmentation de la proximité en 1^{re} année associée relation de proximité jusqu'en 3^e année et diminution élevée en 5^e année. Problèmes de comportement extériorisés : forte association positive avec augmentation de conflits dans une classe ; aucune association avec proximité enseignant-élève.
Diaz et al. (2017)	<i>N</i> = 301 élèves de la maternelle (52 % F; 52,80 % hispaniques, 34,20 % blancs, 2,70 % asiatiques, 2 % amérindiens, 2 % noirs, 0,70 % autres et 5,60 % inconnus; âge moyen des enfants : 65,72 mois, <i>ÉT</i> = 4,18, 52 %) États-Unis.	Étude mixte avec devis corrélationnel	Contrôle de l'effort Relation enseignant-élève Comportements problématiques Expressivité des émotions Engagement scolaire	<i>Children's Behavioral Questionnaires (CBQ)</i> <i>Computer performance task (CPT) adapté du NICHD STRS</i> <i>Children's problem behaviors on the MacArthur Health and Behavior</i>	Contrôle de l'effort de l'élève: association positive modérée avec engagement scolaire; association positive faible avec proximité enseignant-élève; association négative forte avec conflits et problèmes de comportement. Proximité enseignant-élève : association négative modérée avec conflits enseignants-élèves et problèmes de comportements Conflits : association positive forte avec problèmes de comportements;

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
				<i>Questionnaire (HBQ)</i>	association négative modérée avec engagement scolaire.
Knowles et al. (2020)	<i>N</i> = 182 élèves de la 1 ^{re} à la 6 ^e année (75,3 % G; 8,3 % 1 ^{re} année, 8,3 % 2 ^e année, 17,5 % 3 ^e année, 26,4 % 4 ^e année, 23,6 % 5 ^e année, 15,9 % 6 ^e année; 73,1 % blancs; 51,1 % recevaient des services d'éducation spécialisée pour des troubles émotionnels.) <i>N</i> = 76 enseignants États-Unis	Devis corrélationnel	Relation enseignants-élèves Alliance tâche-objectif	<i>Classroom Working Alliance Inventory (CWAI)</i>	Relation enseignant-élèves (perspectives de l'élève) : association positive modérée avec amour de l'enseignant, compétences d'aide, confiance réciproque ; association négative faible avec enseignant aime travailler avec moi. Alliance tâches-objectifs : association positive forte avec amélioration des difficultés scolaires, vision de l'école, objectifs communs, changements que l'élève doit apporter ; association négative modérée avec but de la tâche.
Maldonado-Carreno et al. (2011)	<i>N</i> = 1077 élèves de la maternelle 4 ans à la 5 ^e année (57,7 % G; âge : 4 à 11 ans) États-Unis	Étude longitudinale	Qualité de la relation enseignant-enfant Résultat scolaire Compétence scolaire	<i>STRS Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery (WJ-R)</i>	Relation enseignant-élève : association positive faible avec rendement scolaire (lecture et écriture, langue, mathématiques); association négative faible avec

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
			Problème de comportements	<i>Academic Rating Scales.</i> <i>Child Behavior Check-list 4/18 (CBCL)</i>	problèmes de comportement extériorisé.
Myers et al. (2009)	<i>N</i> = 140 élèves de 4 et 5 ans du programme Head Start (55 % G ; 46 % d'Euro-Américains, 48 % d'Afro-Américain, 2 % Hispaniques/ Américain-latin, 4 % inconnu) <i>N</i> = 9 enseignants (100 % F, 78 % Afro-Américaine) <i>N</i> = 9 aides-enseignantes (100 % F; 67 % afro-américaines) États-Unis.	Devis corrélationnel	Tempérament Relation enseignant-enfant Adaptation socioémotionnelle	<i>CBQ</i> <i>STRS</i> <i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)</i>	Conflits : association positive modérée avec symptômes émotionnels, problèmes avec pairs; association positive forte avec problèmes de conduite; association négative faible avec comportements prosociaux, contrôle de l'effort de l'élève et proximité enseignant-élève. Proximité enseignant-élève association négative modérée avec problèmes avec pairs; association négative faible avec problèmes de conduite; association positive faible avec comportements prosociaux.
O'Conner et al. (2011)	Élèves du primaire ayant des problèmes de comportement <i>N</i> = 1033 élèves <i>N</i> = 1033 mères (âge des élèves 6 à 11 ans; 24 % minorités ethniques : 13 % Afro-Américains, 6 % Latino-américains, 1,4	Étude longitudinale	Problème de comportement Qualité de la relation enseignant-élève Environnement de classe	<i>CBCL</i> <i>STRS</i> <i>Classroom Observation System</i>	Relation enseignant-élève : diminution de qualité de relation en 1 ^{re} année associée à une diminution de la qualité de façon curviligne chaque année jusqu'en 5 ^e année; forte aggravation de qualité de relation en 1 ^{re} année associée à diminution curviligne de qualité de relation jusqu'en 5 ^e année; légère amélioration de qualité de relation 1 ^{re}

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
	% asiatique, 3,4 % autres origines) N = 1033 enseignants (majoritairement Américains d'origine européenne) États-Unis.				année associée à amélioration qualité relation jusqu'en 5 ^e année; forte qualité de relation en 1 ^{re} année associée changement curviligne faible de la qualité de la relation jusqu'en 5 ^e année. Non linéaire, varie selon le niveau scolaire.
Ribeiro et al. (2023)	Première collecte de données N = 369 élèves de 2^e, 3^e et 4^e années présentant des problèmes de comportement extériorisés (46,3 % G; 33,3 % 2^e année, 34,4 % 3^e année, 32,2 % 4^e année, âge moyen = 8,14, ÉT = 1,05) N = 35 enseignants N = 369 parents Deuxième collecte de données N = 341 élèves en 2^e, 3^e et 4^e année présentant des problèmes d'externalisation provenant de l'échantillon initial	Étude longitudinale à devis mixte	Engagement émotionnel à l'école Engagement comportemental à l'école Comportement extériorisé	<i>School Liking and Avoidance Scale (SLAQ)</i> <i>Engagement versus Disaffection with Learning Scale (sous-échelle Child's involvement in learning activities)</i> <i>SDQ</i> <i>Parental Emotional Support. Egna Minnen Bertraffande Uppfostran—Parents version (EMBU-P)</i> <i>Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF)</i> <i>School Parental Involvement</i>	Engagement émotionnel : association positive faible avec relation enseignant-élève. Engagement comportemental : association positive faible avec proximité enseignant-élève. Comportements extériorisés : association négative faible avec proximité enseignant-élève.

Légende : G = Garçons; F = Filles.					
Auteur	Échantillon	Méthodes	Variables	Instruments	Résultats
	(46,6 % G; âge moyen = 8,16, <i>ÉT</i> = 1,00) <i>N</i> = 35 enseignants (86,7% F; âge moyen = 50,77, <i>ÉT</i> = 7,2; nombre moyen d'années d'expérience = 26,7 ans, <i>ÉT</i> = 6,90) <i>N</i> = 341 parents. Portugal.			<i>Questionnaire - Parents Version (QEPE-VPa)</i>	
Tsai et al. (2012)	<i>N</i> = 103 élèves du primaire à risque de développer des problèmes émotionnels et comportementaux (74,8 % G; 43,7 % de race blanche; âge moyen = 7,18) <i>N</i> = 111 enseignants (89 % F; 90 % de race blanche) Neuf écoles primaires de l'état de Washington utilisant le programme Check Connect and Expect. États-Unis	Étude longitudinale.	Problèmes de comportements Relation enseignant-élève Aptitudes sociales des élèves Engagement scolaire des élèves.	<i>Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD)</i> <i>STRS-Short Form</i> <i>Social Skills Rating System- Teacher Form (SSRS-T)</i> <i>Engagement in School-Teaching Rating Scale</i>	Relation enseignant-élève : associations positives fortes avec engagement scolaire et compétences sociales; association positive faible avec compétences scolaires ; association négative modérée avec problème de comportements.