

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉLÉMENTS CONTRIBUTIFS À L'ÉTABLISSEMENT D'UNE RELATION  
ENSEIGNANT-ÉLÈVE RÉUSSIE SELON LA PERSPECTIVE DES ÉLÈVES  
AYANT UN TDAH AU PRIMAIRE EN CLASSE ORDINAIRE

ESSAI DE 3<sup>e</sup> CYCLE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION)

PAR  
NADIA DEMERS

JANVIER 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

**Direction de recherche :**

---

Nadia Rousseau, Ph. D.	directrice de recherche
------------------------	-------------------------

---

Lucie Godbout, Ph. D.	codirectrice de recherche
-----------------------	---------------------------

**Jury d'évaluation :**

---

Nadia Rousseau, Ph. D.	directrice de recherche
------------------------	-------------------------

---

Michelle Dumont, Ph. D.	évaluatrice interne
-------------------------	---------------------

---

Marie-Élaine Desmarais, Ph. D.	évaluatrice externe
--------------------------------	---------------------

## **Sommaire**

La relation enseignant-élève est une variable présentée unanimement dans les écrits scientifiques comme jouant un rôle important au niveau du bien-être affectif et de la réussite scolaire des élèves (Hattie, 2017). L'adéquation de cette relation est d'autant plus déterminante auprès des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation à l'école (Mintz, 2016; Sherman, Rasmussen, & Baydala, 2008). En conséquence, il apparaît important de développer des pratiques efficaces pour développer des relations positives avec ces élèves. Or, peu d'études ont tenu compte de la perspective de ces derniers quant aux moyens à mettre en place pour créer et développer ce type de relation. Dans le cadre de cette recherche, les résultats de l'analyse de l'expérience vécue de onze élèves du primaire atteints un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) seront présentés quant à ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie. De même, afin de rendre compte des témoignages et de les mettre en perspective, une deuxième technique d'analyse structurée par des catégories prédéterminées, basée sur le cadre théorique de l'attachement est mise de l'avant. Cette double perspective a permis de mettre en évidence certaines stratégies gagnantes dans les comportements des enseignants telles qu'être attentif au ton de voix qu'ils utilisent, avoir recours au renforcement ainsi qu'à l'usage d'avertissements pour transmettre des attentes et des directives claires. L'importance du plaisir partagé, du réconfort et de la considération de l'enseignant pour la personne de l'élève ainsi que du soutien offert à celui-ci face aux difficultés attentionnelles qu'il présente sont aussi des éléments contributifs à l'établissement d'une « bonne » relation.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Contexte théorique .....	8
Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité .....	9
Prévalence .....	10
Problèmes associés et comorbidités.....	10
Conséquences du TDA/H sur l'adaptation scolaire.....	12
Conséquences du TDA/H au niveau familial .....	15
TDAH et attachement pendant l'enfance .....	16
La théorie de l'attachement.....	18
Le développement de la relation d'attachement .....	19
Les modèles internes opérants (MIO).....	20
La sécurité de l'attachement .....	20
L'insécurité de l'attachement .....	20
L'attachement insécure de type évitant .....	21
L'attachement insécure de type résistant-ambivalent.....	22
L'attachement insécure de type désorganisé .....	23
École et attachement .....	24
Lien entre les expériences d'attachement précoces et la relation enseignant-élève.....	25
L'impact du style d'attachement en contexte de classe.....	26

L'attachement insécure de type évitant .....	27
L'attachement insécure de type résistant-ambivalent.....	28
L'attachement insécure désorganisé .....	29
L'enseignant comme figure d'attachement .....	30
L'influence d'une relation enseignant-élève sécurisante sur l'évolution d'un élève .....	32
Caractéristiques d'une relation enseignant-élève réussie selon le cadre théorique de l'attachement.....	34
L'importance de la voix des jeunes .....	37
Orientations de recherche .....	39
Méthode .....	41
Participants.....	42
Déroulement.....	43
Instruments de mesure .....	43
Stratégies d'analyse .....	44
L'analyse thématique.....	45
L'analyse basée sur la grille fondée sur la théorie de l'attachement .....	47
Résultats.....	41
Analyse des résultats : objectif 1 .....	49
Le soutien aux apprentissages .....	51
Le plaisir .....	51
L'encadrement et la gestion de classe .....	52
Considération pour la personne de l'élève.....	57

Analyse des résultats : objectif 2 .....	60
Les comportements qui assurent la proximité .....	61
Relation d'aide.....	63
La proximité.....	61
La proximité physique .....	63
Le renforcement positif .....	64
La protection de l'estime de soi.....	66
Le réconfort .....	66
L'humour .....	67
L'absence de conflits .....	68
Le contact visuel.....	70
Les comportements qui favorisent le développement de l'autonomie .....	70
Aide au développement de l'autonomie .....	70
Aide au développement de l'autocontrôle .....	71
Offre de choix et de contrôle .....	71
Apprentissage d'habiletés sociales .....	72
Cercle de partage .....	72
Complémentarité des deux types d'analyse.....	73
Les comportements qui révèlent la proximité de l'enseignante aux besoins de ses élèves.....	74
Les comportements qui soutiennent le développement de l'autonomie sur le plan affectif et cognitif.....	75
Discussion.....	76

Limites .....	89
Conclusion .....	91
Références.....	96
Appendice A. Grille d'analyse fondée sur la théorie de l'attachement .....	109
Appendice B. Formulaire de consentement du parent et assentiment de l'enfant.....	116
Appendice C. Grille d'entretien de l'entrevue.....	121
Appendice D. Relevé des thèmes .....	124



## **Remerciements**

Dans un premier temps, j'aimerais remercier tous les enfants qui ont participé à ma recherche avec enthousiasme, de même que les parents ainsi que les membres du personnel des écoles qui m'ont accueillie dans leur établissement.

La présente page me permet également de remercier les personnes qui m'ont soutenue tout au long de ce cheminement. Tout d'abord, c'est avec beaucoup de reconnaissance que je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Nadia Rousseau. Je la remercie de m'avoir accompagnée avec bienveillance et guidée dans la réalisation de chacune des étapes de ce projet de recherche. À l'image des fondements théoriques de la relation enseignant-élève basée sur l'attachement, elle a su trouver le juste équilibre entre la sécurité de sa présence et les encouragements nécessaires pour soutenir mon autonomie et ma détermination dans la poursuite de ce projet. Merci également à ma codirectrice, madame Lucie Godbout, pour son soutien. Enfin, je veux remercier ma famille et mes amis qui n'ont jamais douté de ma capacité à relever ce défi et qui m'ont encouragé à poursuivre.

Me voici maintenant au fil d'arrivée après toutes ces heures passées à travailler assidument et rigoureusement à ce projet de recherche. Ce défi m'a demandé beaucoup de temps, d'efforts, de persévérance et par conséquent, c'est avec beaucoup de fierté et de satisfaction que je termine cette étape de mon parcours universitaire.

## **Introduction**

Dans le système scolaire québécois, les troubles du comportement externalisés constituent une problématique importante (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Les comportements problématiques de ces enfants se caractérisent par de l'agitation, de l'impulsivité, de l'agressivité envers les pairs et les adultes ou un manque d'obéissance à l'égard des limites imposées (Roskam, Kinoo, & Nassogne, 2007). Parmi ces enfants, bon nombre d'entre eux présentent des symptômes qui sont associés au déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)<sup>1</sup>. En effet, une étude réalisée au Québec auprès de 324 élèves du primaire ayant été référés pour des difficultés comportementales indique que près de 75 % de ces élèves répondent aux critères diagnostiques du TDA/H (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2005). Qui plus est, d'autres chercheurs ont démontré que les principaux symptômes du TDAH, même à des niveaux subcliniques, affectent négativement l'expérience scolaire de ces élèves (Rogers, Bélanger-Lejars, Toste, & Heath, 2015).

En effet, dans un contexte de classe, les comportements dérangeants, réfractaires ainsi que les difficultés d'autorégulation émotionnelles que ces enfants présentent affectent la qualité de la relation avec leur enseignant (Mrug et al., 2001). Ces différents agissements

---

<sup>1</sup> Notons que les abréviations utilisées dans cette recherche (TDA/H, TDAH ou TDA) font référence à la terminologie utilisée dans les différents articles scientifiques cités. Toutefois, soulignons qu'à partir de la section sur la méthodologie, l'abréviation TDAH fut retenue en lien avec la clientèle ciblée lors de la présente étude.

entraînent un niveau de stress plus élevé chez les enseignants (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, & Goring, 2002) ainsi que des difficultés à développer une relation chaleureuse avec ces élèves (Rogers, Bélanger-Lejars, Toste, & Heath, 2015; Rogers & Tannock, 2013). Selon Fontaine-Boyte (2015), plus les élèves émettent des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité en classe, plus la relation avec leur enseignant est considérée comme conflictuelle. D'autres études ont obtenu des résultats similaires qui soutiennent l'idée selon laquelle les enfants qui présentent des symptômes de TDAH se sentent moins liés à leur enseignant et établissent des relations pouvant s'inscrire à l'intérieur d'un schéma persistant d'interactions conflictuelles avec celui-ci (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016; Pagani et al., 2008).

Ainsi, ces recherches confirment que les symptômes du TDAH peuvent gêner le développement de saines relations et exposent ces enfants à un plus grand risque de relations de mauvaise qualité avec leur enseignant. Or, il est désormais démontré que les compétences relationnelles des enseignants peuvent avoir une influence considérable sur la qualité de ces relations, notamment sur le bien-être des élèves (O'Connor, Collins, & Supplee, 2012; Sherman, Rasmussen, & Baydala, 2008). En soutien à cette idée, plusieurs chercheurs ont démontré l'effet protecteur d'une relation enseignant-élève positive sur la réussite scolaire (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Witt, Wheelless, & Allen, 2004). Par exemple, Hamre et Pianta (2005) ont démontré que parmi les élèves à risque sur le plan adaptatif, la réussite scolaire en première année était plus élevée dans les salles de classe où les enseignants étaient sensibles aux besoins individuels des élèves et avaient

créé un climat positif dans lequel les enseignants et les élèves pouvaient s'amuser et apprécier leur temps en classe. Par ailleurs, notons que dans le cadre d'une vaste revue de la littérature portant sur les facteurs qui influencent le rendement scolaire des élèves, Hattie (2017) a identifié que la relation enseignant-élève est l'un des facteurs d'influence les plus importants en ce qui a trait à l'apprentissage et la réussite scolaire.

De surcroît, Hamre et Pianta (2001) ont aussi démontré, par le biais d'une étude longitudinale, que la qualité de la relation enseignant-élève favorise l'adaptation comportementale. Les résultats de cette étude suggèrent que les enfants qui éprouvent des problèmes de comportement, mais qui ont pu développer des relations chaleureuses avec leur enseignante de maternelle étaient plus susceptibles d'échapper à des difficultés comportementales ultérieures que leurs pairs ayant des relations plus négatives. Cornelius-White (2007), quant à lui, rapporte que certaines variables affectives liées à l'enseignant, telles que « l'empathie » et « la chaleur », seraient associées significativement à une augmentation de la participation en classe, de la satisfaction et de la motivation à apprendre ainsi qu'une diminution des comportements perturbateurs, des absences et du décrochage scolaire. Plus spécifiquement, Rogers, Bélanger-Lejars, Toste et Heath (2015) ont recueilli la perception de 35 élèves âgés de six à dix ans, présentant un niveau élevé de symptômes de TDAH, relativement à la qualité du lien avec leur enseignant, en comparaison avec un groupe contrôle d'enfants du même âge sans symptômes de TDAH. Les résultats de cette étude suggèrent que pour les enfants du groupe TDAH, le ressenti d'un lien étroit autodéclaré dans la relation enseignant-élève était associé à une plus

grande motivation scolaire. À l'inverse, on retrouve un moindre engagement, un rendement scolaire plus faible ainsi qu'un risque plus grand de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme secondaire lorsqu'un niveau élevé de conflits entre l'enseignant et l'élève est observé (Doré-Côté, 2007; Roorda et al., 2011).

Cette prise de conscience de l'importance du lien enseignant-élève pour soutenir la réussite scolaire, l'adaptation comportementale et les expériences de scolarisation globale des élèves s'est aussi accompagnée d'un effort de la part des chercheurs pour comprendre de quelle manière les enseignants peuvent développer ce qui permet de nourrir une relation enseignant-élève de qualité. À cet égard, la théorie la plus fréquemment mise à profit pour répondre à cette interrogation est celle de l'attachement. En effet, cette perspective théorique met de l'avant que la qualité de la relation enseignant-élève, par analogie à la relation parent-enfant, dépend surtout de la sensibilité de l'enseignant à répondre adéquatement aux signaux comportementaux et émotionnels des élèves. Ainsi, si l'enseignant se montre en mesure de répondre aux besoins de proximité et de réconfort de ces élèves, ceux-ci pourront avoir confiance en la disponibilité de l'enseignant et par conséquent, ils pourront se sentir plus confiant face aux défis liés aux apprentissages (Mintz, 2016). Ainsi, à la lumière de ces éléments, ce cadre théorique offre un éclairage intéressant pour tenter de comprendre et dénouer les enjeux que soulèvent la relation entre l'enseignant et les élèves ayant un TDAH et permet d'orienter les interventions faites à leur égard.

Ainsi, bien que de plus en plus de travaux découlant de ce cadre théorique aient permis d'explorer les voies permettant d'améliorer la qualité de cette relation (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Venet, Schmidt, Paradis, & Ducreux, 2009; Virat, 2016), à notre connaissance, aucune étude n'a tenu compte de la perspective des élèves présentant des symptômes de TDAH sur le sujet. Cette lacune est surprenante considérant les difficultés bien documentées rencontrées au niveau de la relation enseignant-élève avec ces jeunes en particulier (Honkasilta et al., 2016; Rogers et al., 2015; Rogers & Tannock, 2013).

La présente recherche a donc pour but d'étudier les expériences relationnelles positives de ces élèves afin d'identifier, à partir de la perspective des élèves eux-mêmes ainsi qu'en regard au cadre théorique de l'attachement, les éléments contributifs à l'établissement d'une bonne relation enseignant-élève. La prise en compte de ces deux perspectives d'analyse permettra de mieux saisir l'expérience scolaire de ces élèves et de déterminer les interventions à mettre en place pour améliorer les services qui leur sont offerts. L'intérêt pratique de cette recherche réside également dans le soutien à offrir aux enseignants en ce qui a trait aux comportements à adopter par ceux-ci pour améliorer la relation enseignant-élève avec ces élèves dont la relation est souvent vécue négativement (Honkasilta et al., 2016; Rogers et al., 2015; Rogers & Tannock, 2013).

Dans la première section de cette recherche sera présenté le contexte théorique dans lequel s'inscrit cet essai ainsi que l'objectif et les questions de recherche poursuivis.

Ensuite, la méthodologie utilisée pour réaliser cette étude sera exposée, soit le recours à deux niveaux d'analyse des données. La section suivante sera consacrée à la présentation des résultats obtenus. Dans la quatrième section, les principaux éléments contributifs à l'établissement d'un lien de haute qualité seront interprétés en fonction des écrits scientifiques. Enfin, cet essai est complété par une conclusion générale à l'intérieur de laquelle les retombées cliniques de cette étude ainsi que des pistes de recherche ultérieures seront abordées.



## **Contexte théorique**

Le TDAH correspond au trouble le plus fréquemment diagnostiqué durant l'enfance (Lussier, Chevrier, & Gascon, 2017). Ce trouble engendre des conséquences susceptibles de mettre l'enfant en défi sur le plan cognitif, relationnel et émotionnel et d'affecter la qualité de la relation avec son enseignant. À cet égard, la théorie de l'attachement s'avère utile pour faciliter la compréhension du fonctionnement de ces élèves et soutenir le développement d'une relation enseignant-élève de qualité.

### **Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité**

Le TDA/H est actuellement considéré dans le DSM-5 comme un trouble neurodéveloppemental. Il s'agit d'un désordre caractérisé par des difficultés importantes d'attention, d'hyperactivité et d'impulsivité. Les critères diagnostiques du DSM-5 subdivisent ce trouble en trois catégories; soit avec prédominance du déficit attentionnel, avec prédominance de l'hyperactivité-impulsivité et enfin, le type combiné. Le TDA/H est aussi marqué par la présence de déficits cognitifs au niveau des fonctions attentionnelles et exécutives (Chevalier, 2006). Un déficit d'inhibition des comportements est d'ailleurs rapporté. En effet, dans bien des cas, ces enfants éprouvent des difficultés à réguler leurs émotions et peuvent réagir trop vite et de façon explosive (Lussier, Chevrier, & Gascon, 2017; Verret, Masse, & Picher, 2016). De même, la symptomatologie peut varier entre les sujets selon le nombre de symptômes qu'ils présentent et l'intensité de

ceux-ci permettant ainsi de considérer la sévérité des manifestations du trouble comme étant légère, modérée ou sévère (APA, 2015).

### **Prévalence**

Une étude longitudinale réalisée au Québec a permis de documenter l'évolution des comportements d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants âgés entre 3 ½ ans et 8 ans (Cardin, Desrosiers, Belleau, Giguère, & Boivin, 2011). Selon ces chercheurs, 5 % de la proportion d'enfants de 8 ans évalués dans le cadre de cette étude présentait un niveau élevé de symptômes d'inattention et d'hyperactivité tout au long de la période considérée. Une revue systématique de la littérature portant sur la prévalence de ce trouble au niveau mondial, rapporte que 5,29 % des jeunes âgés de 18 ans et moins en sont atteints (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007). Les résultats de cette étude révèlent que les proportions d'enfants atteints sont semblables d'une région géographique à l'autre, à l'exception des pays de l'Afrique et du Moyen-Orient, où les taux sont moins élevés qu'en Amérique du Nord. On retrouve une proportion plus grande de garçons que de filles diagnostiquées TDA/H, avec un ratio d'approximativement deux garçons pour une fille.

### **Problèmes associés et comorbidités**

Les écrits scientifiques reconnaissent que plusieurs problèmes sont associés au TDA/H. Dans un article traitant du sujet, Masi et Gignac (2017) rapportent que la concomitance du TDA/H avec d'autres troubles peut toucher plus de deux enfants TDA/H

sur trois. Les comportements symptomatiques du TDA/H engendrent des difficultés sociales qui apparaissent très tôt à l'enfance (SpringerLink, Goldstein, & DeVries, 2017). De plus, pendant la petite enfance, le trouble de l'opposition avec provocation et les problèmes de langage seraient les plus fréquemment associés (Masi & Gignac, 2017). Selon le DSM-5 le trouble oppositionnel avec provocation est concomitant du TDAH chez approximativement la moitié des enfants. Le trouble des conduites apparaît, quant à lui, en comorbidité chez environ un quart des enfants et des adolescents avec la présentation combinée (APA, 2015). De même, la comorbidité du TDA/H avec les troubles internalisés du comportement est également démontrée. Les troubles anxieux seraient présents chez un tiers de ces patients. Pour ce qui est des troubles dépressifs, 30 % seraient susceptible d'en souffrir au cours de leur développement. Par ailleurs, il existerait un haut taux de comorbidité entre le TDA/H et les troubles de l'apprentissage spécifique (TAS) s'élevant entre 31% et 45 %. Notons toutefois que le TDA/H et le TAS peuvent souvent présenter des symptômes comportementaux similaires exigeant une évaluation exhaustive afin de démêler le diagnostic principal ou de déterminer s'il y a présence d'une comorbidité (Masi & Gignac, 2017).

D'autres troubles ont également été observés en concomitance au TDA/H soit le trouble bipolaire, le trouble du spectre de l'autisme, le trouble obsessionnel compulsif, le syndrome Gilles de la Tourette, le trouble développemental de la coordination, le trouble disruptif avec dysrégulation émotionnelle ainsi que l'abus de substance (APA, 2015; Masi & Gignac, 2017).

### **Conséquences du TDA/H sur l'adaptation scolaire**

Les enfants qui présentent un TDA/H rencontrent fréquemment des difficultés sur le plan de l'adaptation scolaire (Massé, Lanaris, Dumouchel, & Tessier, 2008). En effet, bien que les premières manifestations cliniques du trouble apparaissent vers l'âge de 3 ou 4 ans, c'est dans un contexte de classe que les symptômes du TDA/H se révèlent être les plus néfastes et dérangeants (Hinshaw, Klein, & Abikoff, 2002; Lussier et al., 2017). Par conséquent, les enseignants sont souvent les premiers à suspecter la présence de ce trouble (Sax & Kautz, 2003).

Manifestés dans une salle de classe, il est apparent que les symptômes du TDA/H puissent nuire au fonctionnement de ces élèves. Ces enfants éprouvent des difficultés à soutenir leur attention sur la tâche demandée (Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe, & Cleary, 2006; Rapport, Kofler, Alderson, Timko, & DuPaul, 2009) et ils peuvent présenter des lacunes à tenir le rythme de productivité (Barry, Lyman, & Klinger, 2002). Ils ont également de la difficulté à maintenir un effort à la tâche (Hoza, Waschbusch, Owens, Pelham, & Kipp, 2001). Selon Carlson, Booth, Shin, et Canu (2002), les enfants ayant un TDA/H présentent des déficits notables au niveau de la motivation. Ils affichent une préférence pour un travail facile, ils sont plus facilement découragés et font preuve d'un manque de persévérance. De plus, ils peuvent éprouver des difficultés à se mettre au travail ou encore, à en sortir une fois qu'ils sont engagés (Robitaille & Vezina, 2003). Ces élèves présentent aussi des déficits au niveau des compétences organisationnelles ce qui

peut contribuer aux difficultés scolaires qu'ils rencontrent (Langberg, Epstein, Urbanowicz, Simon, & Graham, 2008).

Parmi les symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité, on remarque un niveau élevé d'activité motrice dans des situations où cela est inapproprié. On peut également noter un manque d'inhibition verbale, une difficulté à attendre son tour et une tendance à interrompre les autres et à imposer sa présence (APA, 2015). Ces enfants peuvent également éprouver des problèmes d'agressivité qui nuisent également à leurs habiletés à créer des amitiés. Ils seraient plus susceptibles d'interpréter les interactions ambiguës de leurs pairs comme étant hostiles, auraient moins tendance à trouver des stratégies adéquates pour résoudre les conflits et ils ne seraient pas en mesure de percevoir adéquatement les conséquences de leurs comportements. L'ensemble de ces difficultés sur le plan social contribuent à rendre l'enfant impopulaire ou rejeté par les pairs (Verret, Masse, & Picher, 2016). De même, les difficultés comportementales, sociales et académiques qu'ils rencontrent les rendent susceptibles de présenter des problèmes de discipline. En effet, il est observé que ces élèves éprouvent souvent des difficultés à suivre les règles et les consignes demandées, ce qui les rend plus enclins que leurs pairs à des mesures disciplinaires (Loe & Feldman, 2007; Robitaille & Vezina, 2003).

Les importantes difficultés que peuvent présenter les enfants TDA/H sur le plan scolaire sont également mises en évidence par la faiblesse de leurs résultats académiques. En effet, tel que mentionné précédemment, les difficultés d'apprentissage sont

fréquemment associées au TDAH (Lussier et al., 2017; Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000; Taanila et al., 2014). De même, plusieurs études rapportent que les symptômes d'inattention et d'hyperactivité observés en bas âge sont associés à un plus faible niveau de performance académique ultérieur (Pagani, Fitzpatrick, Belleau, & Janosz, 2011; Washbrook, Propper, & Sayal, 2013). Des résultats de recherches rapportent que les élèves qui ont un TDAH présentent un risque plus élevé de reprendre une année scolaire (Barbarese, Katusic, Colligan, Weaver, & Jacobsen, 2007; Fletcher & Wolfe, 2008; Fried et al., 2016; LeFever, Villers, Morrow, & Vaughn, 2002; Taanila et al., 2014) ainsi que de faire l'objet de suspension (LeFever et al., 2002; Loe & Feldman, 2007). Considérant les échecs répétés auxquels ils sont confrontés, ces élèves risquent également de présenter une atteinte de l'estime de soi (Mazet, 2011).

Ainsi, les faits rapportés précédemment démontrent que l'expérience scolaire des élèves ayant un TDA/H est susceptible d'être parsemée d'obstacles et d'échecs entraînant une baisse de motivation et de l'investissement dans leurs apprentissages. Par conséquent, les nombreuses difficultés auxquelles ces élèves font face les rendent plus à risque de décrocher de l'école avant la fin du secondaire (Fried et al., 2016; Kent et al., 2011). D'ailleurs, une étude réalisée par Barbarese et al. (2007) démontrent que 22,9 % des sujets qui présentent un TDAH avaient décroché avant la fin du secondaire contre 10 % des participants sans TDAH. De plus, une étude longitudinale réalisée au Québec souligne que dès l'âge de 12 ans, les comportements qui apparaissent les plus liés au risque d'abandonner ses études ultérieurement sont l'hyperactivité, l'inattention, l'anxiété,

l'agressivité indirecte et le faible altruisme (Janosz et al., 2013). Vitaro, Brendgen, Larose, et Trembaly (2005) ont, quant à eux, fait ressortir que les comportements d'inattention et d'hyperactivité observés à la maternelle contribuent significativement à la trajectoire négative menant au décrochage scolaire.

### **Conséquences du TDA/H au niveau familial**

À ce jour, il est reconnu que les enfants présentant un TDA/H éprouvent généralement plus de difficulté que les autres enfants de leur âge à contrôler leurs émotions, et ce, dès la tendre enfance (Lussier et al., 2017). Par conséquent, les gestes agressifs et hostiles sont plus importants et ils éprouvent des difficultés à suivre les consignes et à adhérer aux règles familiales (Lussier et al., 2017). En réponse à ces comportements, les parents sont susceptibles de répondre de façon plus réactive aux comportements de l'enfant. En effet, les résultats de recherches portant sur l'observation des interactions parents-enfants présentant un TDA/H ont démontré que ces parents ont tendance à adopter un style parental plus directif, négatif et contrôlant que les parents d'enfants sans TDA/H (Johnston & Mash, 2001). Ces pratiques éducatives ont été observées de la part des deux parents, et ce, tant auprès des filles que des garçons. Ainsi, le TDA/H est une condition qui affecte non seulement le fonctionnement de l'enfant qui en est atteint, mais aussi celui des parents et des autres personnes de l'entourage.

Dans une revue de la littérature portant sur l'impact du TDA/H sur les relations familiales, les données recueillies démontrent que ce trouble entraîne souvent un stress



parental élevé, et ce, peu importe le niveau de sévérité des symptômes de l'enfant (Johnston & Mash, 2001). De plus, les résultats des recherches démontrent que ce trouble affecte négativement le fonctionnement des parents qui rapportent un niveau de compétence parentale inférieur au groupe témoin. Enfin, les chercheurs décrivent une augmentation des problèmes psychologiques chez ces parents, en particulier lorsque des problèmes de conduite accompagnent le TDA/H (Chronis et al., 2003; Johnston & Mash, 2001).

### **TDAH et attachement pendant l'enfance**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au lien corrélationnel entre la qualité de l'attachement et la présence de problème de comportement chez l'enfant (Granot & Mayseless, 2001; Moss, Cyr, & Dubois-Comtois, 2004; Moss et al., 2006; Moss & St-Laurent, 2001; Moss et al., 1999). Une revue de la littérature portant sur les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement montre que le style d'attachement insécurisant représente un facteur de risque de trouble externalisé chez l'enfant (Guédeney & Dugravier, 2006). En ce qui concerne le TDA/H en particulier, des chercheurs ont démontré que la qualité du « caregiving parental » semble être un facteur de protection face à la survenue de complications évolutives du TDA/H, dont la comorbidité à un trouble des conduites (Johnston, Murray, Hinshaw, Pelham, & Hoza, 2002). De même, ces chercheurs émettent l'hypothèse selon laquelle l'association négative entre le niveau de réponse du parent et les troubles de comportement chez l'enfant TDA/H soit le résultat d'un processus relationnel interactif. En effet, la sensibilité

du parent à répondre aux besoins de l'enfant et le tempérament de celui-ci sont deux facteurs qui interagissent entre eux et affectent les patrons d'attachement chez l'enfant. Ainsi, Johnston et al. (2002) suggèrent que les réactions comportementales des parents et des enfants s'influencent mutuellement dans une relation bidirectionnelle. Selon eux, le manque de sensibilité parentale, en réponse au comportement problématique des enfants, provoque le risque d'exacerber les difficultés d'autorégulation et conduire à des problèmes d'opposition ou de conduite chez les enfants atteints d'un TDA/H. À leur tour, ces comportements belliqueux défieront le niveau global de réponse du parent menant à des interactions conflictuelles de nature croissante.

En support aux informations précédentes, une étude portant sur l'influence du tempérament de l'enfant et du style parental comme prédicteur des modèles d'attachement a démontré que les enfants ayant un TDA/H à prédominance impulsivité/hyperactivité présentent un taux plus élevé d'attachement insécure de type anxieux/ambivalent ou évitant que les enfants de type inattentif (Finzi-Dottan et al., 2006). De plus, les résultats d'une étude réalisée par Clarke, Ungerer, Chahoud, Johnson, et Stiefel (2002), concernant le style d'attachement chez les enfants ayant un TDA/H, ont démontré, à partir d'un échantillon de 19 garçons, que les enfants TDA/H âgés de 5 et 10 ans manifestent une plus grande insécurité dans leur attachement que les enfants d'un groupe témoin. Toutefois, il est à noter que les enfants composant cet échantillon clinique ont été sélectionnés dans un service de dernières lignes comprenant la possibilité de nombreuses références relevant d'une histoire d'attachement problématique. Ainsi, le choix de cet échantillon ne peut se

substituer à l'ensemble de la population cible et par conséquent, constitue un biais d'échantillonnage important à considérer. Quoi qu'il en soit, d'autres études soulignent qu'il existe un lien entre un attachement insécure et le TDAH (Pinto, Turton, Hughes, White, & Gillberg, 2006; Thorell, Rydell, & Bohlin, 2012). Entre autre chose, Thorell, Rydell et Bohlin (2012) ont découvert que les représentations d'attachement désorganisé étaient liées aux symptômes du TDAH, et ce, également lors du contrôle de l'effet des problèmes de comorbidité.

Ainsi, l'ensemble des difficultés répertoriées précédemment porte à croire que les élèves ayant un TDAH auraient davantage besoin d'être soutenus que les autres élèves dans le développement de leur estime, de leurs compétences sociales ainsi que d'être rassurés et sécurisés sur le plan affectif. Par conséquent, la présence d'un enseignant sensible, capable de répondre aux besoins particuliers de ces élèves pourraient s'avérer bénéfique pour soutenir le cheminement de ces élèves (Geddes, 2012).

### **La théorie de l'attachement**

La théorie la plus fréquemment mise à profit pour décrire la relation enseignant-élève est celle de l'attachement (Venet et al., 2009). En effet, ce paradigme permet de mieux comprendre l'influence des relations précoces sur les processus relationnels ultérieurs d'un individu (Verschueren & Koomen, 2012). La théorie de l'attachement permet donc une meilleure compréhension des besoins émotionnels et sociaux qui sous-tendent les comportements problématiques des enfants à l'école et s'avère un outil précieux pour

soutenir les enseignants face à ces comportements (Geddes, 2012). Considérant l'importance de cette perspective théorique comme cadre d'analyse pour saisir la complexité des difficultés rencontrées au sein de la relation enseignant-élève et pour guider l'intervention, il semble nécessaire de revoir quelques notions sur cette théorie.

### **Le développement de la relation d'attachement**

La théorie de l'attachement suppose que dès la naissance, les enfants recherchent la proximité avec les personnes responsables de leurs soins afin de retrouver un sentiment de sécurité intérieure en situation de stress ou d'angoisse. Ainsi, lorsque l'enfant fait face à un possible danger, que celui-ci soit lié à des facteurs internes (p. ex. douleur, fatigue) ou externes (p. ex. la présence d'un étranger), il active son système d'attachement et recherche du réconfort auprès du donneur de soins (Dugravier & Barbey-Mintz, 2017). En réponse au système d'attachement de l'enfant, Bowlby a défini un système parental « le caregiving » qui représente la capacité du parent à détecter, interpréter et répondre de façon appropriée ou non, aux besoins de l'enfant lorsque le système d'attachement s'active chez celui-ci (Dugravier & Barbey-Mintz, 2017). Ainsi, la relation d'attachement se construit sur la base des interactions entre l'enfant et ses figures d'attachement (Dugravier & Barbey-Mintz, 2017). Au fil du temps, la qualité de ces interactions précoces permet à l'enfant de se construire des représentations de lui-même et du monde extérieur qui conditionnent la manière dont il perçoit et interprète les événements (Moss et al., 2006). Ces représentations mentales, nommées les « modèles internes opérants » (MIO) par Bowlby, sont donc directement influencées par le degré de sensibilité du parent à

répondre adéquatement aux besoins de l'enfant (Dugravier & Barbey-Mintz, 2017; Zaouche Gaudron & Pierrehumbert, 2008).

### **Les modèles internes opérants (MIO)**

Dans le contexte d'une relation d'attachement sécurisante, l'enfant développe des modèles intériorisés de lui-même comme étant une personne digne d'être aimée, compétente et de valeur. De même, la sécurité de l'attachement permet à l'enfant de percevoir les autres comme des personnes sensibles, aidantes et sur qui il est possible de compter (Dugravier & Barbey-Mintz, 2017; Geddes, 2012). Ainsi, dans une situation de stress ou d'angoisse, l'enfant sera en mesure de faire appel à son environnement social parce qu'il a confiance en lui et en l'autre et par conséquent, il sait qu'il recevra le réconfort dont il a besoin. À l'inverse, un enfant qui a intériorisé une représentation négative de lui-même et des autres se trouvera envahi par la détresse en situation de besoin. Par conséquent, l'insécurité de l'attachement peut faire naître des stratégies comportementales immatures et rigides pour faire face au stress (Guédeney & Dugravier, 2006).

### **La sécurité de l'attachement**

De façon générale, les enfants sécures font preuve d'une bonne confiance en eux et dans leurs compétences scolaires. Ils sont motivés à apprendre et lorsqu'ils font face à l'acquisition de nouvelles notions ou lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ils sont capables de s'investir et de faire des efforts pour obtenir un bon résultat. Soulignons

également que ces enfants perçoivent normalement leur enseignant comme quelqu'un de disponible sur lequel ils peuvent compter. Ainsi, ils sont en mesure de solliciter sa présence en cas de besoin et de profiter du soutien qui leur est offert (Mintz, 2016).

### **L'insécurité de l'attachement**

Lorsque certaines conditions entravent ou bouleversent la sécurité du lien affectif parent-enfant, des stratégies d'attachement adaptatives plus rigides se développent selon l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Différents patrons d'attachement peuvent alors se manifester afin de favoriser l'établissement d'un lien de proximité maximal avec la figure d'attachement, soient l'attachement insécure de type évitant ainsi que l'attachement insécure de type résistant-ambivalent. De même, certains enfants ne parviennent pas à développer des stratégies de régulation des émotions cohérentes pour composer avec les situations d'attachement stressantes et par conséquent, ces derniers développent un patron d'attachement désorganisé (Barbey-Mintz, 2017; Dugravier & Barbey-Mintz, 2017; Guédeney & Dugravier, 2006; Moss et al., 2006).

**L'attachement insécure de type évitant.** L'attachement insécure de type évitant se caractérise par une absence de synchronie entre les signaux de l'enfant et les réponses parentales. Selon Emery (2016), cette absence de synchronie peut se manifester de deux façons différentes. D'une part, ces enfants peuvent s'attendre à une indifférence, une indisponibilité ou encore, à des réponses de rejet de la part de leurs pourvoyeurs de soins. D'autre part, l'absence de synchronie peut se manifester sous la forme d'un comportement

intrusif ou contrôlant de la part du parent, qui entrave l'exploration de l'enfant. Ce type d'interaction pourrait s'observer, par exemple, lorsqu'un enfant joue calmement avec un objet et que la mère, au même moment, lui en retire l'utilisation pour lui proposer un second objet avec lequel elle-même aurait envie de jouer. Dans la petite enfance, ces enfants ont ainsi développé ce mode relationnel face à des mères démontrant moins de sensibilité dans la réponse aux besoins de leur enfant.

Ce type d'interactions entraîne des relations parent-enfant plutôt distantes où l'enfant éprouve des difficultés à développer une confiance envers son parent (Emery, 2016). L'enfant intériorise que s'il manifeste ses besoins, il risque fort de déranger et d'être rejeté. Ainsi, dans une situation anxiogène, l'enfant aura tendance à éviter le contact avec sa figure maternelle plutôt que de rechercher sa proximité. Tel que le rapporte Geddes (2012), l'enfant se retrouve dans un conflit d'approche-évitement impossible à résoudre. L'enfant évite de s'approcher par crainte du rejet de la part du parent, mais ne peut pas trop s'éloigner à cause de son besoin d'attachement.

**L'attachement inséure de type résistant-ambivalent.** De son côté, l'enfant ayant un attachement inséure de type résistant-ambivalent prévoit des réponses inconsistantes de la part de ses donneurs de soins. Les comportements du parent se manifestent alors par une alternance de disponibilité et d'indisponibilité dans la réponse aux besoins de l'enfant. Cette irrégularité dans les réponses du parent entraîne chez l'enfant une incertitude envers la réponse à ses besoins. Ainsi, l'enfant pourrait avoir besoin de l'adulte pour gérer son

insécurité, mais n'est pas certain de la disponibilité de ce dernier ce qui provoque de l'angoisse et une crainte d'être abandonné (Emery, 2016). Les observations effectuées lors de la « situation étrange » révèlent des comportements très perturbés lorsque l'enfant est séparé de sa mère. Puis, lors du retour de la figure maternelle, l'enfant ressent de l'ambivalence envers celle-ci. L'enfant désire son contact, mais affiche également une certaine résistance, comme si le retour de celle-ci procurait peu de sécurité à l'enfant (Geddes, 2012). Ces comportements laissent entendre que l'enfant n'a pas acquis la confiance que sa figure de soins peut répondre à ses besoins et l'enfant aura ainsi tendance à amplifier ses réactions de manière à attirer l'attention du parent.

**L'attachement insécur de type désorganisé.** Les relations précoces des enfants qui présentent un attachement de type désorganisé ont, de façon générale, été dominées par des expériences de maltraitance ou de négligence (Moss et al., 2006). Par ailleurs, il est à noter que malgré cette surreprésentation d'attachement désorganisé dans les familles à risque sur le plan psychosocial, plusieurs études répertoriées dans l'ouvrage de Guédénéy & Guédénéy (2016) ont également montré un taux élevé d'attachement désorganisé auprès d'enfants avec des besoins particuliers tels que chez ceux ayant des troubles neurologiques comme la trisomie 21 ou l'autisme. Quoi qu'il en soit, en situation de détresse, ces enfants n'ont pas développé de stratégie comportementale cohérente pour gérer le stress ainsi que pour obtenir de l'aide de leur pourvoyeur de soins (Moss et al., 2006; Neuville, Puentes-Neuman, & Terradas, 2017). De même, il est reconnu que pour s'adapter aux expériences vécues, ces enfants peuvent développer des formes contrôlantes de stratégies



d'attachement, que ce soit d'une façon soignante ou punitive (Emery, 2016; Geddes, 2012). Ainsi, en l'absence de base de sécurité sur laquelle s'appuyer dans les moments d'incertitude et d'anxiété, ces enfants ont intériorisé un modèle interne opérationnel d'eux-mêmes comme celui d'un enfant indigne de valeur. Par conséquent, ces enfants sont susceptibles de percevoir tout ce qu'ils ne connaissent pas ou ne comprennent pas comme une menace ou une humiliation, ce qui les rend prompts aux provocations et aux attaques agressives (Geddes, 2012).

En somme, il importe de retenir que ces représentations de soi et des autres se construisent à partir des multiples expériences de la petite enfance et auront une influence sur ses relations ultérieures, notamment celles vécues dans le contexte scolaire (Dugravier & Barbey-Mintz, 2017; Miljkovitch, 2014; Rey, Smith, Yoon, Somers, & Barnett, 2007).

### **École et attachement**

L'adaptation de l'enfant ayant un TDA/H à l'école représente un défi pour nombre de ces élèves tant sur le plan des apprentissages et des exigences académiques qu'à l'égard des expériences relationnelles vécues. Or, comme cela a été soulevé précédemment, cette adaptation peut être influencée par la qualité de la relation enseignant-élève. À cet égard, Gueguen (2018) précise que les enseignants qui offrent un environnement bienveillant et harmonieux fournissent aux enfants les meilleures conditions d'apprentissage au plan cognitif, affectif et social. L'établissement d'un lien d'attachement sécurisé avec l'élève

devrait donc se retrouver au cœur des préoccupations éducatives pour guider et orienter l'élève dans sa réussite scolaire.

### **Lien entre les expériences d'attachement précoces et la relation enseignant-élève**

Plusieurs études ont confirmé que la qualité de la relation parent-enfant est susceptible d'affecter la qualité de la relation de l'enfant à son enseignant ou à tout autre principal donneur de soins (non-parental) (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006; Davis, 2003; Sabol & Pianta, 2012). En effet, considérant que la qualité du lien d'attachement qui lie l'enfant à sa mère est associée à une meilleure régulation des émotions chez l'enfant, à de meilleures compétences sociales ainsi qu'à la réussite scolaire (Fonagy & Target, 1997; Franc, Maury, & Purper-Ouakil, 2009; Geddes, 2012; Gueguen, 2014; Mintz, 2016; Moss & St-Laurent, 2001), il n'est pas surprenant que cette continuité relationnelle soit attendue dans la relation enseignant-élève (Verschueren, 2015).

De même, considérant les représentations que l'enfant a intériorisées de lui-même et des autres, il est plausible de croire que l'enfant ayant vécu l'expérience d'adultes sensibles et fiables aura davantage confiance en la disponibilité de l'enseignant de lui offrir du soutien (Verschueren, 2015). En effet, l'élève sécure qui s'engage dans une activité d'apprentissage pourra se référer à son enseignant comme base de sécurité et, par conséquent, s'appuyer sur la confiance qu'il a en ce dernier pour relever les défis liés à l'apprentissage (Geddes, 2012). Une fois rassuré, il pourra poursuivre ses efforts de façon autonome. En effet, tel que mentionné précédemment, il est observé que les enfants ayant

un attachement sécure sont plus confiants en leurs compétences, parviennent à accepter l'incertitude, tolérer la frustration et qu'ils se montrent plus motivés à apprendre (Barbey-Mintz, 2017; Delage, 2015; Geddes, 2012; Mintz, 2016; Moss & St-Laurent, 2001). En somme, le sentiment de sécurité interne de l'enfant, en lien avec les représentations mentales de ses « modèles internes opérants », va influencer ses attentes par rapport à son enseignant, ses capacités à se référer à lui au besoin et à s'engager dans les activités d'apprentissage proposées (Geddes, 2012; Mintz, 2016; Moss et al., 2006).

De même, bien que les recherches tendent à démontrer cette continuité attendue de l'attachement parent-enfant sur la qualité des interactions enseignant-élève, la littérature suggère également qu'un enseignant qui apparaît comme une ressource en cas de besoin, qui se montre empathique, encourage l'enfant face aux difficultés et assure à celui-ci son attention peut devenir une base de sécurité et ainsi contrer la continuité des problèmes relationnels de certains enfants (Delage, 2015; Geddes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Verschueren, 2015). Par conséquent, miser sur le potentiel des enseignants à interpréter correctement les comportements inadaptés de ces élèves, dans le but de favoriser la création d'un lien sécurisant entre l'enseignant et l'élève, s'avère d'une grande importance.

### **L'impact du style d'attachement en contexte de classe**

Il est reconnu que les capacités d'apprentissage et le développement des compétences cognitives sont corrélés à une bonne sécurité affective (Delage, 2015). En effet, et tel qu'il

a été explicité, il est primordial que l'enfant puisse profiter du soutien, de la protection et du réconfort dont il a besoin pour optimiser son développement. Or, la littérature actuelle insiste également sur l'importance d'inciter l'enfant à explorer et à prendre des initiatives en orientant celui-ci vers l'envie de la découverte. Ainsi, en contexte scolaire, les enfants sont tôt ou tard confrontés à relever des défis sur le plan des apprentissages susceptibles d'activer leur système d'attachement. En effet, placé devant une tâche scolaire difficile, le stress ressenti mènera l'enfant à exprimer des comportements d'attachement à son enseignant dans le but d'obtenir du réconfort et du soutien.

Comme démontré précédemment, le « modèle interne opérant » de l'enfant influence ses pensées, ses émotions et ses attitudes et, par conséquent, chaque élève, selon son pattern d'attachement, adoptera un profil de comportement différent face à la découverte et aux difficultés rencontrées en classe (Barbey-Mintz, 2017). Ainsi, il est certes souhaitable que l'enseignant et le système scolaire s'interrogent sur la compréhension des difficultés exprimées par les enfants ainsi qu'à l'égard du rôle qu'ils peuvent jouer afin de leur faire vivre des expériences scolaires positives et enrichissantes.

**L'attachement insécure de type évitant.** Dans un contexte de classe, ces enfants sont susceptibles de vivre de l'anxiété face aux défis que suscitent les situations d'apprentissage. N'ayant pas connu la sensibilité et la disponibilité de la figure parentale en bas âge, l'enfant peut entretenir des doutes quant à la disponibilité de l'enseignant et la peur de vivre du rejet survole la relation enseignant-élève. Habité par ces craintes, l'enfant

a tendance à diriger son attention sur la tâche, ne recherche pas le contact de son enseignant et se tient à distance de celui-ci puisque ce dernier déclenche un sentiment d'incertitude. De plus, confronté à une situation de doute ou d'incertitude, l'enfant utilise des stratégies de désactivation, en inhibant l'expression de ses besoins pour contenir ses émotions négatives. En se basant sur ces observations, l'enfant insécure-évitant peut être perçu aux yeux de l'enseignant comme un élève indépendant (Barbey-Mintz, 2017; Delage, 2015; Dugravier & Barbey-Mintz, 2017; Moss et al., 2006). Ces enfants sont également décrits comme démontrant moins de plaisir dans la découverte, dans la réalisation de ce qui leur est demandé et se montrent moins créatifs. Ils peuvent aussi refuser d'accomplir certaines tâches pour éviter de se sentir en difficulté (Moralès-Huet & Mintz, 2016). Toutefois, il importe de saisir ce que l'enfant communique par le biais de ses attitudes et comportements<sup>2</sup>. Selon Geddes (2012), l'enfant adopte un mode d'autosuffisance et nie son besoin de l'adulte pour se protéger contre le risque d'être blessé ou rejeté.

**L'attachement insécure de type résistant-ambivalent.** En milieu scolaire, l'enfant ayant un style d'attachement insécure-ambivalent ressent souvent un haut niveau d'anxiété en classe, surtout quand il est confronté à l'apprentissage de nouvelles notions. Il se montre tellement préoccupé à obtenir la disponibilité de l'adulte qu'il présente des

---

<sup>2</sup> Retenons que la définition du mot « attitude » de Shapiro (1999) possède trois composantes interreliées. Une composante émotive (les sentiments positifs ou négatifs), cognitives (les croyances) ainsi que la composante comportementale (les agissements). L'attitude étant ainsi définie comme étant « la tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales (cité dans Bélanger & Rousseau, 2004, p. 40).

difficultés observables à demeurer centré sur la tâche. L'équilibre entre la recherche de proximité et l'activité d'exploration est rompu (Mintz, 2016; Sroufe, Fox, & Pancake, 1983). En situation de stress, l'enfant développe des stratégies d'hyperactivation pour gérer et révéler ses affects négatifs. Il a tendance à exacerber l'expression de ses émotions et de son besoin de soutien dans le but d'obtenir l'attention de la figure de soins. Dans un contexte de classe, l'enfant peut faire des demandes incessantes d'aide, exiger la présence continue de l'adulte auprès de lui ainsi que rechercher l'exclusivité (Verschueren & Koomen, 2012). De plus, l'enfant peut faire des crises de colère et faire preuve d'hostilité s'il n'obtient pas l'aide désirée. Ces enfants sont classés par les enseignants comme étant moins autonomes ou moins engagés dans la classe (Spilt, Vervoort, & Verschueren, 2018). Toutefois, la compréhension de leur style d'attachement permet de reconnaître que l'enfant cherche plutôt à contrôler anxieusement la relation par crainte de perdre l'attention de l'adulte, et ce, au détriment de l'activité d'exploration (Barbey-Mintz, 2017; Delage, 2015; Dugravier & Barbey-Mintz, 2017; Geddes, 2012; Mintz, 2016; Moss et al., 2006).

**L'attachement insécuré désorganisé.** Dans un contexte de classe, l'enfant ayant un patron d'attachement désorganisé n'accorde aucune confiance en l'adulte et il se montre particulièrement turbulent (Delage, 2015). De même, ces enfants ne supportent pas l'incertitude (Mintz, 2016). Ainsi, l'élève au profil désorganisé est souvent enclin à des réactions explosives et inattendues, un refus persistant de collaborer et de se centrer sur la tâche. Il va sans dire que toutes ces réactions entravent la capacité de réfléchir des

enseignants ce qui augmente le risque que puissent se rejouer, à travers la relation enseignant-élève, les patrons relationnels négatifs de l'enfance (Geddes, 2012). À ce moment, il semble important de se rappeler que les éruptions de colère, d'agressivité et d'opposition témoignent, en fait, des sentiments de peur que certaines tâches scolaires lui font vivre et contre lesquels l'enfant cherche à se défendre (Geddes, 2012; Mintz, 2016).

Ainsi, l'éclairage qu'apporte la théorie de l'attachement par rapport aux différents profils d'attachement des enfants offre une meilleure compréhension des comportements de ceux-ci et permet de guider les enseignants dans leurs réponses aux besoins des élèves. De même, tel que le rapporte Gueguen (2018), il importe de savoir que rien ne serait joué une fois pour toutes : « Un enfant ou un adolescent en souffrance peut rencontrer quelqu'un sur sa route qui saura avoir avec lui une attitude réconfortante, encourageante et bienveillante qui l'ouvrira à la résilience et lui permettra de prendre un nouveau départ » (p. 23).

### **L'enseignant comme figure d'attachement**

Comme il a été dit précédemment, plusieurs auteurs soutiennent l'idée qu'une relation de qualité entre l'élève et son enseignant, caractérisée par la disponibilité et la sensibilité de l'enseignant à reconnaître et répondre adéquatement aux besoins de l'enfant, permet d'agir sur les symptômes externalisés des élèves en difficulté (Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Venet et al., 2009). En effet, il semble que les informations que l'enfant a acquises et intériorisées à l'égard de lui-même et de sa

figure d'attachement soient susceptibles d'évoluer au fil du temps. Ainsi, bien que les « modèles internes opérants » façonnent la qualité des relations ultérieures de l'enfant avec son entourage, il est possible que ces représentations mentales puissent être influencées au contact de nouvelles figures de sécurité avec lesquelles il entre en relation (Sabol & Pianta, 2012; Venet et al., 2009). Par conséquent, c'est en s'appuyant sur cette perspective que certains chercheurs affirment que les enseignants peuvent devenir des adultes significatifs pouvant influencer positivement l'ajustement des enfants, en jouant le rôle d'une base sûre pour ceux-ci en classe (Mintz, 2016; Sabol & Pianta, 2012; Schmidt, 2009; Verschueren, 2015; Verschueren & Koomen, 2012; Virat, 2016). Ceci n'est pas sans rappeler la notion de Cyrulnik (2008) à l'effet que les enseignants peuvent agir en tant que tuteurs de résilience pour les élèves, en représentant une figure de soutien ainsi qu'en offrant une base de sécurité et de stabilité relationnelle et affective susceptibles de pallier les carences familiales, aider à supporter les souffrances et les dépasser (Anaut, 2012).

À la lumière des informations précédentes, on constate que la théorie de l'attachement permet de faciliter la compréhension du lien entre les expériences d'attachement et la relation enseignant-élève. De même, elle permet de penser qu'à l'instar de la relation d'attachement parent-enfant, une relation sécurisante avec l'enseignante permet d'apaiser l'enfant et favoriser son bien-être (Koomen & Hoeksma, 2003; Rimm-Kaufman et al., 2002; Spilt et al., 2018). Ainsi, il semble maintenant important de saisir de quelle façon le sentiment de sécurité que procure la dimension affective de la relation enseignant-élève



permet d'agir sur les symptômes externalisés des élèves (Guédeney & Dugravier, 2006; Venet et al., 2009; Virat, 2016).

### **L'influence d'une relation enseignant-élève sécurisante sur l'évolution d'un élève**

Tout d'abord, il a été démontré que la dimension affective de la relation enseignant-élève peut fournir une base de sécurité à l'enfant permettant une relative désactivation du système d'attachement chez ce dernier (Virat, 2016). En contenant l'anxiété de l'enfant par une présence chaleureuse et disponible en cas de besoin, l'enseignant permet que d'autres systèmes puissent s'activer comme le système exploratoire et le système de prestation de soins, contribuant à l'apparition de comportements prosociaux. À titre d'exemple, Geddes (2012) explique que certains enfants, dont l'élève résistant-ambivalent, se montrent tellement préoccupés par la relation avec son enseignant qu'il arrive difficilement à s'engager dans une tâche. La sécurité affective que procure un enseignant sensible et attentif à ces besoins favorise ainsi l'engagement de celui-ci dans ses activités d'apprentissage (Virat, 2016).

De plus, comme démontré précédemment, l'enfant développe en bas âge des modèles de relations qui conditionnent ses relations futures avec son entourage. Les enfants sécures sont plus enclins à faire confiance à leur environnement et à avoir des attentes positives, alors que l'attachement insécure peut faire naître des distorsions chez l'enfant l'amenant à percevoir ou anticiper des réponses de nature menaçante ou empreintes de rejet (Guédeney & Dugravier, 2006; Moss et al., 2006). Ces biais perceptuels peuvent être à

l'origine de sentiments de colère et provoquer, chez ceux-ci, des réactions de nature défensive (Girard, Terradas, & Matte-Gagné, 2014). L'étude narrative de Honkasilta, Vehkakoski, et Vehmas (2016), réalisée auprès de treize élèves âgés de onze à seize ans, témoigne du fait que les élèves ayant un TDAH tendent à contre-réagir aux menaces perçues ou réelles de la part de leur enseignant. L'incapacité perçue des enseignants à reconnaître et satisfaire leurs besoins permet de légitimer leurs mauvaises conduites à leur égard. À ce niveau, il est possible de croire qu'un enseignant sensible, compréhensif et préoccupé à répondre aux besoins de l'enfant influence chez celui-ci sa façon de percevoir et traiter adéquatement les situations sociales (Virat, 2016).

Enfin, un grand nombre de comportements agressifs ou antisociaux, telles les colères, l'agressivité et l'opposition, peuvent être envisagés comme des stratégies « attachementales » ayant pour fonction chez l'enfant de s'assurer du maintien et de la proximité des figures d'attachement (Virat, 2016).

Par conséquent, les expériences relationnelles sécurisantes que l'enseignant peut offrir aux élèves insécures ou désorganisés pourraient procurer à ceux-ci des circonstances opportunes au remaniement des représentations qu'ils ont de leurs valeurs personnelles et de la confiance qu'ils peuvent développer en l'autre, permettant ainsi d'atténuer leurs difficultés comportementales (Virat, 2016).

### **Caractéristiques d'une relation enseignant-élève réussie selon le cadre théorique de l'attachement**

À la lumière de la perspective théorique de l'attachement, quelques auteurs ont souhaité définir ce que devrait constituer la base d'une relation enseignant-élève réussie (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; La Paro et al., 2004; Venet et al., 2009; Virat, 2016). Par analogie à la qualité de la relation parent-enfant reposant sur la sensibilité du parent à répondre aux besoins de proximité et d'autonomie de l'enfant à mesure qu'il grandit, les recherches actuelles démontrent que la sensibilité des enseignants à comprendre et répondre aux besoins de leurs élèves est une composante importante à considérer quant à ce qui contribue à la qualité des interactions enseignant-élève (Geddes, 2012; Mintz, 2016; Venet et al., 2009). À titre d'exemple, un enseignant qui accueille l'élève en le regardant et lui souriant et qui utilise un ton de voix adéquat adopte des comportements qui aident à la sécurité de l'enfant (Ouellet, 2009).

De même, le sentiment de sécurité que procure la dimension affective de la relation enseignant-élève devrait permettre à l'enfant de poursuivre d'autres objectifs tels que l'exploration de son environnement et des apprentissages. En effet, dans un contexte de classe, l'enfant sécurisé perçoit l'enseignant comme quelqu'un de disponible à qui demander de l'aide au besoin. Ainsi, l'enfant peut aborder les tâches scolaires avec confiance, persévérer devant les difficultés et parvenir à effectuer les exercices qui lui sont demandés (Delage, 2015; Geddes, 2012; Gueguen, 2014; Mintz, 2016).

Basé sur la perspective théorique de l'attachement, Venet, Schmidt et Paradis (2008) ont mené une importante étude afin de vérifier l'effet sur les élèves des comportements d'une enseignante considérés comme potentiellement favorables au développement d'une relation de qualité. Pour y parvenir, ils ont d'abord construit une grille d'analyse, répertoriant les comportements favorables à l'établissement de ce lien. Cette grille fut construite à partir d'une revue de la littérature traitant de la qualité de cette relation dyadique asymétrique (Appendice A). Par la suite, ils ont noté, par l'intermédiaire d'observations de situations d'enseignement, les effets observés sur les élèves. Dix-huit journées entières d'enseignement dans une classe ordinaire de cinquième année ont fait l'objet d'observation, à raison de trois journées consécutives par mois, de novembre à avril. Les situations d'enseignement ont fait l'objet d'enregistrements vidéo et ont ensuite été retranscrits sous forme de verbatim afin de faciliter les analyses ultérieures. De plus, la responsable de la recherche, présente en classe lors de ces journées, a pris soin de prendre des notes de terrain lors des moments d'observation. La classe intégrait 29 élèves dont 15 d'entre eux présentaient des difficultés d'adaptation scolaire et sociale nécessitant un plan d'intervention. Notons également que ces élèves avaient deux ou trois années de retard au regard des contenus disciplinaires (français et mathématiques) mais aucun élève handicapé n'était présent dans ces classes. Fait remarquable, ajoutons qu'en aucun temps au cours de cette période d'observation, l'enseignante n'a usé d'une mesure punitive à l'égard d'un de ses élèves.

Les conclusions de cette étude révèlent que les comportements répertoriés dans leur grille d'analyse, comme étant favorables à l'établissement d'un lien de qualité, provoquaient fréquemment des effets positifs immédiats chez les élèves. À titre d'exemple, lorsqu'un élève démontrait avoir de la peine, il fut observé que l'enseignante pouvait reconnaître et accepter ses sentiments en se montrant ouverte à l'expression de ceux-ci. Cette intervention permettait ainsi à l'enfant de se sentir compris dans son chagrin et aux autres élèves de manifester leur empathie à l'égard de leur pair.

Ainsi, cette importante recherche a permis de documenter un nombre considérable de comportements témoignant de la sensibilité de l'enseignant aux besoins de ses élèves. Ces comportements ont été regroupés sous les trois grandes catégories ciblées précédemment, soient les comportements témoignant de la sensibilité aux besoins des élèves, ceux qui assurent la proximité ainsi que ceux qui favorisent l'autonomie de l'enfant. De manière générale, les comportements ayant trait à une démonstration d'empathie (acceptation de l'élève, reformulation, reflet, dévoilement et confrontation), au renforcement, au réconfort, à la proximité physique, à l'octroi de responsabilités et à l'ouverture aux choix des élèves sont ceux ayant été observés dans le cadre de cette étude.

Enfin, il est à noter que bien que cette vaste étude ait permis de confirmer l'effet favorable de certains comportements de la part de l'enseignante, celle-ci n'a pas tenu compte de la perspective des élèves eux-mêmes à cet égard.

### **L'importance de la voix des jeunes**

Malgré un intérêt grandissant de la part des chercheurs à découvrir la manière dont les jeunes vivent leur expérience scolaire, peu de chercheurs ont mis l'accent sur l'expérience et la voix des jeunes ayant un TDAH quant à leur vécu scolaire (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016). Pourtant, les auteurs qui ont accordé une place prépondérante à la voix des jeunes ont contribué grandement à la compréhension de leurs besoins et ils ont proposé des stratégies quant à la façon d'optimiser leur bien-être (Rousseau & Espinosa, 2018).

À cet égard, Rogers et Tannock (2013) ont conduit une étude exploratoire afin d'examiner les expériences en classe de 33 enfants présentant des symptômes de TDAH déclarés par l'enseignant, en comparaison à d'autres enfants ( $n = 34$ ) qui ne présentaient pas ou peu de symptômes. En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination, ces chercheurs ont utilisé l'autoévaluation des enfants afin d'évaluer leurs perceptions à l'égard du degré de satisfaction de leurs besoins psychologiques d'autonomie, de relation et de compétence tout en contrôlant certaines variables de confusion telles que l'âge, les troubles de la conduite et les habiletés en lecture. Les perceptions autodéclarées des élèves présentant des symptômes de TDAH révèlent que ceux-ci percevaient leur environnement de classe et leurs enseignants comme plus contrôlants, rapportaient plus de sentiments d'incompétence et rapportaient se sentir moins liés à leurs enseignants que les enfants sans symptômes de TDAH. Notons que dans cette étude, la relation se référait à la perception qu'a l'élève de l'enseignant comme quelqu'un qui l'aime vraiment et lui fait se sentir pris

en charge et important dans le cadre de la classe. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les symptômes du TDAH peuvent interférer avec la satisfaction des besoins psychologiques des enfants en classe et conséquemment, les enseignants pourraient jouer un rôle important dans la modification de cet environnement pour répondre aux besoins de ces élèves.

De même, Rushton, Giallo, et Efron (2020) ont exploré l'impact des symptômes du TDAH sur l'engagement scolaire des élèves du primaire, en examinant la proximité élève-enseignant et les conflits comme variables médiatrices. Dans cette étude longitudinale, les chercheurs concluent que les symptômes du TDAH ont une influence négative sur l'engagement scolaire des enfants à l'école au cours des années primaire. Qui plus est, les auteurs soulignent le rôle clé du conflit entre élèves et enseignants en tant que facteur contributif important. Ainsi, ces résultats suggèrent que les interventions visant à réduire les conflits dans la relation enseignant-élève méritent d'être étudiées. De surcroît, les chercheurs affirment que la prise en compte du point de vue des enfants eux-mêmes quant aux moyens utiles à développer et à promouvoir afin de réduire les conflits dans la relation enseignant-élève constitue une direction importante pour les recherches futures.

Enfin, parmi les études qui ont tenu compte du point de vue des élèves, White (2016) suggère que les perceptions des élèves et des enseignants ne sont pas toujours cohérentes. En effet, ce chercheur conclue que l'évaluation de la qualité de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enfant n'est pas associée significativement à l'évaluation de

la qualité de cette relation selon le point de vue de l'enseignant. Ainsi, ces résultats laissent croire que ces deux partenaires pourraient ressentir des affects différents en ce qui concerne l'évaluation de la nature de leurs interactions. Cette constatation est conforme à d'autres études qui révèlent que la perception des enseignants et des élèves ne sont pas toujours concordantes (Toste, Bloom et Heath, 2014).

Ainsi, les éléments recueillis fournissent des pistes utiles pour comprendre l'expérience scolaire de ces élèves et renseignent sur l'importance d'étudier leur point de vue quant aux moyens à mettre en place pour soutenir une réponse optimale à leurs besoins (Cornelius-White, 2007; Rogers et al., 2015; Toste, Bloom, & Heath, 2014).

### **Orientations de recherche**

Malgré les recherches recensées précédemment au sujet de ce qui devrait caractériser une « bonne » relation enseignant-élève, il appert que la connaissance soit limitée en ce qui a trait à la manière dont les enseignants favorisent la qualité de ces relations selon la perspective des élèves eux-mêmes. C'est donc dans cet ordre d'idée que les enfants ayant un TDAH de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire ont été invités à partager leur opinion quant à ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie.

La présente recherche a donc pour but d'étudier les expériences relationnelles positives de ces élèves afin d'identifier, à partir de leur point de vue ainsi qu'en regard au



cadre théorique de l'attachement, les éléments contributifs à l'établissement d'une bonne relation enseignant-élève.

Pour répondre à cet objectif général, deux sous-objectifs seront investigués soient :

- 1) Décrire les comportements et attitudes jugés favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie de la part de ces élèves.
- 2) Établir des correspondances entre les comportements et les attitudes identifiées comme favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie de la part de nos répondants avec les construits théoriques de l'attachement, à partir de la grille d'analyse de Venet et al. (2009).

## **Méthode**

Le présent projet a été réalisé sous l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Cette décision porte le numéro CER-19-255-07.05. Cette section présentera les participants, le déroulement des entrevues, les instruments de mesure utilisés ainsi que les stratégies d'analyse préconisées.

### **Participants**

Dans cette étude, onze participants ont été sélectionnés selon les critères d'inclusion suivants : avoir un diagnostic de TDAH et fréquenter une classe ordinaire de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Les participants ont été sélectionnés selon la technique par choix raisonné assurant ainsi une sélection sur la base des caractéristiques typiques de la population à l'étude (Fortin & Gagnon, 2016). Les élèves ont été recrutés par le biais de deux modalités différentes. Dans un premier temps, trois directeurs d'école de la région du Centre-du-Québec ont été invités à participer à ce projet de recherche. Par la suite, les élèves fréquentant ces écoles et répondants aux critères d'inclusion ont été sollicités soit directement par l'intermédiaire de leur enseignant ou par le biais d'un courriel envoyé aux parents. Une lettre d'information et de consentement a alors été acheminée à ceux-ci afin d'obtenir leur consentement ainsi que l'assentiment de l'enfant à participer à ce projet (Appendice B). De même, une publication mentionnant la recherche de participants pour

la présente étude fut également diffusée sur les réseaux sociaux (Facebook), et ce, à deux reprises. Au total, deux élèves filles ainsi que neuf garçons ont participé à cette recherche. Parmi eux, deux d'entre-eux proviennent des réseaux sociaux.

### **Déroulement**

Les données ont été recueillies lors d'entrevues individuels semi-structurés d'une durée approximative de vingt minutes. Les entrevues ont eu lieu au cours du mois de mai 2019. Celles-ci se sont déroulées dans les écoles respectives de chaque élève ou encore, à l'Université du Québec à Trois-Rivières ou dans une clinique privée située dans la région administrative du Centre-du-Québec. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement préalable des parents afin de procéder à la transcription des données.

### **Instruments de mesure**

Dans le but de répondre au premier sous-objectif consistant à décrire les comportements et les attitudes jugés favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie selon la perspective des élèves, des entrevues individuelles semi-structurées ont été réalisées auprès de ceux-ci. L'ensemble des entrevues a été réalisé par la chercheuse principale. L'entrevue semi-structurée est une technique de recueil d'informations utilisée en vue de comprendre la signification d'un phénomène vécu par les participants en permettant à ceux-ci d'exprimer leurs sentiments et leurs opinions sur le sujet (Fortin & Gagnon, 2016). Selon ces auteurs, l'entrevue semi-structurée prend la forme d'une interaction verbale animée par le chercheur qui utilise un guide ou un

questionnaire préétabli à partir d'une liste de sujets à aborder avec le participant en vue d'arriver à la compréhension d'une certaine réalité. Ainsi, dans l'optique de recueillir et comprendre l'expérience des élèves présentant un TDAH à l'égard du sujet à l'étude, ce type d'entretien s'est avéré la méthode de collecte de donnée jugée efficace pour atteindre le but. De même, ajoutons qu'un protocole d'entrevue fut utilisé pour guider ces entretiens individuels. D'ailleurs, afin de s'assurer de la compréhension des questions par les enfants, celui-ci fut expérimenté une première fois auprès d'un participant avant le début de l'étude. Notons que les données de cette participante ont été retenues à des fins d'analyse. Au total, huit questions ont été retenues. Le protocole d'entrevue utilisé a été ajouté en appendice à cet essai (Appendice C).

De même, afin de répondre au deuxième sous-objectif de cette étude, visant à comparer les comportements et les attitudes identifiées comme favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie de la part de ces jeunes avec les construits théoriques de l'attachement, la grille d'analyse construite par Venet et al. (2009) fut retenue pour les fins d'analyse (Appendice A). L'utilisation de cette grille a permis l'analyse du contenu des verbatim des participants.

### **Stratégies d'analyse**

Tout d'abord, cette recherche vise à saisir les connaissances expérientielles particulières qu'ont les enfants ayant un TDAH au sujet de ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie. En ce sens, l'approche qualitative permet de rendre compte de

l'expérience humaine en recueillant de riches données descriptives sur le terrain en vue de décrire des phénomènes à l'étude (Fortin & Gagnon, 2016). De même, afin de rendre compte des témoignages et de les mettre en perspective, plusieurs stratégies d'analyse des données peuvent être utilisées variant d'une technique d'analyse intuitive où certains thèmes émergent de l'analyse de contenu des verbatim à une technique d'analyse structurée par des catégories prédéterminées (Fortin & Gagnon, 2016). D'entrée de jeu, il est à noter que ces deux types d'analyse ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Chacune de ses méthodes d'analyse permet d'appréhender les données de façon distincte mais complémentaire, ce qui contribue indéniablement à la rigueur de l'analyse.

### **L'analyse thématique**

Dans un premier temps, afin de rendre compte du point de vue des élèves quant à ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie, l'analyse thématique est la méthode de traitement des données qui fut retenue pour répondre à cet objectif. Notons ici que le recours à ce premier niveau d'analyse a permis de mettre en lumière le point de vue des élèves, en lien avec une relation enseignant-élève réussie, et ce, sans grille d'analyse initiale. Cette façon de faire permet de « ne pas tomber dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmer » (Kaufmann, 2001, p. 12). Toutefois, tel que le rapportent Anadón et Guillemette (2006), il est illusoire de penser que l'on peut approcher un phénomène en étant totalement exempt de tout a priori, puisque le chercheur appréhende

les phénomènes avec ses connaissances antérieures. Par conséquent, ce procédé peut mener à la « perte » d'éléments de l'expérience rapportée.

Ainsi, afin de procéder à ce type d'analyse, les entretiens ont d'abord été transcrits textuellement puis lus à de multiples reprises afin d'avoir une vue d'ensemble de la totalité du corpus à analyser. Par la suite, chaque témoignage fut subdivisé en unité de signification permettant de séparer les différentes idées abordées liées à un même sujet. Les données ont ensuite été soumises à une analyse inductive de manière à en découvrir la prépondérance de certains thèmes. L'analyse thématique a pour objectif de faire ressortir les thèmes contenus dans le discours des participants en lien avec l'objectif de la recherche (Paillé & Muccielli, 2016). Ainsi, afin d'y parvenir, le mode d'inscription des thèmes en marge fut retenu aux fins d'analyse. Poursuivant cette démarche progressive de formulation des thèmes, un document appelé « Relevé de thèmes » fut également construit en parallèle (Appendice D). Les thèmes sont identifiés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis sont ensuite fusionnés, subdivisés ou regroupés au besoin. Enfin, ils sont hiérarchisés sous forme de thèmes centraux permettant ainsi la construction d'une représentation synthétique et structurée de l'ensemble du phénomène à l'étude (Paillé & Mucchielli, 2016). Il est à noter que l'attribution thématique a été vérifiée par une autre analyste de manière à ce qu'il y ait un accord entre ces deux personnes quant aux thèmes présents dans trois des onze entrevues réalisées.

### **L'analyse basée sur la grille fondée sur la théorie de l'attachement**

Dans un deuxième temps, les données ont suivi une nouvelle procédure l'aide d'un cadre bien défini en s'appuyant sur les travaux de Venet et al. (2009), basé sur la théorie de l'attachement. Notons que l'avantage de cette approche, dite déductive, permet de valider si les comportements et les attitudes adoptés par les enseignants et jugés favorables à l'établissement d'un lien de qualité par les élèves ayant un TDAH peuvent correspondre aux catégories prédéterminées inscrites dans la grille de Venet et al. (2009) (Anadón et Guillemette, 2006).

Afin de procéder à cette analyse, une couleur de crayon voyant fut attribuée à chacune des notions théoriques inscrites dans la grille d'analyse. Par la suite, les unités de signification qui renvoyaient à chacune de ces notions théoriques furent surlignées selon le code de couleur prédéfini. Selon Paillé et Mucchielli (2016), ce mode d'inscription est jugé intéressant puisqu'il facilite les opérations de sélection de passage, de recherche et de regroupement. Par la suite, les extraits du verbatim ont été insérés aux endroits appropriés à l'intérieur de la grille d'analyse selon la notion théorique à laquelle ils référaient.



## Résultats

Cette section présentera les résultats de la recherche en deux principaux volets. Tout d'abord, le premier volet sera consacré à décrire les comportements et les attitudes jugés favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie selon la perspective des élèves présentant un TDAH. Le second permettra d'établir des correspondances entre les comportements et les attitudes identifiées comme favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie de la part de nos répondants avec ceux inscrits dans la grille d'analyse fondée sur la théorie de l'attachement de Venet et al. (2009).

### **Analyse des résultats : objectif 1**

L'analyse des données a permis d'identifier quatre thèmes principaux considérés comme les éléments de base à l'établissement d'un lien enseignant-élève de qualité selon la perspective des élèves présentant un TDAH. L'importance du soutien de l'enseignant face aux activités d'apprentissage, la valeur accordée au plaisir partagé, l'attention des élèves portée à l'égard des interventions visant à harmoniser le climat de classe et enfin, l'importance de la considération de l'enseignant pour la personne de l'élève en sont les principaux éléments.

### **Le soutien aux apprentissages**

Dans le cadre de cette étude, l'ensemble des élèves interrogés soulignent l'importance

du soutien de l'enseignant face à leur apprentissage et leur développement cognitif. À cet égard, les propos des élèves ont pu être regroupés selon quatre composantes principales soient : les moyens mis de l'avant par les enseignants pour contrer leurs difficultés attentionnelles, la clarté des explications offertes, le soutien obtenu spécifiquement dans le contexte lié aux évaluations ainsi que l'aide individuelle adaptée offerte par les enseignants face aux besoins particuliers de certains élèves.

Huit élèves soulèvent apprécier les moyens mis de l'avant par leur enseignant pour contrer leurs difficultés attentionnelles. Les courtes séances d'activité physique durant les heures de cours, l'autorisation accordée de dessiner (par exemple, lors des explications), le recours aux mesures incitatives (les billets et les jetons pour l'achat de privilège), une discipline plus stricte auprès des élèves aux comportements perturbateurs, la répétition des consignes demandées, l'utilisation de l'humour et les avertissements donnés sont les stratégies jugées efficaces par les élèves pour soutenir leur concentration en classe.

De même, cinq des onze enfants interrogés font référence à la clarté des explications offertes par leur enseignant comme comportement jugé favorable à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité. Le fait de « prendre le temps », de donner plusieurs exemples, d'utiliser des stratégies pédagogiques variées (par exemple : explication des fractions à l'aide de blocs Lego), de fractionner le travail à accomplir et de prévoir des moments fréquents de correction ou d'avoir recours à des trucs « rigolos » sont cités comme moyens efficaces pour rendre les notions compréhensibles. Un des élèves illustre

ce dernier aspect en disant : « *Comme sur la division à virgule, elle dit : on pitche la crotte de nez de l'autre bord* ».

De plus, parmi les répondants, trois d'entre eux font référence au soutien obtenu spécifiquement dans le cadre des examens. En effet, l'évaluation des acquis est un moment susceptible d'augmenter les émotions négatives telles l'anxiété et la peur d'échouer. À ce sujet, une des élèves interrogées mentionne : « *Ce que je garde en mémoire c'est que quand j'avais de la misère dans les examens, elle m'expliquait toujours la question pis après ça je comprenais* ».

Enfin, trois élèves mentionnent apprécier l'aide individuelle adaptée offerte par leur enseignant pour compenser leurs difficultés scolaires. Un de ceux-ci précise : « *Il m'aidait dans mes devoirs. Il savait ce que je devais faire et il le faisait avec moi, c'est pour ça que j'aimais ça être avec lui à l'école* ».

Ainsi, bien qu'il soit difficile de dissocier la dimension socioaffective et cognitive de leur propos, il semble que les élèves font de manière unanime référence à l'aide obtenue sur le plan cognitif comme comportement jugé favorable à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité.

### **Le plaisir**

Nombre d'enfants interrogés font référence à l'importance du plaisir en classe. Le

partage d'activités et les échanges entre l'enseignant et ses élèves ainsi que le recours aux blagues sont les principaux comportements liés à ce thème et considérés par dix des onze répondants comme étant favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité.

Parmi les élèves interrogés, huit d'entre eux citent apprécier l'humour de leur enseignant en classe. Cette stratégie semble se traduire par de multiples formes telles que le recours aux blagues, l'humour relié au contenu du cours, l'humour visant à faire cesser des comportements inappropriés ainsi que l'anecdote personnelle à saveur humoristique.

De même, cinq élèves soulignent l'importance du plaisir ressenti lors des activités effectuées en compagnie de leur enseignant, et ce, tant par le biais de moments privilégiés partagés avec celui-ci que via les activités vécues en groupe. De surcroît, certains de ces élèves font aussi ressortir l'importance des échanges relationnels avec leur enseignant à titre de souvenir marquant. Par exemple, une élève mentionne : « *J'ai eu un privilège dernièrement, je suis allée prendre une marche avec elle. On a parlé ensemble et c'était vraiment le fun* ». Un autre élève rapporte que le plus beau souvenir qu'il conserve en mémoire de son enseignante préférée est lorsque cette dernière utilisait les récréations pour venir jouer au kickball avec eux.

### **L'encadrement et la gestion de classe**

Plusieurs stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser un bon climat de classe

ont été jugées utiles par les élèves pour favoriser une relation enseignant-élève positive. En effet, dix des élèves interrogés dans cette étude ont ciblé des attitudes touchant des aspects relatifs à l'encadrement. Celles-ci font référence à l'utilisation du renforcement positif en classe, à l'emploi d'un ton de voix adéquat de la part de leur enseignant, le recours à des limites prévisibles ainsi qu'une discipline juste et équitable, la mise en place d'interventions particulières visant à soutenir leurs difficultés d'autorégulation, le recadrage par l'humour, la possibilité offerte aux élèves de faire des choix, le changement de place fréquent en classe ainsi que le fait de privilégier les interventions individuelles plutôt qu'en présence du groupe classe.

Influencer l'adoption et le maintien de comportements acceptables à travers le renforcement positif est une stratégie qui semble régulièrement utilisée par les enseignants. En effet, huit des onze enfants interrogés font référence aux privilèges octroyés par leur enseignant sous la forme d'une activité spéciale ou d'une récompense offerte tels que les surprises ou les friandises. À titre d'exemple, lorsqu'on demande à un élève de décrire ce que fait son enseignant préféré pour être gentil, ce dernier explique : *« ben mettons quand on est les premiers dans le rang quand la cloche sonne, il donne des skittles »*. Ainsi, tel qu'en témoigne cet exemple, il est observé que l'obtention de « récompense » peut se faire de manière impromptue ou encore par le biais d'un système de classe où les enfants achètent des privilèges grâce à l'accumulation de coupons qu'ils reçoivent de la part des enseignants lorsqu'ils respectent les règles de vie de la classe.

D'ailleurs, cinq élèves font référence à ce type de système instauré auprès du groupe classe comme agent motivateur.

Six des répondants rapportent également apprécier le fait que l'enseignant leur parle doucement, et ce, même lors des situations conflictuelles ou problématiques : « *Même quand on a des chicanes, elle parle pas fort, elle parle doucement, elle crie pas* ». Un des élèves partage l'effet d'un ton de voix adéquat sur son comportement : « *ben je n'avais pas envie de pleurer genre comme quand quelqu'un te parle trop fort* ». Un autre mentionne : « *Je me sens plus respecté* ».

L'utilisation d'avertissement comme incitatif à corriger son comportement fait également partie des moyens appréciés par six des élèves interrogés. À titre d'exemple, un élève décrit ainsi l'attitude de son enseignant face à certains comportements dérangeants : « *Parce que des fois y'en a qui niaise pis est patiente. Elle attend un petit peu pour savoir si ça va arrêter pis sinon, elle lui donne un avertissement* ». De même, plusieurs témoignages d'élèves soulignent le caractère aidant, bien que parfois limité, de ce type d'intervention. Un d'eux partage : « *Pis si elle nous donne un avertissement, la plupart du temps le monde arrête, mais des fois y'en a qui continue, mais moi j'arrête* ». Dans le même sens, un second élève partage : « *Ben ça m'aidait à me reconcentrer après un avertissement genre, à me reconcentrer à faire mes choses, mais des fois ça ne marchait pas* ». Puis, un troisième élève ajoute : « *C'était le fun parce qu'on pouvait se reprendre* ».

Enfin, une autre élève rapporte apprécier le caractère graduel des interventions qui lui permet également de bien saisir les attentes de son enseignant : « *Des fois, elle nous avertit en faisant de l'humour, la deuxième fois, elle nous avertit un peu plus sévèrement, puis après elle commence à être un peu plus fâchée* ». En somme, la majorité des élèves dénotent apprécier l'utilisation d'une discipline où les limites de l'enseignant semblent prévisibles, et ce, tout en tolérant certains comportements inadéquats en fonction de la situation d'apprentissage.

La mise en place d'interventions particulières permettant de pallier les difficultés d'autorégulation de ces élèves est également soulevée par quatre d'entre eux comme étant un comportement jugé favorable à l'établissement d'un lien de qualité enseignant-élève. Afin d'en témoigner, un des élèves raconte : « *Quand ça n'allait pas, on n'était pas obligé d'aller dehors, on pouvait rester en dedans* ».

Les élèves évoquent également d'autres stratégies qu'ils jugent apprécier de leur enseignant quant à la manière de gérer leurs comportements indésirables. L'utilisation de l'humour en classe permettrait non seulement de recadrer un comportement inapproprié, mais également de favoriser le développement d'une complicité entre l'enseignant et les élèves. À cet égard, une élève illustre un exemple concret de ce type d'intervention en classe en rapportant les propos de son enseignante : « *X (désignant un élève), arrête de toucher les rideaux parce que sinon, à chaque fois que tu y toucheras, Y (désignant un autre élève de la classe) va faire « nip » en criant dans la classe* ». L'élève ajoute que ce



type d'intervention fait rigoler les élèves procurant ainsi un sentiment de bien-être collectif dans la classe.

Se montrer juste et équitable est un comportement apprécié par trois des répondants. Il est à noter que deux des répondants dénoncent l'injustice ressentie lorsque des punitions sont données à tout le groupe pour le comportement inacceptable d'une minorité d'élèves tels qu'illustré par l'exemple suivant : « *Quand il y a des activités spéciales ben des fois elle les enlève parce qu'il faut faire quelque chose d'autre, ben elle, elle ne les enlevait pas. Des fois, il y en a qui s'en foutait, les autres eux autres y veulent parler pis après elle l'enlevait faque là on pouvait pu y aller, ben moi j'avais rien fait* ».

En ce qui concerne la possibilité de faire des choix, trois élèves en font mention à titre de comportements qu'ils apprécient de leur enseignant. Deux d'entre eux expliquent que leur enseignante leur laisse la possibilité de choisir leurs partenaires de travail : « *Elle ne dit pas tout le temps ça va être cet ami-là avec toi. Elle nous laisse le choix* », alors que le troisième élève fait référence à la possibilité de choisir entre diverses activités proposées à certains moments de la journée. Ces élèves soulèvent l'aspect apaisant et sécurisant de ce type d'intervention : « *Ben des fois on n'aime pas toutes les personnes dans la classe et on a eu des conflits avec certaines personnes faque ça nous fait sentir plus à l'aise avec la personne avec qui on est* ».

Enfin, le changement de place fréquent en classe ainsi que les réprimandes adressées en individuel plutôt que devant l'ensemble du groupe pair ont aussi été répertoriées comme étant des comportements appréciés chez les enseignants, mais de manière marginalement significative, puisque discuté par un seul élève.

### **Considération pour la personne de l'élève**

La qualité de la relation enseignant-élève semble également se construire, selon plusieurs élèves interrogés, par le biais de l'attention que manifeste l'enseignant pour la personne de l'élève. En ce sens, huit des élèves interrogés dénotent que les marques de considération de la part de leur enseignant à leur égard, tel que faire preuve d'intérêt envers leur vécu, d'écoute, de soutien et d'engagement s'avère grandement apprécié. « *Prendre le temps* » de répondre aux besoins de l'élève est également décrit comme un comportement favorable au développement d'une bonne relation enseignant-élèves.

Interagir avec l'élève de manière à s'intéresser à lui, à ce qui se passe dans sa vie, à ses travaux scolaires, à ses loisirs et ses préférences est répertorié par quatre élèves comme étant une autre stratégie utile pour favoriser le développement d'une saine relation enseignant-élève. À titre d'exemple, un enfant décrit une interaction entre lui et son enseignante qui semble traduire son appréciation à l'égard de l'attention qui lui est portée : « *Aussi, quand j'ai des nouvelles affaires, comme j'ai un nouveau sac à dos en ce moment, elle me dit qu'elle l'aime beaucoup et qu'elle voudrait l'avoir et je lui parle d'où je l'ai acheté* ». De même, un autre élève partage qu'il appréciait les moments où son enseignante

préférée s'intéressait à eux en leur demandant de raconter leur fin de semaine. Enfin, il semble également que de partager un point d'intérêt commun avec l'enseignant contribue au lien de proximité enseignant-élève. À la question d'expliquer pourquoi cet enseignant était son préféré, l'un d'eux exprime : « *Aussi, il avait la même passion que moi : le hockey sur table* ».

Offrir une écoute attentive et un appui émotionnel aux élèves permettant à ceux-ci de livrer leurs expériences de vie difficiles, de ventiler sur les émotions accompagnant ce vécu et de les soutenir aux besoins semble également de mise pour témoigner aux élèves qu'ils méritent considération, tel que le démontre l'exemple suivant : « *Je dirais que c'est ma prof préférée parce qu'elle t'écoute pis que quand il y a quelque chose qui se passe mal comme quand t'es blessé ou t'es triste, elle va essayer de t'aider à traverser ça* ». De même, d'autres élèves font référence au soutien obtenu dans le vécu partagé comme mesure d'aide pour soutenir l'autorégulation de leurs émotions. Par exemple, un élève raconte : « *L'autre fois je me faisais achaler, pis je voulais comme lâcher l'école, parce que je me faisais trop achaler et elle a dit ben on va t'aider pour ne pas que ça recommence* ». Il est à noter que certains participants ont mis l'accent sur le sentiment de confiance éprouvé à l'égard de leur enseignant face au soutien attendu : « *Pis quand j'avais de quoi que ça marchait pas je pouvais aller le voir, je savais qu'il pouvait m'aider, j'avais de la confiance en lui* ».

De même, deux des élèves interrogés verbalisent apprécier lorsque l'enseignant « prend le temps » d'offrir une réponse adéquate à leurs besoins. À titre d'exemple, un élève raconte : « *Elle prend soin de nous quand on a de la peine ou quand il y a eu un conflit sur l'heure du dîner... car, mettons elle avait prévu de faire de l'art, elle va prioriser de régler le conflit avant de faire de l'art pour qu'elle ne laisse pas tomber ça et que ça revienne plus tard, car le conflit va durer* ». À l'inverse, les échanges enseignant-élève, caractérisés par la perception d'un manque de soin, peuvent générer un sentiment de manque de considération chez les élèves : « *Des fois, on fait des travaux pour s'enrichir pis lui il les jette aux poubelles et il ne les corrige même pas. Tandis que madame X, elle les regardait et elle nous aidait. Pis au moins, c'est elle qui nous corrigeait. C'est pas nous qui allions au corrigé pour nous corriger comme notre prof fait présentement* ».

Démontrer un investissement personnel allant au-delà de son rôle professionnel d'enseignant est également une approche ayant permis à deux élèves de ressentir qu'ils sont importants aux yeux de leur enseignant et dignes de considération. À cet égard, un des élèves interrogés raconte avoir pu participer à une activité spéciale grâce à son enseignant : « *C'est lui qui m'avait amené jusqu'à l'école parce que sinon, j'aurais pas pu y aller parce que j'avais pas de lift pour venir jusqu'à l'école alors je pouvais pas y aller parce que ma mère a pouvait pas ce jour-là pis monsieur X ben y'était là* ».

Cette première analyse met en lumière quatre thèmes principaux pouvant servir d'assises pour guider les enseignants à construire des relations plus favorables avec leurs

élèves ayant un TDAH. Par ailleurs, soulignons le fait que, pour orienter les enseignants quant aux interventions à mettre en place pour optimiser les opportunités de développer ce type de relation avec leurs élèves, il semble primordial de soulever l'importance qu'ont accordé ces élèves aux comportements et attitudes de leur enseignant visant à répondre à leurs besoins affectifs. En effet, ces résultats suggèrent qu'une approche visant à soutenir les besoins émotionnels des élèves aide ces derniers à développer des sentiments plus positifs envers leur enseignant et contribuent à maximiser les expériences positives vécues en classe.

### **Analyse des résultats : objectif 2**

Tel que vu précédemment, les élèves interrogés dans le cadre de cette étude ont identifié une grande variété de comportements chez leur enseignant jugés favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité. Dans cette section, une réponse au deuxième sous-objectif cité dans cette étude sera tentée, soit celui d'établir des correspondances entre les comportements et les attitudes identifiées comme favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie de la part de nos répondants avec ceux inscrits dans la grille d'analyse fondée sur la théorie de l'attachement de Venet et al. (2009).

Dans un premier temps, voyons d'abord un tableau récapitulatif (Tableau 1) permettant d'illustrer le nombre d'enfants ayant identifié, dans le cadre de leur entretien, des comportements associés à chacune des dimensions de cette grille (Venet et al., 2009).

Suivant la classification de ces auteurs, les comportements évoqués dans le discours des élèves seront présentés selon trois grandes dimensions, soit les comportements témoignant de la sensibilité aux besoins des élèves, ceux qui assurent la proximité ainsi que ceux qui favorisent l'autonomie.

Dans les lignes qui suivent seront détaillés les comportements et les attitudes identifiés par les participants comme favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie qui se rapproche ici des interventions décrites dans la grille d'analyse de Venet et al. (2009) fondée sur la théorie de l'attachement. Notons que dans le précédent tableau se retrouvent en caractère gras les éléments de l'analyse inductive ayant été ajoutés aux interventions déjà prédéterminées dans la grille de Venet et al. (2009).

### **Les comportements témoignant de la sensibilité aux besoins des élèves**

Tel que décrit dans l'article de Venet et al. (2009), pour que puisse s'établir une relation sécurisante entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant doit avoir la capacité de percevoir les signaux de la part des élèves et d'y répondre avec sensibilité, et ce, tant sur le plan des besoins d'ordre cognitif qu'affectif.

**Relation d'aide.** Différentes techniques de relation d'aide contribuent à établir une relation chaleureuse entre l'enseignant et ses élèves. Parmi celles-ci, les auteurs ont répertorié l'écoute active, le reflet, le dévoilement, la confrontation et l'empathie.

Tableau 1

*Nombre d'élèves ayant cité des comportements et des attitudes associées aux dimensions utilisées par Venet et al. (2009) ou inféré de l'analyse inductive*

Dimensions	Types d'intervention	Nombre d'élèves
Sensibilité aux besoins de l'élève	Relation d'aide	5
Favorisant la proximité	Proximité physique <b>(offrir un soutien académique individualisé)</b>	3
	Renforcement positif	8
	Protection de l'estime de soi	1
	Réconfort	8
	Humour	8
	Absence de conflits <b>(utilisation d'un ton de voix adéquat)</b>	7
	Contact visuel	0
Favorisant le développement de l'autonomie	Aide au développement de l'autonomie	1
	Aide au développement de l'autocontrôle <b>(usage d'avertissements)</b>	5
	Offre de choix et de contrôle	2
	Apprentissage d'habiletés sociales	3
	Cercle de partage	0

Tel que relaté dans le tableau précédent (Tableau 1), il est observé que cinq élèves parmi les répondants rapportent des interventions qui se rapprochent de celles décrites dans cette catégorie. Tout d'abord, deux élèves soulèvent apprécier le fait que leur enseignant fasse preuve d'écoute. L'un des élèves interrogés partage : « *Je dirais que c'est ma prof préférée parce qu'elle t'écoute pis quand il y a quelque chose qui se passe mal comme quand t'es blessé, t'es triste ben elle va essayer de t'aider à traverser ça* ». De même, dans le discours de cet élève, on observe que cet enfant semble en mesure de percevoir la sensibilité de son enseignante à l'égard de ses besoins ainsi que la capacité de celle-ci à faire preuve d'empathie. D'ailleurs, il ajoute : « *Ben c'est que je peux compter sur elle parce que des fois, y'en a de mes amis qui vont comme, je parle de mes affaires que ça va pas bien, ben souvent y vont pas m'écouter, ben je m'en vais vers elle pis je lui dis ce qui se passe pas bien pis elle essaie de comprendre* ».

De même, une autre élève souligne l'utilisation du *reflet* comme comportement favorisant la proximité enseignant-élève. Le reflet consiste à refléter à l'élève son comportement et l'émotion sous-jacente à ce comportement (Venet et al., 2009). À cet égard, un élève fait référence à ce type d'intervention en rapportant les propos suivants : « *Parfois elle trouve qu'on a le goût de bouger parce qu'on parle beaucoup. Elle aime cela nous faire dégourdir quand on a trop de misère à se concentrer, elle trouve des petits jeux pour nous reconcentrer après* ». L'enseignant permet ainsi aux élèves de découvrir qu'il est probable que leur agitation verbomotrice prenne origine dans une possible fatigue



cognitive. Enfin, trois élèves racontent apprécier les moments où leur enseignante se dévoile en partageant ses expériences de vie.

### **La proximité**

En ajout aux interventions citées précédemment liées à la sensibilité de l'enseignant aux besoins de l'élève, les interventions suivantes contribuent également à l'établissement d'un lien chaleureux entre l'enseignant et l'élève.

**La proximité physique.** La proximité physique consiste à se rapprocher physiquement de l'élève, à lui attribuer une place assise près de la sienne ou encore, à utiliser le contact physique comme par exemple, en lui touchant l'épaule. L'ensemble de ces comportements sont répertoriés dans cette grille comme un comportement favorable à l'établissement d'une relation positive. À ce sujet, trois des élèves interrogés relatent des propos s'y rapportant. À titre d'exemple, alors qu'une des élèves est questionnée par rapport aux comportements adoptés par son enseignante préférée pour justifier ce titre, celle-ci raconte : « *Ben quand j'avais d'besoin d'aide elle venait me voir, elle m'expliquait, elle m'écoutait pis elle restait à mon bureau* », venant ainsi confirmer empiriquement l'effet de la proximité physique sur la qualité de la relation enseignant-élève.

**Le renforcement positif.** Le renforcement positif est également décrit comme un indice de la proximité existant entre l'enseignant et l'élève. De plus, tel qu'il est possible

de l'observer dans le tableau précédent, il semble s'agir d'une intervention fréquemment utilisée par les enseignants et particulièrement appréciée des élèves.

Le renforcement positif est décrit comme une intervention visant à favoriser l'apparition d'un comportement souhaité. Il serait souvent associé à un système disciplinaire, mais pourrait aussi être utilisé de façon indépendante pour communiquer à l'élève des commentaires positifs grâce à l'éloge ou à la rétroaction verbale. L'éloge se distingue de la rétroaction verbale par le caractère plus général du commentaire positif adressé à l'élève (Venet et al., 2009). Huit des onze élèves ayant participé à cette étude soulignent leur appréciation à l'égard de ce type d'intervention, principalement celles ayant trait aux récompenses tangibles. Trois d'entre eux perçoivent cette forme de renforcement comme un soutien efficace à leurs efforts et à leur motivation à adopter un bon comportement. Par exemple, une des élèves mentionne : « *ça nous motive à être gentilles avec elle* ». Quant aux autres élèves, ils font ressortir le plaisir qu'ils retirent de l'octroi de ces privilèges : « *Ben c'est cool parce que j'invite mes amis à un dîner pis ben on parle pis on mange pis ben c'est cool parce que je peux jouer avec mes amis à l'ordi* ».

Un des élèves interrogés fait également mention du fait qu'il apprécie lorsque les privilèges qui lui sont octroyés sont exprimés publiquement devant la classe. En ce sens, le fait que l'enseignant souligne l'accessibilité de l'enfant à un privilège est vécu positivement par ce jeune, et ce, au-delà du privilège en lui-même.

**La protection de l'estime de soi.** La protection de l'estime de soi de l'enfant est une autre intervention répertoriée par Venet et al. (2009) qui contribuerait à réduire le sentiment d'insécurité de l'élève en favorisant la qualité de la relation. À cet égard, l'un des participants explique apprécier le fait que son enseignant le prenne à part pour le réprimander plutôt que de lui adresser ses remarques devant toute la classe : « *Si je faisais quelque chose de pas correct, il me chicanait pas devant tout le monde. Il nous rencontrait dans le corridor* ». Ce type d'intervention semble approprié pour soutenir le développement de l'estime de soi d'un enfant.

**Le réconfort.** Dans le cadre de la présente étude, huit participants ont décrit des situations où ils ont pu compter sur le soutien moral ou émotionnel ainsi que sur les encouragements de leur enseignant lorsqu'ils ont rencontré une difficulté, et ce, tant sur le plan affectif que face aux tâches scolaires. Tel que cité dans Venet et al. (2009), le réconfort permet de sécuriser l'élève et par conséquent, d'améliorer l'engagement de celui-ci dans la réalisation d'une tâche.

À ce sujet, plusieurs élèves racontent des interventions qu'ils ont appréciées de leur enseignant préféré et qui laisse sous-entendre l'impact positif des encouragements et du soutien émotionnel reçu : « *Ben l'autre fois, j'avais perdu mes amis, pour aucune raison, je m'avais choqué avec eux autres faque là j'étais triste pis je suis aller vers elle lui dire pis à ma dit ben lâche pas* ».

Le soutien peut également être obtenu sur le plan cognitif tel que le démontre l'exemple suivant : « *En écriture au début de l'année, je ne trouvais plus d'idée et elle m'a aidé à en trouver...ça m'aide à avoir plus confiance en moi pour la prochaine composition écrite* ».

Comme cité précédemment, de nombreuses situations sont rapportées au cours des entretiens qui dénotent la sensibilité des enseignants à demeurer attentif aux difficultés vécues par les élèves et présents pour rassurer ceux-ci en cas de besoin. Alors que certaines interventions visent à sécuriser l'enfant individuellement face à une situation vécue, d'autres concernent des moyens mis en place pour l'ensemble du groupe classe qui semblent également offrir un sentiment de sécurité. À ce sujet, une élève raconte : « *J'aime ça parce qu'il y a des enseignants qui nous demandent de faire plusieurs pages à la fois pis elle, elle prend le temps de faire une page à la fois pour être certain qu'on comprend bien la page, pis après on peut passer à la page suivante* ».

Tous ces exemples démontrent bien l'importance du réconfort comme comportement favorable à l'établissement d'une « bonne » relation. D'ailleurs, lorsque les élèves sont interrogés sur une situation où ils ont eu besoin du soutien de leur enseignant préféré, tous sauf un rapportent avoir reçu une réponse de soutien face aux besoins exprimés.

**L'humour.** L'humour consiste à soutirer un élément drôle d'une situation dans le but de faire rire (Venet et al., 2009). Dans le cadre de cette étude, l'utilisation de l'humour fut

largement citée dans le discours des élèves interrogés comme moyen permettant d'améliorer la qualité du lien affectif entre l'élève et l'enseignant. L'humour favoriserait la bonne humeur (« *quand on ne s'en attendait pas, il faisait des blagues et tout le monde riait* ») et permettrait aux enfants de prendre conscience de leurs comportements (« *des fois elle dit moi ma fille elle fait ça, pis elle ressemble à toi, pis moi ma fille elle est plus petite que toi faque, elle nous compare à sa famille et on trouve ça drôle* »). L'humour permettrait également de soutenir l'attention des élèves tel qu'en témoigne l'exemple suivant : « *des fois quand on n'est trop dans la lune, a nous réveille. Elle nous dit : on n'est pas des ours qui hibernent* ». Enfin, il est possible de croire que l'humour facilite les apprentissages tel que décrit dans l'exemple de la division à virgule cité précédemment.

**L'absence de conflits.** Cet aspect de la relation se manifeste par la stabilité d'un lien affectif positif et dans l'absence d'émotions négatives et de résistances de la part de l'enfant (Venet et al., 2009). Comme cité par ces auteurs, l'absence de punition est d'ailleurs un indice de l'absence de conflits. Notons que dans cette section, les élèves ont soulevé indirectement les effets bénéfiques de l'absence de conflit dans leur relation avec leur enseignant préféré en abordant cet aspect sous l'angle des conflits vécus à partir d'autres expériences avec d'autres enseignants. Ainsi, les résultats de la présente recherche confirment l'idée selon laquelle les mesures punitives prises par les enseignants semblent influencer négativement la perception des élèves en ce qui a trait à leur enseignant et à la relation qu'ils entretiennent avec eux. Les quelques élèves ayant abordé la présence de conflit au sein de la relation enseignant-élève ont manifesté leur

mécontentement à l'égard des mesures punitives reçues : « *Des fois aussi dans la classe, quand la cloche sonne, elle nous fait sortir plus tard. Mme X a nous laissait sortir quand la cloche a sonnait, même si c'était pas fini, à nous laissait sortir* ». Un autre élève partage un point de vue similaire en racontant : « *Si y'a une personne qui niaise dans la classe ben tout l'monde perd l'activité. Elle a coupait pas toute nos activités comme le prof actuel fait* ».

Un des élèves interrogés confirme empiriquement le fait que les punitions soient généralement considérées comme étant moins efficaces que le renforcement pour effectuer un changement comportemental (cité dans Venet et al., 2009). L'élève raconte que son enseignant préféré savait comment s'y prendre pour favoriser le respect des règles, faisant alors référence à l'utilisation du renforcement positif.

De même, un autre élève verbalise sa perception à l'égard des « excès de verbalisation » de la part de l'enseignante. Ceux-ci semblent également perçus comme un stimulus désagréable. L'un d'entre eux rapporte : « *Ben les professeurs ça arrive que quand c'est pas un beau midi, ils continuent ... Oué parce que dès fois c'est long, on perd du temps pis toute ça...une fois on avait perdu du temps pis a nous avait dit que c'est nous autres qui avait perdu du temps, mais c'est juste qu'à nous parlait* ».

Les exemples cités précédemment démontrent bien que les réprimandes verbales et les punitions sont susceptibles de générer des sentiments de colère, de frustration, de

tristesse et d'injustice chez ces élèves affectant ainsi la qualité de la relation enseignant-élève.

**Le contact visuel.** Selon les auteurs de cette grille d'analyse, le contact visuel permettrait d'installer une proximité et soutiendrait la communication entre l'élève et l'enseignant (Venet et al., 2009). Il est à noter qu'aucun élève interrogé dans le cadre de cette étude n'a raconté de situation s'y rapportant.

### **Les comportements qui favorisent le développement de l'autonomie**

Tel qu'explicité par la théorie de l'attachement, un élève sécurisé sur le plan affectif pourra ensuite explorer les activités d'apprentissage de façon autonome. Ainsi, un élève autonome pourra chercher du réconfort auprès de son enseignant au besoin, mais pourra également explorer son environnement de façon convenable sans que son niveau de dépendance influence négativement la relation avec l'enseignant (Venet et al., 2009).

**Aide au développement de l'autonomie.** Comme décrit par Venet et al. (2009), le développement de l'autonomie peut être favorisé dans un contexte de classe lorsque l'enseignant invite les élèves à prendre des responsabilités, à développer des automatismes ou des habiletés méthodologiques, etc. Dans le cadre de cette étude, une participante fait référence à l'utilisation d'outils proposés par l'enseignante et susceptibles d'aider les élèves à travailler de façon autonome. Par exemple, l'élève explique que l'enseignante affiche des rappels visuels au mur de la classe auxquels ils peuvent se référer au besoin.

**Aide au développement de l'autocontrôle.** Selon Venet et al. (2009), l'autorégulation est un ensemble d'actions réalisées par l'élève visant à assurer le contrôle de ses processus d'apprentissage ou de son comportement. Le développement de cette habileté se ferait de façon progressive, passant graduellement des mains de l'enseignante à celles de l'élève (Venet et al., 2009). Notons ici qu'en ce qui concerne le développement de cette habileté, l'ensemble des élèves ayant abordé cet aspect ont répertorié des moyens proposés par leur enseignant pour soutenir leurs difficultés d'autocontrôle. Par exemple, l'un d'eux rapportent : « *quand j'étais plus stressé ou en colère, il me proposait d'aller dans le corridor prendre quelque chose pour me relaxer* ». Enfin, il semble important de rappeler qu'en se référant au cadre théorique proposé, plusieurs interventions préalablement identifiées dans la section des interventions favorisant la proximité, telles que le réconfort, contribuent également au développement de l'autocontrôle puisque l'établissement d'un lien sécurisant demeure un préalable au système d'exploration de l'enfant. Par conséquent, seulement les interventions n'ayant pas été citées précédemment ont été comptabilisées dans cette catégorie.

**Offre de choix et de contrôle.** Offrir des choix aux élèves permettant de rejoindre leurs préférences et rehausser leur motivation contribuerait à augmenter l'autonomie des élèves (Venet et al., 2009). Dans le cadre de cette recherche, la possibilité de faire des choix est relatée dans le discours de deux participants comme des caractéristiques contribuant à la qualité de la relation avec leur enseignant. Les exemples de choix relatés par ces élèves concernent la possibilité pour eux de choisir leur coéquipier.



**Apprentissage d'habiletés sociales.** Diverses techniques peuvent être utilisées par les enseignants pour développer les habiletés sociales des élèves en classe. Selon Venet et al. (2009), une des façons de permettre le développement de ces habiletés est de fournir aux élèves des occasions de pratiquer ces apprentissages dans des situations d'interaction avec les autres. À cet égard, un des élèves mentionne : « *Quand on a des conflits, elle laisse des chances. Des fois, j'ai des conflits un petit peu pis elle me donne pas un billet blanc tout de suite, elle attend pis si ça se reproduit, elle nous donne un billet blanc* ».

Un deuxième type d'intervention permettant le développement des habiletés sociales concerne le modelage. Ainsi, un enseignant peut, en prêchant par l'exemple, favoriser l'acquisition de comportements responsables chez ces élèves. À ce sujet, un élève rapporte : « *Même quand on a des chicanes, elle parle pas fort, elle parle doucement, elle crie pas* », démontrant ainsi que par le modelage l'enseignant peut apprendre aux élèves un savoir-faire susceptible d'être réinvesti par ces derniers lors d'une prochaine situation.

Enfin, deux élèves soulèvent également la présence du soutien de leur enseignant pour faire face aux situations d'interactions conflictuelles : « *Elle va dans le corridor, elle nous prend un à un et elle nous parle. Après, on se rencontre si c'est plusieurs ou à deux, on se parle et après ça se règle* ».

**Cercle de partage.** Enfin, selon Venet et al. (2009), le cercle de partage permet aux apprenants de communiquer entre eux leur compréhension d'une situation d'apprentissage

afin de l'approfondir grâce aux pairs. Dans le cadre de la présente recherche, aucun élève ne fait référence à ce type d'intervention lors des entretiens.

En somme, basé sur la récurrence des propos d'une majorité d'élèves, cette deuxième analyse permet de faire ressortir cinq grandes catégories de comportements qui procurent un effet sur la qualité des échanges entre l'enseignant et l'élève ayant un TDAH. Un enseignant qui reconforte ses élèves au besoin, qui a recours à l'humour, au renforcement positif, qui s'abstient de donner des punitions en usant de moyens autres pour préserver l'aspect positif de la relation et qui soutient les difficultés d'autorégulation semble user de stratégies efficaces pour maximiser le lien de proximité avec ces élèves aux besoins particuliers. Alors que les symptômes du TDAH en classe peuvent entraîner des interactions négatives avec l'enseignant, perturber l'environnement de la classe et porter les enseignants à mettre en œuvre des conséquences sur le comportement, il semble primordial de considérer ces avenues afin de créer un chemin plus fort que celui du conflit de manière à préserver la relation.

### **Complémentarité des deux types d'analyse**

La complémentarité des deux types d'analyse a permis de révéler les attitudes et les comportements des enseignants relevant des catégories prédéterminées de la grille de Venet et al. (2009) et, de surcroît, ceux émergentes du discours des élèves. Ainsi, dans les lignes qui suivent, les attitudes et comportements jugés favorables à l'établissement des

liens mais qui ne figurent pas initialement dans la grille de Venet et al. (2009) seront mis en évidence.

### **Les comportements qui révèlent la proximité de l'enseignante aux besoins de ses élèves**

Un des comportements associés à la proximité physique issu de l'analyse inductive qui semble renforcer l'engagement et être un incitatif au respect des règles est le soutien individualisé offert aux élèves rencontrant des difficultés particulières. Afin d'appuyer l'effet favorable de ce comportement sur la qualité du lien enseignant-élève, ici sont cités les propos d'un des répondants à cet égard : « *Je me rappelle que des fois après l'école, on avait une entente, je restais là et on faisait des devoirs ensemble parce que je ne devais pas être à l'aide aux devoirs, parce que ça allait moins bien, pis aussi parce que des fois je ne comprenais pas ce qu'il fallait faire, ben le professeur avait accepté de me prendre* ».

De même, il semble que l'usage d'un ton de voix adéquat de la part de l'enseignant, et ce, même dans les moments propices aux ressentis d'affects négatifs (par exemple, lorsque les élèves ne respectent pas les consignes) est notamment apprécié par les élèves et semble contribuer au maintien d'un lien positif entre l'enseignant et l'élève. En effet, nombreux sont les élèves interrogés qui font référence au ton de voix de l'enseignant et dénoncent l'attitude de ceux qui crient ou qui parlent fort.

**Les comportements qui soutiennent le développement de l'autonomie sur le plan affectif et cognitif**

Afin de soutenir l'autorégulation émotionnelle et comportementale, plusieurs élèves ont considéré utile l'usage d'avertissements donnés par leur enseignant pour les inciter à modifier leur conduite et s'ajuster par rapport à ce qui est attendu d'eux. Par exemple, voici les propos d'un des élèves à cet égard : « *Pis si à nous donne un avertissement, la plupart du temps le monde arrête, mais dès fois, y'en a qui continue, mais moi j'arrête* ».

À la lumière de ces résultats, les principaux éléments contributifs à l'établissement d'un lien de qualité entre l'enseignant et l'élève cités précédemment seront maintenant interprétés en fonction des écrits scientifiques.

## **Discussion**

L'influence de la qualité de relation enseignant-élève sur les apprentissages, le comportement et la réussite de l'enfant à l'école a fait l'objet de nombreuses études (Hattie, 2017). Toutefois, peu d'entre elles se sont attardées à recueillir la perception des élèves eux-mêmes à l'égard de la façon adéquate de créer ce lien entre ces deux protagonistes. Cette voix a plutôt été substituée par celles des chercheurs. D'ailleurs, un nombre croissant de chercheurs intéressés par la question l'ont abordée à la lumière de la théorie de l'attachement (Pianta, 1999; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997; Pianta & Stuhlman, 2004; Venet et al., 2009). De manière plus spécifique, Venet et al. (2009) ont apporté un éclairage intéressant en catégorisant les comportements favorables au développement d'un lien sécurisant entre l'enseignant et l'élève selon trois dimensions, soient les comportements qui témoignent de la sensibilité de l'enseignant aux besoins des élèves, ceux qui favorisent la proximité ainsi que ceux qui encouragent le développement de l'autonomie. La présente recherche avait donc pour but de mieux comprendre les expériences relationnelles positives de ces élèves afin d'identifier, à partir de leur point de vue ainsi qu'en regard au cadre théorique de l'attachement, les éléments contributifs à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité. Afin d'y parvenir, les deux sous-objectifs suivants ont été investigués : 1) décrire les comportements et attitudes jugés favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie selon la perspective des élèves présentant un TDAH et fréquentant une classe

ordinaire de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire, 2) Établir des correspondances entre les comportements et les attitudes identifiés comme favorables à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie de la part de nos répondants, et ce, à la lumière de la théorie de l'attachement, en regard avec la grille d'analyse de Venet et al. (2009).

Analysés de manière qualitative, les entretiens réalisés auprès des participants ont permis de relever un grand nombre de comportements et d'attitudes adoptés par les enseignants et jugés, par ces élèves, comme favorable au développement d'une relation de qualité. Dans les lignes qui suivent seront discutés les principaux éléments contributifs à l'établissement de ces liens explicités par une majorité de participants, soit six élèves et plus.

Tout d'abord, dans la thématique du plaisir, comprenant l'humour ainsi que le partage d'activités et d'échanges avec leur enseignant, l'examen du discours des élèves, issu de l'analyse inductive, fait ressortir que **les moments de plaisir ressentis et partagés** au sein de cette relation contribuent au lien de proximité entre l'enseignant et l'élève. Les fous rires vécus en classe ainsi que le plaisir lié aux activités partagées avec leur enseignant sont des moments appréciés par les élèves. L'utilisation de périodes propices telles que les récréations et les privilèges semblent de mise pour optimiser ce temps d'interaction agréable entre eux. Qui plus est, il est intéressant de noter qu'une étude réalisée par Williford et al. (2017), ciblant les interactions enseignant-élève comme moyen pour améliorer les comportements d'extériorisation, a démontré qu'une intervention basée sur

l'augmentation du temps individuel passé avec un enfant contribue à l'amélioration de son comportement, et ce, tel que rapporté par l'enseignant et le parent.

De même, la thématique **de la considération pour la personne de l'élève** soulève également des comportements qui ont été identifiés comme étant des activateurs à l'établissement d'un lien enseignant-élève positif. En effet, lorsqu'il a été demandé aux élèves d'expliquer pourquoi leur enseignant préféré mérite ce titre, la majorité des participants a rapporté un moment où ils ont pu se percevoir comme ayant de l'importance aux yeux de leur enseignant. Obtenir son écoute, pressentir sa disponibilité, avoir l'assurance de son soutien en cas de besoin, observer l'engagement de l'enseignant auprès d'eux sont tous des éléments cités comme étant favorables à la création d'un lien enseignant-élève de qualité. D'autres enfants ont mis l'accent sur des manifestations plus indirectes de l'attention obtenue, comme le fait de partager un intérêt commun avec leur enseignant. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Whitlock (2006), qui mettent en évidence l'importance pour l'enseignant d'établir une connexion avec ses élèves. Cette étude suggère que les éléments contributifs à l'établissement de cette relation concernent, entre autres, la volonté perçue des enseignants d'accorder du temps, de l'aide, une disponibilité émotionnelle ainsi que la mesure dans laquelle les élèves se sentent « visibles » pour leur enseignant.

Probablement en raison de l'incidence élevée des rétroactions négatives dont ils font l'objet, nombreux sont les participants qui ont commenté la gestion que font leur



enseignant des comportements perturbateurs en classe. En effet, tel qu'il a été présenté précédemment, l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité qui caractérisent ce trouble peuvent nuire au fonctionnement scolaire de ces enfants et les rendre plus sujets à des mesures punitives (Loe & Feldman, 2007; Robitaille & Vezina, 2003). Ainsi, dans la thématique de l'encadrement et la gestion de classe, plusieurs élèves ont fait référence aux effets bénéfiques du **renforcement** obtenu sous forme de privilèges ou de récompenses tangibles. En raison des troubles de la motivation fréquemment observée chez cette clientèle et de leur préférence pour les récompenses immédiates (Massé, Verret, Verreault, Boudreault, & Lanaris, 2011), il n'est pas surprenant que ceux-ci apprécient les récompenses de cet ordre. Toutefois, bien que ce type d'intervention soit une approche jugée efficace pour augmenter l'incidence des comportements adéquats et reconnaître les réalisations des élèves ayant un TDAH (Pelham & Fabiano, 2008; Raggi & Chronis, 2006), rappelons que les récompenses extrinsèques tangibles (comme les récompenses matérielles) ne nourrissent ni le sentiment d'autonomie ni celui de compétence de l'élève et par conséquent, peuvent miner la motivation intrinsèque de l'enfant (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). En effet, dans le cadre d'une méta-analyse, Deci, Koestner et Ryan (2001) ont fortement soutenu que les enseignants doivent être très prudents lorsqu'ils utilisent des systèmes d'incitation basés sur les récompenses puisque ceux-ci peuvent entraîner des conséquences néfastes sur l'intérêt ultérieur et la persévérance. Par conséquent, ces conclusions indiquent que plutôt que de se concentrer sur les récompenses, il serait préférable de se centrer sur la manière de faciliter la motivation intrinsèque, par exemple,

en partant du point de vue des élèves pour développer des tâches d'apprentissage intéressantes et stimulantes ou en offrant plus de choix.

De ce fait, la mise en place de stratégies complémentaires pour favoriser un meilleur ajustement comportemental, tel que favoriser l'amélioration des relations entre les élèves eux-mêmes, peut-être une approche prometteuse. En effet, une étude réalisée par Mikami et al. (2013) a testé la valeur supplémentaire de compléter la gestion comportementale des enfants ayant un TDAH avec des procédures pour encourager l'inclusion sociale de ces enfants, par rapport à la gestion comportementale seule. Dans la condition visant à accroître l'inclusion de ces élèves, les enseignants ont, entre autres choses, été incités à développer des relations positives avec ces enfants en ayant des interactions au sujet de leurs intérêts personnels et en faisant valoir publiquement les caractéristiques positives de ces élèves auprès des pairs. Les résultats ont démontré que les garçons atteints de TDAH ont tiré bénéfice de ces pratiques pour améliorer les problèmes avec leurs pairs. Par conséquent, il semble que d'autres options soient également à tenir en compte pour favoriser l'adaptation comportementale de ces élèves en classe.

De même, toujours selon la thématique de l'encadrement et de la gestion de classe, il semble que la mise en place **de limites prévisibles** amenant l'enfant à réfléchir avant d'agir par le biais d'interventions préventives adressées sous la forme d'avertissement est une autre stratégie d'intervention appréciée des participants. En effet, pour limiter les comportements dérangeants, il importe d'aider ces jeunes à gérer leurs comportements

impulsifs en les informant clairement de ce qui se produira et de ce qu'on attend d'eux (Chevalier, 2006; Massé & Couture, 2006). En contrepartie, selon Potvin et Lapointe (2010), une trop grande intransigeance à l'égard des règles à respecter ainsi qu'une discipline centrée sur l'intervention punitive sont associées à une diminution de la performance scolaire. En ce sens, établir des limites prévisibles par le biais d'avertissement semble un moyen approprié pour aider ces jeunes à développer leur contrôle interne et à s'ajuster à ce qui est attendu, et ce, en les aidant à conserver une perception positive du contrôle exercé par l'enseignant en classe. Toutefois, selon Neufeld (2006), lorsqu'un avertissement est servi à un enfant sur ce qui pourrait se produire s'il ne se conforme pas à nos exigences, celui-ci est exposé à un état de grande vulnérabilité. L'ultimatum exposé provoque le risque de créer, chez certaines élèves en difficulté sur le plan relationnel, une attitude défensive contre la vulnérabilité engendrée par ce qui pourrait se produire. Ainsi, au lieu de motiver l'enfant à faire mieux, l'ultimatum l'incite à « se refermer, anéantissant ainsi le fonctionnement même qui serait requis pour lui permettre d'être à la hauteur des attentes » (Neufeld, 2006, p. 44). Par conséquent, l'auteur réitère l'importance d'évaluer la portée des interventions afin d'éviter le piège de mettre encore plus d'effort sur un moyen qui ne fonctionnerait pas.

De surcroît, il appert que le thème de l'encadrement et de la gestion de classe met également en évidence l'appréciation des élèves face à l'usage d'un **ton de voix adéquat** de la part de leur enseignant. Les élèves mentionnent apprécier un enseignant qui fait attention au ton de voix qu'il utilise, et ce, même lorsqu'il est en colère. En concordance

avec les dires de ces élèves quant à l'effet néfaste d'un ton de voix agressif, Breault (2017) ajoute que les enseignants qui doivent intervenir verbalement auprès d'un ou d'un groupe d'élèves dérangeants devrait le faire en chuchotant, rappelant que les cris devraient être réservés aux situations d'urgence seulement. De même, Jones, Bouffard, et Weissbourd (2013) rappellent que les expériences positives d'interaction enseignant-élève peuvent aider les enfants à apprendre des comportements sociaux et des compétences d'autorégulation. En effet, les élèves remarquent les méthodes qu'utilise leur enseignant pour gérer leurs émotions lorsqu'ils traversent des situations stressantes. Ils apprennent de la manière dont les enseignants gèrent leur frustration et gardent le contrôle d'eux-mêmes. Ainsi, les enseignants modèlent les comportements de leurs élèves et peuvent leur apprendre la maîtrise de soi implicitement à travers leurs interactions quotidiennes avec eux.

Enfin, dans le thème du soutien aux apprentissages, il semble pertinent de mettre en lumière le fait que la majorité des élèves a fait référence aux stratégies utilisées par leur enseignant pour soutenir leur attention en classe à titre de comportements qu'ils apprécient de celui-ci. **Les moyens pour contrer les difficultés attentionnelles**, tels que les courtes séances d'exercice physique faites en classe, l'utilisation de messages humoristiques de la part de l'enseignant ou la permission d'avoir un objet dans les mains pour garder leur attention, sont quelques-unes des interventions répertoriées par les élèves eux-mêmes qui viennent appuyer empiriquement les moyens identifiés dans la littérature pour aider les élèves ayant un TDAH à mieux réussir à l'école (Massé, 2019). D'autres élèves, sans pour

autant lier ces comportements qu'ils apprécient à des stratégies utiles pour compenser leurs déficits, ont fait référence à ce type d'interventions. Par exemple, un des répondants nomme apprécier la possibilité d'essayer différentes places dans la classe, stratégie reconnue comme étant utile pour permettre à ces élèves de choisir celle qui favorise le mieux leur travail (Massé & Couture, 2006). Afin de réduire les distractions liées à l'environnement, l'enseignant pourrait aussi choisir lui-même la place de ce dernier afin de découvrir une zone optimale de participation en évitant, par exemple, de placer l'élève près des endroits où il y a beaucoup de circulation (le corridor, le taille-crayon, etc.) (Massé & Couture, 2006). Adapter la tâche en découpant en partie les travaux à accomplir et en offrant un encadrement plus serré au début de l'exécution des instructions afin de s'assurer de la bonne compréhension des élèves fut également relevé dans le discours d'un élève comme comportement qu'il apprécie de son enseignant. En effet, l'adaptation des tâches à réaliser peut s'avérer utile pour aider ces élèves. Adapter la durée et la répétitivité de la tâche pour soutenir leur attention et leur motivation est également de mise. L'ensemble de ces interventions sont scientifiquement reconnues pour compenser les déficits des élèves aux prises avec un TDAH (Massé & Couture, 2006). Enfin, il est important de noter que plusieurs autres interventions peuvent être recommandées pour aider ces élèves et faciliter leur réussite scolaire. Par exemple, l'une des interventions régulièrement mises en évidence pour le progrès scolaire des enfants ayant un TDAH concerne le tutorat par les pairs dans lequel l'élève est jumelé avec un autre pour apprendre (Fabiano et al., 2009; Massé & Couture, 2006).

En s'appuyant sur Venet et al. (2009), l'analyse déductive du discours des élèves s'est aussi avérée utile pour valider plusieurs interventions liées aux grandes dimensions associées à la théorie de l'attachement. En effet, les résultats mettent en lumière qu'un enseignant qui se montre sensible aux besoins affectifs et cognitifs de ses élèves en adoptant des comportements qui favorisent la relation d'aide, la proximité affective et le développement de l'autonomie met en place un contexte favorable pour gagner leur affection et favoriser le développement d'un lien d'attachement sain et sécurisant avec eux. Rappelons ici que les participants à cette étude ont été questionnés sur les représentations qu'ils conservent en mémoire de leur enseignant préféré. Il semble donc que la théorie de l'attachement fournisse une base théorique et empirique utile pour guider les enseignants quant aux comportements à adopter pour favoriser le développement d'une bonne relation avec leurs élèves.

Le tableau récapitulatif des trois grandes catégories de comportements identifiés par Venet et al. (2009), comme étant susceptibles de favoriser le développement d'une relation de qualité, met également en lumière l'importance du réconfort comme stratégie d'intervention. Comme mentionné précédemment, le réconfort consiste à offrir à l'élève un soutien moral ou émotionnel lorsque ce dernier rencontre une difficulté ou qu'il ressent le besoin d'être rassuré (Venet et al., 2009). Dans le cadre de la présente étude, les élèves ont décrit, de façon générale, leur enseignant préféré comme une personne disponible auprès de qui ils ont trouvé quelqu'un capable de les écouter, de les comprendre et de les soutenir au besoin. L'enseignant ainsi désigné comme « source de réconfort » sur lequel

s'appuyer lorsqu'ils sont contrariés ou inquiets fut mis en évidence dans le contenu de leur propos. En ce sens, cette recherche appuie les conclusions de Verschueren (2015), qui avancent qu'au milieu de l'enfance, les enseignants peuvent continuer d'agir comme refuge pour les enfants, principalement les enfants vulnérables, tels que ceux qui rencontrent des problèmes familiaux, émotionnels ou d'autorégulation. Qui plus est, il est intéressant de noter qu'un soutien émotionnel élevé fourni par les enseignants, caractérisé par une sensibilité et une réponse adéquate aux besoins sociaux et émotionnels de chaque élève, est associé à une plus grande maîtrise de soi et à des niveaux d'agressivité plus faibles chez les enfants (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron, & Peugh, 2012). Appuyant ces résultats, quelques-uns des élèves interrogés dans le cadre de cette étude ont relevé l'impact positif du soutien perçu de leur enseignant sur leur bien-être ainsi que sur la prévalence des problèmes de maîtrise de soi.

Ce type d'intervention laisse aussi supposer que les émotions sont bien présentes à l'école et que les élèves ont besoin de pouvoir compter sur quelqu'un qui sera en mesure de reconnaître ces émotions et de les aider à y faire face. D'ailleurs, tel que le rapporte Espinosa (2019), les émotions que l'élève amène à l'école, qu'elles proviennent de sa vie personnelle ou de la situation scolaire, ont une large influence sur l'apprentissage et la réussite en affectant l'attention, la motivation, l'utilisation de stratégies d'apprentissage et l'autorégulation dans l'apprentissage. Qui plus est, Espinosa (2016) rappelle que les émotions font partie des éléments conscients en œuvre dans la relation enseignant-élève qui affectent le bien-être des enfants à l'école. D'ailleurs, une recherche réalisée par

Lisonbee, Mize, Payne, et Granger (2008) démontre que les enfants qui ont beaucoup de conflits avec leur enseignant présentent une augmentation des hormones de stress lorsqu'ils interagissent avec ceux-ci. À l'inverse, des relations chaleureuses et positives peuvent amoindrir ces effets (Hatfield & Williford, 2017). Cet état de fait pourrait certes expliquer pourquoi les élèves interrogés dans la présente étude ont été nombreux à souligner leur appréciation à l'égard des stratégies visant à restreindre les conflits au sein de la relation avec leur enseignant ainsi que celles touchant le soutien proposé face à leurs difficultés d'autorégulation.

En ce sens, porter une attention particulière aux stratégies à mettre en place pour aider les élèves à bien vivre leurs émotions apparaît grandement pertinent pour favoriser une meilleure adaptation de l'enfant à l'école. S'appuyant sur les constats théoriques issus de la recherche scientifique, Espinosa (2019) rappelle que les enseignants qui donnent aux élèves la possibilité d'exprimer leurs émotions (en groupe ou en aparté) et qui prennent le temps d'écouter ce que l'élève souhaite dire permettent à ceux-ci de se libérer d'une charge émotionnelle optimisant ensuite leur disponibilité face aux activités d'apprentissage.

L'intervention de réconfort décrit par Venet et al. (2009) rejoint également les notions de bienveillance et d'empathie considérées utiles pour favoriser le bien-être des élèves. Selon Gueguen (2018), pédiatre spécialisé dans le développement de l'enfant, pour être bienveillant et empathique, l'enseignant doit comprendre ce que l'élève éprouve et être en mesure de répondre de façon adéquate à ses besoins. Cette attitude de bienveillance



pressentie par les élèves favoriserait l'adoption de comportements positifs tels que le respect et la coopération en classe tout en contribuant à rendre le climat propice aux apprentissages (Gueguen, 2018).

De même, il est à noter qu'à la lumière des connaissances actuelles dans le domaine des neurosciences affectives et sociales, il est actuellement reconnu que c'est grâce à l'établissement de liens d'attachement chaleureux et sécurisants, caractérisés par la présence d'un adulte qui prend soin, sécurise, rassure et console l'enfant, que celui-ci développera ses capacités d'autorégulation lui permettant de demeurer dans un état apaisé favorable aux apprentissages et au développement cérébral optimal (Gueguen, 2014, 2018; Ludy-Dobson & Perry, 2010; Neuville et al., 2017). En effet, la recherche démontre que la relation de bienveillance déclenche la sécrétion d'ocytocine et d'autres molécules importantes dans l'organisme, permettant de réduire le stress et l'anxiété (Gueguen, 2017). De plus, l'auteur soutient que cette posture permet également la maturation des lobes frontaux et des circuits neuronaux chez les enfants favorisant une meilleure régulation de leurs émotions. À l'inverse, il a été observé qu'un taux élevé ou prolongé de cortisol (molécules liées au stress) dans l'organisme provoque une atrophie de l'hippocampe, une structure cérébrale impliquée dans la mémoire et l'apprentissage (Neuville et al., 2017). Par conséquent, l'établissement d'un lien sécurisant avec un enfant, créé par des interventions affectives efficaces, engendre des conditions propices au développement optimal du cerveau affectif et intellectuel des enfants.

En somme, les résultats de la présente étude appuient les propos de Jones et al. (2013) selon lesquels « les compétences sociales et émotionnelles ne sont pas secondaires à la mission de l'éducation, mais des facteurs concrets de réussite des enseignants, des élèves et des écoles » (p. 1, traduction libre). La prise en compte des besoins affectifs est donc d'une importance capitale pour favoriser le bien-être des élèves et des enseignants et pour optimiser la qualité des interactions entre eux.

### **Limites**

Les lignes qui suivent abordent les différentes limites à la présente étude. Une première limite concerne le fait que certaines familles ayant participé à ce projet de recherche ont été recrutées par le biais des enseignants qui devaient eux-mêmes transmettre la lettre d'information aux parents concernés. Cette façon de faire pourrait avoir limité l'accès à certaines familles. De même, certains enseignants ont partagé avoir dû prendre contact directement avec les parents afin de leur fournir de plus amples détails concernant l'étude dans le but de mobiliser leur participation. Ces propos font croire que certains parents ont pu avoir des réserves quant à la participation de leur enfant à cette étude.

De même, cette étude de cas avait pour but d'examiner les éléments contributifs à la création des liens enseignant-élève chez les enfants ayant un TDAH. Toutefois, selon le cadre théorique de l'attachement, les enfants arrivent dans le monde scolaire avec des attentes préexistantes quant à la disponibilité et au soutien des adultes qui les entourent,

ce qui, en retour, influence le type de soutien qui leur plaira (Geddes, 2012). En ce sens, il aurait été intéressant de prendre en considération l'évaluation des représentations d'attachement de ces élèves afin d'explorer les liens possibles entre ces représentations et les éléments contributifs à l'établissement d'une relation enseignant-élève réussie.

Finalement, il est important de rappeler que cette étude a été réalisée à partir des propos provenant de onze enfants ayant un TDAH et fréquentant une classe ordinaire de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. L'accès aux expériences possibles est donc restreint à ce que ces élèves ont raconté. Par conséquent, il n'est pas possible de prétendre à la généralisation des résultats. Toutefois, considérant la récurrence de certains thèmes dans cet échantillon, il est possible de croire que les conclusions tirées de l'analyse des données pourraient s'appliquer à d'autres contextes similaires.

## **Conclusion**

La littérature actuelle dans le domaine de la relation enseignant-élève démontre les bienfaits d'un lien affectif positif sur le développement intellectuel et affectif des élèves, et ce, principalement auprès des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation scolaire (Mintz, 2016). Cibler l'amélioration de cette relation en déterminant les éléments contribuant à l'établissement d'une relation de haute qualité entre ces deux acteurs s'avère une intervention prometteuse pour soutenir ces élèves. Comme mentionné précédemment, peu de recherches se sont attardées à recueillir la perspective des élèves quant à ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie. La méthode utilisée dans cet essai a permis de révéler l'expérience vécue de onze élèves du primaire, ayant un TDAH, quant aux éléments contributifs à l'établissement d'un lien de qualité. L'accès à ces savoirs permet d'offrir un éclairage utile pour les enseignants impliqués auprès de ces élèves et permet également d'orienter les interventions à partir de ces connaissances acquises. En ce sens, les lignes qui suivent présenteront les retombées cliniques de cette étude et des pistes de recherche ultérieures seront abordées.

Soulignons d'abord le fait que cette étude a fourni des données précieuses sur le milieu de l'enfance, une période qui a été sous-étudiée dans la recherche sur la relation enseignant-élève (Verschueren, 2015). Par ailleurs, cette étude réitère l'importance pour les élèves à risque sur le plan comportemental, dont ceux ayant un TDAH, de pouvoir continuer de bénéficier, et ce, même à cet âge, d'un adulte fiable sur lequel s'appuyer au

besoin. En effet, les résultats mettent en évidence qu'un enseignant sensible et capable de répondre adéquatement aux besoins cognitifs et affectifs de ces élèves contribue à mettre en place un contexte favorable pour maximiser la qualité du lien enseignant-élève. Ces résultats s'ajoutent aux preuves soutenant l'importance d'optimiser la sensibilité des enseignants à l'égard des besoins des élèves (Geddes, 2012; Sabol & Pianta, 2012). D'ailleurs, les effets démontrés de l'impact positif d'un enseignant sensible aux besoins sociaux et émotionnels des élèves en bas âge ont inspiré la mise en œuvre de divers programmes d'intervention (Driscoll & Pianta, 2010; Sabol & Pianta, 2012; Vancraeyveldt, 2015). À cet égard, citons « Banking Time », un programme visant spécifiquement l'amélioration de la qualité de la relation affective enseignant-élève chez les enfants ayant des difficultés en classe (Driscoll & Pianta, 2010). Les sessions de Banking Time consistent en un ensemble de rencontres individuelles entre un enseignant et un enfant conçu pour améliorer la qualité de la relation enseignant-élève. L'approche permet aux enseignants d'investir du temps auprès des enfants lors de rencontres dyadiques centrées sur le jeu et lors desquels l'enseignant, par la mise en pratique de différentes techniques, exprime sa sensibilité et son acceptation à l'enfant. À titre d'exemple, l'enseignant peut avoir recours à l'imitation dans le cadre du jeu en suivant l'exemple de l'enfant. Ainsi, l'adulte peut commencer à empiler des blocs s'il observe que l'enfant adopte ce même comportement. Une seconde technique consiste à observer attentivement l'enfant et à décrire les actions observées. Ces stratégies favorisent le partage d'un moment positif avec l'enfant, ce qui permet ensuite à l'enseignant de puiser dans le capital investi pour résoudre les problèmes qui surviennent en classe. Selon

Driscoll et Pianta (2010), l'utilisation et la mise en œuvre des sessions de « Banking time » se sont avérées être une stratégie d'intervention utile pour renforcer les relations de proximité avec les élèves ayant des difficultés en classe ainsi que de diminuer les problèmes de conduite de ces enfants.

Les résultats de la présente recherche témoignent également, en ajout à l'importance d'une réponse sensible aux besoins de l'enfant, de la valeur accordée aux moments de plaisir partagés au sein de la relation ainsi qu'à l'attention de l'adulte portée à l'enfant. Il va sans dire que ces données viennent appuyer empiriquement la composante principale du programme « Banking time », qui considère le temps de jeu centré sur l'enfant comme un fondement sur lequel bâtir la relation enseignant-élève. Par conséquent, les résultats de la présente recherche laissent à penser que, bien que l'approche « Banking Time » fut d'abord pensée pour les enfants d'âge préscolaire, les principes sous-jacents à ce programme, fondés sur l'attachement, pourraient s'étendre au milieu de l'enfance. Des recherches futures devraient explorer cette avenue, et ce, spécifiquement auprès des élèves ayant un TDAH.

De même, tel que le propose Verschueren (2015), il semble que de combiner d'autres perspectives théoriques aux modèles d'intervention fondés sur l'attachement pourrait enrichir l'intervention auprès de ces élèves. Les techniques de gestion du comportement citées dans la présente étude, telles qu'explicitation des attentes et des règles claires par l'usage d'avertissement, faire attention au ton de voix utilisé ainsi que mettre en place des

méthodes d'intervention basées sur le renforcement, sont des stratégies associées à la théorie de l'apprentissage. Plus précisément, les stratégies issues de ce cadre théorique visent l'augmentation de l'incidence des comportements souhaités par l'aménagement des conditions dans lesquelles le comportement attendu est susceptible de se produire (c.-à-d. manipulation antérieure) et le renforcement du comportement lorsqu'il se produit (c.-à-d. manipulation des conséquences) (Vancraeyveldt et al., 2015). La recherche a d'ailleurs démontré l'efficacité des techniques de gestion du comportement pour améliorer l'ajustement comportemental (Cowan et Sheridan, 2009). À la lumière des présents résultats, il semble donc pertinent d'envisager la mise en œuvre d'interventions à deux volets, soient celles visant l'amélioration des interactions enseignant-élève ainsi que la diminution des comportements d'inattention et d'hyperactivité.

En somme, il semble pertinent de retenir que le ciblage des relations enseignant-élève est un moyen efficace pour soutenir le cheminement des élèves et réduire les comportements problématiques de ceux-ci. En conséquence, recueillir leur point de vue quant à la manière d'y parvenir gagne à être entendu et mise à profit au bénéfice de tous, autant pour les jeunes eux-mêmes que tous les professionnels qui œuvrent auprès d'eux.



## Références

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Anaut, M. (2012). Précarité et processus de résilience: le rôle du réseau scolaire et éducatif. *Journal des rééducateurs de l'éducation nationale: Envie d'École*, 12-14.
- American Psychological Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. (2007). Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A population-based perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 265-273. doi: 10.1097/DBP.0b013e31811ff87
- Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & PSY*, 66(2), 33-43. doi: 10.3917/ep.066.0033
- Barbey-Mintz, A.-S. (2017). L'attachement à l'école primaire. Dans A.-S. Barbey-Mintz, R. Dugravier, & O. Faure-Fillastre (Éds), *L'attachement, de la dépendance à l'autonomie* (pp. 47-63). Toulouse, France: ERES.
- Barry, T. D., Lyman, R. D., & Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40(3), 259-283. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00100-0
- Bélanger, S., & Rousseau, N. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Breault, J. (2017). *Conception d'un livre pour sensibiliser et outiller les enseignants du préscolaire et du primaire au développement de relations sécurisantes avec leurs*

*élèves en tenant compte des styles d'attachement.* Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

- Cardin, J.-F., Desrosiers, H., Belleau, L., Giguère, C., & Boivin, M. (2011). Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire. *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec-ÉLDEQ*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2051060>
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 104-113. doi: 10.1177/002221940203500202
- Chevalier, N. (2006). *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chronis, A. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Kipp, H. L., Baumann, B. L., & Lee, S. S. (2003). Psychopathology and substance abuse in parents of young children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(12), 1424-1432. doi: 10.1097/00004583-200312000-00009
- Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S., & Stiefel, I. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 179-198. doi: 10.1177/1359104502007002006
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Cowan, R. J., & Sheridan, S. M. (2009). Evidence-based approaches to working with children with disruptive behavior. Dans T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Éd.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 569-590). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris : Odile Jacob.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_2
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. doi: 10.3102/00346543071001001

- Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement. *Thérapie Familiale*, 36(4), 363-376.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64. doi: 10.1080/10409280802657449
- Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A.-S. (2017). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. Dans A.-S. Barbey-Mintz, R. Dugravier, & O. Faure-Fillastre (Éds), *L'attachement, de la dépendance à l'autonomie* (pp. 17-29). Toulouse, France: ERES.
- Emery, J. (2016). *L'attachement parent-enfant : de la théorie à la pratique*. Montréal, Québec: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 143-154. Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220/document>
- Fabiano, G. A., Pelham Jr, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129-140. doi: 10.1016/j.cpr.2008.11.001
- Finzi-Dottan, R., Manor, I., & Tyano, S. (2006). ADHD, temperament, and parental style as predictors of the child's attachment patterns. *Child psychiatry and Human Development*, 37(2), 103-114. doi: 10.1007/s10578-006-0024-7
- Fletcher, J., & Wolfe, B. (2008). Child mental health and human capital accumulation: The case of ADHD revisited. *Journal of Health Economics*, 27(3), 794-800. doi: 10.1016/j.jhealeco.2007.10.010
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700. doi: 10.1017/s0954579497001399
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec: Chenelière-Éducation.
- Franc, N., Maury, M., & Purper-Ouakil, D. (2009). Trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH): quels liens avec l'attachement? ADHD and attachment processes: Are they related? *L'Encéphale*, 35, 256-261. doi: 10.1016/j.encep.2008.04.007

- Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H., & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383-389. doi: 10.1177/1087054712473180
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage : l'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (1<sup>re</sup> éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Girard, É., Terradas, M., & Matte-Gagné, C. (2014). Empathie, biais de mentalisation, comportements pro-sociaux et troubles de comportement chez les enfants d'âge scolaire. *Enfance en difficulté*, 3, 77-105. doi: 10.7202/1028013ar
- Goldstein, S., & DeVries, M. (2017). *Handbook of DSM-5 Disorders in Children and Adolescents*. New York, NY: Springer International Publishing.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541. doi: 10.1080/01650250042000366
- Guédénéy, A., & Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La psychiatrie de l'enfant*, 49(1), 227-278. doi: 10.3917/psy.491.0227
- Guedénéy, N., & Guédénéy, A. (2016). *L'attachement : approche clinique et thérapeutique* (2e édition. éd.). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris, France: Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école: Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris, France: Les Arènes.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hatfield, B. E., & Williford, A. P. (2017). Cortisol Patterns for Young Children Displaying Disruptive Behavior: Links to a Teacher-Child, Relationship-Focused Intervention. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 18(1), 40-49. doi: 10.1007/s11121-016-0693-9

- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hinshaw, S. P., Klein, R. G., & Abikoff, H. B. (2002). Childhood attention-deficit hyperactivity disorder: Nonpharmacological treatments and their combination with medication. Dans P. E. Nathan & J. M. Gorman (Éds.), *A guide to treatments that work* (pp. 3-27). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2016). 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55, 100-109. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.009
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Owens, J. S., Pelham, W. E., & Kipp, H. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Self-evaluations, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(2), 271-283. doi: 10.1037//0022-006x.69.2.271
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder : review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 183-207. doi: 10.1023/a:1017592030434
- Johnston, C., Murray, C., Hinshaw, S. P., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2002). Responsiveness in interactions of mothers and sons with ADHD: Relations to maternal and child characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(1), 77-88. doi: 10.1023/A:1014235200174
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. doi: 10.1177/003172171309400815
- Junod, R. E. V., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104. doi: 10.1016/j.jsp.2005.12.004
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego pour une sociologie de l'individu*. Paris, France: Nathan.

- Kent, K. M., Pelham, W. E., Molina, B. S., Sibley, M. H., Waschbusch, D. A., Yu, J., . . . Karch, K. M. (2011). The academic experience of male high school students with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(3), 451-462. doi: 10.1007/s10802-010-9472-4
- Koomen, H. M., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93(3 partie 2), 1319-1334. doi: 10.2466/pr0.2003.93.3f.1319
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. doi: 10.1086/499760
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (2008). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 407-417. doi: 10.1037/1045-3830.23.3.407
- LeFever, G. B., Villers, M. S., Morrow, A. L., & Vaughn, E. S. (2002). Parental perceptions of adverse educational outcomes among children diagnosed and treated for ADHD: A call for improved school/provider collaboration. *Psychology in the Schools*, 39(1), 63-71. doi: 10.1002/pits.10000
- Lisonbee, J. A., Mize, J., Payne, A. L., & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development*, 79(6), 1818-1832. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01228.x
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654. doi: 10.1093/jpepsy/jsl054
- Ludy-Dobson, C. R., & Perry, B. D. (2010). The role of healthy relational interactions in buffering the impact of childhood trauma. Dans E. Gil (Éd.), *Working with Children to Heal Interpersonal Trauma: The Power of Play* (pp. 26-43). New York, NY: The Guilford Press.
- Lussier, F., Chevrier, E., & Gascon, L. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France: Dunod.
- Masi, L., & Gignac, M. (2017, Mai). *TDAH et comorbidités en pédopsychiatrie. Pathologies psychiatriques, affections médicales, troubles de l'apprentissage et de la coordination*. Communication présentée Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique.
- Massé, L. (2019). *Aider les élèves ayant un TDAH à mieux réussir à l'école*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Massé, L., & Couture, C. (2006). Aider les élèves, aux prises avec un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), à mieux réussir à l'école. *Learning and Individual Differences*, (16), 145-157.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M., & Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon & N. Rousseau (Éds.) *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables* (pp. 141-165). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Verret, C., Verreault, M., Boudreault, F., & Lanaris, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison : programme pour aider les parents à mieux composer au quotidien avec le TDA/H de leur enfant*. Montréal, Québec: Chenelière-Éducation.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424. doi: 10.1177/002221940003300502
- Mazet, P. (2011). L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. *Perspectives Psy*, (1), 86-93. doi: 10.1051/ppsy/2011501086
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. doi: 10.1080/02796015.2012.12087517
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100-112. doi: 10.1037/a0029654
- Miljkovitch, R. (2014). La théorie de l'attachement. Dans J. Dayan, G. Andro, & M. Dugnat (Éds.), *Psychologie de la périnatalité et de la parentalité*. Paris, France: Masson.
- Moralès-Huet, M., & Mintz, A.-S. (2016). École, apprentissages et attachement pendant l'enfance. Dans N. Guedéney, & A. Guédeney (Éds.), *L'attachement : approche clinique et thérapeutique* (2<sup>e</sup> éd., pp. 203-218). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*, 37(6), 863-874. doi: 10.1037/0012-1649.37.6.863



- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*, 40(4), 519-532. doi: 10.1037/0012-1649.40.4.519
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D., & Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(2), 142-157. doi: 10.1037/cjbs2006004
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 107-118. doi: 10.1037/h0087078
- Neufeld, G. (2006, Février). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Communication présentée lors du Colloque Gordon Neufeld, Montréal, Québec, Canada.
- Neuville, V., Puentes-Neuman, G., & Terradas, M. M. (2017). L'impact des relations précoces sur le développement cérébral : le trouble réactionnel de l'attachement vu par les neurosciences. *La psychiatrie de l'enfant*, 61(2), 417-436.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)–De la naissance à 10 ans*. Repéré à [https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_reussite\\_scol\\_fr.pdf](https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf)
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Malakoff, France: Armand Colin.
- Pelham Jr, W. E., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 184-214. doi: 10.1080/15374410701818681
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. New York, NY: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393. doi: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early*

*Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90003-X

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(02), 295-312. doi: 10.1017/S0954579400006519
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. doi: 10.1080/02796015.2004.12086261
- Pinto, C., Turton, P., Hughes, P., White, S., & Gillberg, C. (2006). ADHD and infant disorganized attachment: a prospective study of children next-born after stillbirth. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 83-91. doi: 10.1177/1087054705286058
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948. doi: 10.1176/ajp.2007.164.6.942
- Potvin, P., & Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Trois-Rivières, Québec: CTREQ. Repéré à <https://docplayer.fr/12999851-Guide-de-prevention-pour-les-eleves-a-risque-au-primaire.html>
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111. doi: 10.1007/s10567-006-0006-0
- Rapport, M. D., Kofler, M. J., Alderson, R. M., Timko, T. M., & DuPaul, G. J. (2009). Variability of attention processes in ADHD observations from the classroom. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 563-573. doi: 10.1177/1087054708322990
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28(3), 346-364. doi: 10.1177/0143034307078545
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470. doi: 10.1016/S0193-3973(02)00128-4
- Robitaille, C., & Vezina, N. (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité : agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-formation.pdf>

- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333-348. doi: 10.1080/13632752.2014.972039
- Rousseau, N., & Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 193-209. doi: 10.1111/bjep.12316
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Sax, L., & Kautz, K. J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? *The Annals of Family Medicine*, 1(3), 171-174. doi: 10.1370/afm.3
- Schmidt, S. (2009). *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire: regards multiples*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the literature. *Educational Research*, 50(4), 347-360. doi: 10.1080/00131880802499803
- Spilt, J. L., Vervoort, E., & Verschueren, K. (2018). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419-427. doi: 10.1037/spq0000215
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54(6), 1615-1627. doi: 10.2307/1129825
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., & Yliherva, A. (2014). Association Between Childhood Specific Learning Difficulties and School Performance in Adolescents With And Without ADHD Symptoms: A 16-Year Follow-Up. *Journal of Attention Disorders*, 18(1), 61-72. doi: 10.1177/1087054712446813
- Thorell, L. B., Rydell, A.-M., & Bohlin, G. (2012). Parent-child attachment and executive functioning in relation to ADHD symptoms in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 14(5), 517-532. doi: 10.1080/14616734.2012.706396

- Toste, J. R., Bloom, E. L., & Heath, N. L. (2014). The differential role of classroom working alliance in predicting school-related outcomes for students with and without high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(2), 135-148. doi: 10.1177/0022466912458156
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyevelt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(2), 243-257. doi: 10.1007/s10802-014-9892-7
- Venet, M., Schmidt, S., & Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Volume 3. Les conditions liées à la relation maître-élèves*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture. 114p.
- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A., & Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves: une simple affaire de cœur? Dans S. Schmidt (Éd.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire: regards multiples* (pp. 61-90). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Verret, C., Masse, L., & Picher, M. J. (2016). Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH : état des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 64*(7), 445-454. doi: 10.1016/j.neurenf.2016.08.004
- Verschueren, K. (2015). Middle Childhood Teacher-Child Relationships: Insights From an Attachment Perspective and Remaining Challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2015*(148), 77-91. doi: 10.1002/cad.20097
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development, 14*(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de la psychoéducation, 45*(2), 405-430. doi: 10.7202/1039055ar
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Trembaly, R. E. (2005). Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.617

- Washbrook, E., Propper, C., & Sayal, K. (2013). Pre-school hyperactivity/attention problems and educational outcomes in adolescence: prospective longitudinal study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(4), 265-271. doi: 10.1192/bjp.bp.112.123562
- White, K. M. (2016). "My Teacher Helps Me": Assessing Teacher-Child Relationships From the Child's Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29-41. doi: 10.1080/02568543.2015.1105333
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29. doi: 10.1207/s1532480xads1001\_2
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., . . . Hatfield, B. E. (2017). Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children's Externalizing Behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544-1553. doi: 10.1111/cdev.12703
- Zaouche Gaudron, C., & Pierrehumbert, B. (2008). Introduction : comportements et représentations d'attachement dans l'enfance. *Enfance*, 60(1), 5-10. doi: 10.3917/enf.601.0005

## **Appendice A**

Grille d'analyse fondée sur la théorie de l'attachement

## ANNEXE

### GRILLE D'ANALYSE FONDÉE SUR LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

#### 1. SENSIBILITÉ AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE

Pour que puisse s'établir une relation chaleureuse entre elle-même et ses élèves, l'enseignante doit d'abord être sensible à leurs besoins (Teven et McCroskey, 1997), tant leurs besoins individuels que ceux du groupe. Il peut s'agir de besoins d'ordre cognitif, auxquels l'enseignante portera attention en effectuant un suivi constant des progrès des élèves, en les observant en classe ou en identifiant leurs difficultés cognitives et en tentant de bien les comprendre (Saint-Laurent, 2002). Il peut aussi s'agir de besoins d'ordre affectif, l'enseignante devant ainsi être attentive aux difficultés des élèves et leur procurer le soutien adéquat. Il peut enfin s'agir de besoins « mixtes », comme le fait de comprendre les erreurs comme des jalons dans le développement de l'élève et dans la progression de ses apprentissages.

##### 1.1. Relation d'aide

Les différentes techniques de relation d'aide visent à établir un lien de confiance avec l'élève afin de lui fournir une aide émotionnelle et d'établir une relation chaleureuse avec lui.

L'*écoute active* s'effectue en écoutant les propos de l'élève avec attention, puis en reformulant ce qui est compris de son message (par exemple : « Si je comprends bien, tu me dis que tu trouves les devoirs difficiles ? ») (Charles, 1997).

Le *reflet* consiste à refléter à l'élève son comportement et l'émotion sous-jacente à ce comportement (« Tu lances ton crayon parce que tu es en colère ») (Charles, 1997). L'objectif est de comprendre ce que cherche à exprimer l'autre ou de lui permettre de découvrir ce qu'il exprime (Garbarini, 2002), ainsi que de se sentir compris et accepté tel qu'il est (Rogers et Kinget (1969). En ce sens, le reflet empathique devrait pouvoir contribuer à l'établissement d'un lien positif entre l'enseignante et l'élève et améliorer l'estime de soi de ce dernier, comme l'avancent Hitz et Driscoll (1994).

Le *dévoilement* consiste à faire part à l'élève de ses propres sentiments et émotions ou de sa propre expérience de vie lorsqu'un tel partage est susceptible de l'aider à se sentir compris (« Je trouve ça difficile, moi aussi, de faire mes accords. »). Le dévoilement devrait permettre à l'élève de mieux se comprendre lui-même et de se dévoiler plus facilement (Egan, 1975). Il améliore la relation entre l'élève et l'enseignante (Davis, 2006; Sorensen, 1989) et permet à l'élève de s'exprimer lui-même (Egan, 1975).

La *confrontation* consiste à comparer deux comportements ou affirmations d'un même élève afin de l'aider à prendre conscience de l'incohérence de ses agissements ou de son discours et donc de ses erreurs (Egan, 1975) et de l'inciter ainsi à mettre fin à un comportement inadéquat (Charles, 1997).

L'*empathie* consiste pour l'intervenant à mettre sa subjectivité au service de celle de la personne qu'il écoute et ainsi à se mettre à sa place, sans toutefois se laisser envahir par ses émotions (Rogers et Kinget, 1969). En contexte scolaire, ce type de soutien permet aux élèves de s'exprimer, de mettre en commun les connaissances, d'accompagner les élèves et de gérer la violence (Fijalkow et Nault, 2002).

## 2. PROXIMITÉ

La proximité est l'une des trois dimensions utilisées par Pianta (2001) pour décrire une relation positive avec l'enseignante. Elle réfère à une relation affectueuse et chaleureuse avec l'élève et constitue le principal postulat explicatif de la qualité du lien avec l'enseignante. Plusieurs interventions permettent d'installer une telle proximité, outre celles qui entrent dans la catégorie de la sensibilité aux besoins.

### 2.1. Proximité physique

La proximité consiste à se rapprocher physiquement de l'élève, à peu de distance de lui, sans nécessairement interagir avec lui (Charles, 1997) et sans interrompre ce qui se déroule (Saint-Laurent, 2002). L'enseignante peut également maintenir la proximité physique en attribuant à certains élèves une place assise près de la sienne. Les contacts physiques impliquent de toucher l'élève physiquement, par exemple à l'épaule (Koenig, 2000). Il s'agirait d'une intervention propice à l'amélioration de la relation maître-élève (Hugues, 2001; Hugues, Cavell et Jackson, 1999; Tharp, 2000), qui réduirait le rejet par les pairs (Hugues, 2001; Hugues, Cavell et Jackson, 1999), probablement en vertu du principe de modélisation des comportements.

### 2.2. Contact visuel

Le contact visuel permet d'installer une proximité entre l'élève et l'enseignante et d'éviter que ne surgissent des conflits. Cette intervention est souvent faite de façon spontanée: il s'agit de regarder l'élève dans les yeux et de lui demander de faire la même chose afin qu'un contact visuel soit établi (Charles, 1997), ce qui soutiendrait la relation et la communication entre l'élève et l'enseignante (Frymier et Houser, 2000).



### 2.3. Renforcements positifs

Le renforcement positif est souvent associé à un système disciplinaire mais peut avantageusement être utilisé de façon indépendante. Il permet d'établir une proximité avec l'élève, puisque ce dernier réagit positivement lorsqu'il est félicité ou renforcé. Le renforcement vise à favoriser l'apparition d'un comportement souhaité (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Saint-Laurent, 2002). Lorsqu'il est positif, il influence positivement la qualité de la relation maître-élève (Retish, 1973), améliore la performance scolaire de l'élève (Brophy et Evertson, 1976), permet un changement positif de son comportement (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Koenig, 2000; Van Camp, Lerman, Kelley, Contrucci et Vorndran, 2000) et favorise son acceptation par les pairs (Flanders et Havumaki, 1960; Retish, 1973).

La *rétroaction verbale* fait partie des renforcements positifs et consiste à fournir à l'élève des renseignements précis à un moment précis (Archambault et Chouinard, 2003). Elle peut porter sur un comportement de l'élève ou sur une tâche scolaire réalisée par celui-ci. Quand la rétroaction est en lien avec la tâche, elle peut être axée sur l'effort («Tu as risqué une réponse, c'est très bien») ou sur l'habileté («Tu es très habile à reconnaître les sons») (Dweck, 1999). Les rétroactions qui soulignent l'effort rehaussent plus efficacement l'estime de soi que celles portant sur les habiletés (Archambault et Chouinard, 2003). Elles peuvent être exprimées publiquement devant les autres élèves ou en privé afin que le commentaire soit reçu uniquement par l'élève concerné (Dweck, 1999). L'intervention privée est la plus bénéfique (Saint-Laurent, 2002) et influence positivement la qualité de la relation maître-élève (Anderson et al., 2004; Burnett, 2002).

L'*éloge* fait également partie des renforcements positifs. Il consiste en un commentaire positif général et se différencie de la rétroaction positive par son manque de précision. Il ne permet pas à l'élève d'identifier quel comportement ou quelle habileté fait l'objet de la remarque, ni d'associer le commentaire positif à un élément en particulier («t'es un champion») (Koenig, 2000). Malgré cela, l'éloge est reconnu pour avoir un impact positif sur la relation entre l'élève et l'enseignante (Anderson et al., 2004), et certains auteurs posent l'hypothèse qu'il pourrait aussi améliorer l'estime de soi (Hitz et Driscoll, 1994). L'éloge se distingue également de l'encouragement puisqu'il ne peut être formulé que face à une réussite (Charles, 1997).

### 2.4. Protection de l'estime de soi

Cette intervention a pour objectif de favoriser le développement de l'estime de soi (Tyson, 2000). Bien que n'étant pas directement exploitée par le modèle de Pianta (2001), la protection de l'estime de soi s'inscrit étroitement dans la théorie de l'attachement, puisque c'est dans le lien qui se crée avec l'enseignante que l'élève forge sa perception de lui-même sur le plan scolaire, et donc l'estime qu'il se porte à cet égard. Frymier et Houser (2000) ont appuyé empiriquement l'hypothèse émise par Tyson (1999) voulant que le soutien au développement de l'estime de soi constitue une intervention qui favorise la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignante et expliquent cet effet en supposant que ce type d'intervention contribuerait à réduire le sentiment d'insécurité ressenti par certains élèves.

## 2.5. Réconfort

Cette intervention consiste à offrir à l'élève un soutien moral ou émotionnel lorsqu'il rencontre une difficulté ou qu'il ressent le besoin d'être rassuré. La difficulté peut se situer sur le plan de la peur, de l'anxiété, du sentiment de découragement ou l'élève peut simplement ressentir le besoin d'être encouragé (Bordin, 1968). Selon Sandoval (1982), le réconfort permettrait de sécuriser l'enfant et d'améliorer ainsi sa concentration dans la réalisation d'une tâche.

## 2.6. Humour

L'humour ajoute à la proximité, puisqu'il implique de créer avec l'élève une complicité en vertu de laquelle les jeux d'esprit sont compris et alimentés de part et d'autre. Il consiste à soustraire d'une situation un élément drôle, ironique ou insolite en tentant de faire rire. Il peut être utilisé en faveur de l'élève, de façon à le faire rire ou à dédramatiser une situation. La bonne humeur, de même que l'humour, est d'ailleurs une intervention très appréciée des élèves (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997). Il a été observé que l'utilisation de l'humour permettait d'améliorer la qualité du lien affectif entre l'élève et l'enseignante (Davis, 2006; Wanzer et Frymier, 1999) et de favoriser l'engagement personnel de l'élève (Garner, 2006). L'humour peut également réduire les tensions ou les malaises, et remonter le moral (Charles, 1997). Il se pourrait même qu'il contribue à améliorer le rendement scolaire de l'élève (Ziv, 1988). Il faut cependant être à l'aise avec cette intervention, puisqu'elle peut désorganiser le groupe (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997).

## 2.7. Absence de conflits

Quoique cet aspect de la relation constitue une sous-échelle de la grille de Pianta (2001), nous considérons que l'absence de conflits s'inscrit dans le cadre d'une relation de proximité. Cet aspect de la relation se manifeste par l'absence de résistance de la part de l'enfant, de la constance dans l'aspect positif de la relation et dans l'absence d'émotions négatives. Il s'agit donc d'un indice de la proximité existant entre l'élève et l'enseignante.

L'absence de punition est un indice de l'absence de conflits. En effet, la punition vise à éliminer un comportement indésirable. Elle est positive lorsque l'élève est soumis à un stimulus désagréable (comme un travail supplémentaire) et négative lorsque l'élève est privé d'un stimulus agréable (enlever un privilège) (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Saint-Laurent, 2002). La punition est généralement considérée comme étant moins efficace que le renforcement pour effectuer un changement comportemental chez un individu (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Koenig, 2000). De plus, bien qu'une punition puisse se solder par des résultats positifs immédiats, ses effets à long terme sont mal connus. De plus, la punition peut influencer négativement les représentations mentales de l'élève, à la fois en ce qui a trait à son enseignante et à la relation qu'il entretient avec elle.

### 3. DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

L'autonomie développée par l'élève permet d'éviter que celui-ci ne se retrouve dépendant, la dépendance risquant d'influer négativement sur la relation avec l'enseignante. L'élève autonome peut chercher du réconfort auprès de l'enseignante lorsqu'il en a besoin, mais peut également explorer son environnement de façon convenable et réaliser ses apprentissages sans se référer constamment à l'enseignante (Pianta, 2001). Il s'agit donc également d'un indice d'une bonne relation et d'un degré important de proximité. L'autonomie résulte en fait d'une relation sécurisante.

#### 3.1. Aide au développement de l'autonomie

Le développement de l'autonomie est progressif et nécessite des expériences répétées. L'autonomie des élèves peut être favorisée par l'invitation de l'enseignante à prendre des responsabilités, par la confrontation cognitive, par le développement d'automatismes en classe, par l'apport de situations d'apprentissage variées ou par le développement d'habiletés méthodologiques (Caudron, 2001) et, si nous nous référons à notre cadre théorique, par l'établissement même d'un lien sécurisant. Karcher, Davis et Powell (2002) posent l'hypothèse que cette intervention aurait une influence positive sur la relation maître-élève.

#### 3.2. Aide au développement de l'autocontrôle

L'autocontrôle peut se décrire comme un ensemble d'actions réalisées par l'élève lui-même, nécessitant des habiletés complexes, et visant à assurer le contrôle de ses processus d'apprentissage ou de son comportement. Pour être en mesure d'effectuer cet ajustement, l'élève doit par exemple être capable d'évaluer la situation, d'identifier quels aspects doivent être ajustés et de procéder aux ajustements avant de réévaluer la situation (Archambault et Chouinard, 2003). Il doit aussi être capable de prédire et de planifier la tâche. L'autorégulation implique un retour réflexif conscient, une objectivation de la façon de faire, et nécessite un sentiment de compétence chez l'élève (Côté, 1998). Par exemple, l'élève peut se fixer des objectifs, évaluer régulièrement sa compréhension ou utiliser des méthodes de travail efficaces et appropriées à la tâche (Archambault et Chouinard, 2003). Toutes ces habiletés résultent d'un sentiment de sécurité chez l'enfant, et en ce sens, sont liées à la qualité de la relation entre ce dernier et l'enseignante. Bien entendu, le développement de l'autorégulation est progressif, le contrôle passant de plus en plus des mains de l'enseignante à celles de l'élève (Archambault et Chouinard, 2003). Autocontrôle et autonomie sont donc intrinsèquement liés.

#### 3.3. Offre de choix et de contrôle

L'élève a besoin de sentir qu'il a du contrôle sur ses apprentissages (Archambault et Chouinard, 2003; Koenig, 2000), et ce, de plus en plus au fur et à mesure qu'il grandit (Archambault et Chouinard, 2003). Cette stratégie répond à son besoin en lui donnant des choix, tout en évitant la désorganisation, c'est-à-dire en respectant



ses capacités, de même que les exigences de la tâche. L'objectif est de rejoindre ses intérêts et de rehausser sa motivation (Archambault et Chouinard, 2003; McCombs et Pope, 2000). Les choix peuvent porter sur les objectifs, les contenus, les sujets, les stratégies, et ainsi de suite (Archambault et Chouinard, 2003). En donnant des choix à l'élève, l'enseignante lui permet aussi d'accroître son autonomie face à la tâche, ce qui, selon DeVries (2001), améliorerait la relation maître-élève.

### 3.4. Apprentissage d'habiletés sociales

L'enseignante peut utiliser diverses techniques ou programmes pour développer les habiletés sociales de l'élève, soit des habiletés à entrer en relation avec les autres de façon positive, à résoudre des conflits, à reconnaître ses émotions ou à exprimer ses sentiments) (Archambault et Chouinard, 2003; Sprick et Howard, 1995; Saint-Laurent, 2002). L'objectif est de développer l'autonomie sociale en classe, de même que l'acquisition de comportements responsables (Doyon et Ouellet, 1991). L'enseignante peut, entre autres, utiliser des jeux de rôles, des rétroactions (Archambault et Chouinard, 2003; Sprick et Howard, 1995), le modelage (Archambault et Chouinard, 2003; Saint-Laurent, 2002; Sprick et Howard, 1995) ou l'enseignement réciproque (Doyon et Ouellet, 1991), tout en prenant soin de fournir aux élèves des occasions de pratiquer ces apprentissages dans des situations d'interactions avec les autres (Saint-Laurent, 2002). Cette intervention rend les élèves plus autonomes dans les interactions sociales qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

### 3.5. Cercle de partage

Le cercle de partage consiste à discuter en groupe d'un sujet particulier afin d'informer, de questionner, de clarifier et d'utiliser son sens critique (Côté, 1998; Fijalkow et Nault, 2002). Il favorise le développement de l'autonomie de l'élève, puisque celui-ci est amené à exercer son jugement critique, participer à la discussion et réagir dans le groupe de façon autonome. Les apprenants doivent communiquer à autrui leur compréhension personnelle d'une situation afin de l'approfondir grâce au contexte social. Le cercle de partage peut se dérouler en présence de l'enseignante et avec son soutien ou uniquement entre pairs. L'enseignante peut déléguer à ses élèves la responsabilité de déceler des erreurs et de les expliquer dans le cadre du cercle de partage (Fijalkow et Nault, 2002). Cette intervention favorise l'implication personnelle et active de l'élève (Côté, 1998) et joue un rôle positif dans la qualité de la relation maître-élève (Johnson, Johnson, Buckman et Richards, 1985).

## **Appendice B**

Formulaire de consentement du parent et assentiment de l'enfant



Bonjour cher parent,

Nous démarrons actuellement un projet de recherche auprès d'élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire de votre quartier et nous avons besoin de votre précieuse collaboration. L'objectif du projet vise à explorer le point de vue **des élèves de la 4<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année du primaire ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)** au sujet de ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie.

Dans la mesure où votre enfant répond aux critères de sélection et que vous consentez à ce qu'il participe à ce projet, celui-ci sera invité à rencontrer une chercheuse de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'entretien individuel avec votre enfant aura lieu dans le milieu scolaire de celui-ci. Il sera amené à nommer les qualités qu'il apprécie (ou appréciait) de l'enseignant qu'il a préféré depuis le début de son parcours scolaire. De même, il sera invité à partager de quelle façon les comportements ainsi que les attitudes de cet enseignant ont fait une différence positive pour lui.

Votre collaboration à ce projet est très recherchée. La prise en compte du point de vue des élèves ayant un TDAH au sujet de ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie permettra de mieux saisir l'expérience scolaire de ces jeunes et d'augmenter les connaissances quant aux interventions à mettre en place pour améliorer le soutien offert à ceux-ci.

**Merci de manifester votre désir de participer à cet important projet de recherche en prenant soin de lire la lettre d'information et en remplissant le formulaire de consentement que vous trouverez en pièce jointe. Prière de le retourner aussitôt à M. Patrick Leblanc, directeur de l'école Curé-Brassard.**

*Cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.*

## LETTRE D'INFORMATION ÉLÈVES/PARENTS

### Caractérisation d'une relation enseignant-élève réussie selon la perspective des élèves de la 4<sup>ième</sup> à la 6<sup>ième</sup> année du primaire ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)

#### **Chercheuse principale**

Nadia Demers, UQTR, étudiante au Doctorat en neuropsychologie

#### **Sous la direction de**

Nadia Rousseau, UQTR, Département des sciences de l'éducation

Lucie Godbout, UQTR, Département de psychologie

#### **Préambule**

Votre participation à cette recherche serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer le formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre consentement à cette recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

#### **Objectifs**

L'objectif général de cette recherche est d'explorer le point de vue des élèves de la 4<sup>ième</sup> à la 6<sup>ième</sup> année du primaire ayant un TDAH au sujet de ce qui caractérise une relation enseignant-élève réussie. Plus précisément, les objectifs spécifiques visent à décrire et analyser les représentations mentales que se font ces élèves à l'égard de ce qui caractérise une « bonne » relation avec leur enseignant.

#### **Tâches**

Le rôle de votre enfant au sein de ce projet de recherche est de participer à une rencontre individuelle d'environ vingt minutes où il sera invité à décrire les comportements et les attitudes de son enseignant préféré, jugés comme favorables à l'établissement d'une « bonne » relation. Afin d'assurer l'exactitude des données recueillies, les propos de votre enfant seront enregistrés au cours de l'entrevue.

#### **Risques, inconvénients et inconforts**

Puisque la rencontre se déroulera à l'école, celle-ci impliquera que votre enfant s'absente de son groupe classe pendant une vingtaine de minutes. Afin de minimiser l'impact potentiel de cette absence, une discussion aura lieu avec l'enseignant de votre enfant quant au moment jugé le plus opportun pour le rencontrer.

#### **Bénéfices**

Votre enfant aura la possibilité de s'exprimer sur une expérience positive vécue dans un cadre scolaire. La considération à l'égard de son point de vue ainsi que sa contribution à l'avancement des connaissances seront les bénéfices prévus à sa participation.

#### **Confidentialité**

Les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sont entièrement confidentielles. En aucun cas, celles-ci ne pourront être divulguées aux enseignants (ou tout autre membre du personnel scolaire) et/ou mener à l'identification de votre enfant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai, ne permettront pas d'identifier les participants. Les données seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Mme Nadia Rousseau, directrice de la présente recherche ainsi que Mme Lucie Godbout, co-directrice. Toutes ces personnes ont également signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites au dépôt final de cette recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

La participation de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Il est entièrement libre de participer ou non et il est également libre de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer à cette recherche n'aura aucun impact sur le cheminement scolaire de votre enfant ainsi qu'au sujet des services reçus par l'école.

**Remerciements**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Nadia Demers.

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-255-07.05 a été émis le 29 mars 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone : 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).





## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Nadia Demers, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du parent

Je, \_\_\_\_\_ [Nom du parent], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Caractérisation d'une relation enseignant-élève réussie selon la perspective des élèves de la 4<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année du primaire ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de cette recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de consentir à la participation de mon enfant à cette recherche. Je comprends que la participation de mon enfant est entièrement volontaire et qu'il peut décider de se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Pour les fins de cette recherche, je consens à ce que mon enfant soit enregistré lors de l'entrevue.

### Assentiment de l'enfant

Je, \_\_\_\_\_ [Nom de l'enfant]. On a répondu à toutes mes questions et je comprends que ma participation est volontaire.

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Participant: _____	Chercheuse : _____
Signature : _____	Signature : _____
Nom : _____	Nom : _____
Date : _____	Date : _____
Parent du participant	
Signature : _____	
Nom : _____	
Date : _____	

**Appendice C**  
Grille d'entretien de l'entrevue

## **Guide d'entretien de l'entrevue**

Dans un premier temps, l'élève sera invité à penser à son enseignant préféré, c'est-à-dire à celui qu'il a le plus aimé depuis le début de son parcours scolaire. Dans le cas où l'enfant mentionnerait ne pas en avoir, il sera invité à réfléchir à l'image qu'il se fait de l'enseignant idéal.

### **Questions**

1. Peux-tu me raconter un beau souvenir que tu conserves dans ton cœur de cet enseignant? Ou encore, peux-tu me raconter un beau souvenir que tu as partagé avec cet enseignant?

2. Si tu devais expliquer à ton/ta meilleur(e) ami(e) pourquoi cet enseignant est (ou a été) celui que tu as le plus aimé (ou préféré, selon le thème utilisé par l'enfant), que lui dirais-tu?

3. Peux-tu me nommer les qualités de cet enseignant?

4. Peux-tu me donner un exemple?

*Pour chacune des qualités énumérées par l'enfant, il lui sera demandé de fournir un exemple. À titre d'exemple, si l'enfant mentionne que son enseignant préféré est drôle, il lui sera demandé de donner un exemple de ce qu'il fait pour être drôle.*

5. Maintenant, peux-tu m'expliquer pourquoi tu aimes ce comportement chez cet enseignant?

*À cette question, il sera demandé à l'enfant d'expliquer de quelle façon chacune des qualités mentionnées fait une différence positive pour lui. À titre d'exemple, si l'enfant mentionne que son enseignant est drôle, il lui sera demandé d'expliquer pourquoi il aime que son enseignant soit drôle.*

6. Peux-tu me décrire une situation où tu as eu besoin de l'aide de cet enseignant?

7. Peux-tu me décrire ce qu'il a fait pour t'aider?

8. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu souhaiterais me dire sur cet enseignant qui me permettrait de comprendre pourquoi il est (ou a été) ton enseignant préféré?

**Appendice D**  
Relevé des thèmes

## **Relevé de thèmes**

### **Le soutien aux apprentissages**

**Moyens pour contrer les difficultés attentionnelles.** Moyens utilisés par l'enseignant pour favoriser une concentration optimale chez les élèves.

**Clarté des explications.** L'enseignant offre des explications suffisantes pour permettre à l'enfant de bien comprendre la matière.

**Soutien dans le contexte d'évaluation.** L'enseignant offre son aide aux élèves pendant les examens.

**Aide individuelle adaptée face aux besoins particuliers.** L'enseignant offre une aide individuelle aux élèves en fonction de leurs besoins particuliers.

### **Le plaisir**

**Humour.** L'enseignante à recours aux blagues, aux jeux de mots, à l'humour relié au contenu du cours, à l'humour visant à faire cesser des comportements inappropriés ainsi qu'aux anecdotes personnelles à saveur humoristique.

**Partage d'activités/échanges avec l'enseignant.** L'élève fait référence au plaisir éprouvé lors d'une interaction avec son enseignant par le biais d'une activité ou d'une discussion.

### **L'encadrement et la gestion de classe**

**Le renforcement positif.** Le renforcement positif consiste à donner à un élève ou à l'ensemble du groupe un stimulus agréable.

**Ton de voix adéquat.** L'enseignant utilise un ton de voix adéquat pour parler aux élèves.

**Limites prévisibles.** Discipline où l'enseignant expose ses attentes/limites par le biais d'avertissements pour inciter les élèves à modifier leurs comportements, mais peut tolérer certains comportements inadéquats en fonction de la situation.

**Intervention individualisée visant à soutenir les difficultés d'autorégulation des enfants.** Mise en place d'interventions particulières pour soutenir les difficultés d'autorégulation des enfants.

**Recadrage par l'humour.** L'enseignant utilise l'humour afin de faire cesser un comportement inadéquat.

**Discipline juste et équitable.** L'enseignant fait preuve d'équité entre les élèves.

**Possibilité de faire des choix.** L'enseignant offre à l'élève l'opportunité de faire des choix.

**Changement de place fréquent en classe.** L'enseignant offre aux enfants la possibilité de changer l'emplacement de leur bureau fréquemment.

**Privilège les réprimandes individuelles plutôt que devant le groupe.** L'enseignant réprimande l'enfant en individuel plutôt que devant le groupe classe.

### **Considération pour la personne de l'élève**

**Intérêt pour la personne de l'élève.** L'enseignant manifeste un intérêt à l'enfant en interagissant avec lui de manière à s'intéresser à ce qui se passe dans sa vie, à ses travaux scolaires, ses loisirs, ses préférences, etc.

**Faire preuve d'écoute et de soutien.** L'enseignant offre une écoute attentive à l'élève ainsi qu'un appui émotionnel.

**Prendre le temps de répondre aux besoins des élèves.** Induit la notion que l'enseignant utilise le temps nécessaire pour bien faire les choses et leur accorder le temps nécessaire.

**Engagement personnel au travail.** Investissement de l'enseignant allant au-delà du cadre exigé par ses fonctions.