

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LA QUALITÉ DE LA RELATION ENTRE LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES  
DIFFICULTÉS D'ORDRE COMPORTEMENTAL INTÉGRÉS EN CLASSE  
ORDINAIRE AU SECONDAIRE ET LEURS ENSEIGNANTS : UN ÉTAT DES  
CONNAISSANCES**

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

**PAR  
KARELLE LEFRANÇOIS**

**AOÛT 2023**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

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

**Direction de recherche :**

Caroline Couture

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Caroline Couture

Prénom et nom

Directeur recherche

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

## Résumé

La qualité de la relation élève-enseignant (RÉE) est réputée avoir des influences multiples sur les élèves. Cet essai vise à faire l'état des connaissances sur l'influence que peut avoir une relation de bonne qualité entre l'élève et son enseignant, et ce, plus particulièrement chez les élèves en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire au secondaire. Pour ce faire, une recension des écrits francophones et anglophones a été réalisée au sein de trois bases de données différentes. Au total, neuf études ont été retenues. Une synthèse des résultats a permis de suggérer cinq variables sur lesquelles la RÉE semble avoir une influence : 1) diminution des difficultés d'ordre comportemental, 2) augmentation de la motivation, de l'assiduité et de l'engagement scolaire, 3) augmentation de la manifestation de comportements positifs et pro sociaux, 4) diminution des difficultés comportementales hors-école et meilleures stratégies d'autorégulation et 5) diminution des retraits de classe. Bien que des études plus robustes devront encore être menées, les neuf études retenues pour cet essai suggèrent toutes que la qualité de la relation élève-enseignant est susceptible de diminuer des difficultés comportementales. Les implications pour la pratique et les recherches futures sont discutées.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Remerciements .....	v
Introduction .....	1
Cadre conceptuel .....	3
Le trouble de comportement .....	3
Trouble oppositionnel avec provocation .....	4
Trouble des conduites.....	4
Cooccurrence du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites .....	5
Les difficultés d'ordre comportemental .....	5
Impacts des difficultés comportementales sur les autres acteurs .....	7
Facteurs de risque des difficultés comportementales .....	7
Facteurs de protection des difficultés comportementales .....	9
La relation élève-enseignant.....	9
Facteurs influençant la relation élève-enseignant .....	11
Influence possible de la qualité de la RÉE .....	14
Méthode.....	15
Critères de sélection .....	15
Résultats .....	17
Description des études retenues .....	17
Diminution des difficultés d'ordre comportemental .....	18
Autres influences de la qualité de la relation élève-enseignant .....	21
Augmentation de la motivation, de l'assiduité et de l'engagement scolaire .....	21
Augmentation de la manifestation de comportements positifs et pro sociaux .....	22
Diminution des difficultés comportementales hors-école et meilleures stratégies d'autorégulation .....	22
Diminution des retraits de classe.....	22
Discussion .....	24
Avenues pour de futures recherches.....	28
Implications pour la pratique et recommandations .....	29
Conclusion.....	31
Références .....	32
Appendice A.....	38

## **Remerciements**

La réalisation de ce présent essai fut possible grâce au soutien et à l'aide de nombreuses personnes, à qui je tiens à témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, je voudrais remercier Mme Caroline Couture pour son écoute, son accompagnement et ses précieux conseils en ce qui a trait au processus de rédaction. Merci d'avoir accepté de me diriger dans ce travail de recherche, je n'aurais pu mettre à terme ce projet sans ton aide. Un grand merci également à Mme Marjorie Bilodeau, bibliothécaire à l'UQTR, pour son aide et ses recommandations dans le processus de sélection des articles scientifiques.

Ensuite, j'aimerais remercier mes collègues de maîtrise avec qui j'ai pu partager la route périlleuse de mes études de deuxième cycle, mais également les différents défis rencontrés dans le processus d'écriture de cet essai. Grâce à votre présence ce long parcours aura été des plus agréable et enrichissant.

Enfin, j'aimerais mentionner un merci tout spécial à ma famille et mes amis pour leurs nombreux encouragements et leurs mots doux pour me motiver et me fournir l'énergie nécessaire à l'accomplissement de ce présent travail.

## Introduction

La politique d'adaptation scolaire « Une école adaptée à tous ses élèves » a pris place au Québec au cours de l'année 2000. Cette politique vise à ce que les services éducatifs soient au bénéfice de l'élève en difficulté et que ceux-ci soient entièrement basés sur une approche adaptée aux capacités et aux besoins de l'enfant, et ce, tout en favorisant un maintien de scolarisation de l'élève en classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2007). D'ailleurs, entre 2002 et 2010, une augmentation de 5% de l'intégration en classe ordinaire a été notée pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2010). De manière plus spécifique, lors de l'année scolaire 2020-2021 dans les écoles publiques, privées spécialisées et gouvernementales, seulement 26% des élèves présentant un trouble grave du comportement étaient intégrés en classe ordinaire alors que, en moyenne, 77% des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage l'étaient (Gouvernement du Québec, 2022).

En ce sens, lorsqu'intégrés en classe régulière, les élèves présentant des difficultés d'ordre comportementales représentent un défi pour les enseignants, et ce, particulièrement au sein des écoles secondaires (Massé, Couture, Bégin, Rousseau et Plouffe-Lebœuf, 2019). En effet, l'une des principales raisons d'abandon de la profession exprimée par les enseignants se trouve être la gestion des comportements extériorisés perturbant le climat de classe (Jeffrey et Sun, 2006). Ainsi, les enseignants des classes régulières auraient une attitude plutôt négative face à l'intégration des élèves présentant des difficultés de comportement ou des troubles de comportement puisque ceux-ci leur entraînent un stress accru (Massé *et al.*, 2019). Cependant, les bienfaits de l'intégration en classe régulière des élèves présentant des difficultés d'ordre comportementales ont été démontrés par de nombreuses recherches (Aucoin et Vienneau, 2010; Pillay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013; Rousseau *et al.*, 2014; Rousseau *et al.*, 2015) D'ailleurs, ces recherches suggèrent qu'il est préférable de favoriser la scolarisation de ces élèves dans une classe permettant une socialisation auprès de pairs ayant des comportements prosociaux et de favoriser une formation de groupes d'élèves avec des proportions typiques d'élèves présentant ou pas de difficultés afin de diminuer l'apparition et la fréquence des comportements problématiques. Or, s'il semble démontré que l'intégration des élèves avec difficultés de comportement est bénéfique pour eux, plusieurs questions peuvent encore être soulevées pour

mieux comprendre les mécanismes entourant cet état de fait. Par exemple, quels sont les éléments décisifs quant à la construction d'une relation de qualité entre les enseignants et ces élèves en classe régulière ? Qu'est-ce qui influence la réussite comportementale en classe ordinaire des élèves en difficultés de comportement ? Quelle est l'attitude des enseignants face aux élèves présentant des comportements problématiques et quels éléments influencent celle-ci ?

Comme il est reconnu que la qualité de la relation élève-enseignant a des effets importants sur la réussite scolaire des élèves des écoles primaires (Hamre et Pianta, 2005; Howes, 2000) il est pertinent de se demander quelle est l'état des connaissances actuelles sur l'influence de la qualité de la relation élève-enseignant sur les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental intégrés en classe ordinaire au secondaire. C'est cette dernière question à laquelle cet essai tentera de répondre. Mais, tout d'abord, au cours des prochaines lignes, les difficultés d'ordre comportemental ainsi que la relation élève-enseignant seront définies.



## **Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel sera divisé en plusieurs sous-sections. Tout d'abord, les concepts de trouble de comportement et de difficultés comportementales seront abordés, puis le concept de relation élève-enseignant sera décortiqué. Pour ces deux volets du cadre conceptuel, les différentes formes, les impacts et les facteurs de risque et de protection seront expliqués.

### **Le trouble de comportement**

Lorsqu'il est question de problèmes de comportement, il est nécessaire de distinguer les troubles du comportement des difficultés comportementales. En milieu scolaire, un élève présentant un trouble du comportement est, selon le Gouvernement du Québec (2007), « celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial ».

En clinique, lorsqu'il est question d'établir un diagnostic de trouble de comportement, le DSM-5 (American Psychological Association, 2015) définit l'ensemble des troubles concernant des difficultés dans la gestion des émotions et des comportements comme étant des troubles disruptifs du contrôle des impulsions et des conduites. Il indique également que, malgré la similitude avec certains troubles au sein du manuel, les troubles disruptifs se distinguent par des comportements extériorisés qui affectent et nuisent aux droits d'autrui par le biais de destruction, d'agression ou de conflits significatifs avec des personnes en position d'autorité ou avec certaines normes sociétales (American Psychological Association, 2015). D'ailleurs, selon Massé, Desbiens et Lanaris (2006), les élèves présentant des troubles du comportement extériorisés en milieu scolaire auront, le plus souvent, un trouble de la conduite ou un trouble oppositionnel avec provocation selon les définitions du DSM-5. Les caractéristiques de ces deux troubles seront donc définies.

### ***Trouble oppositionnel avec provocation***

Un élève ayant un trouble oppositionnel avec provocation présentera une humeur colérique et/ou irritable, un comportement provocateur ou un esprit vindicatif persistant pendant au moins 6 mois. Pendant ces 6 mois, l'enfant devra présenter au moins quatre symptômes parmi ceux énumérés par le DSM-5 ( American Psychological Association, 2015) tels que : il se met souvent en colère, il conteste ce que disent les adultes, il importune les autres, il refuse d'obéir aux règles, il manque grandement d'habiletés sociales, il fait porter la faute aux autres, il est vindicatif, etc.

Selon le DSM-5 (American Psychological Association, 2015), il peut arriver que l'enfant ayant un trouble oppositionnel avec provocation ait des symptômes dans une seule sphère de vie. Cependant, la présence des symptômes dans plusieurs sphères de vie (familiale, école, sociale) est un indicateur de la sévérité du trouble. D'ailleurs, le trouble est plus fréquent au sein de famille où les pratiques éducatives sont incohérentes, dures ou négligentes, mais également lorsque l'éducation a été interrompue à la suite de la succession du rôle d'autorité auprès de différents individus. Le trouble oppositionnel avec provocation a une prévalence de 1 à 11% au sein de la population, et il est plus fréquemment présent chez les garçons que chez les filles. Cependant, la prédominance masculine tend à s'estomper vers l'adolescence (American Psychological Association, 2015).

### ***Trouble des conduites***

Un élève ayant un trouble des conduites aura des conduites répétitives et persistantes ayant un impact sur les droits d'autrui ou sur des normes sociales. Pour en venir à un tel diagnostic, l'enfant doit présenter, au cours des 12 derniers mois, au moins trois symptômes ainsi qu'au moins un symptôme au cours des 6 derniers mois parmi ceux énumérés par le DSM-5 (American Psychological Association, 2015) tels que : il persiste dans ses comportements inadéquats malgré l'application de conséquences, il présente des comportements perturbateurs ou non conformes aux règles, il s'absente souvent de l'école, il a des difficultés marquées dans les relations avec ses pairs, il se valorise en mettant la pagaille, il détruit le matériel, il dit des paroles et a des actions injustifiées d'agression et d'intimidation, etc.

Les facteurs de risque associés à un trouble des conduites peuvent être d'avoir un niveau d'intelligence inférieur à la moyenne, d'avoir vécu un rejet parental, l'emploi des pratiques éducatives inadéquates de la part des parents, d'être victime de sévices physiques ou sexuels, le placement précoce en institution, la criminalité parentale ainsi que plusieurs autres. Le trouble des conduites a une prévalence de 2 à 10% de la population et il est plus fréquemment présent chez les garçons que chez les filles (American Psychological Association, 2015).

### ***Cooccurrence du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites***

Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites font tous deux partie du même regroupement des troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites au sein du DSM-5 (American Psychological Association, 2015). Ainsi, ces deux troubles se manifestent par le biais de conduites antisociales amenant d'importantes difficultés d'adaptation chez les jeunes, entraînant par le fait même, une perturbation de leur environnement social, scolaire et/ou familial. Comme vu précédemment, le trouble oppositionnel se caractérise par une attitude négative et hostile chez le jeune (refus d'obéir, irritabilité, crises de colère, argumentation) alors que le trouble des conduites se caractérise davantage par la persistance de comportements d'agression physique et de délinquance (American Psychological Association, 2015). D'ailleurs, le trouble d'opposition chez l'enfant précède souvent le développement d'un trouble des conduites (Burke, Waldman et Lahey, 2010). Le trouble des conduites a donc la préséance diagnostique (American Psychological Association, 2015). Cependant, cette préséance diagnostique dissimule le grand nombre de cooccurrence de ces deux troubles puisque, lorsque observés simultanément, un élève se voit obtenir le diagnostic de trouble des conduites (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler et Angold, 2003). Il est donc nécessaire d'être conscient de la cooccurrence de ces deux troubles afin d'avoir une meilleure compréhension de ceux-ci.

### **Les difficultés d'ordre comportemental**

Les élèves présentant des difficultés comportementales sont, quant à eux, catégorisés par le Gouvernement du Québec (2015) comme étant des élèves à risque, mais n'ayant pas nécessairement l'un des diagnostics expliqués préalablement. Ces élèves présentent des

manifestations réactionnelles et, de manière générale, temporaires, survenant dans un contexte spécifique. Les difficultés comportementales peuvent provenir de l'environnement familial ou scolaire, mais également des caractéristiques personnelles de l'élève. En ce sens, de telles difficultés peuvent apparaître à la suite d'événements de vie particuliers tels qu'une séparation des parents, un déménagement, un deuil ou tout autre événement pouvant amener un grand déséquilibre à l'enfant (Gouvernement du Québec, 2015). Ainsi, malgré l'aspect transitoire de ces difficultés, l'intensité des difficultés peut varier selon l'intervenant, le lieu, ou le moment dans le temps et il est nécessaire de mettre en place des mesures d'adaptation (environnement, gestion de classe, interventions, etc.) afin d'accompagner adéquatement l'élève dans ses difficultés (Gouvernement du Québec, 2015). Ces élèves présenteront donc des facteurs de risque susceptibles d'agir négativement sur leur comportement ou sur leur apprentissage, les plaçant ainsi à risque d'échec (scolaire ou sociale) si la situation n'est pas prise en charge (Gouvernement du Québec, 2015). Enfin, ces élèves ne présentent que quelques symptômes de l'un ou l'autre des deux troubles préalablement expliqués, sans en rencontrer les critères diagnostiques, rencontrant conséquemment des difficultés comportementales moins sévères et persistantes au fil du temps que les élèves présentant un trouble du comportement (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004). Plus précisément, en contexte de scolarisation au secondaire, les comportements problématiques fréquemment soulevés par le personnel enseignant sont l'évitement du travail, le manque de respect envers les adultes et les pairs, la provocation, le bavardage et les actions non autorisées (Tanase, 2021).

En ce qui a trait à la prévalence des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental, il est complexe de les identifier parmi les élèves ayant un diagnostic relié aux différents troubles de comportements. Cependant, le Gouvernement du Québec (2008) fait état de certaines informations selon lesquelles 25 000 élèves des écoles publiques avaient reçu, au cours de l'année de publication, des services complémentaires en lien avec des difficultés comportementales. De plus, une seconde recension effectuée pour l'année 2012-2013 indique que, quoi que plus difficile d'isoler statistiquement les élèves présentant spécifiquement des difficultés d'ordre comportemental, certaines différences reliées au sexe des élèves ont pu être

identifiées (Gouvernement du Québec, 2015). Ainsi, la recension indique que les garçons présentent davantage de difficultés de comportement que les filles (1 fille pour 5,5 garçons). Cette publication soulève également le fait que les garçons rencontrant des difficultés de lecture (au premier cycle du primaire) manifestent davantage de comportements agressifs vers la fin du primaire alors que, chez les filles, les difficultés de comportement surviennent de manière variable et sont attribuables à une diversité d'éléments, ce qui rend la cause des comportements plus complexe à identifier (Gouvernement du Québec, 2015). Enfin, selon Vinnes (2017), la prévalence émise face à l'ensemble des données disponibles à l'égard des difficultés comportementales est sous-représentée puisque certains adultes attendront que la situation devienne intolérable avant d'identifier la problématique, ce qui influence à la baisse l'estimation des données.

### ***Impacts des difficultés comportementales sur les autres acteurs***

L'intégration en classe régulière des élèves présentant des difficultés comportementales peut avoir des impacts positifs pour l'élève en question, mais les comportements de ceux-ci peuvent avoir une incidence négative sur les autres acteurs l'entourant (Hastings et Bham, 2003; Jeffrey, 2011; Poulou et Norwich, 2000; Tanase, 2021). Parmi ces répercussions négatives il est possible de retrouver la diminution du rendement des pairs, un désengagement des pairs, mais également un impact sur la durée des périodes destinées à l'enseignement de matières importantes (Poulou et Norwich, 2000). Aussi, les comportements perturbateurs peuvent avoir un impact négatif sur le climat de classe menant ainsi à une faible productivité et à un niveau accru de frustration chez l'enseignant (Tanase, 2021). D'ailleurs, la présence de difficultés d'ordre comportemental peut représenter une source de stress chez les enseignants (Jeffrey, 2011), mais peut également avoir un impact sur leur bien-être et sur leur sentiment d'auto-efficacité, allant parfois même jusqu'à l'épuisement professionnel (Hastings et Bham, 2003).

### ***Facteurs de risque des difficultés comportementales***

Comme bon nombre de difficultés chez une personne, rare sont les associations de cause à effet évidentes. En effet, certains facteurs personnels et environnementaux seront susceptibles d'influencer négativement le développement du jeune, le plaçant alors en situation de

vulnérabilité. C'est-à-dire qu'un jeune étant exposé sur une longue durée à certains facteurs de risque, et ce, de manière répétitive, verra augmenter ses chances de développer des difficultés extériorisées ou intériorisées (Gouvernement du Québec, 2015). Considérant le sujet de cet essai gravitant autour de la scolarité des élèves, les facteurs de risques du jeune, du milieu scolaire, du milieu familial et de l'environnement social doivent être abordés.

Les facteurs individuels de l'élève pouvant influencer négativement la présence de difficultés de comportement sont, entre-autre, le fait d'avoir un tempérament difficile, des déficits neurocognitifs, des lacunes quant à l'autorégulation et l'intériorisation de la parole, une faible estime de soi, d'avoir des symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité, mais également d'avoir d'autres troubles concomitants (Déry, Toupin, Verlaan et Lemelin, 2013) . Les principaux facteurs de risque du milieu scolaire sont : un faible attachement envers l'école, une surveillance insuffisante ou inefficace, une utilisation inefficace de l'espace, des interventions comportementales inadaptées, des interventions punitives et rigides, un faible accommodement des facteurs culturels, une faible collaboration parent-enseignant, un faible rendement scolaire, la présence de pressions à la performance, le rejet de l'élève par les enseignants et les pairs et l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2015). En ce qui a trait aux caractéristiques familiales pouvant avoir un impact sur le développement de difficultés comportementales chez l'adolescent, il est possible de retrouver les pratiques éducatives lacunaires ou coercitives, le jeune âge de la mère, le désengagement parental, la négligence, la faible supervision ou encore l'absence de ressources aidantes. Certaines caractéristiques personnelles des parents peuvent également influencer négativement la situation du jeune telles que l'abus de substances, la présence de problèmes de santé mentale ou le fait d'avoir un faible niveau de scolarité (Déry *et al.*, 2013). Finalement, en ce qui a trait à la sphère environnementale et sociale, vivre en région urbaine, en milieu économiquement faible, être loin de services de soutien ou vivre de dans un milieu propice à la discrimination sociale et culturelle sont des caractéristiques susceptibles d'influencer à la négative le développement de l'élève (Walker, Ramsey et Gresham, 2004).

### ***Facteurs de protection des difficultés comportementales***

Tout comme les facteurs de risque, les facteurs de protection sont susceptibles d'influencer le développement de l'enfant. Plus ces facteurs sont présents, plus la probabilité d'apparition de problématiques quelconques chez l'enfant présentant des facteurs de risques est diminuée, d'où leur caractère « protecteur ». Ainsi, les intervenants et les professionnels gravitant autour de l'enfant doivent prendre en considération la présence de ces facteurs pour ainsi s'en servir comme levier d'action pour atténuer les situations problématiques et leurs conséquences (Gouvernement du Québec, 2015). Les facteurs individuels de l'élève pouvant influencer positivement un développement sans difficulté de comportement sont, entre-autre, le fait d'avoir un bon tempérament (Janson et Mathiesen, 2008), une bonne capacité de contrôle interne (De Rubeis et Granic, 2012), présenter des habiletés cognitives (Olson *et al.*, 2005) et langagières (Vallotton et Ayoub, 2011) élevées ainsi que d'avoir un répertoire varié d'habiletés sociales (Lengua et Wachs, 2012). Les facteurs de protection du milieu scolaire sont : une relation élève-enseignant positive, une attitude d'ouverture et de souplesse, un sentiment d'appartenance, une collaboration parent-école, la présence de personnel formé, une disponibilité des ressources humaines et une communauté stimulante en termes d'attentes et de réussites (Rousseau *et al.*, 2015). En ce qui a trait aux caractéristiques familiales pouvant avoir un impact positif sur le développement de l'enfant, il est possible de retrouver le fait d'avoir un attachement sécurisant et une sensibilité parentale (Kochanska & Kim, 2013), de se développer au sein d'un environnement chaleureux (Parcel, Campbell et Zhong, 2012), de l'utilisation de pratiques parentales sensibles et positives (Karreman *et al.*, 2009) et un bon réseau de soutien social (Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Finalement, en ce qui a trait à la sphère environnementale et sociale, avoir un attachement à la communauté (O'Campo, Caughy et Nettles, 2010) ainsi que d'avoir accès à des services de soutien (Walker, Ramsey et Gresham, 2004) sont des facteurs susceptibles de diminuer les risques d'apparition de difficultés de comportement, voire parfois palier aux facteurs de risque que celui-ci présente.

### **La relation élève-enseignant**

La définition de la relation élève-enseignant (RÉE) ne fait pas l'unanimité au sein de la littérature scientifique, mais certaines composantes sont plus fréquemment abordées dans les

études consultées. Tout d'abord, la RÉE peut être définie à partir du modèle d'attachement de Bowlby (1969), et ce, plus particulièrement auprès des élèves de l'école primaire. En effet, selon Pianta (1992), pour les enfants d'âge primaire, la relation avec l'enseignant représenterait un prolongement de la relation mère-enfant. Elle serait en effet susceptible de jouer un rôle sécurisant auprès de l'élève pour affronter les difficultés inhérentes à la réalité scolaire. Cette interprétation théorique de la relation avec l'enseignant amène à une évaluation de la qualité de la relation qui tient compte de la présence de conflits, de la dépendance relationnelle, mais également de la proximité émotionnelle entre l'enfant et la figure d'attachement.

Plus tard, lorsqu'il est question du secondaire, on observe davantage la qualité de la RÉE à travers le soutien que l'enseignant fournit à l'élève, l'implication émotionnelle de l'enseignant, l'encouragement à l'autonomie par l'enseignant et par l'encadrement en classe offert par celui-ci (Chapman *et al.*, 2014; Ettekal et Shi, 2020; Klem et Connell, 2004; Oostdam, Koerhuis et Fukkink, 2019; Virat, 2016). En ce sens, une relation de qualité se trouve être une relation au sein de laquelle il y a une proximité entre l'élève et l'enseignant, un respect mutuel ainsi que de la bienveillance de la part de l'enseignant (Chapman *et al.*, 2014; Virat, 2016). D'ailleurs, l'attitude favorable de l'enseignant envers les élèves présentant des difficultés de comportement aurait également un rôle à jouer dans l'établissement d'une relation de qualité avec les élèves, mais également en tant que modérateur entre le stress de l'enseignant et les difficultés comportementales des élèves (Pang, 2012). Adoptant un regard plus socioculturel, certains auteurs amènent l'hypothèse selon laquelle la RÉE se développe par le biais de l'inter-influence entre le système dynamique et les différentes structures gravitant autour de ce dernier (Bronfenbrenner, 1979; Turner et Meyer, 2000). Ainsi, cette approche considère dans son analyse le rôle des standards et des normes sociales, des caractéristiques structurelles de l'école, et de la culture globale de la classe qui contribuent tous aux interactions positives entre l'élève et l'enseignant (Davis, 2003).



### ***Facteurs influençant la relation élève-enseignant***

Tel qu'expliqué précédemment, la RÉE est conceptualisée différemment d'un auteur à l'autre. En ce sens, les facteurs influençant la qualité de la relation sont variables et nombreux, et ce, sans oublier l'inter-influence entre ceux-ci. Ainsi, les facteurs du milieu scolaire, les facteurs propres à l'élève ainsi que les facteurs de l'enseignant seront abordés.

#### **Facteurs du milieu scolaire**

En ce qui a trait aux facteurs du milieu scolaire, plusieurs études font état du contexte institutionnel dans lequel la RÉE se développe. Parmi les différents facteurs influençant la RÉE, il semblerait qu'une petite école ainsi que des classes plus petites faciliteraient la construction d'une relation de qualité (Pianta, Hamre et Allen, 2012). En effet, une telle dimension offrirait davantage d'occasions d'interactions personnalisées entre les élèves et leurs enseignants puisque, en connaissant mieux leurs élèves, les adultes seraient amenés à être davantage impliqués et à avoir un plus grand désir de la réussite de leurs élèves. Cependant, ces opportunités d'interactions seraient plus limitées au sein d'une structure de scolarisation telle que celle des écoles secondaires. Effectivement, comparativement au primaire, la structure du secondaire est moins personnalisée considérant un ratio plus grand d'élèves, ce qui ne répondrait pas aux besoins des élèves du secondaire puisque les enseignants auraient moins de temps pour établir un lien de qualité (Pianta, Hamre et Allen, 2012). Aussi, considérant l'ampleur de la tâche des enseignants devenant de plus en plus grande et les opportunités de moments de qualité devenant de plus en plus rares, le défi de créer un contexte favorisant la démonstration du souci de l'autre à leurs élèves est important (Fredriksen et Rhodes, 2004). Enfin, la culture des relations interpersonnelles des écoles secondaires agirait également comme un facteur influençant la qualité de la relation entre un enseignant et ses élèves. Il semblerait qu'une attitude favorable à la construction d'une relation de qualité, d'ouverture et d'authenticité irait à l'encontre de la culture implicite des écoles secondaires qui inciterait plutôt les adultes à conserver une distance avec les jeunes (Gouvernement du Québec, 2015).

### **Facteurs associés à l'élève et sa famille**

Parmi les facteurs influençant la RÉE, certains sont sociodémographiques. Effectivement, le niveau d'éducation des parents, le revenu et l'importance accordée au milieu scolaire par la famille, sont tous des facteurs susceptibles d'influencer la relation de l'élève avec son enseignant (Pianta, Hamre et Allen, 2012). Il semblerait que des élèves présentant plusieurs facteurs de risque au sein du contexte familial sentiraient un plus faible soutien de la part de leurs enseignants (Gouvernement du Québec, 2015). Aussi, il semblerait que le contexte familial au sein duquel se développe l'adolescent serait un facteur influençant l'établissement d'une RÉE de qualité. En effet, une relation de qualité entre l'élève et son parent exercerait une influence directe sur la relation avec l'enseignant (Perreault et Brunet, 2012). En ce sens, un élève ayant une relation conflictuelle avec son parent sera plus vigilant et craintif lorsqu'il sera question de créer des relations avec les adultes gravitant autour de lui. Les impacts du patron d'attachement perdurent au fil des années et il peut arriver que celui-ci influence, même une fois au secondaire, la compréhension et l'appréhension du jeune face à sa relation avec son enseignant (Pianta, 1992).

Ensuite, certaines caractéristiques personnelles de l'élève auraient un impact sur la qualité de la relation avec son enseignant telles que le sexe, l'âge et les comportements. Effectivement, les garçons auraient une perception moins positive de leur relation avec leurs enseignants (Perreault et Brunet, 2012), et il semblerait aussi que les adolescents sentiraient moins d'engagement et de soutien quant à leur autonomie à l'école de la part de leurs enseignants (Zimmer-Gembeck et Locke, 2007). Aussi, les élèves présentant un retard scolaire (Galland et Philipot, 2004), des difficultés comportementales telles que de l'inattention et des problèmes de comportements intériorisés et extériorisés, entretiendraient des relations plus négatives avec leurs enseignants (Perreault et Brunet, 2012). Cependant, un élève ayant de bonnes habiletés sociales aurait une perception plus positive des interactions avec ses enseignants (Gouvernement du Québec, 2015).

### **Facteurs liés à l'enseignant**

En ce qui a trait aux facteurs liés à l'enseignant, certaines études font état de l'impact du stress de l'enseignant, de ses attitudes et pratiques, de l'image qu'il a de lui-même et de ses propres caractéristiques. Parmi les différents facteurs influençant la RÉE, la qualité de la relation enfant-parent vécu par l'enseignant au cours de sa vie serait reliée à sa capacité à construire des relations avec ses élèves (Barbey-Mintz, 2015). Ainsi, un enseignant présentant un style d'attachement évitant aurait tendance à conserver une distance émotionnelle avec les jeunes de sa classe, ce qui viendrait affecter la relation avec ceux-ci puisque cette distance pourrait être considérée par les élèves comme un manque de sensibilité de la part de l'enseignant (Barbey-Mintz, 2015).

Ensuite, le sentiment d'efficacité et de compétence de l'enseignant exercerait une influence sur les échanges qu'il aura avec ses élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Quelques attitudes et pratiques de l'enseignant favoriseraient aussi l'établissement d'une RÉE de qualité. Effectivement, un enseignant offrant un soutien émotionnel et scolaire aurait de nombreux impacts positifs sur la relation (Yeung et Leadbeater, 2010). La capacité à soutenir l'autonomie des élèves serait également un facteur important quant à l'établissement d'une relation positive. En effet, lorsqu'un enseignant offre des opportunités à l'élève de se responsabiliser et de faire ses propres choix quant à son cheminement scolaire tout en répondant à ses besoins de structure, la motivation intrinsèque ainsi que le sentiment de compétence des élèves se verraient augmentés (Tanase, 2021). Enfin, une manifestation de chaleur de l'enseignant envers ses élèves (prendre soin de l'autre, donner des encouragements et démontrer de l'intérêt), une démonstration de respect et d'équité entre les élèves, l'émission d'attentes élevées et réalistes ainsi qu'une communication démocratique (être à l'écoute et alimenter des interactions réciproques) représenteraient des facteurs influençant positivement l'établissement de la RÉE (Wang et Dishion, 2012). Il est également important de mentionner que le stress vécu par les enseignants aurait un impact négatif sur la RÉE puisque celui-ci peut être influencé par l'ensemble des facteurs appartenant au milieu scolaire, à l'élève, mais également à l'enseignant (Fredriksen et Rhodes, 2004).

### ***Influence possible de la qualité de la RÉE***

Plusieurs facteurs influencent la qualité de la relation élève-enseignant, mais comment celle-ci influencent-elles les comportements des élèves ? Tout d'abord, certaines études suggèrent que la réussite et l'engagement scolaire des élèves seraient influencés par la relation positive avec leurs enseignants. En ce sens, une telle qualité de relation permettrait aux élèves de participer davantage en classe, d'employer une communication plus positive et de mettre plus d'efforts dans leurs tâches scolaires (Gaudreau et *al.*, 2018; Vansteenkiste et *al.*, 2012). Aussi, la RÉE aurait une influence sur la motivation des élèves puisque ceux-ci sentiraient que leur enseignant a le souci de leur bien-être (Tanase, 2021); mais également sur la persévérance scolaire des élèves puisqu'une perception de chaleur et de positivité au sein de la relation seraient associés à une diminution du risque de décrochage (Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau, 2013). Ensuite, il semblerait que le bien-être psychologique et émotionnel des élèves seraient influencés par la relation positive avec leurs enseignants. En effet, au secondaire la perception d'une relation positive et de soutien influencerait à la baisse les symptômes dépressifs et anxieux de l'élève, mais qu'elle viendrait également accroître son estime de soi (Fredriksen et Rhodes, 2004). Les problèmes de comportements ainsi que les habiletés sociales des élèves seraient également influencés par la qualité de la relation entretenue avec leurs enseignants. En effet, des auteurs soulignent un plus faible niveau de problèmes de comportements chez les élèves ayant une relation positive avec leurs enseignants (Gaudreau et *al.*, 2018; Tanase, 2021; Vansteenkiste et *al.*, 2012). Enfin, une relation perçue comme positive par un élève serait associée à des comportements prosociaux et à des comportements socialement plus responsables (Chapman et *al.*, 2014). D'ailleurs, il serait démontré que de meilleures compétences sociales avec les pairs et les adultes seraient associés à une RÉE de qualité (Espinosa, 2016).

L'ensemble des connaissances présentées ici démontre bien la pertinence de l'objectif de départ de cet essai, c'est-à-dire de faire état des connaissances sur les influences possibles de la qualité de la RÉE sur les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental intégrés en classe ordinaire au secondaire. La section suivante de l'essai présentera la méthode ayant permis d'effectuer le repérage et l'analyse critique des études retenues pour atteindre cet objectif.

## Méthode

La recherche documentaire ayant permis d'effectuer le repérage des articles nécessaires afin de répondre à l'objectif du présent travail a été effectuée par le biais des banques de données en lignes. La recherche d'articles s'est faite en juin 2022 à partir des banques de données Psychinfo, Eric et Érudit. Certaines références pertinentes ont également été sélectionnées à partir de citations présentes au sein des articles scientifiques retenus.

Afin de diriger la recherche vers des articles pertinents en lien avec le sujet, les mots clés en lien avec les variables d'intérêt ont été utilisés dans l'ordre suivant : ((“pupil-teacher” OR "teacher-learner" OR "learner-teacher" OR "teacher-student" OR "student-teacher") AND (interaction\* OR relationship\* OR transaction\* OR attitude\* OR communication\*)) OR ((“teacher attitude” OR “Teacher Student Relationship” OR "teacher attitudes" ) – AND ("behavior problem" OR "behavior disorder" OR "problem child" OR "behavior problems" OR "behavior disorders")).

### Critères de sélection

Dans le but de cibler les articles pour la construction de cet essai, certains critères d'inclusions et d'exclusions ont été déterminés. Les critères en question concernent l'année de publication, la population étudiée, la langue de publication, les notions abordées ainsi que la région où l'étude a été effectuée.

Ainsi, une étude a été retenue si :

- La population était composée d'adolescents entre 12 et 17 ans présentant des difficultés comportementales et/ou d'enseignants au secondaire auprès des élèves présentant des difficultés comportementales ;
- Elle contenait une mesure de la relation élève-enseignant ;
- Elle concernait les classes ordinaires ;
- Elle a été rédigée en anglais ou en français ;
- Elle a été publiée entre 2010 et 2022 ;

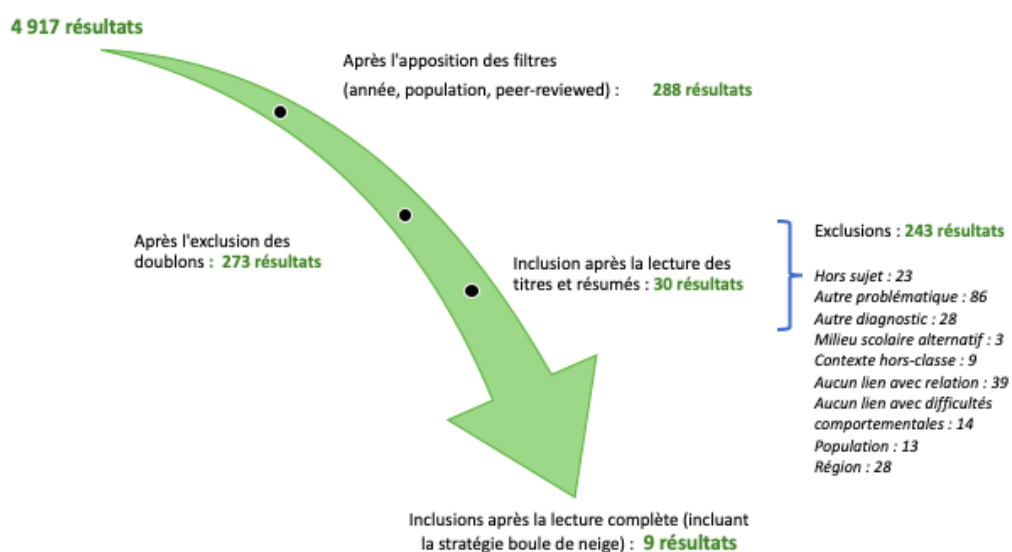
- Elle provenait d'un pays occidental.

En ce qui concerne les critères d'exclusion, les articles ayant des échantillons présentant des diagnostics spécifiques (autisme, TDAH, problématiques langagières, alcoolisation fœtale) n'ont pas été retenus. De plus, l'étude était exclue lorsqu'il y avait une autre problématique au cœur de l'article (technologie, impact de l'ethnicité, intimidation, etc.) ou lorsqu'elle n'abordait pas la qualité de la relation élève-enseignant.

La méthode de recherche documentaire a permis d'identifier 273 articles qui répondaient aux critères de sélection, via les bases de données Psychinfo, Eric et Érudit. À la suite de la lecture des titres et résumés, 30 articles ont été retenus parmi l'ensemble des articles préalablement obtenus. Parmi ceux-ci, 8 articles ont finalement été retenus après une lecture complète. De plus, lors de la lecture des articles inclus dans ce travail, il a été possible d'identifier un document supplémentaire grâce à la stratégie boule de neige. Le nombre d'articles exclus et les critères expliquant leur exclusion sont détaillés à la figure ci-dessous.

## Figure 1

*Diagramme synthèse des études identifiées et sélectionnées*



## Résultats

Cette recension détaille les différentes influences suggérées de la RÉE sur les élèves présentant des difficultés d'ordre comportementale au secondaire en classe ordinaire. Les recherches suggèrent que le fait d'avoir une relation élève-enseignant de qualité aurait une influence positive chez les élèves et leurs comportements. Les caractéristiques des études retenues seront d'abord présentées. Ensuite, les principaux résultats des études examinées seront catégorisés selon cinq variables principales présentes au sein des différents articles sélectionnés.

### Description des études retenues

La majorité des études retenues proviennent de divers états des États-Unis (n=4) (Ettekal et Shi, 2020; Scott *et al.*, 2011; Tanase, 2021; Yeung et Leadbeater, 2010). Les autres études retenues proviennent du Canada (n=2) (Gaudreau *et al.*, 2018; Wang et Dishion, 2012), de l'Europe (n=2) (Oostdam *et al.*, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2012) et de l'Océanie (n=1) (Chapman *et al.*, 2014). Quant aux échantillons, ils sont composés d'enfants âgés entre 6 et 21 ans (n=6), mais également d'enseignants d'années d'expériences diverses (n=3). Cependant, lorsque les échantillon incluait des enfants, cet essai s'est intéressé seulement aux résultats concernant les 12 à 17 ans.

Six des études retenues ont des échantillons sélectionnés aléatoirement (Ettekal et Shi, 2020; Gaudreau *et al.*, 2018; Oostdam *et al.*, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010) alors que trois ont utilisé des échantillons de convenance (Chapman *et al.*, 2014; Scott *et al.*, 2011; Tanase, 2021). Le nombre d'élèves et d'enseignants dans les différentes études présente une grande variabilité, se situant entre 4 et 1036 participants. À l'exception de quatre études (Chapman *et al.*, 2014; Gaudreau *et al.*, 2018; Scott *et al.*, 2011; Tanase, 2021), un devis quantitatif a été utilisé en vue de recueillir la possible influence de la RÉE sur les difficultés d'ordre comportementales, mais également l'impact de certaines modalités sur l'élaboration de la relation. L'étude de Scott *et al.* (2011) présente un devis mixte alors que celles de Chapman *et al.* (2014), Gaudreau *et al.* (2018) et Tanase (2021) présentent un devis qualitatif. En ce qui a trait à l'identification des élèves présentant des difficultés d'ordre

comportemental et à l'évaluation de la qualité de la RÉE, la majorité des études procédaient par l'utilisation d'instruments de mesure (Ettekal et Shi, 2020; Oostdam *et al.*, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010) alors que certaines études les identifiaient par le biais des perceptions de l'enseignant ou par celles d'un membre du personnel scolaire (Chapman *et al.*, 2014; Gaudreau *et al.*, 2018; Scott *et al.*, 2011; Tanase, 2021).

Finalement, dans l'ensemble des études où les participants n'avaient pas l'âge de donner leur consentement, les parents ont été contactés pour obtenir leur autorisation. Pour davantage de détails en ce qui concerne les caractéristiques des études retenues, voir le tableau en appendice.

### **Diminution des difficultés d'ordre comportemental**

Les résultats issus des études sélectionnées ne permettent pas tout à fait d'arriver à un consensus. Cependant, malgré leurs divergences quant à l'influence possible d'une relation élève-enseignant de qualité, l'ensemble des études (n= 9) partagent une suggestion commune quant à celle-ci : la diminution des difficultés d'ordre comportemental.

Selon les trois études qualitatives recensées, une diminution des comportements problématiques est rapportée par les enseignants ou par les membres du personnel lors de la présence d'une relation de qualité entre les enseignants et les élèves. En effet, l'étude de Tanase (2021) indique que selon quatre enseignants du secondaire ayant participé à une entrevue en début d'année scolaire, la construction d'une relation de qualité représenterait la meilleure technique de gestion de classe afin d'éviter l'apparition de problèmes de comportements. Selon les participants, la relation de qualité se traduirait par une manifestation de chaleur de l'enseignant envers ses élèves (démontrer de l'intérêt, répondre à leurs besoins, démontrer un respect), mais également par un fort soutien à l'autonomie se traduisant par des attentes élevées et claires. Ensuite, Gaudreau et ses collègues (2018) ont quant à eux tenté d'établir un portrait des pratiques enseignantes envers les élèves présentant des difficultés comportementales. Par le biais d'entretiens individuels semi-dirigés, l'ensemble des membres du personnel participants (n=67) ont reconnu l'influence de la qualité de la relation élève-enseignant sur l'intensité des manifestations comportementales des élèves. Enfin, Chapman et ses collègues (2014), procédant



également par des entretiens individuels semi-dirigés, en sont arrivés aux mêmes conclusions : les élèves qui ont des comportements problématiques seraient ceux qui n'ont pas de relations de qualité avec les adultes qui les entourent.

À travers les cinq études quantitatives recensées, une association est faite entre le nombre de comportements problématiques et la relation entre les enseignants et les adolescents de leur classe, la relation se définissant parfois de diverses façons.

En ce sens, trois études associent la relation élève-enseignant à des éléments de chaleur de la part de l'enseignant. En effet, Ettekal et Shi (2020) s'intéressaient à la relation entre les élèves et leurs enseignants au cours de leur parcours scolaire, mais plus spécifiquement aux associations entre la chaleur de l'enseignant, le taux de conflits et les problèmes de comportement. Dans cette étude utilisant un devis longitudinal complexe effectué sur 12 ans et étudiant les trajectoires des relations, les auteurs soulèvent certains résultats significatifs quant à l'influence de la relation sur les difficultés comportementales. Parmi ces résultats, les problèmes de comportement à l'adolescence ont été associés à des trajectoires de conflits croissantes et à une chaleur décroissante au sein de la relation élève-enseignant à la fin de l'enfance et à l'adolescence. Les résultats indiquent donc que les adolescents qui ont connu une amélioration de la qualité de leurs relations au fil des années présentent une réduction des problèmes de comportement en classe. Ensuite, Wang et Dishion (2012) se sont intéressés à l'association entre la perception des adolescents du soutien offert par l'enseignant et le nombre de comportements problématiques signalés par les enseignants. Quatre items cotés sur une échelle likert ont permis aux élèves de trois niveaux scolaires différents d'évaluer le soutien social reçu des enseignants dans l'école. Les items visaient des éléments de chaleur et de démonstration d'intérêt et de respect de la part des enseignants. Les résultats obtenus indiquent que la perception des adolescents sur le soutien social de l'enseignant est négativement liée ( $r = -0.23, -0.24$  et  $-0.21; p < .001$ ) aux niveaux de problèmes de comportement signalés par les enseignants. De leur côté, Yeung et Leadbeater (2010) ont examiné les trajectoires de changement dans les perceptions des adolescents du climat scolaire, de la relation avec l'enseignant, du soutien scolaire et du soutien des pairs. Une analyse de régression hiérarchique simultanée, permet de déterminer une corrélation ( $r = -0.36; p < 0.01$ )

entre un soutien émotionnel élevé (réciprocité, démonstration d'intérêt, chaleur) et des niveaux plus bas de problèmes de comportements.

Aussi, deux études associent la relation élève-enseignant à des éléments de soutien à l'autonomie de la part de l'enseignant. Effectivement, Vansteenkiste et ses collègues (2012) se sont intéressés à l'association entre les comportements problématiques des élèves et le soutien à l'autonomie et à l'émission d'attentes claires de la part de l'enseignant. Les résultats révèlent que lorsque les élèves font partie d'un groupe présentant un fort soutien à l'autonomie et qu'ils reçoivent des attentes claires de la part des enseignants, ils présentent de faibles scores en ce qui concerne les comportements problématiques ( $r = -0.25$  et  $-0.23$ ;  $p < 0.01$ ). Par ailleurs, Oostdam et ses collègues (2019) ont mesuré la relation entre les comportements problématiques des élèves du secondaire et la réponse adéquate des enseignants et des pairs face à leurs besoins. L'analyse de régression à plusieurs niveaux a montré une corrélation négative significative ( $r = -0.57$  et  $-0.61$ ;  $p < 0.05$ ) entre les comportements problématiques des élèves et la mesure à laquelle les élèves estimaient que les enseignants répondaient à leurs besoins d'autonomie, mais également à leurs besoins relationnels.

Finalement, l'étude mixte de Scott et ses partenaires (2011), s'intéressant à la RÉE, mais plus spécifiquement aux interactions entre ceux-ci, indique une association entre le nombre de rétroactions négatives ou positives et la présence de comportements problématiques. En effet, ils ont observé une rétroaction négative toutes les dix minutes envers les élèves présentant des difficultés comportementales alors que, pour les élèves ne présentant pas de difficultés comportementales, une rétroaction négative a été observée toutes les 16.67 minutes. D'ailleurs, les auteurs ont observé que les enseignants tendaient à ne pas répondre aux élèves lorsque ceux-ci démontraient leur besoin de manière appropriée tel qu'en levant la main. Ainsi, les auteurs estiment que le manque d'interaction et d'attention de l'enseignant envers ses élèves est associé à une tendance à agir négativement chez les élèves, afin de combler ce besoin relationnel.

### **Autres influences de la qualité de la relation élève-enseignant**

Tel qu'abordé au sein de la première section de cet essai, la qualité de la RÉE est reconnue pour avoir des effets importants en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves. À la lumière du précédent paragraphe, il est possible de suggérer que la relation élève-enseignant de qualité pourrait avoir une influence positive sur les difficultés de comportements. Ce faisant, il est aussi suggéré que la RÉE puisse potentiellement avoir une influence sur des variables scolaires reliées aux difficultés de comportement de ces élèves. Ainsi, les différentes influences possibles associées à la qualité de RÉE rencontrés dans les études seront maintenant présentés.

#### ***Augmentation de la motivation, de l'assiduité et de l'engagement scolaire***

Selon trois études, une RÉE de qualité serait susceptible d'influencer la motivation des élèves présentant des difficultés comportementales. En effet, les résultats obtenus par le biais d'entrevues semi-dirigées dans deux des études indiquent que les membres du personnel et les enseignants perçoivent un accroissement de la motivation des élèves et une plus grande assiduité scolaire lorsqu'ils ont développé avec eux une relation de qualité, se caractérisant par la présence de chaleur (Gaudreau *et al.*, 2018; Tanase, 2021). Aussi, les résultats obtenus par Vansteenkiste et ses collègues (2012) par le biais de questionnaires révèlent qu'un niveau élevé de soutien à l'autonomie et l'émission d'attentes claires amèneraient les élèves à être plus motivés à l'école ( $r= 0.32$  et  $0.23$ ;  $p<0.001$ ). Ces résultats suggèrent que la RÉE aurait, en plus d'une diminution des comportements problématiques, une influence favorable sur la motivation des élèves, formant ainsi un levier pour les accompagner dans leurs apprentissages et dans leur inclusion.

De plus, selon deux études, la qualité de la RÉE aurait une influence sur l'engagement scolaire de l'élève. Effectivement, les deux études révèlent que la relation établie influencerait à la hausse l'engagement scolaire de l'élève (Gaudreau *et al.*, 2018; Vansteenkiste *et al.*, 2012). D'une part, Gaudreau et ses collègues (2018), à la suite de l'analyse de contenu effectuée à partir des verbatims d'entrevues individuels semi-dirigés, associent cette influence à la chaleur de la relation. D'autre part, Vansteenkiste et ses partenaires (2012) associent cette influence, se traduisant par la corrélation négative de la variable « manquer l'école », à des variables de

soutien à l'autonomie et d'émission d'attentes claires de la part de l'enseignant ( $r = -0.15$ ;  $p < 0.001$  et  $r = -0.12$ ;  $p < 0.01$ ).

### ***Augmentation de la manifestation de comportements positifs et pro sociaux***

Selon une étude, la relation élève-enseignant pourrait influencer les comportement pro-sociaux. L'étude de Chapman et de ses collègues (2014) suggèrent en effet, à la suite d'une analyse de contenu thématique visant à cibler les thèmes généraux récurrents au sein des verbatim, que lorsque l'enseignant démontre de l'intérêt, du respect et un souci envers les élèves, ces derniers démontrent des comportements positifs et pro-sociaux élevés. Ces résultats suggèrent donc que la relation élève-enseignant pourrait, en plus d'une possible diminution des comportements problématiques, avoir une influence sur les comportements pro-sociaux des élèves, favorisant ainsi l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales.

### ***Diminution des difficultés comportementales hors-école et meilleures stratégies d'autorégulation***

Selon une étude, l'état de la relation entre l'enseignant et ses élèves pourrait influencer les difficultés comportementales en classe, mais également les difficultés comportementales hors-école. En effet, Vansteenkiste et ses collaborateurs (2012) ont démontré, en effectuant une analyse factorielle confirmatoire, que les élèves faisant partie d'un groupe au sein duquel la demande d'autonomie et les attentes sont élevées présentent une plus grande variété de stratégies d'autorégulation ( $r = 0.32$  et  $0.23$ ;  $p < 0.001$ ) et qu'ils ont également moins de problèmes de comportements lorsqu'ils sont en dehors de l'école, tels que la délinquance ou la consommation de substances psychoactives ( $r = -0.15$  et  $-0.12$ ;  $p < 0.001$ ).

### ***Diminution des retraits de classe***

Selon une étude, la qualité de la relation élève-enseignant aurait une influence sur les retraits de classe. Effectivement, Oostdam et ses collègues (2019) ont effectué une analyse de régression hiérarchique à plusieurs niveaux pour les différentes mesures de résultats du *Questionnaire on Socially Maladaptive Behavior at School* (Koerhuis, 2007) qu'ils ont mis en

relation avec des variables théoriques du *Self-determination theory* (Deci et Ryan, 2000) analysant la relation entre les besoins des élèves et leurs difficultés comportementales. À la suite de cette analyse, la mesure associée au rôle de soutien des enseignants, comblant le besoin d'autonomie et de relation des élèves, était liée négativement à la mesure du comportement de retrait ( $r = -0.58$ ;  $p < 0.05$ ). Ainsi, selon ces résultats, non seulement les élèves ayant une meilleure relation avec leurs enseignants auraient moins de difficultés comportementales, mais ils vivraient également moins fréquemment des retraits de classe que leurs pairs ayant une relation de moindre qualité avec l'enseignant.

Somme toute, bien que ces résultats ne soient que corrélationnels ou issus de la perception des participants, il serait suggéré qu'une relation de qualité entre l'enseignant et son élève pourrait avoir une influence positive sur les difficultés d'ordre comportementale, mais également sur la motivation, l'assiduité, l'engagement scolaire, les comportements pro-sociaux, l'autorégulation ainsi que sur les comportements problématiques hors-école et les retraits de classe. À la lumière de ces résultats, certains constats seront soulevés dans la prochaine section.

## Discussion

L'objectif de cet essai était de faire état des connaissances sur l'influence que peut avoir une relation de qualité entre l'élève et son enseignant chez les élèves en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire au secondaire. Dans l'ensemble, les résultats obtenus à partir des neuf études conservées pour la recension des écrits suggèrent que la qualité de la RÉE aurait une influence sur la fréquence et l'intensité des difficultés comportementales alors que certaines d'entre elles révèlent d'autres influences associées à la qualité de la RÉE. Cependant, certains constats ont été effectués au fil de la recension des études et ils seront donc présentés.

L'un des premiers constats de cette recherche est que l'ensemble des études suggèrent une diminution des difficultés comportementales chez les élèves lors d'une RÉE de qualité. Cette diminution serait présente à l'école, ce qui améliore la dynamique et le climat de classe, mais elle serait également parfois présente en dehors de l'école. Dans l'ensemble des études de cette recension les enseignants et les membres du personnel scolaire affirment remarquer une diminution des comportements problématiques extériorisés lorsque l'enseignant entretient une relation de qualité avec l'élève présentant des difficultés comportementales (Chapman *et al.*, 2014; Ettekal et Shi, 2020; Gaudreau *et al.*, 2018; Oostdam *et al.*, 2019; Scott *et al.*, 2011; Tanase, 2021; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010). Il est cependant important de noter que ces études s'intéressent davantage aux perceptions des participants et non à des mesures objectives des comportements.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Crosnoe et ses collaborateurs (2004) obtenus antérieurement et qui suggéraient un plus faible niveau de problèmes de comportements chez les élèves ayant une relation positive avec leurs enseignants. Une hypothèse soulevée pour expliquer ce constat est celle qu'une certaine prolongation du lien d'attachement existant entre la mère et l'enfant se crée envers l'enseignant (Pianta, 1992). En effet, selon la théorie de l'attachement, l'enfant développe sa première relation interpersonnelle avec la personne qui lui fournira les soins nécessaires et développe un attachement envers la personne qui répond à la majorité de ses besoins, souvent la mère (Bowlby, 1969). Cela dit, pour les élèves ayant vécu une

enfance plus difficile et n'ayant parfois pas développé un attachement sécurisant avec leur parent (ce qui représente également des facteurs de risques dans le développement des difficultés comportementales) l'enseignant pourrait parfois prendre le rôle d'adulte significatif auprès de l'élève (Brackenreed, 2010), voire jouer un rôle de figure d'attachement secondaire. Dans ces circonstances, la perception de soutien à l'autonomie et de chaleur de la part de l'enseignant aurait un effet sécurisant pour l'élève, entraînant possiblement une diminution des comportements perturbateurs, et pouvant expliquer le résultat commun suggéré dans la totalité des études (n=9): une diminution des difficultés comportementales lors d'une relation de qualité, plus souvent caractérisée par la chaleur (n=7), avec l'enseignant (Mitchell, 2003).

Ce constat pourrait également être expliqué par la vision fonctionnelle proposée par Mayseless (1991) indiquant que les difficultés d'ordre comportemental sont une manifestation de l'attachement de l'élève. En effet, l'auteur suggère que la fonction de ces comportements est d'influencer le comportement de la figure d'attachement, ici étant l'enseignant. Ce comportement, provenant des apprentissages de l'enfance, cherche à combler le besoin de disponibilité et de proximité de l'adulte lorsque les autres comportements d'attachement n'entraînent pas une réponse aux besoins (Osterman, 2000). Ainsi, selon cette perspective, l'effet réconfortant de la relation entre l'élève et l'enseignant permettrait de satisfaire une partie des besoins relationnels de l'élève, et occasionnerait une diminution des comportements perturbateurs ayant préalablement eu la fonction de provoquer des contacts avec l'adulte.

Aussi, une différence quant aux éléments caractérisant une relation de qualité entre l'enseignant et l'élève est remarquée. Dans les résultats d'un bon nombre d'études recensées dans cet essai (Chapman *et al.*, 2014; Ettekal et Shi, 2020; Gaudreau *et al.*, 2018; Scott *et al.*, 2011; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010) la diminution des comportements problématiques est associée à la relation entre l'élève et l'enseignant, mesurée plus spécifiquement par la présence de chaleur (démonstration d'intérêt, désir de prendre soin de l'autre, empathie, réciprocité) au sein de la relation. En contrepartie, deux des études recensées associent une baisse des comportements problématiques à une relation élève-enseignant de

qualité, mais pour leur part plus particulièrement mesurée par le soutien à l'autonomie et par l'établissement d'attentes claires et élevées (Oostdam *et al.*, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2012). Enfin, une seule des études associe à la fois la chaleur et le soutien à l'autonomie à une relation élève-enseignant de qualité, qui elle entraînerait une influence positive sur les difficultés comportementales des élèves (Tanase, 2021).

Ainsi, les différences dans les facteurs retenus par ces différentes études pour mesurer la qualité de la relation nécessitent qu'on s'y attarde. Pour ce faire, revenons à la théorie de l'attachement à laquelle se réfère Pianta (1992). En effet, selon cet auteur, trois éléments sont essentiels lorsqu'on souhaite mesurer la relation entre l'élève et l'enseignant: les conflits, la proximité émotionnelle et la dépendance. La proximité émotionnelle fait référence à la chaleur, abordée fréquemment au sein des études de cette recension, qui correspond à des comportements de soutien, de respect, de réciprocité et de considération. Les conflits font quant à eux référence à une incapacité de l'enseignant à répondre aux besoins des élèves et à une manifestation de frustration et d'actions non-chaleureuses (Pianta, 1992). Enfin, l'élément concernant la dépendance fait davantage référence à un manque d'autonomie chez les élèves. Cette dernière pourrait être acquise avec le soutien d'adultes avec lesquels un attachement significatif a été construit, ce que l'enseignant représente fréquemment (Pianta, 1992). Ainsi, en concordance avec l'approche de l'attachement, les différences entre les études recensées vont dans le sens d'une complémentarité entre la chaleur manifestée par l'enseignant envers ses élèves et la nécessité qu'il soutienne l'autonomie afin de construire une relation de qualité.

Le deuxième constat de cette étude concerne la définition, ou encore les critères, définissant les élèves présentant des problèmes de comportement. En effet, cet essai visait les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental, sans nécessairement chercher à sélectionner les élèves ayant un diagnostic spécifique. En ce sens, les études recensées sont en cohérence avec la population visée par le présent travail et ont donc dû procéder de diverses façons afin d'identifier, de la manière la plus efficace possible, les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental au sein des classes ordinaires. Pour la majorité des études, les



élèves présentant des difficultés comportementales et l'intensité de celles-ci ont été déterminés par le biais d'outils d'évaluation normatifs validés auprès d'un groupe d'âge concordant à la population visée dans les études (Ettetal et Shi, 2020; Oostdam *et al.*, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010) ce qui diminue le risque de biais quant à la subjectivité possible des enseignants dans l'identification des élèves ayant des difficultés comportementales et une plus grande fiabilité et représentativité des élèves visés. Cependant, pour certaines études, les élèves présentant des difficultés comportementales étaient identifiés par l'enseignant ou par un membre du personnel scolaire, selon leurs propres perceptions (Gaudreau *et al.*, 2018; Scott *et al.*, 2011; Tanase, 2021). Ainsi, malgré la présence à certains moments de caractéristiques décrivant les difficultés d'ordre comportemental ou d'instruments encadrant les caractéristiques de celles-ci, la possibilité que la subjectivité de l'adulte influence le processus d'identification de l'élève persiste.

Enfin, le troisième constat est associé à une appréciation des procédures de certaines études qui relève certaines faiblesses. Effectivement, la majorité des études ayant utilisé des instruments de mesures validés ont questionné directement les adolescents quant à leurs difficultés comportementales en classe (Oostdam *et al.*, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010). Ainsi, lorsque des études questionnent des sujets plus sensibles, tels que des comportements problématiques ou inadéquats, les participants cherchent à se montrer sous une facette positive lorsqu'ils sont questionnés, entraînant ainsi une estimation inexacte de leurs comportements, aussi appelé un biais de désirabilité sociale (Krumpal, 2013). D'ailleurs, selon Wasylikiw (2007), les réponses provenant de questionnaires auto-rapportés sont celles ayant le plus de biais de désirabilité sociale. Cette limite aurait pu être évitée au sein des études si elles avaient utilisé, en parallèle, d'autres types de méthodes de collecte de donnée (entrevues, observations, questionnaire auprès des enseignants) en lien avec les difficultés comportementales.

Pour d'autres études, la transférabilité des résultats présentés est limitée considérant les participants et la sélection de ceux-ci (Chapman *et al.*, 2014; Gaudreau *et al.*, 2018; Scott *et al.*,

2011; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010). Effectivement, dans ces cinq études on ne s'est pas assuré d'obtenir un échantillon représentatif de la population, ayant ainsi des échantillons d'individus majoritairement caucasiens et de classe moyenne et parfois mêmes sélectionnés selon un échantillon de convenance (Chapman *et al.*, 2014; Scott *et al.*, 2011), affectant ainsi la représentativité à la population générale. Aussi, certaines études révèlent une lacune quant à l'évaluation de la qualité de relation entre l'élève et ses enseignants puisque les questionnaires visaient généralement l'évaluation de la relation avec un seul enseignant pour l'année scolaire ou bien les élèves devaient évaluer, selon leurs perceptions, la relation qu'ils entretenaient avec l'ensemble de leurs enseignants (Ettekal et Shi, 2020; Oostdam *et al.*, 2019; Scott *et al.*, 2011; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Wang et Dishion, 2012; Yeung et Leadbeater, 2010). Ainsi, considérant le contexte des écoles secondaires où les élèves ont plusieurs enseignants, la représentativité des relations des élèves avec leurs enseignants est questionable. Également, parmi les études évaluant la qualité de la relation par le biais de questionnaires standardisés, une seule étude (Ettekal et Shi, 2020) questionnait la perception de l'enseignant quant à la qualité de la relation élève-enseignant. Alors, il est important de prendre en considération que les impressions rapportées par les élèves ne sont pas nécessairement représentatives des efforts fournis par les enseignants dans la construction d'une relation de qualité.

### **Avenues pour de futures recherches**

Comme cela a été évoqué au sein de la discussion, il pourrait être intéressant pour de futures recherches d'effectuer des études auprès d'élèves du secondaire en questionnant, de manière individuelle, toutes les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants afin de préciser les caractéristiques spécifiques des différents adultes gravitant autour d'eux (Oostdam *et al.*, 2019). D'ailleurs, cet ajout permettrait peut-être de déterminer, considérant le contexte des écoles secondaires québécoises amenant les élèves à avoir un grand nombre d'enseignants, si une seule relation de qualité peut avoir une influence sur les difficultés comportementales des élèves dans l'ensemble de leurs cours ou si la relation entretenue doit être de qualité avec la totalité ou la majorité des enseignants côtoyés pour parvenir à voir une possible différence en ce qui a trait aux

difficultés comportementales. Aussi, considérant le nombre plus élevé d'études mentionnant la chaleur comme élément essentiel à la relation de qualité, il pourrait être intéressant d'effectuer une étude comparative concernant l'influence de la chaleur comparativement à l'influence du soutien à l'autonomie puisqu'aucune des études recensées ne se positionne quant à ces deux variables, qui sont pourtant complémentaires selon l'approche de l'attachement (Pianta, 1992). Enfin, les études sont peu nombreuses en ce qui a trait à l'impact réel d'une RÉE de qualité considérant que la majorité de celles effectuées sont associatives ou subjectives. Il serait donc pertinent de poursuivre la recherche en ce sens afin d'améliorer les connaissances à cet effet.

### **Implications pour la pratique et recommandations**

Lorsqu'il est question de difficultés comportementales en milieu scolaire, il est fréquent que le psychoéducateur soit sollicité dans l'évaluation de celles-ci. D'ailleurs, lorsqu'un psychoéducateur est appelé à participer dans la résolution de ces problématiques, il est fréquent qu'il accompagne les enseignants afin de les aider à répondre aux besoins de leur cible d'intervention : les élèves (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Par exemple, dans une situation où un psychoéducateur est interpellé à accompagner un enseignant du secondaire ayant de la difficulté avec un élève présentant des difficultés comportementales, il doit tout d'abord effectuer une collecte de données favorisant sa compréhension des besoins de l'élève et des besoins de l'enseignant (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Dans le cas où le besoin s'arrêterait sur le développement d'interactions de qualité entre l'enseignant et l'élève, le psychoéducateur aurait à accompagner l'enseignant dans la création de telles interactions. Ainsi, afin d'accompagner de manière adéquate les enseignants et les différents adultes côtoyant les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental intégrés en classe ordinaire, il serait pertinent que les psychoéducateurs soient informés de l'influence possible d'une relation de qualité avec les élèves présentant des difficultés comportementales, mais également quant aux différentes façons de tisser ce lien relationnel positif.

Dans le même ordre d'idées, la présence de difficultés d'ordre comportemental peut représenter une source de stress chez les enseignants (Jeffrey, 2011). Selon une étude effectuée, ce stress serait influencé par divers éléments propres aux enseignants des écoles secondaires tels que l'expérience ou les cours reçus au sein de la formation initiale en lien avec les problèmes de comportements (Massé *et al.*, 2019). Ainsi, considérant ces informations et les résultats obtenus par le biais de ce présent essai, il serait pertinent de sensibiliser les enseignants quant aux besoins affectifs et relationnels des adolescents par le biais de la théorie de l'attachement. D'ailleurs, Bergin et Bergin (2009) suggèrent au sein de leur étude diverses attitudes favorables à la création d'une relation de qualité : soutien à l'autonomie, possibilité de faire des choix, sensibilité aux besoins de l'élève, attentes élevées, réciprocité de relation, interactions et attitude positives, démonstration de respect et utilisation de renforcements positifs.

Enfin, la structure des écoles secondaires amène les adolescents à avoir de nombreux enseignants et donc de moins en moins de moments d'interactions de qualité avec ceux-ci, ce qui est incompatible avec le besoin des élèves d'avoir des relations profondes avec des adultes extérieurs à leur famille. Il semble donc pertinent de mettre en place un programme de tutorat, tel que le programme *Check & Connect* (Anderson, Christenson et Sinclair, 2004) au sein des écoles secondaires du Québec qui, tout en visant l'engagement scolaire, repose sur l'établissement d'une relation significative entre un élève présentant des difficultés et un adulte ciblé par le biais d'un accompagnement personnalisé de qualité. Ainsi, le tuteur ciblé, qui est également un enseignant de l'élève en question, est mandaté à créer un climat de confiance et de bienveillance avec l'élève, ce qui pourrait peut-être venir aider, voire, pallier le manque de temps et d'interactions de qualité entre les élèves et les enseignants au secondaire.

## Conclusion

Cet essai a permis de faire état des connaissances actuelles en ce qui a trait à l'influence d'une relation élève-enseignant de qualité chez les élèves en difficultés de comportements intégrés en classe ordinaire au secondaire. Il importe de traiter ce sujet considérant l'effet protecteur que peut avoir une relation de qualité telle que définie au cours des lignes précédentes. En effet, dans l'optique d'améliorer l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales, mais également dans le but d'améliorer leur bien-être et leur engagement scolaire, il s'avère d'autant plus important d'aborder ce sujet.

L'ensemble des résultats de cette étude suggèrent que la qualité de la relation élève-enseignant est liée à cinq variables sur lesquelles la RÉE pourrait avoir une influence : 1) diminution des difficultés d'ordre comportemental, 2) augmentation de la motivation, de l'assiduité et de l'engagement scolaire, 3) augmentation de la manifestation de comportements positifs et pro sociaux, 4) diminution des difficultés comportementales hors-école et meilleures stratégies d'autorégulation et 5) diminution des retraits de classe. D'ailleurs, l'influence de la qualité de la relation sur la diminution des difficultés comportementales est suggérée dans la totalité des neuf études retenues.

Ainsi, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire d'aborder, auprès des enseignants, l'importance de la construction d'une relation comblant ce besoin de chaleur et de démonstration d'intérêt, mais également suscitant l'autonomie et l'atteinte d'attentes claires et élevées. Effectivement, considérant le fait que l'une des raisons d'abandon de la profession la plus rapportée par les enseignants est la gestion des comportements extériorisés (Jeffrey et Sun, 2006), il semble évident que cette question se doit d'être traitée davantage.

## Références

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. et Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of school psychology, 42*(2), 95-113.
- American Psychological Association. (2015). *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation: proposition d'un nouveau paradigme. *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 63-86.
- Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy, 66*(2), 33-43.  
<https://doi.org/10.3917/ep.066.0033>
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review, 21*, 141-170.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and Risk. *International Education Studies, 3*(3), 111-121.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Burke, J. D., Waldman, I. et Lahey, B. B. (2010). Predictive validity of childhood oppositional defiant disorder and conduct disorder: implications for the DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology, 119*(4), 739.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. et Shochet, I. M. (2014). Teachers perceptions of school connectedness and risk-taking in adolescence. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 27*(4), 413-431.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. et Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry, 60*(8), 837-844.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. et Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education, 77*(1), 60-81.
- 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.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Rubeis, S. et Granic, I. (2012). Understanding treatment effectiveness for aggressive youth: The importance of regulation in mother–child interactions. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 66.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-775.
- Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (2013). Troubles des conduites chez les filles à l'école primaire. Facteurs associés selon le sexe. *Recherches & éducatives*, (9), 11-26.
- 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).
- Ettekal, I. et Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of school psychology*, 82, 17-35.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 2004(103), 45-54.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Difficultés de comportement. Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Hamre, B. K. et 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.
- Hastings, R. P. et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School psychology international*, 24(1), 115-127.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Janson, H. et Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: development and associations with behavior problems. *Developmental psychology*, 44(5), 1314.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Presses de l'Université Laval.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. et Deković, M. (2009). Predicting young children's externalizing problems: Interactions among effortful control, parenting, and child gender. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 111-134.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273.
- Kochanska, G. et Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child development*, 84(1), 283-296.
- Koerhuis, M.-J. C. (2007). *Maladaptive social behaviour of students in secondary vocational education*. Leiden University.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 47(4), 2025-2047.  
<https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Lengua, L. J. et Wachs, T. D. (2012). Temperament and risk: Resilient and vulnerable responses to adversity.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116.



- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin éditeur.
- Mayseless, O. (1991). Adult attachment patterns and courtship violence. *Family relations*, 21-28.
- Mitchell, K. A. (2003). *Social competence and social support in third grade, minority, low-income, urban school children* [thèse de doctorat]. Université du New Jersey.
- O'Campo, P., Caughy, M. O. et Nettles, S. M. (2010). Partner abuse or violence, parenting and neighborhood influences on children's behavioral problems. *Social Science & Medicine*, 70(9), 1404-1415.
- Office québécois de la langue française. (2021a). *Espacement avant et après les principaux signes de ponctuation et autres signes ou symboles*.  
[http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=2&t1=&id=2039](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=2039)
- Office québécois de la langue française. (2021b). *Majuscules (3 sous-thèmes)*.  
[http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=1&Th\\_id=134](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=134)
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L. et Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and psychopathology*, 17(1), 25-45.
- Oostdam, R., Koerhuis, M. et Fukkink, R. G. (2019). Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 601-619.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire : Cadre de référence*. Montréal.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Pang, I.-W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139.
- Parcel, T. L., Campbell, L. A. et Zhong, W. (2012). Children's behavior problems in the United States and Great Britain. *Journal of health and social behavior*, 53(2), 165-182.
- Pianta, R. (1992). *Child Parent Relationship Scale* [document inédit]. Université de Virginie.

- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and behavioural difficulties*, 18(3), 310-326.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British journal of educational psychology*, 70(4), 559-581.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y. et Lussier, Y. (2016). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (5<sup>e</sup> éd.). Les Éditions SMG.
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*, 134-146.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse. *Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture*.
- Scott, T. M., Alter, P. J. et Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 619-641.
- Tanase, M. (2021). Addressing challenging behaviours in urban high school classrooms through building relationships with students. *Educational Studies*, 47(3), 312-327.
- Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational psychologist*, 35(2), 69-85.
- Université de Montréal. (s.d.). *Citer selon les normes de l'APA 7e édition. À propos. Normes de l'APA (7e éd.)*. <https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa>
- Vallotton, C. et Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. et Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439.

- Vinnes, S. (2017). *Inclusion of students with behavior disorders: The relationship between school climate and student academic outcomes* [thèse de doctorat]. Université de Boston.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430.
- Walker, H., Ramsey, E. et Gresham, F. (2004). *Antisocial Behavior in School* (2<sup>e</sup> éd.). Wadsworth.
- Wang, M. T. et Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Yeung, R. et Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98.
- Zimmer-Gembeck, M. J. et Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of adolescence*, 30(1), 1-16.

## Appendice A

### Description des études retenues

Études	Pays	Objectifs	Participants	Méthode
Chapman <i>et al.</i> , 2014	Australie	Obtenir les perceptions des enseignants par rapport à l'association de la relation élève-enseignant et les comportements des étudiants.	14 membres du personnel scolaire	Qualitative Entretiens semi-structurés
Ettekal et Shi, 2020	États-Unis	Étudier les associations à long terme entre la relation élève-enseignant et les problèmes de conduite tout au long de l'enseignement primaire et secondaire.	784 enfants (416 garçons, 368 filles) Âge : 6 à 17 ans	Quantitative Questionnaire
Gaudreau <i>et al.</i> , 2018	Canada	Dresser un portrait québécois des pratiques enseignantes envers les élèves présentant des difficultés comportementales.	67 membres du personnel scolaire (40 enseignants, 19 personnels professionnel et de soutien, 8 cadres)	Qualitative Entretiens semi-structurés
Oostdam <i>et al.</i> , 2019	Europe	Déterminer la relation entre les comportements inadaptes des élèves du secondaire et la réponse adéquate des enseignants et des pairs face à leurs besoins.	585 élèves (273 garçons, 305 filles, 7 non genrés) Âge : 12 à 17 ans	Quantitative Questionnaire
Scott <i>et al.</i> , 2011	États-Unis	Obtenir un portrait du fonctionnement typique des salles de classe et analyser l'impact des comportements des enseignants.	Plus de 1000 observations d'interactions entre enseignants et élèves du primaire et du secondaire	Mixte Observation
Tanase, 2021	États-Unis	Obtenir un portrait de ce que sont concrètement les comportements difficiles en classe et de relever les stratégies efficaces pour diminuer ces comportements.	4 enseignants du secondaire	Qualitative Études de cas

Vansteenkiste <i>et al.</i> , 2012	Europe	Examiner l'association entre les habitudes de l'enseignants et la motivation scolaire, l'apprentissage autorégulé et les comportements problématiques.	1036 élèves du secondaire (518 garçons, 518 filles) Âge : 12 à 21 ans	Quantitative Questionnaire
Wang et Dishion, 2012	Canada	Examiner l'association entre la victimisation par les pairs, certains facteurs scolaires et les problèmes émotionnels et comportementaux.	580 adolescents (273 garçons, 307 filles) Âge : 12 à 15 ans	Quantitative Questionnaire
Yeung et Leadbeater, 2010	États-Unis	Examiner les trajectoires de changement dans les perceptions des adolescents du climat scolaire, de la relation avec l'enseignant, du soutien scolaire et du soutien des pairs.	1030 élèves (474 garçons, 556 filles) Âge : 12 à 19 ans	Quantitative Questionnaire