G

LB
1023
V34
2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves dans les écoles primaires québécoises

Par

Alejandra Valencia

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A)

Pychoéducation

Février 2010

© Alejandra Valencia, 2010

V-796

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation scolaire des élèves du primaire avec des troubles de comportement

Alejandra Valencia

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Caroline Couture	Directrice de recherche
Marcel Trudel	Autre membre du jury
Michèle Venet	Autre membre du jury

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

Cette étude explore pour la première fois auprès d'une population québécoise le lien existant entre la qualité de la relation élève-enseignant (REE) et l'adaptation scolaire d'élèves ayant un trouble du comportement. La qualité du lien affectif des 80 élèves participants est étudiée sous l'angle de la théorie de l'attachement et mesurée à l'aide du STRS (Student-Teacher Relationship Scale) ainsi que du TSRI (Teacher-Student Relationship Inventory). Des analyses de corrélation font ressortir de nombreux liens entre la qualité de la REE et les variables d'adaptation scolaire utilisées: la compétence académique (notes et habitudes de travail), les habiletés sociales/ appréciation par les pairs, les problèmes de comportement extériorisés, puis finalement, la motivation/satisfaction scolaire de l'élève. De plus, la qualité de la REE en fin d'année scolaire a été comparée selon la fréquentation de l'élève à l'un ou l'autre des services: 1) des classes spéciales traditionnelles (N=30) et 2) des classes kangourou, dont la philosophie est axée sur l'établissement d'une REE positive (N=50). Les résultats de cette comparaison indiquent peu de différence significative dans l'évolution des élèves selon les deux services et pas de différence au niveau de la qualité de la REE pour cet échantillon.

MOTS-CLÉS

Relation élève-enseignant

Primaire

Adaptation scolaire et sociale

TABLE DES MATIÈRES

PREMIER CHAPITRE- PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE THÉORIQUE.....8

1. PROBLÉMATIQUE.....8
2. CONCEPTS ET CADRE THÉORIQUE.....12
   - 2.1 L'adaptation scolaire.....12
   - 2.2 L'attachement et le modèle opérant interne.....13
   - 2.3 La relation élève-enseignant.....14

DEUXIÈME CHAPITRE- RECENSION DES ÉCRITS.....17

1. OBJECTIFS.....17
2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION 17
   - 2.1 Identification des études.....17
   - 2.2 Critères de sélection des études.....18
   - 2.3 Extraction des résultats.....18
3. RÉSULTATS DE LA RECENSION.....18
   - 3.1 Caractéristiques méthodologiques des études.....19
   - 3.2 Résultats relatifs aux mesures débutant en maternelle.....20
     - 3.2.1 Compétences académiques.....21
     - 3.2.2 Habiletés sociales 24
     - 3.2.3 Problèmes de comportements extériorisés.....26
     - 3.2.4 Motivation/Satisfaction scolaire.....28
   - 3.3 Résultats relatifs aux mesures commençant au primaire.....28
     - 3.3.1 Compétences académiques.....28
     - 3.3.2 Habiletés sociales.....30
     - 3.3.3 Problèmes de comportements extériorisés.....34
     - 3.3.4 Satisfaction/ motivation scolaire.....36
4. CONCLUSION.....38

TROISIÈME CHAPITRE- MÉTHODOLOGIE.....41

1. PARTICIPANTS.....41

2. MESURES.....42

2.1 Problèmes de comportement.....42

2.2 Développement émotionnel et comportemental.....43

2.3 La relation élève-enseignant.....44

2.3.1 Description des échelles et des seuils cliniques.....45

3. PROCÉDURES.....47

4. ANALYSES.....48

QUATRIÈME CHAPITRE- ANALYSE DES RÉSULTATS.....49

1. PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE.....49

1.1 Résultats obtenus au TSRI.....49

1.1.1 Aide instrumentale.....50
1.1.2 Satisfaction.....50
1.1.3 Conflit.....54

1.2 Résultats obtenus au STRS.....55

1.2.1 Conflit.....55
1.2.2 Proximité.....56
1.2.3 Dépendance.....56

2. DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE.....57

3. TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE.....59

3.1 Résultats au TSRI.....60

3.2 Résultats au STRS.....60

CINQUIÈME CHAPITRE- DISCUSSION.....61

1. LIMITES, CONTRIBURTION ET RECHERCHES FUTURES.....67

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....71

ANNEXE A- BOXALL PROFILE.....79

ANNEXE B- TRADUCTION DU STRS.....88

ANNEXE C- TRADUCTION DU TSRI.....90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Proportion d'enfants de l'échantillon atteignant des résultats cliniquement significatifs selon STRS, moyennes et écarts-types sur les trois échelles aux deux temps de mesure.....46

Tableau 2- Proportion d'enfants de l'échantillon atteignant des résultats cliniquement significatifs selon TSRI, moyennes et écarts-types sur les trois échelles aux deux temps de mesure 47

Tableau 3- Corrélations entre les échelles du Boxall Profile et les échelles du STRS et du TSRI.....52

Tableau 4- Corrélations entre les échelles du SDQ et les échelles du STRS et du TSRI.....52

Tableau 5- Corrélations entre les échelles du TRF et les échelles du STRS et du TSRI.....53

Tableau 6-Résultats obtenus au test Mann-Withney selon le TSRI.....58

Tableau 7- Résultats obtenus au test Mann-Withney selon le STRS.....59

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE THÉORIQUE

1. PROBLÉMATIQUE

La situation des élèves éprouvant des difficultés d'adaptation sociale dans les écoles primaires québécoises est préoccupante. Se manifestant souvent par des troubles du comportement, les difficultés d'adaptation interpellent enseignants et professionnels, témoins de l'augmentation des d'élèves en trouble de comportement depuis quelques années (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006). En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2001), la proportion des élèves identifiés « en troubles du comportement » dans les écoles primaires québécoises aurait triplé en l'espace de seize années passant de 0,78 % en 1984-1985 à 2,5 % en 1999.

Les élèves qui présentent des difficultés de comportement peuvent se retrouver à l'intérieur de deux catégories définies par le Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2000, 2006), les élèves à risque et les élèves en troubles graves du comportement. Les élèves à risque sont ceux qui :

> « présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. [...] L'identification de ces élèves aux fins de la déclaration des effectifs scolaires au ministère de l'Éducation n'est plus exigée. Toutefois, l'évaluation des besoins et des capacités de ces élèves demeure nécessaire pour déterminer les services à leur offrir et pour établir le plan d'intervention. Pour ces élèves, le ministère prévoit la mise en place d'actions préventives pour éviter l'apparition ou l'aggravation de problèmes ». (MELS, 2000, p. 5).

Le MELS (2006, p. 12) définit les élèves en trouble graves du comportement comme suit :

> L'élève ayant des troubles graves du comportement est celui pour qui l'évaluation standardisée sur l'échelle comportementale indique des résultats s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève [...] pour qui le fonctionnement global présente les caractéristiques suivantes : comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité et leur fréquence très élevée ainsi que par leur constance et persistance malgré les mesures d'aide soutenues.

Les enfants qui présentent de telles difficultés sont incapables de répondre aux exigences du milieu scolaire et vivent des échecs tant au niveau académique que sur le plan de leurs relations interpersonnelles. Selon des données récentes, les élèves qui présentent des troubles du comportement accumuleraient des retards scolaires (Fortin, Toupin, Pauzé, Mercier et Déry, 1996), auraient moins d'amis (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), vivraient davantage de mesures disciplinaires et seraient plus à risque d'abandon scolaire au secondaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004).

Pour ces élèves, le MELS (2003) a prévu un ensemble de mesures possibles allant de l'intégration scolaire complète dans une classe ordinaire à la marginalisation scolaire en école spéciale en passant par l'intégration en classe spéciale située dans une école ordinaire. D'un côté, l'intégration en classe ordinaire ne convient pas à tous ces jeunes puisque le cadre n'arrive pas toujours à répondre à leurs besoins particuliers. De l'autre côté, le placement en classe spéciale peut être une solution susceptible de mieux répondre aux besoins du jeune en offrant un service adapté. Toutefois, certaines études démontrent qu'une telle option aurait des conséquences au niveau de l'estime de soi, entraînerait l'enfant à vivre une accumulation de retards, de l'exclusion et une perte de motivation (Bertrand, Desbiens, Fortin et Royer, 2003; Déry, Pauzé, Toupin, et Verlaan, 2005;).

Parallèlement, de nombreuses études révèlent que les relations élèves-

enseignants (REE) sont plus souvent négatives lorsque l'enfant exprime des difficultés comportementales (Henricsson et Rydell, 2004). Selon plusieurs auteurs (Burke, 1995; Little et Hudson 1998; Mullins, Chard, Hartman, Bowlby Rich et Burke, 1995; Pace, Mullins, Beesley, Hill et Carson, 1999), les enseignants sont plus portés à rejeter les enfants avec des comportements perturbateurs. En outre, les enseignants ont tendance à répondre à ces élèves de façon plus punitive et moins supportante, comparativement aux autres élèves (Skinner et Belmont, 1993). Or, une REE marquée par le conflit aurait des effets néfastes sur l'adaptation scolaire (Birch et Ladd, 1998; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). Ceci place l'enfant dans une situation de cercle vicieux. Les enfants en difficulté de comportement en milieu scolaire ont donc besoin d'une intervention adaptée à leurs besoins spécifiques doublée d'une relation supportante avec l'enseignant.

L'état de la situation des élèves en difficulté a inspiré des efforts tant dans le milieu scolaire que dans le milieu de la recherche, ce qui a permis à plusieurs initiatives de voir le jour. L'une d'entre elles, les Classes Kangourou (CK) (Couture et Lapalme, 2007) s'inspire de la théorie de l'attachement pour apporter une solution prometteuse au problème de l'adaptation scolaire des enfants en trouble du comportement. Les CK sont une adaptation d'un programme développé en Angleterre connu sous le nom de Nurture Group (NG) (Bennathan et Boxall, 1996). Les NG sont un programme de classes spéciales visant la réintégration en classe ordinaire à partir d'une approche développementale de l'intervention priorisant l'importance d'un lien d'attachement sécurisant entre l'élève et l'enseignant.

Au Québec, les CK sont des classes à effectifs réduits faisant partie d'une école primaire ordinaire et accueillant une dizaine d'enfants qui présentent des difficultés d'adaptation scolaire. Ces enfants sont référés par les différentes écoles de la commission scolaire pour intégrer une CK. Tout comme dans le modèle original, les CK ont comme responsable une enseignante et une éducatrice qui appliquent auprès des jeunes qui fréquentent la classe, les cinq principes directeurs suivants :

1. Une compréhension développementale de l'apprentissage des enfants;
2. La présence d'une base de sécurité;
3. Le développement de l'estime de soi à travers le maternage;
4. Le langage comme moyen vital de communication;
5. L'interprétation de tout comportement comme une façon de communiquer.

C'est au travers de ces cinq principes directeurs que les CK interviennent afin d'aider l'enfant à développer certaines des habiletés nécessaires au bon fonctionnement en milieu scolaire, soit la capacité d'attention, la tolérance à la frustration ainsi que la sécurité émotionnelle de base pour affronter les défis (Bennathan et Boxall, 1996). Selon les fondatrices des NG, il s'agit là d'habiletés normalement acquises au courant de la période préscolaire, mais que pour toutes sortes de raisons, les enfants en trouble du comportement d'âge scolaire, n'ont pas pu développer à leur plein potentiel. La CK interviendrait sur les troubles du comportement par le biais d'un encadrement sécurisant, mettant la relation au premier plan, permettant ainsi à l'élève de retrouver la sécurité émotionnelle nécessaire à son développement (Bennathan et Boxall, 1996; Couture et Lapalme, 2007;).

L'intervention basée sur l'établissement d'une relation de qualité entre l'enseignant et l'élève semble être une approche prometteuse pour venir en aide aux enfants en difficultés de comportement dans les écoles primaires. Dans ce texte, nous nous attarderons donc tout d'abord à répondre à la question suivante :

1. Y a-t-il un lien entre le type de REE à l'école primaire et l'adaptation scolaire des élèves ayant un trouble du comportement ?

Puisque l'intervention à l'intérieur des classes kangourou est basée sur la mise en place d'une REE positive et fonde son action sur les bienfaits d'une telle approche, une deuxième question nous intéressera particulièrement :

2. Est-ce que la qualité de la relation que les élèves fréquentant les classes kangourou ont avec leur enseignant se distingue de la qualité de la relation que les élèves avec des difficultés de comportement fréquentant d'autres services ont avec leur enseignant?

2. CONCEPTS ET CADRE THÉORIQUE

Dans ce texte, plusieurs concepts seront utilisés et nous avons cru bon de définir immédiatement le sens que nous leur accordons.

2.1 **L'adaptation scolaire**

Selon le modèle d'analyse psycho développementale élaboré par Cummings, Davies et Campbell (2000) l'adaptation scolaire est un processus dynamique impliquant des facteurs individuels, familiaux, scolaires, sociaux et culturels influençant l'adaptation de l'élève. Plus spécifiquement, l'adaptation scolaire peut se mesurer à partir des compétences académiques, des habiletés sociales, du niveau des troubles de comportement extériorisés et de l'appréciation/motivation scolaire exprimée par l'élève.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons convenus de nous attarder particulièrement aux aspects sociaux émotionnels de l'adaptation scolaire tel que décrits plus haut par Bennathan et Boxall (1996). Ainsi, l'adaptation scolaire examinée sous l'angle socio émotionnel ne tient pas compte du rendement académique de l'élève, mais de sa capacité à répondre aux exigences sociales de l'école. Les attentes à ce niveau font donc référence aux compétences sociales ainsi qu'aux comportements extériorisés et intériorisés des élèves.

2.2 L'attachement comme cadre d'étude de la REE

Au cœur de la recherche sur l'adaptation sociale en milieu scolaire il y a le rôle central que joue la relation significative entre l'adulte enseignant et l'élève dans le développement socio-émotionnel de ce dernier (Davis, 2001; Pianta, 1998; Wentzel, 1999). À cet effet plusieurs études ont examiné la REE sous l'angle de la théorie de l'attachement, faisant une analogie avec la relation parent-enfant. Ces études examinent donc la REE au travers des dimensions faisant référence aux relations parent-enfant soit la proximité émotionnelle, la dépendance et le conflit (Pianta et Steinberg, 1992).

Selon Pianta (1999), les enseignants jouent un rôle important dans le développement de la régulation émotionnelle en aidant l'enfant à nommer, gérer et exprimer convenablement les émotions vécues en classe. L'apport substantiel des travaux de Pianta pour la compréhension de la REE a ouvert la voie à un nouveau regard sur le potentiel protecteur de la REE.

2.2.1 *L'attachement et la notion du modèle opérant interne*

La théorie de l'attachement développée par Bowlby (1969;1982) stipule que l'attachement de l'enfant à son donneur de soin est à la base de la sécurité émotionnelle qui lui permettra d'explorer son environnement sans contrainte. Il s'agit d'un besoin de base qui lorsque comblé, rend l'enfant disponible à l'apprentissage et donc au développement de son plein potentiel cognitif émotionnel et social. Toujours selon Bowlby, le donneur de soin agit en régulateur émotionnel pour le jeune enfant n'ayant pas encore la capacité de gérer lui même ses émotions. En répondant systématiquement au besoin de rapprochement de l'enfant par le réconfort, le donneur de soin aide l'enfant à tolérer graduellement la peur face à l'inconnu et la frustration face à l'échec.

Ainsi, vers l'âge de deux ou trois ans, l'enfant aura développé un modèle opérant interne construit à partir de ses expériences vécues avec son donneur de soin principal. Le modèle opérant interne se définit comme étant les représentations qu'on a de soi, des autres et de soi en relation avec les autres. Ces représentations se développent à partir des premières relations d'attachement avec la figure maternante. Marquées par les relations passés, elles sont connues comme ayant le potentiel d'influencer les relations futures. Ainsi, un élève qui arrive en classe marqué par des représentations insécures, adoptera des comportements à l'opposé de celui qui n'a connu que la sécurité et qui a pu développer des représentations sécures.

Ce construit interne lui permet d'anticiper les réactions d'autrui et le guide dans le développement de stratégies à adopter devant toute nouvelle situation sociale. Selon Bretherton (2005) l'enfant qui a développé un attachement sécurisant a appris à approcher son environnement avec confiance et est davantage porté à demander de l'aide aux adultes pour faire face aux défis sociaux. Plusieurs études ont démontré l'impact de la qualité de l'attachement sur l'adaptation des individus tout au long de leur vie, particulièrement en ce qui a trait à la capacité de former des relations satisfaisantes (Cicchetti, Toth et Lynch, 1995; Main, Kaplan et Cassidy, 1985).

2.2.2 *La relation élève-enseignant*

Tout comme pour la relation entre un parent et son enfant, la capacité de l'enseignant à comprendre et à répondre adéquatement aux signaux émotionnels envoyés par l'enfant est au cœur de la REE. L'élève en trouble du comportement a appris au fil des ans à communiquer son inconfort émotionnel au travers de ses comportements perturbateurs. Il a appris que de cette façon, il obtient l'attention des adultes. Une des prémisses de base des Classes Kangourou consiste à interpréter tout comportement comme une tentative de communication de la part de l'enfant (Couture et Lapalme, 2007).

Selon Pianta (1999), c'est en se montrant supportant et disponible face aux besoins de l'élève, que l'enseignant arrive à procurer une sécurité émotionnelle à ceux qui sont les plus insécures. En d'autres termes, en adoptant le comportement d'une figure d'attachement sécurisante, sensible et constante, l'enseignant peut défier le modèle opérant interne de l'enfant anxieux (Goldsmith, 2007). Il s'agit donc pour l'enseignant de représenter une base de sécurité sur laquelle l'élève peut compter et qui lui permettrait d'explorer son environnement académique et social.

Certaines études (Hamre *et al.*, 2001; Pianta *et al.* 1995) font référence à l'hypothèse des propriétés protectrices d'une REE supportante pour les élèves à risque. À cet effet, Hamre *et al.* (2001) rapportent que pour les élèves présentant un niveau élevé de difficulté de comportement à l'entrée à la maternelle, une REE caractérisée par un bas niveau de conflit et un haut niveau de proximité était à même de prédire de meilleures habitudes de travail et moins d'infractions disciplinaires tout au long du cursus primaire. Ainsi, selon les résultats obtenus par ces auteurs, une REE positive serait à même d'agir comme facteur de protection contre les risques d'échec scolaire, et ce, de façon significativement plus importante pour les populations à risque que pour celles qui ne le sont pas (Pianta *et al.* 1995).

D'autres études ont également appuyé scientifiquement l'idée selon laquelle le modèle d'attachement mère-enfant est similaire au modèle d'attachement qui se développerait entre l'élève et l'enseignant (Goossens van Ijzendoorn, 1990). Toutefois, les chercheurs dans ce domaine se rapportent davantage au terme REE pour définir le lien potentiellement thérapeutique entre l'enseignant et l'élève ayant des problèmes de comportement.

L'étude des attachements avec les figures secondaires, ne fait pas consensus dans la communauté scientifique (Pianta et Nimetz, 1991). Le modèle opérant interne tel que conceptualisé par Bowlby était traditionnellement envisagé comme étant

stable dans le temps et résistant devant de nouvelles figures significatives pour l'enfant (Copeland, Denham et DeMuler, 1997). Toutefois, dans la littérature actuelle, nombreux sont ceux qui comprennent les relations d'attachement comme étant le produit d'une relation bidirectionnelle et donc différente selon les diverses figures d'attachement (Copeland, Denham et DeMuler, 1997; Hamilton et Howes, 1992; Lynch et Cicchetti, 1997; Pianta et Nimetz, 1991). Les tenants de cette école de pensée suggèrent donc que l'individu crée des schèmes relationnels distincts avec des figures d'attachement distinctes. Ainsi, un élève ayant vécu de l'insécurité avec sa figure maternante aurait l'opportunité de vivre une relation sécurisante avec une figure secondaire significative. Notre compréhension de la relation élève-enseignant va dans le sens de ces études.

L'intervention basée sur l'établissement d'une relation de qualité entre l'enseignant et l'élève semble être une approche prometteuse pour venir en aide aux enfants en difficulté de comportement de niveau primaire. Une recension des écrits à ce sujet permettra de fournir une vue d'ensemble sur la situation des connaissances accumulées à ce jour.

DEUXIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS

1. OBJECTIFS

Les études associant la REE à l'adaptation scolaire de l'élève sont en majorité conduites auprès des populations d'élèves du préscolaire et du début secondaire. Ces études semblent préoccupées par les périodes de transition propres à l'entrée au primaire ainsi qu'au passage au secondaire. Il existe tout de même un bon nombre d'études évaluant l'impact de la REE sur les diverses facettes de l'adaptation scolaire des élèves à l'école primaire. Cependant, nous n'avons trouvé aucune recension récente s'étant attardée à explorer le thème de la REE auprès des populations d'enfants d'âge scolaire. En lien avec la première question de recherche, cette recension vise donc à 1) mettre à jour les connaissances concernant la qualité de la relation élève-enseignant en lien avec l'adaptation scolaire chez les élèves d'âge scolaire; 2) déterminer l'apport spécifique de la REE chez les populations d'enfants à risque d'âge scolaire; 3) passer en revue les caractéristiques méthodologiques des études dans ce domaine de recherche.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION

2.1 **Identification des études**

Cette recension des écrits inclut 20 études recensées à partir des bases de données *Psychinfo, Psycharticles, Eric, Google Scholar* ainsi que des thèses et mémoires rédigées sur le sujet. Les mots-clés suivants ont été utilisés : *school adjustment, elementary school students, student teacher attachment, student-teacher relationship*. La liste bibliographique d'une méta-analyse sur le sujet a également été

utilisée (Davis, 2003), tout comme les références des articles les plus pertinents. De plus, une recherche à partir des auteurs majeurs concernant ce domaine d'étude a été effectuée. Enfin, un chercheur reconnu comme ayant une expertise relative au domaine du développement de l'enfant et de l'intervention en milieu scolaire a été consulté.

2.2 Critères de sélection des études

Les études incluses dans cette recension font état de la relation entre le type de REE et l'adaptation scolaire des élèves d'âge scolaire. Toutes les études sont de première source et présentent leurs données de façon quantitative. Les études qui n'ont pas été retenues avaient des échantillons d'âge préscolaire ou secondaire uniquement.

2.3 Extraction des résultats

Afin de faciliter l'extraction des résultats, chacune des études fut d'abord résumée selon une grille descriptive synthèse regroupant les informations pertinentes. Par la suite, les informations retenues ont été regroupées dans un tableau synthèse présentant les principales caractéristiques méthodologiques ainsi que la relation entre les variables dépendantes et indépendantes.

3. RÉSULTATS DE LA RECENSION

La totalité des études recensées révèle des résultats confirmant l'existence d'un lien entre le type de REE et l'adaptation scolaire de l'élève. De plus, douze d'entre elles rapportent des résultats faisant référence à un facteur de risque ou de protection selon le type de REE dans un échantillon à risque (Birch *et al.*, 1998; Decker, Dona et Christenson, 2007; Hamre et Pianta, 2001; Henricsson *et al.*, 2004; Huges et Cavell 1999; Ladd et Burgess, 2001; Meehan, Hughes et Cavell, 2003;

Pianta *et al.*, 1995; Silver, Measselle, Armstrong et Essex, 2005).

Parmi les études recensées, deux catégories se distinguent, soit les recherches observant l'influence du type de REE à l'entrée à la maternelle sur la suite de la scolarité (Baker, 2006; Birch *et al.*, 1998; Garner et Waajid, 2008; Hamre et Pianta, 2005, 2001Silver *et al.*, 2005; Ladd *et al.*, 2001; Pianta *et al.*, 1995), puis les études prélevant des mesures auprès d'enfants ayant déjà entamé leurs études primaires (Anderson, Christenson, Sinclair, Lehr, 2004; Baker 1999; Davis, 2001; Decker *et al.*, 2007; Henricsson et Rydell, 2004; Hughes *et al.*, 1999; Hughes, Cavell et Wilson, 2000; Meehan *et al.*, 2003; Murray, 1998; Murray et Greenberg, 2000; Pace, Mullins, Beesley, Hill et Carson, 1999; Skinner et Belmont, 1993).

3.1 Caractéristiques méthodologiques des études

Les échantillons des études présentées dans cette recension concernent la tranche de population des élèves d'âge scolaire. Sur les 20 études recensées, huit incluent également des mesures à la maternelle. Huit études présentent un échantillon composé uniquement d'élèves considérés comme à risque, tandis que les autres incluent également des mesures d'échantillons populationnels. Le nombre d'élèves participant aux études varie considérablement d'une étude à l'autre allant de 43 élèves (Pace *et al.*, 1999) à 1310 (Baker, 2006). Toutes les mesures proviennent d'études effectuées auprès d'élèves fréquentant une école aux États-Unis.

La majorité des études recensées utilisent un devis longitudinal (74%), cinq études utilisent un devis transversal. Le protocole utilisé est de type quasi expérimental dans 40% des cas, toutefois, deux études se distinguent avec un protocole de recherche expérimental (Hamre et Pianta, 2001; Hughes, Cavell et Willson, 2001).

Dans cette recension, la variable dépendante « adaptation scolaire » regroupe

les quatre catégories de variables suivantes : la compétence académique (notes et habitudes de travail), les habiletés sociales/ appréciation par les pairs, les problèmes de comportement extériorisés, puis finalement, la motivation/satisfaction scolaire de l'élève. Toutes les études ont utilisé des questionnaires standardisés dont huit (41%) le *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991) pour évaluer l'adaptation socio-affective de l'élève. Les données concernant la réussite académique proviennent des notes au bulletin et des commentaires au sujet des habitudes de travail telles qu'évaluées par l'enseignant. Trois études ont utilisé une mesure sociométrique pour mesurer l'appréciation par les pairs. Dans chacune des sections suivantes, les résultats des études seront présentés selon le type de variables dépendantes évaluées.

Pour évaluer la variable REE, douze études (60%) ont utilisé la mesure *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta et Steinberg, 1992). Le STRS est un instrument de 30 items utilisé pour obtenir la perception qu'a l'enseignant de sa relation avec chacun des enfants de la classe. Quatre études ont utilisé des questionnaires s'adressant à l'enfant en utilisant le Network of Relationships Inventory (Furman et Buhrmester, 1985), ou le People in My Life (Cook, Greenberg et Kusche, 1987). Enfin, un questionnaire maison ayant fait preuve d'une bonne cohérence interne (α .86) a également été utilisé (Skinner et Belmont, 1993).

3.2 Résultats relatifs aux études débutant en maternelle

Les recherches effectuées auprès des enfants entrant à la maternelle ont pour objectif de déterminer l'influence du type de REE dans la trajectoire adaptative tout au long du primaire. Dans cette catégorie, l'enseignant est le répondant donnant sa perception quant à la REE entretenue avec chaque élève. Enfin, la majorité de ces études ont un devis longitudinal s'échelonnant sur une ou deux années au cours du primaire.

3.2.1 *Compétences académiques*

Sur les sept études recensées, cinq ont effectué des analyses concernant l'impact de la REE sur les compétences académiques (Baker 2006; Hamre et Pianta, 2005, 2001; Ladd et Burgess, 2001; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). L'étude longitudinale de Baker s'est greffée à une recherche existante échelonnée sur une année scolaire dans diverses écoles aux États-Unis. Tous les enfants de maternelle à la cinquième année (N=1310) ont participé à l'étude de Baker (2006). Pour évaluer la qualité de la REE, l'auteur a administré le *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta et Steinberg, 1992) à tous les enseignants à l'automne. À la fin de l'année scolaire, il a recueilli les scores du *Iowa Test of Basic Skills* (Hieronymus et Hoover, 1978), un test pour mesurer les compétences académiques largement utilisé aux États-Unis et ayant des propriétés psychométriques fiables et valides (Baker 2006). Les résultats démontrent qu'une REE positive avec un enseignant prédit significativement de meilleures compétences académiques chez les élèves démontrant des difficultés de comportement. Une exception est notée chez les élèves présentent des troubles d'apprentissage, pour qui la qualité de la REE n'explique aucune variance des compétences académiques. Cette étude arrive à démontrer l'effet bénéfique de la REE pour les élèves de tous les âges du primaire.

L'étude de Hamre *et al.* (2005), se démarque quant à elle par l'utilisation d'un protocole expérimental. Cette étude rapporte des résultats probants quant à l'apport modérateur d'une intervention basée sur une REE supportante auprès des élèves classés comme à risque à l'entrée en maternelle. Les auteurs ont déterminé le statut à risque à partir de la présence ou de l'absence de particularités démographiques et fonctionnelles connues comme étant des facteurs de risque. Dans cette étude, les indicateurs de risque fonctionnel incluent des mesures standardisées des capacités d'attention, des comportements extériorisés, des habiletés sociales ainsi que de la performance académique de chaque élève. Les indicateurs démographiques portaient

sur des variables telle la faible scolarité de la mère. Sur l'échantillon de 910 élèves, 99 seront considérés comme à risque. Afin de mesurer l'apport de la REE sur les compétences académiques, les auteurs ont créé une classe de première année marquée par un haut niveau de support instrumental (procurer des commentaires, responsabiliser, répéter les instructions, engager des conversations instructives, etc.) et émotionnel (encourager, écouter, rassurer, offrir une proximité physique, tenir compte du niveau développemental individuel, etc.), puis une autre classe caractérisée par un support moins élevé. Tous les élèves de l'échantillon, qu'ils soient à risque ou non, ont été assignés à l'une ou l'autre des conditions aléatoirement.

Selon les résultats obtenus par l'étude, les élèves démontrant un haut niveau de risque à la maternelle et ayant fait partie de la condition expérimentale supportante obtiennent des résultats académiques similaires à ceux de l'échantillon à faible risque ayant fait partie du groupe à support moins élevé à la fin de leur première année. Parallèlement, les élèves à risque ayant fait partie de la classe à faible support émotionnel ont obtenu des scores significativement moins élevés que le groupe à risque dans une classe supportante. Bien que cette étude apporte un appui important dans la compréhension de la REE, les auteurs relèvent certaines limites concernant le haut niveau de variabilité de la qualité de l'environnement scolaire au fil de l'année ainsi que d'une année à l'autre. Ainsi un manque de stabilité dans les interventions faites dans un type de classe supportante peut diminuer les effets sur le comportement de l'élève. Néanmoins, cette étude apporte un support de taille à la recherche sur l'impact de la REE sur les élèves à risque.

Les études de Hamre *et al.* (2001), Ladd *et al.* (2001), et Pianta *et al.* (1995), utilisent quant à elles un devis longitudinal sur des populations suivies jusqu'en première et deuxième année. Chacune de ces études rapporte des résultats montrant la valeur prédictive du type de REE à l'entrée en maternelle sur les résultats aux tests standardisés, sur les habitudes de travail ainsi que sur les notes au bulletin une ou deux années plus tard. Ces résultats suggèrent que les relations positives avec les

enseignants en début de scolarité peuvent prédire les compétences académiques au cours des premières années de la scolarité primaire.

L'étude longitudinale de Hamre *et al.* (2001), va plus loin en suivant une cohorte de 179 élèves de la maternelle jusqu'en secondaire II. L'étude examine le rôle de la REE en maternelle sur le reste des études du primaire et du début du secondaire. Tous les élèves ont complété une mesure du développement cognitif adaptée à partir du *Stanford-Binet Intelligence scale-Revised*, quatrième édition (Thorndike, Hagen et Sattle, 1986) à leur entrée en maternelle. La REE a quant à elle été évaluée au mois de mai de la même année scolaire, par les enseignants à partir de *Teacher-Child Rating Scale* (Hightower, Work, Cowen, Lotyczewski, Spinnell, Guare et Rohrbeck, 1986) ainsi que du STRS (Pianta et Nemitz, 1991). De plus, des mesures de la performance académique de chacun des élèves ont été effectuées à chaque année à partir des notes au bulletin ainsi que des résultats au *Iowa Test of Basic Skills* (Hieronymus et Hoover, 1978). Les auteurs ont également consulté le dossier disciplinaire des élèves incluant le nombre d'infractions disciplinaires et de suspensions. Selon les analyses corrélationnelles effectuées, le type de REE en maternelle déterminera une portion significative de la performance scolaire à la fin de la scolarité primaire et au début secondaire chez les élèves considérés à risque. Ainsi, pour les enfants ayant le plus de difficulté de comportement selon TCRS *Behavior problem composite* (Hightower *et al.*, 1986) une REE négative est un prédicteur solide des habitudes de travail obtenues au troisième cycle du primaire tel que rapportées par l'enseignant (écoute, participation, coopération). De plus, une REE conflictuelle et/ ou dépendante s'est avérée davantage associée à des résultats académiques faibles chez les garçons de la première année allant jusqu'en secondaire II. Enfin, les résultats indiquent que les jeunes qui ont pu développer des relations positives avec leur professeur malgré leurs difficultés de comportement en classe étaient plus en mesure d'éviter des difficultés futures, contrairement à ceux qui n'ont pas développé une REE positive. Donc une REE marquée par le conflit ou/et la dépendance, émerge en tant que prédicteur significatif de la performance académique

chez les élèves à risque.

Les auteurs Garner et Waajid (2008) ont étudié les liens existants entre la REE de 74 élèves en maternelle et leur compétence scolaire. Ces auteurs définissent la compétence scolaire comme étant un ensemble d'habiletés reliées à la capacité d'apprendre et à bien fonctionner en classe. Les dimensions de la compétence scolaire sont la capacité à apprendre à lire et à compter, le développement moteur, ainsi que certaines habiletés sociales. Elles ont été évaluées à partir du *Developmental Indicator for the Assessment of Learning-R (DIAL-R)* (Mardell-Czudnowwski et Goldenberg, 1990). Une analyse de régressions multiples a permis de constater que la REE explique une part significative de la variance des résultats obtenus. Ainsi, une REE caractérisée par le conflit, tel qu'évaluée à l'aide du *STRS* (Pianta, 1988), est négativement liée à la compétence scolaire et une relation de type proximité est un prédicateur positif significatif. Une des limites spécifique à cette étude est le choix d'une version antérieure du STRS alors qu'il existe une version actualisée. Néanmoins les résultats laissent présumer qu'une REE caractérisée par la proximité et la chaleur peut influencer le niveau de compétence scolaire démontré par l'élève lors de son année en maternelle.

3.2.2 *Habiletés sociales*

Trois études ont prélevé des résultats concernant l'impact de la REE sur les habiletés sociales (Baker 2006; Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2005). Dans l'étude à protocole expérimental de Hamre et Pianta (2005), dont nous avons discuté précédemment, les résultats révèlent que les élèves de la condition expérimentale démontrant un haut niveau de conflit avec l'enseignant en maternelle réussissaient à diminuer significativement leur niveau de conflit avec l'adulte, suite à l'année passée dans une classe supportante. Suite à l'intervention en classe supportante, le niveau de conflit des élèves à risque n'était pas plus élevé que celui de leurs pairs, considérés à faible risque et fréquentant le même type de classe. De plus, les élèves démontrant un

risque élevé à la maternelle et ayant participé à la classe moins supportante, développaient davantage de conflits avec leur enseignant en première année par rapport aux autres élèves à risque dans la classe plus supportante.

Les résultats des recherches longitudinales de Birch et Ladd (1998) (N=199), et de Baker (2006) (N = 1310) vont dans le même sens que ceux de l'étude précédente prédisant un changement dans les habiletés sociales des élèves selon le type de REE à la maternelle. Ainsi, après avoir contrôlé pour le sexe et le comportement en maternelle, les résultats obtenus par Birch et Ladd (1998) démontrent que la REE à la maternelle tel qu'évaluée à l'aide du STRS (Pianta et Steinberg, 1992) explique une portion significative de la variance dans le comportement prosocial de l'élève en première année selon le *Child Behavior Scale* (Ladd et Profilet, 1996). En somme, les élèves ayant une REE davantage conflictuelle avec leur enseignant en maternelle étaient moins portés à adopter des comportements prosociaux en première année comparativement à ceux ayant une REE moins conflictuelle.

Baker (2006), dont l'étude a été décrite plus haut, a quant à lui démontré les bénéfices d'une REE positive sur les compétences sociales pour les enfants de la maternelle jusqu'en cinquième année. D'après cet auteur, les enfants démontrant des vulnérabilités développementales selon le *Behavior Assessment System for Children-Teacher Rating Scales for Children* (Reynolds et Kamphaus, 1992) et ayant une bonne REE obtiennent des résultats significativement plus élevés aux mesures d'habiletés sociales la même année que ceux n'ayant pas une REE positive. Ces élèves seraient donc plus avantagés comparativement à leurs pairs ayant des difficultés similaires, mais n'ayant pas une bonne REE. Donc, une REE positive aurait des effets bénéfiques sur la compétence sociale des élèves à risque.

3.2.3 *Problèmes de comportements extériorisés*

Les comportements extériorisés forment la composante de l'adaptation scolaire la plus souvent étudiée en lien avec la REE. La grande majorité des études rapportent des résultats associant le type de REE aux problèmes de comportement extériorisés des élèves. (Baker 2006; Hamre et al. 2005; Ladd et Burgess 2001; Pianta *et al.*, 1995; Silver *et al.*, 2005). L'étude prospective de Silver *et al.*, (2005) examine le rôle de la REE dans la trajectoire des comportements extériorisés auprès d'un échantillon de 283 enfants suivis de la maternelle à la troisième année. Ces auteurs ont effectué des corrélations bivariées entre les variables à l'étude, soit la qualité de la REE à la maternelle, telle que mesurée par une version raccourcie du STRS (Pianta *et al.*, 1995), puis, les comportements extériorisés en maternelle, première, deuxième et troisième année. Les comportements extériorisés ont été mesurés à l'aide du Mental Health Subscale of MacArthur Health and Behavior Questionnaire (Boyce, Essex, Woodward, Measelle, Ablow et Kupfer, 2002). Les résultats indiquent un taux de croissance des comportements extériorisés significativement plus rapide chez les enfants ayant un type de REE conflictuel à la maternelle. Dans cette étude, seul le conflit dans la REE s'avère être un prédicteur de la trajectoire des comportements extériorisés. Ainsi, un niveau de conflit élevé dans la REE à la maternelle prédit une escalade plus rapide des comportements extériorisés au fil du temps. De plus, une procédure post hoc a permis de statuer que l'impact d'une REE supportante est significatif seulement chez les élèves manifestant le plus haut niveau de comportements extériorisés à la maternelle (deux écarts-types au dessus de la moyenne). En d'autres mots, l'impact de la REE est plus important chez les élèves démontrant un haut niveau de problèmes de comportements extériorisés.

Les études longitudinales de Baker (2006), Hamre *et al.* (2005), Ladd *et al.* (2001) et Pianta *et al.* (1995) rapportent toutes les trois des effets protecteurs liés à une REE positive en maternelle pour les élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. D'après les mesures tirées de Baker à l'aide du *Behavior*

Assesment System for Children-Teacher Rating Scales for Children (BASC TRS-C; Reynolds & Kamphaus, 1992) et du STRS (Pianta & Nemitz, 1991), les enfants éprouvant de hauts niveaux de problèmes de comportement extériorisés (un écart-type et plus de la moyenne), mais ayant une REE positive (un écart-type ou plus au dessus de la moyenne au TSRS) ont des résultats significativement plus élevés que ceux ayant une REE négative aux mesures d'adaptation scolaire à la fin de l'année scolaire. L'auteur a comparé ces élèves à ceux ayant également des problèmes de comportement, mais n'ayant pas de REE positive. Ces derniers n'obtiennent pas de meilleurs résultats à la mesure de problèmes de comportements extériorisés.

Des résultats similaires ont été obtenus par les études de Ladd *et al.* (2001) et Pianta *et al.* (1995). Ces deux études ont suivi des échantillons d'enfants à partir de la maternelle jusqu'à la fin de leur première année du primaire. Dans les deux cas, le STRS fut utilisé pour mesurer la perception de la REE selon l'enseignant à l'entrée en maternelle. Pour rendre compte du niveau de problèmes extériorisés, Ladd et ses collaborateurs ont utilisé le CBCL-TRF (Achenbach et Rescorla, 1991). Du côté de Ladd comme du côté de l'équipe de Pianta, les résultats démontrent que l'expérience d'une REE positive en maternelle est en mesure de prédire une meilleure adaptation telle que mesurée par les scores plus bas qu'attendu aux mesures de comportements extériorisés à la fin de la première année. Ainsi, une REE positive apporterait aux élèves présentant un haut niveau de problèmes de comportements extériorisés en maternelle un support qui compenserait partiellement pour les risques reliés aux problèmes de comportement extériorisés. Il est donc permis de croire que pour les élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés, une REE positive a le potentiel de dévier la trajectoire développementale associée à ces problèmes.

3.2.4 *Motivation / Satisfaction scolaire*

À ce jour, l'étude prospective de Ladd et Burgess (2001) est la seule à s'être attardée à l'appréciation qu'a l'élève de l'école. Ces auteurs ont obtenu des résultats appuyant l'hypothèse du rôle protecteur d'une bonne REE auprès d'un échantillon de 396 d'enfants de la maternelle à la première année. En effet, une REE marquée par la proximité en maternelle telle que mesurée par le STRS (Pianta *et al.*, 1992) prédit une augmentation de l'obéissance durant les activités en classe ainsi qu'une meilleure appréciation de l'école, que l'élève soit à risque ou pas, un an plus tard. Ainsi, une REE marquée par la proximité et le support peut contribuer à faciliter l'émergence chez l'enfant d'une attitude positive face à l'école, l'encourageant à répondre aux demandes académiques et interpersonnelles faites en classe. À l'inverse, une situation où l'enfant est en constant conflit avec son enseignant risque de le mener à développer une attitude de résistance ou d'évitement face aux demandes de l'enseignant (Ladd et Burgess, 2001).

3.3 **Résultats relatifs aux études menées au primaire**

Les études faites auprès des populations d'âge scolaire cherchent à développer une meilleure compréhension de l'expérience sociale vécue à l'école. Dans cette catégorie, plusieurs articles s'appuient sur des questionnaires révélant la perception de l'élève, plutôt que celle de l'enseignant, au sujet de la REE.

3.3.1 *Compétences académiques*

Deux articles rapportent des résultats concernant les compétences académiques des élèves de cinquième et sixième année en lien avec la REE. D'abord, l'étude transversale de Murray et Greenberg (2000) explore les corrélations entre la perception qu'ont les élèves de leur REE et les scores obtenus à un test mesurant les

compétences académiques. La perception de l'élève de la REE est mesurée à l'aide du *People in my Life* développé par Cook, Greenberg et Kusche (1987). Il s'agit d'un outil mesurant les représentations qu'ont les enfants âgés de 10 à 12 ans de leurs relations avec leurs parents, pairs et enseignants. Les résultats en lien avec la compétence académique sont tirés du *Teacher-Child Rating Scale* (Hightower *et al.*, 1986), un outil mesurant l'adaptation scolaire générale d'après la perception de l'enseignant. Les résultats présentés font référence à la sous-échelle d'orientation à la tâche. Tous les instruments ont été administrés individuellement durant la deuxième moitié de l'année scolaire. Une série de mesures d'adaptation sociale et émotionnelle tel le *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991; Achenbach et Edelbrock 1984) a également été administrée au même moment auprès de l'échantillon de 289 élèves. Notons que les participants de cette étude faisaient partie d'une étude longitudinale d'envergure conduite aux États-Unis. Les résultats aux divers tests montrent que parmi l'échantillon, un groupe de 73 élèves obtient les résultats les plus faibles aux indices d'affiliation avec l'enseignant, et de sentiment d'appartenance à l'école seront considérés comme le groupe à risque. En outre, le TCRS (Hightower *et al.*, 1986) révèle une différence statistiquement significative entre le groupe fonctionnel et dysfonctionnel à l'échelle d'orientation à la tâche du TCRS. De plus, le groupe dysfonctionnel rapporte les scores les plus faibles quant au support émotionnel ressenti ainsi que les plus hauts niveaux de colère envers l'enseignant selon le PIML. Enfin, les résultats en lien avec la compétence académique indiquent que les élèves du groupe dysfonctionnel se sentent moins compétents dans les tâches scolaires comparativement aux élèves du groupe fonctionnel (N= 116). En somme, cette étude suggère que le type de relation que les élèves développent avec leur enseignant peut être associé à la compétence scolaire face aux tâches académiques. Ainsi, un élève qui vivrait des difficultés relationnelles avec son enseignant risquerait également de vivre des difficultés académiques.

De leur côté, Decker *et al.* (2007) ont effectué des recherches concernant les liens possibles entre la REE et les résultats académiques des élèves d'un échantillon

de 44 élèves à risque composé uniquement d'élèves d'origine afro-américaine. Les enseignants (N= 25) et élèves (N=44) provenaient de deux écoles de milieu urbain et appartenaient à chacun des niveaux scolaires soit, de la maternelle à la sixième année. Chaque enseignant avait dans sa classe seulement un ou deux des élèves sélectionnés pour cette étude. Pour évaluer la REE, les auteurs ont questionné l'enseignant à l'aide du STRS et Steinberg (Pianta, 1992) ainsi que l'élève à partir du *Relatedness Scale* (Wellborn et Connell, 1987). Cet outil composé de deux échelles évalue la proximité psychologique et la qualité émotionnelle de la REE. Ces deux échelles obtiennent un coefficient de consistance interne respectivement de .86 et de .77. La performance académique a été mesurée à l'aide de trois outils: 1) le *Academic Performance Rating Scale* (DuPaul, Rapport et Perriello, 1991); 2) le *Curriculum-Based Measurement* (Deno, 1986) ainsi que 3) l'échelle *Letter Naming Fluency* (Good et Kaminski, 2002). Les résultats obtenus à l'aide de régressions multiples ont été divisés en deux séries d'analyses examinant d'un côté la REE du point de vue de l'enseignant et de l'autre, du point de vue de l'élève. Bien que les résultats indiquent que la REE du point de vue de l'enseignant rende compte d'un apport significatif de la variance au niveau des habiletés sociales, aucun résultat significatif n'a été obtenu en ce qui a trait aux compétences académiques. Toutefois, du côté des élèves, les résultats montrent que le type de REE explique une part significative de la variance (48%) des performances au niveau du *Letter Naming Fluency*. Globalement, les résultats de cette étude mettent en lumière l'intérêt d'inclure la perspective de l'élève dans l'évaluation de la REE. Il en ressort que du point de vue de l'élève la REE prédit davantage la compétence académique que du point de vue de l'enseignant. Toutefois la petite taille de l'échantillon de cette étude est une limite importante dans la portée des résultats obtenus par ces auteurs.

3.3.2 *Habiletés sociales*

L'association entre la qualité de la REE et les habiletés sociales est étudiée par quatre des articles recensés (Davis, 2001; Hughes *et al.*, 2001; Murray 1998; Murray

et al., 2000). Ces articles utilisent les compétences sociales (Murray, 1998; Murray *et al.*, 2000), les habiletés de communication non verbale (Davis, 2001), ainsi que l'appréciation par les pairs pour évaluer cette variable (Hughes *et al.*, 2001).

L'article de Murray et Greenberg (2000) présenté plus haut, révèle également des résultats en lien avec les compétences sociales telles que mesurées par le *Social Competence Rating Scale for Children* (Hightower *et al.*, 1986), un outil adapté de la sous-échelle des compétences sociales du TCRS (Hightower *et al.*, 1986). Le SCRSC mesure la compétence sociale à partir de quatre facteurs principaux. Trois de ces facteurs ont été utilisés pour cette étude, soit la compétence scolaire (alpha = .77), la compétence sociale (alpha = .84) et les relations avec les pairs (alpha = .84). Suite à la passation du PIML (Cook *et al.*, 1987), les élèves ont été classés en trois groupes selon leurs scores aux composantes d'affiliation avec l'enseignant, d'engagement à l'école, d'insatisfaction avec l'enseignant et de la dangerosité scolaire. Les groupes fonctionnels (N= 80), engagés positivement (N= 110) et dysfonctionnels (N= 73) furent par la suite comparés aux mesures de compétence sociale. Le groupe dysfonctionnel ayant obtenu des scores plus bas que la moyenne à l'affiliation avec l'enseignant, mais plus hauts que la moyenne à l'insatisfaction avec l'enseignant et la dangerosité scolaire avait également les scores les moins élevés à la mesure de compétence sociale. Selon les résultats obtenus dans cette étude, les élèves qui ont une REE marquée par le manque d'affiliation et de l'insatisfaction ont davantage de difficultés au niveau de leurs compétences sociales comparativement aux élèves ayant une REE satisfaisante ou dans la moyenne. L'étude de Murray *et al.*, (2000) démontre donc la présence d'une association statistiquement significative entre la qualité de la REE et le niveau de compétences sociales. Ainsi, il est permis d'envisager qu'une relation positive avec l'enseignant peut agir en tant qu'élément supportant le développement des habiletés sociales chez les élèves à risque du primaire

De son côté, l'étude longitudinale élaborée par Hughes *et al.* (2001) suggère que la REE contribue en tant que facteur de protection indirect par le biais des pairs.

Ces auteurs ont utilisé une mesure sociométrique (Masten, Morrison et Pelligrini, 1985) sur un échantillon de 993 élèves de troisième et quatrième année. Cet outil évalue la perception qu'ont les pairs de la compétence sociale, de la REE et de l'amabilité des autres élèves de la classe. De plus, les enseignants ont rempli le *Child Behavior Checklist-TRF* (Achenbach, 1991) afin de cibler les élèves ayant des problèmes de comportement. Les résultats obtenus révèlent que la REE conflictuelle telle qu'évaluée par les pairs, contribue de façon unique aux variables, *agressivité relationnelle* et *«le moins aimé»*. Tandis qu'une REE positive, tel qu'évaluée par les pairs, contribue à la variance des variables *coopératif, intelligent, meneur, «le plus aimé»*. Pour le sous-échantillon d'élèves ciblés comme ayant des problèmes de comportement (N= 72), une REE positive explique 37,6% de la variance de la préférence sociale accordée par les pairs. Ce qui pourrait signifier que les enfants se baseraient sur la perception qu'ils ont de la REE de leurs pairs pour juger de leurs attributs et agréabilité. Selon ces auteurs, l'enseignant serait utilisé tel un référent social pour les élèves de la classe afin de déterminer le statut de chaque enfant. Ceci, en particulier pour les enfants qui ont des difficultés de comportement. La REE aurait donc une certaine influence sur la l'acceptabilité par les pairs des enfants ayant des problèmes de comportement.

Toujours dans le domaine des habiletés sociales, l'étude de Davis (2001) s'est penchée sur le lien entre les habiletés de communication non verbales et le type de REE auprès d'un échantillon de 82 enfants âgés en moyenne de neuf ans. L'auteur a utilisé le *Adult Faces subset of the Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2* (Nowicki et Duke, 1994), un test standardisé dont l'usage est approprié pour les participants âgés entre 6 et 10 ans. Cet outil permet une évaluation de l'habileté de communication non verbale de reconnaissance des visages. Il s'agit pour l'enfant d'associer les expressions faciales à l'émotion correspondante: joie, tristesse, colère, peur à des intensités élevées et faibles. La qualité de la REE est évaluée à l'aide d'une version adaptée du *Inventory of Adolescent Attachment* (Greenberg, Siegel et Leitch, 1983) complétée par l'élève. Les résultats démontrent que les élèves qui valorisent

une bonne relation, qui ont confiance en leurs capacités à entrer en relation et qui ont de bonnes habiletés de communication non-verbales auront une bonne REE et ceci sera lié à leur réussite académique. Les résultats rapportés par cette étude démontrent que les élèves qui ont des habiletés de communication non-verbales faibles, mais qui valorisent la relation, ont tendance à la percevoir comme étant supportante et sécurisante. De plus, les élèves qui ont de pauvres habiletés non-verbales, mais qui valorisent la REE, ont des notes plus élevées que les élèves qui ont des habiletés non verbales faibles et qui ne valorisent pas une telle relation. En somme, la valorisation de la REE par l'élève pourrait compenser pour un manque d'habiletés de communication non verbales.

Enfin, du côté de l'étude de Decker *et al.* (2007) présentée précédemment, les résultats à une analyse de régression multiple indiquent que tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'élève, une REE caractérisée par la proximité tel qu'évaluée par le STRS (Pianta et Steinberg, 1992) et le *Relatedness Scale* (Wellborn et Connell, 1987) est à même de prédire la variance au niveau des mesures des habiletés sociales de l'élève. Dans cette étude, le fonctionnement social et émotionnel a été évalué à partir du compte des infractions disciplinaires, soit le nombre de fois que l'élève est sorti de la classe ou a été renvoyé de l'école. De plus, élèves et enseignants ont complété leur version correspondante du *Social Skills Rating System: Teacher Report; Child Report* (Gresham et Elliot, 1990). La REE tel que rapportée par l'enseignant compte pour une variance de 47% des résultats au niveau des habiletés sociales de l'élève, selon la version de l'enseignant, et 38% selon la version remplie par l'élève. Selon cette étude, plus la REE (tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant) est caractérisée par la proximité et plus l'élève démontre de meilleures compétences sociales. Ainsi, la REE pourrait influencer comment l'enseignant perçoit l'élève et par conséquent, comment l'élève se perçoit lui-même adoptant ainsi des comportements davantage adaptés socialement._ Toutefois, il est important de souligner que la méthodologie corrélationnelle de cette étude suggère également que les bonnes habiletés sociales peuvent induire une REE de qualité.

3.3.3 *Problèmes de comportements extériorisés*

Cinq études se sont penchées sur le lien entre la REE et le niveau de problèmes de comportement extériorisés chez les élèves du primaire (Henricsson *et al.*, 2004; Hughes *et al.*, 1999; Meehan *et al.*, 2003; Murray *et al.*, 2000; Pace *et al.*, 1999) D'abord, l'étude prospective de Meehan *et al.* (2003) s'est penchée sur l'association entre la qualité de la REE et le niveau d'agressivité subséquent d'un échantillon de 140 enfants considérés comme agressifs et dont la moyenne d'âge était de 8 ans. Les données concernant la REE ont été recueillies à l'automne de la première année, puis au printemps de la deuxième année, à l'aide du *Network of Relationships Inventory* (Meehan *et al.*, 2003) rempli par l'enfant. Ce test permet d'établir le niveau de support ressenti dans la relation avec l'enseignant. Les données relatives au niveau d'agressivité furent recueillies à partir du *Child Behavior Checlklist-TRF* (Achenbach, 1991) auprès des enseignants et d'une version modifiée du *Revised Class Play Method*, une mesure sociométrique (Masten *et al.*, 1985) remplie par les pairs. Les résultats démontrent que le support ressenti par l'élève aux temps un et deux ne prédit pas significativement le niveau d'agressivité au temps deux tel qu'établi par les pairs. Toutefois, le niveau de support au temps deux prédit un niveau moins élevé d'agressivité au temps deux selon l'enseignant.

De son côté, l'étude longitudinale sur deux ans de Hughes *et al.* (1999) offre la première preuve empirique démontrant que la qualité de la REE prédit la trajectoire développementale des enfants qui ont des problèmes de comportement extériorisés. Ces auteurs ont examiné l'impact du type de REE sur un échantillon de 68 élèves de deuxième et troisième année ayant des problèmes de comportement extériorisés. La mesure de problèmes de comportement extériorisés est tirée du CBCL-TRF (Achenbach, 1991) et la REE est mesurée à l'aide du *Teacher Reinforcing Scale* (Hughes *et al.*, 1999). Le TRS est un instrument élaboré par les auteurs et servant à mesurer la perception qu'a l'enseignant de la qualité affective de sa relation avec

chacun des élèves. Chaque mesure fut administrée à l'enseignant à l'automne et en mai de la première et deuxième année de l'étude. L'échantillon fut réparti aléatoirement dans l'une ou l'autre des conditions d'intervention caractérisées par un haut ou un bas niveau de proximité entre l'élève et l'enseignant. Cette intervention s'est étendue de février de la première année de l'étude jusqu'en avril de la deuxième année, alors que les élèves complétaient leur troisième et quatrième année. Selon les résultats rapportés, les scores au TRS de la première année prédisent les scores de l'échelle de comportements extériorisés du TRF de l'automne de la deuxième année. Ce qui indique qu'une REE positive prédit une diminution du niveau de problèmes de comportement extériorisés l'année suivante. En somme, une REE positive agirait comme un facteur compensatoire pour les élèves ayant des problèmes de comportement extériorisés. Donc, une intervention basée sur la relation positive entre l'enseignant et l'élève pourrait enrichir les programmes d'intervention planifiés pour les enfants ayant ce type de problème de comportement.

Les études de Henricsson *et al.* (2004) et Pace *et al.* (1999) soulignent que les élèves présentant des problèmes comportements extériorisés ont davantage de difficultés à créer des REE positives et qu'une REE conflictuelle semble empirer leur situation. Henricsson *et al.* (2004) ont suivi une cohorte de 95 élèves de la première à la troisième année. Les élèves identifiés comme ayant des problèmes extériorisés en première année (N=26) développaient des REE conflictuelles l'année suivante. Par ailleurs, les résultats révèlent que ces élèves ont une perception d'eux-mêmes très négative et que les comportements négatifs de l'enseignant contribuent à la variation de leur estime personnelle. Toutefois, les REE positives ne semblent pas avoir autant d'impact qu'une REE négative sur l'adaptation de l'enfant. Selon ces auteurs, même pour les élèves vivant une REE supportante et encourageante, les conflits étaient inévitables. Il n'y aurait donc pas de REE «purement» positive dans cet échantillon, ce qui diminuerait l'impact possible sur l'adaptation. En somme, il semblerait qu'il soit difficile pour un enseignant d'éviter les conflits avec un élève ayant des problèmes de comportement extériorisés et d'arriver à créer une REE positive.

Enfin, l'étude transversale menée par Murray *et al.* (2000) s'est également penché sur la perception qu'ont les élèves de leur REE et du lien avec leur adaptation scolaire. L'échantillon composé de 289 élèves de cinquième et sixième année fut tiré d'une vaste étude longitudinale menée aux États-Unis. Durant la deuxième moitié de leur année scolaire, les élèves ont rempli le test *People In My Life* (Cook, 1995) afin de mesurer la qualité de leur REE. Les enseignants ont rempli de leur côté le *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991; Achenbach et Edelbrock, 1984), ainsi que le *Teacher-Child Rating Scale* (Hightower *et al.*, 1986). Par la suite, des corrélations ont été effectuées à partir des mesures d'adaptation sociale et émotionnelle et de la qualité de la REE. D'après les résultats obtenus, les élèves qui ont des résultats élevés à la mesure de relation ont également des scores élevés aux mesures d'adaptation ainsi que des scores faibles aux mesures de problème de comportement extériorisé. La majorité des élèves ont une relation positive ou moyenne avec l'enseignant, soit 66%, tandis que 25% sont classés comme dysfonctionnels et ont des relations négatives avec les enseignants. Enfin, 9% sont classés comme étant anxieux. Le groupe dysfonctionnel rapporte les scores les plus faibles quant au support émotionnel ressenti ainsi que les plus hauts niveaux de colère envers l'enseignant. Cette étude suggère que le sentiment d'avoir une relation proche et positive avec son enseignant est lié significativement à des scores plus bas aux mesures de problèmes de comportement extériorisés. Une relation réconfortante avec un adulte en contexte scolaire pourrait donc affecter le niveau de confort et de confiance personnelle face aux défis et ainsi diminuer le niveau de comportements perturbateurs des élèves aux prises avec des problèmes de comportement extériorisés.

3.3.4 *Satisfaction/ motivation scolaire*

Skinner *et al.* (1993) ont mené une étude longitudinale auprès de 144 élèves âgés entre 8 et 12 ans pour évaluer l'importance de la REE sur l'engagement comportemental et émotionnel. Cette étude se base sur le modèle de la motivation

scolaire élaborée par de Connell et Wellborn (1991). Selon ces auteurs, la motivation face à l'école inclut une composante comportementale ainsi qu'émotionnelle. Ainsi, un élève qui montre de l'engagement vis-à-vis de l'école fera preuve d'efforts soutenus et approchera la tâche avec enthousiasme, optimisme, curiosité et intérêt. Afin de mesurer la motivation, les auteurs ont utilisé un instrument développé par Wellborn (1991) évaluant les comportements ainsi que les émotions vécues par l'élève en classe. Cet instrument est complété par l'élève lui-même. La perception de l'enseignant au sujet de la motivation de chaque élève fut rapportée par une version de cet outil destiné à l'enseignant. La REE fut mesurée à l'aide d'un instrument crée pour évaluer les comportements de l'enseignant face à chaque élève (Wellborn, Connell, Skinner, et Pierson, 1988), puis à partir d'un outil mesurant les perceptions de l'élève face aux interactions avec l'enseignant (Belmont, Skinner, Wellborn et Connell, 1988). Les analyses corrélationnelles ont relevé que les enseignants sont portés à répondre de façon positive aux élèves montrant de la motivation et qu'une telle attitude maximise en retour l'engagement comportemental et émotionnel des élèves. Cependant, les élèves montrant peu de motivation, de la passivité ou de l'aversion ont tendance à avoir de mauvaises relations avec leurs enseignants, ce qui diminue leur engagement comportemental et émotionnel. Il semblerait donc que pour ce qui est de la motivation scolaire, il y ait présence d'un effet de réciprocité entre les comportements des élèves et ceux de leur enseignant. Il est également apparu que la perception qu'a l'enseignant de la motivation de l'élève est un facteur prédictif important dans les changements subséquents de la REE. Ainsi, le type de REE développé par l'enseignant serait en lien avec la motivation manifestée par l'élève.

Anderson, Christenson, Sinclair et Lehr, (2004) ont effectué l'évaluation d'un programme sur la motivation et l'engagement scolaire basé sur la création et la promotion d'une relation élève-intervenant supportante. Selon ces auteurs, la proximité et la qualité de la relation, tel que mesurée par l'intervenant et l'élève, se sont avérées des prédicteurs significatifs de l'engagement académique à l'école, tel que mesuré par l'enseignant. L'échantillon était composé de 40 filles et de 40 garçons

montrant des signes précoces de désengagement scolaire et de perte de motivation vis-à-vis leurs études, tel que mesuré par le nombre d'absences élevé. Ces élèves ont reçu les services prévus au programme durant une période minimale de vingt mois sur un maximum de 31 mois (m= 27 mois). L'article ne spécifie pas l'âge moyen des élèves, mais précise que 71 % d'entre eux sont encore au primaire et que les 29 % restants sont au premier cycle du secondaire. Les analyses ont démontré que 73 % des élèves de l'échantillon ont amélioré leur présence en classe tandis que 27,5 % ont diminué leurs présences. De plus, une analyse de régression montre qu'après avoir contrôlé le niveau de risque de l'élève, la qualité de la relation prédit significativement l'augmentation ou la diminution du taux d'absence.

4. CONCLUSION

Notre recension des écrits a permis de mettre en lumière les résultats récents quant aux études conduites sur la REE en lien avec l'adaptation scolaire des élèves du primaire. La quasi-totalité des résultats présentés confirme le lien entre une REE positive et l'amélioration de la performance académique, la diminution des comportements extériorisés, le développement des habiletés sociales et l'augmentation de la motivation scolaire. Cette recension permet une vue d'ensemble de l'étude de la REE en tant que facteur de protection chez les populations à risque. Deux courants principaux se démarquent soit, les études se concentrant sur les populations préscolaires et celles évaluant la REE au niveau primaire. Les premières établissent des liens solides quant à l'influence du type de REE sur la trajectoire d'adaptation jusqu'à la première ou deuxième année. Seule l'étude longitudinale de Hamre *et al.* (2001) s'est penchée sur une évaluation à plus long terme, soit jusqu'au premier cycle du secondaire. Ces études démontrent que le type de REE vécu durant la première année de scolarisation a une influence marquante pour les élèves à risque. L'autre courant étudie le rôle de la REE sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves du primaire. Ces études utilisent plus souvent la perception de l'élève en plus de celle de l'enseignant pour évaluer la REE. Toutefois, la plupart s'étendent sur une année

scolaire seulement, ce qui ressort comme une limite sur le plan méthodologique.

La présence d'un possible effet protecteur confirmé empiriquement est d'une grande importance pour la planification de l'intervention auprès de cette clientèle à risque. Ces résultats suggèrent qu'il est primordial d'accorder à l'enseignant du temps dans le curriculum pour cultiver une bonne REE, parfois même au risque de prendre du retard académique. Ultimement, l'élève sera en mesure de rattraper son retard, car sa nouvelle sécurité émotionnelle lui permettra d'exprimer son plein potentiel académique et développemental.

Les études recensées affichent cependant certaines limites méthodologiques dont il est important de tenir compte. D'abord, la grande majorité des recherches (90 %) ont un devis corrélationnel rendant ainsi impossible tout lien de cause à effet. À l'exception de deux études, il n'est donc pas possible de déterminer la direction des effets entre les variables dépendantes et indépendantes. Ainsi, les résultats pourraient aussi être interprétés à l'inverse et montrer qu'il est plus difficile d'établir une REE positive avec un élève qui a des problèmes de comportement extériorisés.

De plus, la qualité de la relation est généralement rapportée par un seul des deux membres de la dyade, ce qui peut limiter l'interprétation des résultats. Par ailleurs, les difficultés de comportement des élèves sont toujours mesurées par l'enseignant qui est lui-même impliqué dans la relation. Cette situation peut rendre difficile la différenciation de ce qui appartient à la REE et ce qui appartient au comportement de l'élève. Enfin, les corrélations rapportées par les études sont souvent modérées bien que significatives. Les échantillons rapportés proviennent exclusivement d'écoles situées aux États-Unis, il n'existe pas dans la littérature recensée, d'études menées au Québec sur la REE.

La présente étude comblera un manque dans la recherche sur la REE et l'adaptation scolaire en étant la première recherche conduite au Québec auprès d'élèves à risque du primaire. En effet, certaines études évaluant la REE ont été

menées auprès de populations du Québec, mais, à notre connaissance, aucune encore ne s'est penchée sur un échantillon d'élèves à risque du primaire. De plus, aucune étude ne s'est encore penchée sur l'évaluation de la REE présente dans les Classes Kangourou. Ce projet, récemment implanté en Montérégie, s'avère être un terrain propice à l'étude des relations entre l'élève et l'enseignant.

Cette étude visera donc à répondre aux trois questions suivantes :

1a. Y a-t-il un lien entre la qualité de la relation que les élèves d'un échantillon québécois entretiennent avec leur enseignant et la qualité de leur adaptation sociale?

1b. Si oui, quelle est la nature de ce lien?

2. Est-ce que la qualité de la relation que les élèves fréquentant les classes kangourou ont avec leur enseignant se distingue de la qualité de la relation que les élèves avec des difficultés de comportement fréquentant d'autres services ont avec leur enseignant?

3. Est-ce que l'adaptation des élèves qui entretiennent une bonne relation avec leur enseignant en début d'année évolue différemment que l'adaptation des élèves qui n'ont pas une bonne relation avec leur enseignant, au cours d'une année scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce projet s'insérait à l'intérieur de l'étude de recherche-action visant à développer, implanter et évaluer l'impact des Classes Kangourou.

1. PARTICIPANTS

L'échantillon comptait l'ensemble des élèves participant à la troisième année du projet des Classes Kangourou, soit 70 élèves répartis en six classes de 7 à 10 élèves. Elle comportait également un groupe témoin composé de 24 élèves et formé d'élèves identifiés comme ayant des difficultés de comportement, mais fréquentant d'autres types de classes spéciales dans trois commissions scolaires distinctes. Les élèves participant à cette étude étaient âgés de 6 à 14 ans, ils fréquentaient une école primaire et étaient tous identifiés par leur commission scolaire comme étant à risque étant donnés leurs troubles du comportement ou comme présentant des troubles graves du comportement ou des troubles de santé mentale. Au premier temps de mesure, l'échantillon comptait 94 enfants soit 82 garçons et 12 filles. Au total, les enseignants des deux groupes ont complété le STRS pour 40 enfants et le TSRI pour 54.

Au deuxième temps, les mesures ont été complétées pour 86 des 94 enfants à l'étude. Cet échantillon compte 12 filles et 74 garçons. Le groupe expérimental compte 67 enfants dont 64 garçons et 3 filles et le groupe témoin est quant à lui composé de 19 enfants, soit 10 garçons et 9 filles. Les enseignants de deux groupes ont complété le STRS pour 44 élèves et le TSRI pour 42 élèves. Un test – T a permis de constater qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe d'élèves

manquants et celui toujours présent au deuxième temps de mesure sur les principales variables au premier temps de mesure.

2. MESURES

2.1 **Problèmes de comportement.**

Les versions françaises du *Teacher Report Form* (TRF, version enseignant) ont été utilisées auprès des enseignants (Achenbach et Rescorla, 2001). À partir de plus ou moins 120 items, selon les versions, les répondants ont été appelés à décrire la situation de l'enfant à l'aide d'une échelle de type Likert en trois points : pas du tout vrai, quelques fois vrai, vrai ou souvent vrai, permettant d'évaluer les difficultés de comportements intériorisés et extériorisés présentés par les enfants. Plus le score était élevé à chacune de ces échelles, plus les problèmes présentés par les enfants sont importants. L'instrument comporte de très bonnes propriétés psychométriques. Selon les auteurs, la moyenne des coefficients alpha pour les échelles regroupées (a) problèmes totaux (b) problèmes intériorisés et (c) problèmes extériorisés est respectivement de .96, .82 et .92. Par ailleurs, au niveau de la fidélité test-retest dans un intervalle de 16 jours, les corrélations varient entre .60 et .96 (M= .90, p < .05) pour les échelles comportementales incluant les échelles regroupées (Achenbach & Rescorla, 2001).

La version française du *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 2001) a été remplie par les enseignants. Le SDQ évalue les comportements prosociaux ainsi que les indices de psychopathologie chez les populations d'enfants âgés de 3 à 16 ans. L'outil comporte 25 items, répartis en cinq échelles: symptômes émotionnels, problèmes de conduite, hyperactivité/ inattention, problèmes relationnels avec les pairs, comportement prosocial. Le seuil clinique du SDQ est établi au 90e percentile, soit à un score de 15.7 pour la version parent et à 15.2 pour la version enseignant. La fidélité comme la validité de l'instrument sont satisfaisantes

telles qu'établies par la consistance interne évaluée en moyenne à $\alpha = 0.73$, par une corrélation inter-juge de 0.34 en moyenne ainsi que par la stabilité de test-retest après quatre à six mois à 0.62 en moyenne (Goodman, 2001).

2.2 Développement émotionnel et comportemental

Une version française du *Boxall Profile* (Bennathan et Boxall, 1998) a été complétée par l'enseignant (ou l'éducateur). Il s'agit d'un instrument diagnostique normé divisé en deux sections : 1) Sphères de développement (SD) qui regroupe 34 items, regroupés en 10 sous-échelles, décrivant différents aspects du processus de développement des années préscolaires et auxquels les enseignants répondent sur une échelle allant de 0 (n'est jamais arrivé) à 4 (oui, ou habituellement). Les items représentent des caractéristiques que les enfants doivent afficher de façon à pouvoir profiter pleinement des opportunités éducatives qui s'offrent à eux. Plus le score est élevé à chacune de ces sous-échelles, mieux l'enfant fonctionne; 2) Profil diagnostique (PD) qui regroupe 34 items, regroupés aussi en 10 sous-échelles, décrivant des comportements qui freinent ou interfèrent avec une implication satisfaisante de l'enfant à l'école, auxquels les enseignants répondent sur une échelle allant de 0 (n'est pas ainsi) à 4 (est ainsi de façon marquée). Les items représentent des caractéristiques qui sont des résultats directs ou indirects d'apprentissage non satisfaisant dans les premières années de vie. Plus le score est élevé sur ces sous-échelles, moins l'enfant fonctionne bien. Des normes établissant les scores attendus des enfants qui fonctionnent bien à l'école ont été calculées pour chaque sous-échelle (Bennathan et Boxall, 1998). Pour l'ensemble des échelles, une étude de validation effectuée sur un échantillon québécois a montré que les coefficients alpha varient entre.65 et .91 (M = .83). Pour les sous-échelles SD, les coefficients varient entre .62 et .85 (M = .74). Quant aux échelles du PD, les coefficients varient entre.62 et.87 (M =.75) (Bégin, Touchette, et Couture, 1999).

Le *Boxall Profile* a été construit expressément pour répondre aux besoins d'évaluation des enseignants des Nurture Groups (voir annexe A). Le *Boxall Profile* aide les enseignants à comprendre la nature des difficultés de l'enfant et à penser à ces dernières de façon constructives afin de déterminer le type d'aide nécessaire. Il a été validé auprès d'une population d'enfants âgés entre trois et huit ans, mais les auteures affirment qu'il peut être utilisé avec des enfants âgés jusqu'à 12 ans sans problème (Bennathan et Boxall, 1998).

2.3 La relation élève-enseignant

L'évaluation de la qualité de la REE a été effectuée à l'aide d'une traduction maison du *Student-Teacher Relationship Scale* de Pianta et Steinberg (1992) (voir annexe B). Le STRS est un instrument standardisé et validé, utilisé pour rapporter la perception que l'enseignant a de la REE avec chacun des élèves de la classe. Il a été utilisé auprès de populations d'élèves d'âge scolaire et préscolaire (Armstrong et Essex, 2005; Baker, 2006; Birch *et al.*, 1998; Hamre et Pianta, 2005, 2001; Henricsson et Rydell, 2004; Ladd *et al.*, 2001; Pianta *et al.*, 1995; Silver *et al.*, 2005). Composé de 30 items le STRS est développé à partir du *Attachment Q-set* (voir Pianta, 1999) et d'une revue de la littérature sur la REE. Les items tentent de faire ressortir les sentiments et croyances que l'enseignant a de la relation avec un étudiant cible, ainsi que ses croyances au sujet de l'attitude que l'étudiant a avec lui. L'instrument est composé de trois sous-échelles qui qualifient le type de REE soit, *conflit, proximité, dépendance*. Les huit items *proximité* expliquent 14% de la variance et contient des items tel que : «je partage une relation affectueuse et chaleureuse avec cet enfant», «lorsqu'il n'est pas bien, cet enfant vient me voir pour trouver du réconfort », « lorsque je louange cet enfant il semble tellement fier ». On rapporte un coefficient α de 0.86 pour les huit items de cette échelle. L'échelle dépendance contient quatre items et obtient un coefficient α de 0.68. Par ailleurs, des études démontrent une corrélation basse entre les scores au STRS et les mesures rapportées par les parents concernant le comportement de l'enfant à la maison (0.20 à

0.30) (Pianta, 1999).

Le questionnaire *Teacher Student Report Inventory* (Ang, 2005) est un instrument validé s'adressant aux enseignants des classes allant de la quatrième année du primaire à la deuxième année du secondaire. Tout comme pour le STRS, le TSRI a fait l'objet d'une traduction maison (voir annexe C). Les 14 items qui composent le TSRI mesurent la perception qu'à l'enseignant de la qualité de sa relation avec l'élève. Une analyse factorielle exploratoire fait ressortir trois facteurs majeurs pour les scores du TSRI soit, *satisfaction, aide instrumentale et conflit*. Les cinq items correspondant à l'échelle *satisfaction* rapportent un coefficient de α de 0.95. Un coefficient α de 0.95 est également rapporté pour ce qui est de l'échelle *aide instrumentale* composée de cinq items. Enfin l'échelle *conflit* contenant quatre items obtient un coefficient α de 0.88.

2.3.1 *Description des échelles et des seuils cliniques*

La qualité de la relation est décrite à partir des résultats des élèves aux trois échelles du TSRI et du STRS. Selon STRS les échelles *dépendance*, *proximité* et *conflit* décrivent le type de REE perçue par l'enseignant. Ainsi, un score élevé à l'échelle *dépendance* fait référence à une relation où l'enseignant perçoit que l'élève se fie trop à lui et a tendance à réagir fortement lors de moments de séparation. Par ailleurs, un résultat élevé à l'échelle *satisfaction* signifie une plus haute satisfaction de la relation de la part de l'enseignant. Enfin, un résultat élevé à l'échelle *conflit* est signe que l'enseignant perçoit beaucoup de conflits dans la relation avec l'élève. Le seuil clinique du STRS a été fixé par Pianta au 90^{e} percentile pour chacune des échelles. Avec notre échantillon, le score clinique correspond à 2 écarts types de la moyenne du groupe. Le tableau 1 présente les proportions d'enfants atteignant des résultats cliniquement significatifs pour chacune des échelles du STRS, aux deux temps de mesure. Des tests de Chi carré ont permis de constater qu'il n'existe de

différence sur aucune des échelles entre les groupes témoin et expérimental au premier ainsi qu'au deuxième temps de mesure

Tableau 1

Proportion d'enfants de l'échantillon atteignant des résultats cliniquement significatifs selon le STRS, moyennes et écarts-type sur les trois échelles aux deux temps de mesure

	STRS			
	T1		T2	
Échelles	Expérimental	Témoin	Expérimental	Témoin
Conflit	53.8 %	33.3 %	45.7 %	50%
M	37	29.7	35.4	37.5
E.T	4.9	1.2	5.8	3.8
Proximité	17.9%	36.4%	54.8%	57.1%
M	41.8	49.5	46.5	51.5
E.T	10.5	3.1	3.7	1.3
Dépendance	62.5 %	33.3 %	58.6 %	71.4 %
M	16	15.8	16.1	16.8
E.T	2.9	2.1	2.7	3.7

Du côté du TSRI, un score élevé à l'échelle *aide instrumentale* fait référence à une relation où l'enseignant perçoit l'élève comme étant engagé et enclin à faire appel à lui pour de l'aide. Un score élevé à l'échelle *satisfaction* désigne un type de relation marquée par le plaisir d'avoir l'élève dans sa classe. Enfin, à l'échelle *conflit* un score élevé renvoie au sentiment de frustration vécu en relation avec l'élève. L'auteure du TSRI n'ayant pas fixé de seuil clinique, celui-ci a été fixé à un écart type de la moyenne pour notre échantillon composé uniquement d'élèves en

difficulté. Le Tableau 2 présente les proportions d'enfants atteignant des résultats cliniquement significatifs selon pour chacune des échelles du TSRI, aux deux temps de mesure.

Tableau 2
Proportion d'enfants de l'échantillon atteignant des résultats cliniquement significatifs selon le TSRI, moyennes et écarts-type sur les trois échelles aux deux temps de mesure

	T1		T2	
	Expérimental	Témoin	Expérimental	Témoin
Aide Instrumentale	38.1%	58.3%	41.9%	45.5%
M	20.3	20.9	21.7	19.8
E.T	2.9	2.3	2.1	2.9
Satisfaction	59.5%	50.0%	37%	36.4%
M	21.7	22.5	23.2	23.3
E.T	3.4	1.5	1.6	1.7
Conflit	19.5%	25%	10%	9.1%
M	13.5	12.7	14.3	13
E.T	1.3	1.2	1.5	0

3. PROCÉDURES

La qualité de l'adaptation sociale de l'enfant ont été rapportés par l'enseignant à l'aide du TRF, du SDQ ainsi que du *Profil Boxall* qui ont été administrés aux deux temps de mesure soit une première fois en octobre 2007, puis en mai 2008. Les mesures de la REE ont été effectuées à l'aide des questionnaires STRS et TSRI aux mêmes moments. Les enseignantes et les éducatrices des différentes classes ont été contactées par l'intermédiaire du coordonnateur du projet de recherche et libérées

d'une demi-journée d'enseignement afin de répondre aux questionnaires d'évaluation de leurs élèves. Aux mêmes périodes, les questionnaires adressés aux parents dans une enveloppe scellée ont été remis à leur enfant par l'enseignante, puis retournés à l'école de la même façon, dans une enveloppe scellée.

Précisons finalement que le projet de recherche dans lequel s'incorpore cette collecte de données a reçu un certificat d'éthique de la part du comité d'éthique de l'UQTR et qu'autant les parents que les enseignants des participants ont rempli un formulaire de consentement de participation libre et éclairé.

4. ANALYSES

Pour répondre à la première question de recherche, des analyses corrélationnelles seront effectuées afin de décrire les liens entre la REE et la qualité de l'adaptation des élèves.

Pour répondre à la deuxième question de recherche et vérifier si la qualité de la REE diffère entre la classe Kangourou et les autres types de services, des comparaisons de moyennes à l'aide de test-t seront effectuées. Pour répondre à la troisième question concernant l'évolution de l'adaptation des élèves en fonction de la qualité de la REE, des analyses de covariances contrôlant pour la qualité de la relation au temps 1 seront utilisées pour comparer l'évolution de l'adaptation des élèves avec une bonne REE et ceux avec une moins bonne.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section se divise en trois parties distinctes répondant aux trois questions de recherche. Puisqu'il n'est pas possible de réunir les scores obtenus à partir des deux instruments de mesure de la REE, les résultats obtenus pour chacune des questions et sous-questions de recherche sont présentés de façon distincte selon l'instrument utilisé. Les résultats obtenus à partir du TSRI aux échelles *Aide instrumentale, Conflit* et *Satisfaction* seront d'abord présentés, suivis de ceux extraits des trois échelles du STRS *: Conflit, Proximité* et *Dépendance.*

1. PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE

La première question à laquelle nous avons voulu répondre vise à vérifier l'existence d'un lien entre la qualité de la relation que les élèves d'un échantillon québécois entretiennent avec leur enseignant et la qualité de leur adaptation sociale. La nature du lien selon chacune des échelles des deux instruments de mesure utilisés est également décrite.

1.1 **Résultats obtenus au TSRI**

Pour répondre à cette question, une analyse de corrélation bivariée a été conduite afin d'examiner l'existence d'un lien entre les types de relation élève-enseignant et la qualité de l'adaptation scolaire de l'élève telle que mesurée par le Profil Boxall, le TRF, ainsi que le SDQ. Les tableaux 3, 4 et 5 présentent tous les résultats obtenus selon les qualités de la REE au deuxième temps de mesure et les variables mesurant la qualité de l'adaptation au deuxième temps de mesure.

1.1.1 *Aide instrumentale*

Le type de relation qualifiée d'aide instrumentale, obtient un nombre limité de liens de corrélation avec les trois outils utilisés. D'abord, le Profil Boxall fait ressortir uniquement un lien avec la variable *recherche avidement l'attachement, le réconfort* qui fait partie de l'échelle des comportements sous-développés de cet outil. Par la suite, les liens obtenus avec le TRF sont également peu nombreux et liés positivement à des variables faisant référence à des comportements de type anxieux, soit problèmes sociaux et plaintes somatiques. Enfin du côté du SDQ, les variables liées significativement font ressortir un portrait d'élève capable de comportement prosocial, mais démontrant toutefois une lacune au niveau de la gestion de ses émotions avec un lien de corrélationnel à la variable symptômes émotionnels.

1.1.2 *Satisfaction*

L'échelle satisfaction est corrélée positivement avec les sous-échelles du Profil Boxall se référant à une bonne adaptation. Ainsi, on retrouve des relations positives avec des variables faisant partie de la sous-échelle organisation de l'expérience, soit *donne une attention délibérée, répond de façon constructive, maintient des standards intériorisés.* La sous-échelle intériorisation du témoin de ce même instrument obtient également quelques relations significatives avec le type de REE marquée par la satisfaction. Les liens sont de nature positive et de puissance faible à moyenne. Enfin, le SDQ va dans le même sens en faisant ressortir d'un côté une corrélation positive robuste avec la variable *comportement prosocial* ainsi qu'une autre plus modérée et négative avec *problème de conduite.* Aucune relation significative n'est ressortie avec le questionnaire TRF.

Tableau 3

Corrélations entre les échelles du Profil Boxall et les échelles du STRS et du TSRI

	STRS			TSRI		
	Conflit	Proximité	Dépendance	Aide instru.	Satisfaction	Conflit
SPHÈRES DE DÉVELOPPEMENT						
Organisation de l'expérience	-.54**	.49**	-.27	.20	.28	-.10
Fais des liens entre ses expériences	-.39**	.55**	-.29	.14	.20	.05
Démontre une participation perspicace	-.45**	.32	-.03	.04	.13	-.10
Interagit de façon cogn. avec ses pairs	-.39*	.40*	-.05	.16	.13	.08
Donne une attention délibérée	-.45**	.26	-.30	.27	.41**	-.30
Intériorisation du témoin	-.55**	.35*	-.24	.16	.41*	-.24
Prend de l'ass. Émotionnellement	-.37*	.26	.16	.34*	.18	-.33*
Répond constructivement aux autres	-.48**	.27	-.41*	.29	.38*	-.03
S'adapte aux autres	-.42**	.25	-.20	.04	.36*	-.13
Maintient des standards intériorisés	-.24	.10	.06	-.03	.44**	-.04
Est coop. et accepte les contraintes	.42**	.33	-.27	.08	.35*	-.32*
PROFIL DIAGNOSTIQUE						
Caract. limitant le développement de soi	.24	.21	.05	.19	-.22	.43**
Désengagé	.27	.05	.19	.07	-.24	.47**
Déni de soi	.12	.28	-.13	.29	-.16	.31
Comportement sous-développé	.46**	-.04	.47**	.31	-.17	.51**
A des attachements indifférenciés	.36*	.12	.25	.21	-.16	.58**
Présente des comp. Inconséquents	.44**	-.21	.37*	.25	-.06	.41**
Cherche avidement l'att., le réconfort	.22	.04	.39*	.37*	-.27	.30
Développement limité	.41**	.03	.29	.16	-.29	.44**
Évite, rejette l'attachement	.24	.20	-.06	.05	-.26	.43**
Concept de soi sous-dév. Ou insécure	.48**	-.05	.34*	.13	-.17	.32*
Est négatif envers lui-même	.27	.13	.09	.16	-.26	.38*
Est négatif envers les autres	.29	-.10	.26	.12	-.28	.43**
Veut et prend sans considération pour les autres	.42**	-.10	.56**	.18	-.23	.28

* : ($p < 0.05$) **, : ($p < 0.01$), *** : ($p<0.001$)

Tableau 4
Corrélations entre les échelles du SDQ et les échelles du STRS et du TSRI

	STRS			TSRI		
	Conflit	Proximité	Dépendance	Aide instru.	Satisfaction	Conflit
Problèmes de conduite	.46**	-.18	.48**	-.01	-.46**	.55**
Hyperactivité/Inattention	.47**	-.21	.42**	.10	-.02	.20
Problèmes sociaux	.34*	-.10	.25	.23	-.26	.10
Comportement pro social	-.37*	.29	.04	.40**	.65***	.01

* : ($p < 0.05$) ** : ($p < 0.01$), *** : ($p<0.001$)

Tableau 5

Corrélations entre les échelles du TRF et les échelles du STRS et du TSRI

	STRS			TSRI		
	Conflit	Proximité	Dépendance	Aide instru.	Satisfaction	Conflit
Plaintes somatiques	.10	.04	.10	.32*	.18	-.03
Anxiété/Dépression	.11	.33*	-.05	.29	-.08	.30
Problèmes sociaux	.31*	-.04	.60***	.35*	-.20	.22
Problèmes de la pensée	.21	.23	.11	.07	-.09	.29
Problèmes d'inattention	.47**	-.13	.23	.13	-.09	.26
Problèmes d'hyper/ impuls.	.50**	-.06	.44**	.10	-.20	.41*
Problèmes d'attention	.58**	-.12	.41**	.12	-.16	.36*
Comportement délinquant	.37*	-.23	.31	-.02	-.26	.60***
Comportement agressif	.57**	-.18	.53**	.05	-.31	.51**
Problèmes internalisés	.07	.22	-.10	.25	-.11	.32*
Problèmes extérnalisés	.54**	-.20	.51**	.03	-.31	.57**
TRF-DSM						
Problèmes affectifs	.36*	.03	.07	.04	-.29	.52**
Plaintes somatiques	-.15	.09	-.01	.34*	.19	-.06
Problèmes d'anxiété	-.01	.35*	-.11	.25	.18	.07
Problèmes d'inattention	.54**	-.20	.32	-.05	-.11	.31*
TDAH	.59**	-.19	.45**	.01	-.14	.34*
Problèmes d'opposition	.63***	-.23	.52**	-.05	-.27	.50**
Troubles de conduites	.39*	-.16	.36*	.03	-.30	.61***

* : ($p < 0.05$) ** : ($p < 0.01$), *** : ($p<0.001$)

1.1.3 *Conflit*

L'étude des liens entre les échelles du Profil Boxall et l'échelle conflit du TSRI suggère que plus la relation est empreinte de conflit, plus l'élève obtient des résultats élevés à plusieurs des variables du Profil Boxall qui mesurent des comportements inadaptés. Ainsi, on retrouve des corrélations de force moyenne avec plusieurs des sous échelles des échelles de comportement sous-développé, des caractéristiques limitant le développement de soi ainsi que de l'échelle développement limité. La variable *a des attachements indifférenciés* obtient la plus forte corrélation. Par ailleurs, d'autres liens significatifs plus faibles sont également observés, soit avec les variables est négatif envers lui/elle-même ($r = 0.38$, $p = 0.02$) ainsi qu'avec a un concept de soi sous-développé ou insécure ($r = 0.32$, $p = 0.04$). Enfin, la variable conflit est corrélée négativement avec deux sous-échelles mesurant des comportements positifs: prend de l'assurance émotionnellement ($r = -0.33$, $p = 0.04$) et est coopératif et accepte les contraintes ($r = -0.32$, $p = 0.04$). Du côté du SDQ, une REE empreinte de conflit est corrélée positivement avec une seule variable soit, problèmes de conduite.

Les résultats obtenus avec la variable conflit sont également liés de façon significative avec plusieurs des sous-échelles du questionnaire TRF. Ces relations sont fortes et positives avec la majorité des variables et tout particulièrement avec les variables *trouble de conduite* et *comportement délinquant*. Enfin, les variables *retrait/dépression, TDAH, problèmes d'attention, hyperactivité/ impulsivité, problèmes internalisés* et *problèmes d'inattention* ont des liens de force plus faible, mais qui demeurent significatifs. Ces résultats démontrent que la majorité des variables faisant référence à des comportements perturbateurs sont liés de façon significative avec une REE marqué par le conflit.

1.2 Résultats au STRS

1.2.1 *Conflit*

Les résultats obtenus en effectuant des corrélations entre la variable conflit et les sous-échelles du *Profil Boxall* démontrent l'existence de plusieurs liens significatifs. Ces liens suggèrent que plus la REE est empreinte de conflit, moins l'élève obtient des résultats élevés aux variables d'adaptation scolaire du *Profil Boxall.* Ainsi, alors qu'entre la variable conflit du TSRI et les variable du *Boxall* on remarque des liens positifs avec des variables d'inadaptation, la variable conflit du STRS est plutôt liée négativement avec les variables d'adaptation *du Profil Boxall.* À cet effet, Les variables les plus fortement liées de façon négative sont les deux sous-échelles *intériorisation du témoin* (r = -0.55, p = 0.00) et *organisation de l'expérience* (r = -0.54, p = 0.00).

D'autre part, une REE marquée par le conflit est corrélée positivement à plusieurs variables du *Profil Boxall* mesurant des comportements négatifs. Toutes les corrélations sont de force moyenne. Le questionnaire TRF fait lui aussi ressortir plusieurs liens de corrélations significatifs de nature positive avec la variable conflit du STRS. La plus forte corrélation est observée avec la variable *problèmes d'opposition* (r = 0.63, p = 0.00). Les liens sont également positifs, avec une force de corrélation moyenne pour les variables notamment *TDAH* (r = 0.59, p = 0.00), *problèmes d'attention* (r = 0.58, p = 0.00) et *comportement agressif* (r = 0.55, p = 0.00).

Enfin, une REE empreinte de conflit est corrélée de façon positive avec trois des sous-échelles du SDQ soit: hyperactivité/inattention, problèmes de la conduite et problèmes sociaux. Une corrélation négative est pour sa part observée avec la sous-échelle comportement prosocial. L'ensemble des variables corrélées avec une REE marquée par le conflit proposent le portrait d'un l'élève manifestant des difficultés d'ordre du comportement extériorisé.

1.2.2 Proximité

Tout comme pour les mesures du TSRI, les corrélations entre l'échelle Proximité du STRS et les mesures d'adaptation sociale vont dans le sens attendu. Ainsi, la sous-échelle *Proximité* obtient des liens corrélationnels positifs avec plusieurs des variables des sous-échelles intériorisation du témoin et organisation de l'expérience du Profil Boxall. Il apparaît que plus l'élève et l'enseignant entretiennent une REE empreinte de proximité, plus l'élève obtient des résultats élevés aux variables faisant référence à une bonne adaptation. Les plus fortes corrélations sont obtenues avec les variables *fait des liens entre ses expériences* ($r = 0.54$, $p = 0.00$) ainsi qu'avec *organisation de l'expérience* ($r = 0.49$, $p = 0.00$). Les corrélations sont positives, mais plus faibles avec *Est coopératif et accepte les contraintes* ($r = 0.33$, $p = 0.04$) ainsi qu'avec *Intériorisation du témoin* ($r = 0.35$, $p = 0.03$). Par ailleurs, on ne retrouve aucun lien significatif entre les échelles du SDQ et une REE empreinte de proximité. Enfin, on constate que les deux seules variables corrélées significativement avec ce type de REE, selon le TRF, sont des variables liées à des problèmes d'anxiété.

1.2.3 *Dépendance*

Le score obtenu à l'échelle *Dépendance* est lié significativement à plusieurs variables du Profil Boxall. Le lien est de force moyenne et positive avec les variables classées dans les sous-échelles comportement sous-développé et développement limité. À cet effet la variable *veut et prend sans considération pour les autres* ($r = 0.56$, $p = 0.00$), obtient la plus forte corrélation. Notons également la présence de liens négatifs avec des variables des sous-échelles *organisation de l'expérience* et *intériorisation du témoin.*

La sous-échelle *Dépendance* est corrélée significativement avec plusieurs des variables du questionnaire TRF. Les liens sont tous positifs et au plus fort avec la

variable *Problèmes sociaux* (r = 0.60, p = 0.00). Par ailleurs, on retrouve également des liens significatifs de force moyenne plusieurs autres variables faisant référence à des comportements extériorisés dont *comportement agressif*, *problèmes d'opposition* et *problèmes externalisés*. De la même façon, le SDQ fait ressortir deux liens positifs avec des variables de comportement extériorisé.

2. DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE

Une autre question à laquelle nous avons voulu répondre consiste à savoir si la qualité de la relation que les élèves fréquentant les classes kangourou ont avec leur enseignant se distingue de la qualité de la relation que les élèves avec des difficultés de comportement fréquentant d'autres services ont avec leur enseignant. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, des tests non-paramétriques de Mann-Whitney ont été utilisés pour comparer les moyennes des deux groupes à chacun des deux temps de mesure. Tel que l'indiquent les résultats présentés aux tableaux 6 et 7, au pré-test comme au post-test, les groupes se sont avérés équivalents sur toutes les échelles liées à la qualité de la relation élève-enseignant.

Tableau 6
Résultats obtenus au test Mann-Withney selon le TSRI

Échelles	TSRI					
	Témoin		Expérimental			
	N	M	N	M	U	p
Aide instrumentale						
T1	5	16.2	13	25.0	201.0	0.22
T2	7	16.0	16	19.0	165.5	0.87
Satisfaction						
T1	5	23.4	9	23.1	228.0	0.56
T2	8	22.6	23	23.7	147.5	0.98
Conflit						
T1	1	13.0	3	14.3	237.0	0.66
T2	3	12.7	8	13.5	163.5	0.97

Tableau 7
Résultats obtenus au test Mann-Withney selon le STRS

Échelles	STRS					
	Témoin		Expérimental			
	n	M	n	M	U	p
Conflit						
T1	4	27.5	16	35.4	99.0	0.29
T2	3	36.0	14	37.0	106.0	0.94
Proximité						
T1	4	51.5	17	46.5	125.5	0.38
T2	4	49.5	5	41.8	134.0	0.87
Dépendance						
T1	5	16.8	19	19.2	102.0	0.17
T2	4	15.8	15	16.0	88.5	0.61

3. TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE

Le dernier objectif de notre étude était de vérifier si l'adaptation des élèves en difficulté de comportement qui entretiennent une bonne relation avec leur enseignant en début d'année évolue différemment de l'adaptation des élèves qui n'ont pas une bonne relation avec leur enseignant. Pour atteindre cet objectif, une série de variables d'évolution de l'adaptation scolaire fut créée. Pour ce faire, le score du deuxième temps de mesure fut soustrait du score du premier temps de mesure pour chaque variable mesurant l'adaptation de l'élève. Ainsi, chacune des variables *évolution* représente le changement entre le premier et le deuxième temps de mesure. Par la suite, un test-t a permis de comparer la différence entre les élèves au-dessus ou en dessous du seuil clinique de chaque échelle de REE au premier temps de mesure, sur les diverses variables d'évolution. De cette façon il a été possible de faire ressortir les différences significatives d'évolution de l'adaptation scolaire selon le type de relation au premier temps de mesure.

3.1 Résultats obtenus au TSRI

Lorsqu'on mesure la qualité de la relation à l'aide du TSRI, l'évolution des enfants sur trois variables est significativement différente selon les scores obtenus à l'échelle conflit en début d'année scolaire. Ainsi, les élèves qui ont une REE marquée par le conflit en début d'année ont vu leur comportement se détériorer au fil de l'année scolaire sur les variables du Boxall: *Maintient des standards intériorisés* (t = -0.92, p = 0.04), *Déni de soi* (t = 0.002, p = 0.01) et *Problèmes de conduite* (t = 0.49, p = 0.05).

Les résultats obtenus à l'aide du SDQ ainsi que du TRF n'ont fait ressortir aucune différence significative.

3.2 Résultats au STRS

Les enfants qui, en début d'année scolaire, possédaient une relation affichant plus de conflit selon le STRS ont vu leur comportement se détériorer sur les variables du Boxall *Désengagé* (t = -0.90, p= 0.02) *Est négatif envers lui-même* (t = -0.16, p = 0.02), *Caractéristiques limitant le développement de soi* (t = -0.34, p = 0.03). Les résultats indiquent que ceux qui ont une relation problématique sur le plan des conflits ont une évolution plus négative que ceux pour qui la REE n'est pas conflictuelle. Les élèves, qui en début d'année avaient une REE empreinte de proximité, ont évolué de façon plus positive à la variable *Attachements indifférenciés* (t = -0.31, p = 0.03) en fin d'année scolaire.

Toujours selon le STRS, les résultats démontrent que les élèves qui ont une REE marquée par la dépendance obtiennent des scores d'évolution significativement différente des autres à la variable *négatifs envers eux-mêmes* (t = 0.62, p = 0.04). Ils ont obtenu une évolution plus négative que leurs pairs sur cette variable.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Dans cette recherche, la nature et le rôle de la REE dans l'adaptation scolaire des élèves avec des troubles de comportement dans des écoles primaires du Québec a été étudiée sous l'angle de la théorie de l'attachement de Bowlby (1969-1982). Suivant l'exemple d'auteurs tel Pianta (1999) et Water et al. (2000), nous avons exploré le rôle potentiel de « base de sécurité secondaire » que peut représenter la REE. Pour ce faire, nous avons administré le STRS (Pianta et Steinberg, 1992) aux élèves âgés de 6 à 8 ans et le TSRI (Ang, 2005) à ceux âgés de 9 à 13 ans dans deux groupes de sujets présentant des difficultés de comportement, soit ceux faisant partie des Classes Kangourou (expérimental) et ceux recevant les services habituels des classes de trouble de comportement au Québec (témoin). Dans un premier temps, nous avons étudié les liens corrélationnels possibles entre la REE et l'adaptation scolaire des élèves et avons également comparé la qualité de la REE selon le type de classe fréquentée par l'élève. Puis, par la suite, nous avons exploré l'évolution de l'adaptation scolaire des élèves selon la qualité de la REE entretenue en début d'année scolaire.

La première question à laquelle nous avons répondu visait à explorer l'existence d'un lien entre la qualité de la relation que les élèves avec des troubles de comportement entretiennent avec leur enseignant et la qualité de leur adaptation scolaire. Les résultats obtenus vont dans le sens attendu, affichant plusieurs liens corrélationnels significatifs entre les caractéristiques de la REE et certaines variables d'adaptation. Tout comme pour l'ensemble des études dans le domaine, plus l'enseignant caractérise sa REE comme étant empreinte de conflit et plus le portrait adaptatif de l'enfant semble pathologique. À cet égard, notons la présence de

nombreuses corrélations positives avec les sous-échelles du TRF, notamment avec la variable *problème d'opposition* (STRS) et *trouble de la conduite* (TSRI), qui font preuve d'une force corrélationnelle supérieure. En examinant de plus près les sous-échelles de ce questionnaire, il ressort plusieurs liens corrélationnels avec les sous-échelles associées aux troubles de comportement extériorisés. Ces résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par plusieurs chercheurs (Henricsson *et al.*, 2004; Hughes *et al.*, 1999; Meehan *et al.*, 2003; Murray *et al.*, 2000; Pace *et al.*, 1999). De manière congruente, Henricsson *et al.* (2004) soulignent que les élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés ont davantage de difficultés à créer des REE positives et qu'une REE marquée par le conflit semble empirer leur situation. Ces résultats suggèrent que les élèves qui ont une REE empreinte de conflit sont également ceux qui manifestent le plus de difficultés de comportement.

Lorsqu'on observe les résultats obtenus avec les REE marquées par la *satisfaction* (TSRI) et la *proximité* (STRS) les liens de corrélation sont de nature positive avec les variables d'adaptation et négatives avec les variables de problèmes de comportement extériorisés. Ainsi, les élèves ayant obtenu une REE marquée par la Satisfaction obtiennent un lien corrélationnel positif et fort avec la variable du SDQ comportement prosocial ainsi qu'un lien négatif avec la variable problème de conduite. De tels résultats ont également été rapportés par l'étude de Murray *et al.*, (2000) qui a interrogé les élèves sur leur perception du type de relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. Dans cette étude, les élèves ayant un score élevé à la mesure de relation de type positive ont également des scores élevés aux mesures d'adaptation ainsi que des scores faibles aux mesures de problème de comportement extériorisés. Ces résultats démontrent que les élèves qui entretiennent une relation proche et positive avec leur enseignant obtiennent des scores significativement plus bas aux mesures de problèmes de comportement extériorisés.

Parallèlement, les élèves obtenant une REE marquée par la *proximité* obtiennent des liens de corrélation significatifs avec les variables d'adaptation du Profil

Boxall. Toutefois, ces élèves obtiennent au TRF deux liens faibles, mais significatifs qui suggèrent la présence de troubles de comportement intériorisés, soit anxiété et problèmes anxieux. Il est possible que l'anxiété vécue par ces enfants génère un besoin plus important de proximité avec l'enseignant. Ces résultats iraient dans le sens de l'hypothèse suggérant que tout comme le parent, l'enseignant est à même de représenter une base de sécurité pour répondre au besoin de réconfort exprimé par l'enfant. D'un autre côté, de tels résultats pourraient indiquer qu'il est plus probable pour un enseignant de développer une REE de type *proximité* avec un élève présentant des symptômes d'anxiété que des comportements d'opposition.

Les élèves ayant une REE caractérisée par *l'aide instrumentale* (STRI) sont portés à s'adresser à l'enseignant pour recevoir de l'aide. Selon la description de l'auteure du questionnaire, ces élèves ont également tendance à se confier et à demander conseil (Ang, 2005). Les résultats obtenus vont dans les deux sens. D'un côté, ces élèves obtiennent de faibles liens corrélationnels positifs avec des variables tel problèmes sociaux, plaintes somatiques à partir du TRF, symptômes émotionnels selon le SDQ et recherche avidement l'attachement tel qu'évalué par le *Profil Boxall*. De l'autre, ces élèves obtiennent également des liens de corrélation positifs avec la variable du *Profil Boxall* Prend de l'assurance émotionnellement ainsi qu'avec la variable *comportement prosocial* du SDQ. Ces résultats suggèrent que les enseignants perçoivent ces élèves comme vivant certaines difficultés au niveau émotionnel et social, mais présentant aussi la capacité de demander de l'aide. Selon les résultats, ces élèves vivraient des difficultés qu'ils sont portés à communiquer à l'enseignant ce qui pourrait permettre à certains de prendre de l'assurance émotionnellement au fil du temps. Toutefois, les enseignants perçoivent également que certains de ces élèves sont portés à rechercher l'attachement de façon avide, ce qui porte à croire que ces derniers développeraient une forme de dépendance émotionnelle face à l'enseignant. La présence d'une corrélation avec la variable *plaintes somatiques* suggère également que ces élèves ont tendance à chercher l'attention et les soins des adultes au travers de maux physiques. Les résultats obtenus à partir de la catégorie *aide instrumentale*

semble faire référence aux enfants décrits par la typologie anxieux-dépendant de la théorie de l'attachement. Effectivement, les enfants dits dépendants accaparent l'attention de l'adulte et semblent incapables d'une quelconque autonomie. La variable prend de l'assurance émotionnellement est peut-être liée à une amélioration de l'autonomie émotionnelle de cette catégorie d'élève.

Contrairement aux résultats des élèves ayant une REE de type *aide instrumentale*, les liens corrélationnels obtenus avec la REE qualifiée par la *dépendance* dépeignent un profil comportemental problématique s'apparentant plutôt à celui obtenu par les élèves ayant une REE marquée par le *conflit*. Ainsi, nous observons entre autres, une corrélation forte avec la variable problèmes sociaux obtenue à l'aide du TRF. D'autres variables telles comportement agressif, problèmes d'opposition ainsi que problèmes externalisés obtiennent également une force de corrélation importante. Étant donné qu'il s'agit ici de résultats obtenus à l'aide du questionnaire STRS et qu'il s'adresse aux élèves les plus jeunes de l'échantillon, il est possible de croire que ceux-ci expriment leur dépendance au travers de comportements extériorisés, ce qui attire inévitablement l'attention des enseignants. Les élèves ayant une REE empreinte de dépendance semblent présenter un profil comportemental à cheval entre le type *aide instrumentale* et *conflit.* En effet, les scores obtenus par les élèves ayant une REE caractérisée par la dépendance sont également significatifs pour la variable recherche avidement l'attachement, mais contrairement aux scores de ceux ayant une REE de type *aide instrumentale*, ils n'affichent aucune relation avec les variables d'adaptation. Ceci les rapproche davantage du portrait ressorti par la catégorie de REE empreinte de conflit. La distinction se trouve dans l'absence de liens négatifs significatifs avec les variables d'adaptation tel qu'observé avec les scores des élèves ayant une REE marquée par le Conflit.

Dans un deuxième temps, les Classes Kangourou se voulant un service se distinguant des autres de par la qualité de la REE qu'on y retrouve, il nous est apparu pertinent de comparer les résultats obtenus dans ces classes à ceux recueillis dans les

classes TC. Plus spécifiquement, notre deuxième question visait à évaluer si la qualité de relation que les élèves fréquentant les Classes Kangourou ont avec leur enseignant se distinguait de celle entretenue par les élèves en trouble de comportement fréquentant d'autres types de services. L'hypothèse voulant que le type de REE en CK soit majoritairement marqué par la proximité et moins par le conflit n'a pas été confirmée par les résultats obtenus lors des analyses. Les résultats des deux groupes étaient similaires suite à l'évaluation faite à la fin de l'année scolaire. Bien que nous nous attendions à d'autres résultats, certains facteurs peuvent expliquer la situation trouvée dans cette étude. En effet, il est important de considérer que le programme des Classes Kangourou en est à ses débuts et que l'intervention selon la philosophie de l'approche Nurture peut exiger plus de temps à se développer chez les enseignants et intervenants. Il s'agit effectivement d'une approche aux antipodes de certaines pratiques existant présentement dans les classes de trouble de comportement dans lesquelles les enseignants ont coutume de travailler. Les principes des Classes Kangourou exigent non seulement un changement dans la pratique de gestion des comportements, mais également et surtout un changement total de l'idée que l'on se fait des troubles de comportement et de la façon d'intervenir et d'enseigner au quotidien, ce qui peut demander beaucoup de temps de la part des enseignants.

Par ailleurs, l'âge moyen des élèves qui font partie de notre étude peut limiter la portée des résultats obtenus puisque le processus de changement est moins rapide qu'à un plus jeune âge. D'autre part, le lien relationnel qui est à la base de l'intervention en Classe Kangourou nécessite également un certain temps à se construire et à devenir significatif pour l'élève afin de lui permettre de s'en servir comme base de sécurité pour aborder le monde scolaire de façon plus positive. D'autre part, l'approche des Classes Kangourou se base également sur une intervention individuelle tenant compte du progrès développemental de chacun des élèves. Ainsi, l'enseignant doit se familiariser avec des notions de base concernant le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant. Un enseignement adapté au développement de l'enfant est une idée nouvelle à laquelle enseignants et intervenants doivent se familiariser avant d'être

en mesure de l'appliquer de façon optimale. Nous recommandons donc aux milieux scolaires mettant en place des classes kangourou de miser sur la formation de l'équipe de professionnels œuvrant dans ces classes. Une formation approfondie et un accompagnement régulier portant sur le développement de l'enfant, sur les enjeux liés à la REE et sur la façon de développer une REE positive pourraient probablement favoriser le développement d'un REE plus proche de celle qui est attendue dans ce type de programme. Ces résultats semblent suggérer qu'au-delà des changements organisationnels impliqués dans la mise en place d'une classe kangourou, le support aux ressources humaines impliquées est primordial afin de favoriser la mise en place de toutes les caractéristiques attendues d'une Classe Kangourou.

Finalement, la troisième question visait à évaluer si l'adaptation des élèves en difficulté de comportement qui entretiennent une bonne relation avec leur enseignant en début d'année évolue différemment de celle des élèves qui n'ont pas une bonne relation avec leur enseignant. Les résultats obtenus avec le STRS soulignent que les élèves qui avaient en début d'année une REE marquée par le conflit ont effectivement vu leur comportement se détériorer sur quelques variables du *Profil Boxall* contrairement aux élèves qui n'obtiennent pas une REE marquée de façon significative par le conflit. Ces résultats vont dans le sens de notre postulat théorique de départ. Ainsi, une REE marquée par le conflit tend à être liée à une dégradation du comportement de l'enfant. Il en est de même du côté du TSRI qui fait également ressortir quelques liens avec des variables du *Profil Boxall.* Toutefois, du côté de la REE marquée par la proximité, le seul résultat obtenu ne va pas dans le sens attendu puisque les élèves ayant ce type de REE en début d'année ont davantage d'attachements indifférenciés en fin d'année scolaire. Ceci peut peut-être s'expliquer par le fait qu'un enfant ayant un attachement dit indifférencié peut sembler s'attacher à tous les adultes, ce qui en début d'année a pu être évalué de façon erronée comme étant une REE par la proximité. Enfin, les élèves qui avaient en début d'année un type de REE marqué par une dépendance se retrouvent en fin d'année à être plus négatifs envers eux-mêmes.

De manière globale, ces résultats vont dans le sens attendu suggérant pour la première fois sur une population québécoise d'âge scolaire que la qualité de l'adaptation scolaire est liée à la REE. Nos résultats font particulièrement ressortir qu'une REE marquée par le Conflit est corrélée à davantage de problèmes de comportement qu'une REE basée sur la *proximité/satisfaction*, *l'aide instrumentale* ou la *dépendance*. Seule une recherche expérimentale permettrait de valider une telle explication. Toutefois, sans être en mesure de déterminer de direction, ces résultats sont similaires à ceux de l'étude de Skinner *et al.*, (1993) qui a également mis en lumière qu'une REE positive maximise en retour l'engagement comportemental et émotionnel des élèves et le contraire lorsque la REE est davantage négative.

1. LIMITES, RECHERCHES FUTURES ET CONTRIBUTION

Notre étude comporte certaines limites qu'il est important de souligner. En premier lieu, il s'agit d'un devis corrélationnel longitudinal ce qui ne permet pas de documenter la direction des effets. Nos résultats démontrent qu'un élève présentant davantage de problèmes de comportement a tendance à avoir plus d'interactions négatives avec son enseignant comparativement à un élève présentant un portrait comportemental moins problématique. Parallèlement, de nombreuses études démontrent que la REE explique substantiellement la variance des résultats à des mesures sur les comportements extériorisés (Henricsson *et al.*, 2004; Hughes *et al.*, 1999; Meehan *et al.*, 2003; Murray *et al.*, 2000; Pace *et al.*, 1999) sur les habiletés sociales (Davis, 2001; Hughes *et al.*, 2001; Murray, 1999; Murray *et al.*, 2000) les performances académiques (Decker *et al.*, 2007) et l'engagement/ motivation scolaire (Anderson *et al.*, 2004; Skinner *et al.*, 1993,).

Une autre limite de cette étude repose sur la durée de 10 mois qui a pu être insuffisante pour observer un impact significatif sur le type de comportement évalué

dans cette étude. Il serait intéressant de documenter l'évolution du portrait comportemental des élèves à l'intérieur d'un devis longitudinal qui s'étendrait sur une plus longue période. De la même façon, la petite taille de notre échantillon est une limite importante lorsqu'il est question de comparer les résultats d'un type de classe par rapport à un autre. À cet effet, l'étude de Hamre *et al.* (2005) a fait ressortir des résultats probants en comparant deux classes totalisant un échantillon de 910 élèves comparativement à notre échantillon de 99 élèves. Le nombre limité d'élèves appartenant à une Classe Kangourou pose un problème de taille de l'échantillon. Seul le développement de futures classes au Québec permettra un accès à un échantillon plus substantiel. Également, un devis longitudinal échelonné sur deux années scolaires serait très avantageux afin de vérifier la direction des effets observés et de mieux documenter l'évolution de ces enfants. Enfin, une suggestion intéressante serait d'aborder le problème à partir d'une approche qualitative ou centrée sur la personne qui permettrait de compenser pour le petit échantillon.

Afin d'obtenir une description plus fiable de la REE, il apparaît également important de recourir à des sources multiples afin d'enrichir le portrait d'une telle relation, soit l'élève lui-même ainsi qu'un observateur externe. À cet effet, une étude récente (Decker *et al.*, 2007) a évalué la perception qu'ont les élèves de leur REE concluant de façon surprenante que même les élèves dans les REE caractérisées par le *Conflit*, selon l'enseignant, évaluent leur relation avec celui-ci comme étant positive. Il serait donc intéressant dans une recherche future d'inclure l'évaluation de la REE telle que perçue par l'élève. Enfin, cette démarche thérapeutique visant la qualité du lien entre un adulte significatif à l'école gagnerait à être complétée par un travail fait à domicile avec la ou les figures d'attachement principales de l'enfant. Ceci permettrait de généraliser les acquis en milieu familial et de créer un partenariat avec les parents des élèves faisant partie des Classes Kangourou. De la même façon, il serait pertinent d'évaluer le lien parent-enfant, puis élève-enseignant dans une perspective de cerner la continuité du développement.

Pour terminer, le recours à une classe spécialisée pour les troubles du comportement est une mesure qui, malgré l'objectif d'offrir un enseignement plus adapté aux enfants, comporte plusieurs limites importantes. Il apparaît donc primordial de mettre en place tout le nécessaire à une réintégration adéquate de ces élèves en classe ordinaire. Le nouveau modèle des Classes Kangourou basé sur un enseignement privilégiant une bonne REE apporte un appui supplémentaire à l'évolution de ces élèves.

Les résultats de cette étude vont dans le même sens que la majorité des études évaluant la REE auprès des élèves d'âge scolaire. Ainsi, un élève présentant des difficultés de comportement en classe est susceptible de développer une REE caractérisée par davantage de conflit, de dépendance et moins de proximité. Plus spécifiquement, cette recherche a permis de confirmer pour la première fois ces résultats sur un échantillon de population québécoise, clientèle pour laquelle le professionnel de la psychoéducation œuvre au quotidien. Une étude comme celle-ci fournit un argument empirique à la prémisse clinique du psychoéducateur que l'on sait basée sur l'importance du lien thérapeutique dans l'intervention.

Cette recherche visait à apporter des pistes de réponses aux questionnements des chercheurs et intervenants en milieu scolaire aux prises avec la complexité du travail auprès des enfants en difficulté d'adaptation scolaire et sociale. Devant l'impasse actuelle vécue par des milliers d'enfants, d'intervenants, d'enseignants et de parents, plusieurs se sont penchés sur le problème de l'adaptation scolaire et certains parlent de plus en plus d'une approche basée sur la relation. Cette recherche a comme objectif de faire un pas en avant dans la direction du développement d'un modèle théorique basé sur les connaissances accumulées de la théorie de l'attachement adaptée à la réalité du milieu scolaire. Il est temps de se pencher sur les besoins réels et uniques des enfants en difficulté de comportement et d'ouvrir la porte à une intervention basée sur la proximité, la chaleur humaine, le respect des limites ainsi que des forces développementales propres à chaque enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Achenbach, T.M. (1991). *The Child Behavior Checklist.* Vermont: University of Vermont.

Achenbach, T.M. (2001). *The Child Behavior Checklist and revised Child Behavior profile.* Burlington : University of Vermont- Research center for Children Youth and Families.

Achenbach, T.M. et Edelbrock, C. (1978). The classification of child psyhopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85*, 1275-130l.

Anderson, A.R., Christenson, A.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*, 95-113.

Ang, R.P. (2005). Development and validation of the Teacher-Student Relationship Inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education, 74*, 55-73.

Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classroom: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, *100*(1), 57-71.

Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, *44*, 211-229.

Bégin, J.Y., Touchette, L. et Couture, C. (2009). *Propriétés psychométriques de la version française du Boxall Profile.* Manuscrit non-publié, Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychoéducation, Sherbrooke, QC.

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. et Connell, J. (1988). *Teacher as a social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvment, structure, and autonomy support.* Rochester: University of Rochester.

Bennathan, M. et Boxall, M. (1998). *The boxall Profile. Handbook for Teachers.* London: The Nurture Group Network.

Bennathan, M. et Boxall, M. (1996). *Effective Intervention in Primary Schools. Nurture Groups*. London: David Fulton Publishers.

Bertrand, R., Desbiens, N., Fortin, L. et Royer, É. (2003). Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement : qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire d'élève du primaire présentant des troubles de comportement. *In* L. Langlois et N. Rousseau (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p.133-151). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Birch, A.H. et Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss* (Vol.1- *Attachment*). New-York : Basic books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy development.* London: Basic Books.

Boyce, W.T., Essex, M.J., Woodward, H. R., Measelle, J.R., Ablow, J.C., et Kupfer, D.J. (2002). The Confluence of Mental, Physical, Social, and Academic Difficulties in Middle Childhood: Exploring the "Headwaters" of Early Life Morbidities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(5), 580-587.

Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model and its relevance to attachment relationships. *In* Grossman, K.E., Grossman, K et Waters, E. *Attachment from infancy to adulthood: The major llongitudinal studies* (p. 13-47). New-York: Guilford Press.

Cicchetti, D., Toth, S.L. et Lynch, M. (1995). Bowlby's dream come full circle: The application of attachment theory to risk and psychopathology. *In* T.H. Ollendick et R.J. Prinze (dir.), *Advances in clinical and child psychology* (p.1-75). New-York: Plenum Press.

Copeland, J.M., Denham, S.A., et DeMuler, E.K. (1997). Q-Sort assessment of child teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early education and Development, 8*, 27-39.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : conseil supérieur de l'éducation.

Couture. C., et Lapalme. M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des Classes Kangourou au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 10,* 63-81.

Connell, J.P. et Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *In* M.R, Gunnar et L.A., Sroufe (dir.), *Self Processes and Development*, (p.23). Actes du congrès The Minnesota Symposia on Child Development. Minnesota: University of Minnesota.

Cook, E., Greenberg, M. & Kusche, C. (1995). People in My Life: Attachment relationships in middle childhood. Communication présentée au congrès biannual de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana, avril.

Cummings, E.M., Davies P.T. et S.B. Campbell. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press.

Davis, H.A. (2001). The quality and impact of relationship between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 431-453.

Davis, H.A. (2003). The role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, *38*(4), 207-234.

Decker, M.D., Dona, P.D. et Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Jouranal of School Psychology*, *45*(1), 83-109.

Deno, S.L. (1986). Formative evaluation of individual student programs: A new role for school psychologists. *School Psychology Review. 15*(3), 358-374.

Déry, M., Pauzé, R., Toupin, J. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education, 28*(1-2), 1-23.

DuPaul, G. J., Rapport, M.D. et Perriello, L.M. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review, 20*, 284–300.

Edelbrock, C. et Achenbach, T. (1984). The teacher version of the Child Behavior Profile: Boys aged 6-11. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 52*, 207-217.

Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M. et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en trouble de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis, 33*(2), 245-267.

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Émarcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *36*(3), 219-231.

Furman, W. et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development* , *56*, 448–461.

Garner, W.P et Waajid, B. (2008). The association knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*, 89-100.

Goldsmith, F.D. (2007). Challenging children's negative internal Working model. *In* F.D. Goldsmith et D. Oppenheim. *Attachment theory in clinical work with children* (p.203-224). New-York: The Guilford press.

Good, R.H. et Kaminski, R.A, (2002) Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) (6e éd.) Eugene: Institut for the development of Education Achievment.

Goossens, F.A. et Van Ijzendoorn, M.H. (1990). Quality of infant's attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and daycare characteristics. *Child Development*, *61*(3), 832-837.

Gouvernement du Québec (2000*). Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), définitions*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Gouvernement du Québec (2003). *Guide de la déclaration des effectifs scolaires des jeunes en formation générale (DCS)*. Québec: , Direction la gestion des systèmes de collecte, Secteur de l'information et des communications.

Gouvernement du Québec (2006) *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.

Greenberg, M.T., Siegel, J.M. et Leicht, C.J. (1983). The nature and importance of attachement relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*, 373-386.

Gresham, F.M., et Elliott, S.N. (1990). Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Hamilton, C.E. et Howes, C. (1992). A comparaison of young children's relationships with mothers and teachers. *In* R.C. Pianta (dir.), *Beyond the parent: New directions for child development*, *57*, 41-59. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hamre, B.K et Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638.

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.

Henricsson, L. et Rydel, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. Aprospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(2), 111-138.

Hieronymus, A.N. et Hoover, H.D. (1978). *Iowa Test of Basic Skills, Forms G and H.* Chicago: Riverside Publishig company.

Hightower, A.D., Work, W.C., Cowen, E.L., Lotyczewski, B.S., Spinnell, A.P., Guare, et J.C., Rohrbeck, C.A. (1986). The teacher-child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and compentencies. *School Psychology Review*, *15*, 393-409.

Hughes, J.N. et Cavell, T.A. (1999). Influence of the teacher-student relashionship on childhood conduct problems : A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(2), 173-184.

Hughes, J.N., Cavell, T.A. et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of school Psychology*, *39*(4), 289-301.

Kerns, A.K. (2005). Examining students and teachers: a potential extension of attachment theory? *In* A.K. Kerns (dir.) *Attachment in middle childhood*. New York: Gilford Press.

Ladd, G.W et Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkage between childhood agression and early psychological and school adjustment. *Child development*, *72*(5), 1579-1601.

Ladd, G.W. et Profilet, S.M. (1996). The child Behavior Scale : A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Development Psychology*, *32*, 1008-1024.

Little, E. et Hudson, A. (1998). Conduct problem and treatment across home and school: A review of the literature. *Behaviour Change*, *15*(4), 213-227.

Lynch, M. et Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers : an examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, *35*, 81-99.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Masten, A.S., Morrison, P. et Pelligrini, D.S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Development Psychology*, *21*, 523-533.

Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : A move to the level of representation. *In* I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in child Development*, *50*, (1-2), 66-106.

Mardell-Czudnowski, R., et Goldberg, D. (1990). *Developmental Indicators for the Assessment of Learning-Revised.* Circle Pines, MN: American Sundance Services

Meehan, B.T, Hughes, J.N. et Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, *74* (4), 1145-1157.

Mullins, L., Chard, S., Hartman, V.L., Bowlby, D., Rich, L. et Burke, C. (1995). The relationship between depressive symptomatology in school children and the social responses of teachers. *Journal of clinical Child Psychology*, *24*, 474-482.

Murray, C.J. (1998). *Relationships with teachers and bonds with schools: An examination of students with and without disabilities*. Washington: University of Washigton.

Murray, C. et Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of school psychology*, *38*(5), 423-445.

Nowicki, S.J.R. et Duke, M.P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy. *Journal of Nonverbal Behavior*, *18*, 9-35.

Pace, T.M., Mullins, L.L., Beesley, D., Hill, J.S. et Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, *24*, 140-155.

Pianta, R.C., (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R.C. (1999) *Enhancing relationships between children and teachers.* Washigton, DC: American Psychological Association.

Pianta, R.C. et Nemitz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *12*, 379-393.

Pianta, R.C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, *57*, 61-80.

Pianta, R.C., Steinberg, M. et Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, *7,* 297-312.

Reynolds, C.R. et Kamphaus, R.W. (1992). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. MN: American Guidance Service.

Silver, B.A., Measselle, R.M., Armtrong, M.J. et Essex. J.M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior : Contribitions of child charactéristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, *43*, 39-60.

Skinner. E.A. et Belmont. M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of* Educational Psychology, *85*(4), 571-581.

Thorndike, R.L., Hagen, E.P. et Satter, J.M. (1986). *Guide for administering and scoring the Standford-Binet Intelligence Scale.* Chicago: Riverside.

Waters, E. et Cummings, E.M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, *71*(1), 164-172.

Wellborn, J.G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Rochester, Rochester.

Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Manual for the Rochester Assessment Package for Schools.* Rochester, NY: University of Rochester.

Wellborn, J.G., Connell, J., Skinner, E.A., et Pierson, L.H. (1988). *Teacher as a social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvment structure, and autonomy support*. Université de Rochester: Rochester.

Wentzel, K.R. (1999). Abstract Social-motivational processes and interpersonal relationships : Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 76-97.

ANNEXE A

BOXALL PROFILE

BOXALL PROFILE

Une observation structurée des progrès de développement des enfants
Le profil devrait toujours être utilisé conjointement avec le Manuel du Profil Boxall. *

Informations générales

Nom, prénom de l'enfant :
École :
Date de l'évaluation :
Date de naissance de l'enfant :
Âge de l'enfant au moment de l'observation :
Profil complété par :
Depuis combien de temps connaissez-vous cet enfant ?
Votre lien avec cet enfant (ex : enseignante titulaire, directeur, éducatrice, etc.)

Situation dans laquelle l'enfant a été évalué? **Veuillez donner des détails ainsi que le nombre d'enfants composant le groupe-classe**
Classe régulière :
Classe à effectif réduit ou petite unité à l'intérieur de l'école :

* Version originale par Marion Bennathan et Marjorie Boxall, traduit par Caroline Couture. Disponible dans sa forme anglaise par le « Nurture Group Network », Spitfire Studios, 63-71 Collier Street, London, N1 9BE. Tél./fax. : 020 7833 9603. Courriel : info@nurturegroups.org.

Classe spéciale ou autre :
Interventions ou services actuellement reçus par l'enfant afin de répondre à ses besoins éducatifs spécifiques
Code de difficulté :
Date du dernier plan d'intervention:
Date prévue de révision :
Intervention ou service actuellement reçu ou prodigué – veuillez inscrire autant de détails que possible :
Interventions ou services prodigués par le passé :
Historique des services reçus avant la scolarisation (inscription à un service de garde, par exemple) – veuillez décrire :

Facteurs pouvant influencer le score obtenu

Un certain nombre de facteurs peuvent entraver le développement général de l'enfant ainsi que l'étendue de sa participation à l'école. Veuillez utiliser votre bon jugement pour donner un score à chacun des items ci-bas.

Cotez chaque item à partir des choix de réponse suivants :

3 : Considérable
2 : Jusqu'à un certain point
1 : Non, ou n'est pas évident
0 : Pas connu

	Score	*Informations additionnelles/Description de la difficulté*
Compréhension ou usage de la langue limité *(même si le français est une langue seconde)*		
Difficultés d'apprentissage générales *(quelqu'en soit la cause)*		
Troubles du langage par exemple difficultés de prononciation		
Handicap visuel		
Handicap auditif		
Difficultés au niveau de motricité globale ou fine		
Une maladie ou traitement qui affecte la participation scolaire de l'enfant		
Problème d'absentéisme et/ ou de retards fréquents à l'école		

Section I — SPHÈRES DE DÉVELOPPEMENT

Cotez chaque item, dans l'ordre où ils sont présentés, à partir des choix de réponse suivants :

4 : Oui, ou habituellement
3 : Quelques fois
2 : Jusqu'à un certain point
1 : Pas vraiment, ou presque jamais
0 : N'est jamais arrivé, pas pertinent
(Se référer à la page 9, 2e puce, du manuel pour plus de détails)

		Score	*Colonne*
1	**Écoute avec intérêt quand l'enseignante explique quelque chose à la classe**		A
2	**Donne les soins appropriés à quelque chose qu'il/elle a fait ou au travail qu'il/elle fait** *Il y a un investissement émotif dans ses réalisations, il y a une estime de soi implicite*		F
3	**Aime les blagues ou est amusé(e) par une situation ou un énoncé incongru** *Ne pas tenir compte du fait qu'il/elle n'aime pas une blague qui est faite à ses dépends et ne pas tenir compte des situations où l'amusement était clairement inapproprié*		D
4	**Commence à ranger ou à finaliser une activité de jeu ou de travail amusante quand l'enseignante, avec des avertissements efficaces, en fait la demande à tout le groupe** *Donnez un score de 2 si une demande personnelle et spécifique est requise.*		G
5	**Initie et accepte un contact physique normal avec les autres** *Ex. : donne la main à un camarade lors d'un jeu*		H
6	**Utilise adéquatement et efficacement les matériaux/équipements/jouets fournis par l'enseignante sans avoir besoin d'un support continu** *Ne tenez pas compte des activités répétitives ou qui ne progressent pas*		A
7	**Maintient un comportement acceptable et fonctionne bien si la routine de la journée est perturbée** *Ex. : lorsqu'il y a des visiteurs dans la classe, ou si la classe est supervisée par une enseignante/suppléante qu'il/elle connaît peu*		H
8	**Fais une demande verbale appropriée si un autre enfant l'embête ou a en sa possession un objet dont il/elle a besoin** *Ne tenez pas compte des situations de provocation*		H
9	**Respecte les limites qu'on lui impose personnellement quant à l'utilisation du matériel en classe** *Donnez un score de 2 si l'enfant accepte la limite mais avec quelques protestations ou s'il/elle boude.*		G
10	**Respecte les règlements imposés lors d'une activité de groupe à la cour de récréation ou dans une salle de l'école** *Interagit, coopère et prend part à l'activité durant tout son déroulement*		J

11	**S'ajuste aux autres enfants qui démontrent un intérêt amical et constructif dans son jeu/activité et qui veulent jouer avec lui/elle**		H
12	**Écoute, porte attention et fait ce qui lui est demandé quand l'enseignante lui fait personnellement une demande** *Ex. : sortir son cahier d'activités*		A
13	**Travaille ou joue aux côtés d'un enfant qui est engagé dans une activité indépendante sans interférer ou déranger**		G
14	**Semble être aux faits de ce qui se passe dans la nature, est intéressé(e) et curieux(euse) et est à la recherche d'explications/réponses**		B
15	**De lui/elle-même, revient vers une activité agréable qui a été interrompue pour la compléter** *Ex. : Complète une peinture ou continue l'écriture d'une histoire plus tard dans la journée ou le lendemain*		C
16	**Est adéquatement compétent(e) et autonome pour ce qui est de ses besoins personnels de base** *Ex. : vêtements, salle de bains, nourriture*		A
17	**Lors d'une activité libre impliquant d'autres enfants, il/elle s'adapte de façon constructive à leurs idées et suggestions**		I
18	**Se tourne vers l'enseignante pour être aidé(e), rassuré(e) ou reconnu(e) avec l'attente qu'un support lui sera donné prochainement** *Ne tenez pas compte des situations de négativisme occasionnel (normal)*		F
19	**Accepte les déceptions** *Ex. : si une sortie est annulée en raison de la pluie, ou s'il/elle n'est pas choisi(e) pour une activité, il/elle souligne sa déception ou se plaint brièvement*		J
20	**Prend part aux activités de groupe dirigées par l'enseignante** *Ex. : exercices de vocabulaire ou de nombres, autres jeux.* Donnez un score de 2 si l'enfant ne fait rien de plus que de tenter de suivre		A
21	**Montre un grand intérêt pour l'activité d'un autre enfant ou pour une nouvelle concernant cet enfant; regarde ou écoute attentivement et apprend de l'expérience** *N'est pas intrusif outre mesure; ne prend pas toute la place*		B
22	**Est véritablement attentionné(e) envers les autres; est sympathique et offre son aide**		I
23	**Se rappelle d'une information se rapportant à un sujet dont il/elle a entendu parler ou a lu et fait un lien constructif**		C
24	**Crée des amitiés constructives et réciproques durables** *Donnez un score de 3 si l'amitié ne concerne qu'un seul autre enfant* *Donnez un score de 2 si aucune amitié ne dure plus d'une semaine* *Donnez un score de 1 si le lien est passager et sans réciprocité constructive.*		D

25	**Contribue activement dans un jeu coopératif et en développement avec deux enfants ou plus et démontre une certaine variation dans les rôles qu'il/elle choisit** *Ex. : jouer à la maison, autres activités libres ou pièce de théâtre/jeux de rôles en classe*		E
26	**Est assez bien organisé(e) lorsqu'il/elle se procure du matériel dont il/elle a besoin ainsi que dans le rangement du matériel** *De simples rappels suffisent*		B
27	**Peut communiquer une suite d'idées simple avec cohérence** *Pour raconter/écrire une histoire ou pour décrire un événement*		C
28	**Répond à une histoire avec des animaux/personnages avec des émotions appropriées; identifie adéquatement les personnages comme étant bons, mauvais, comiques, gentils, etc.** *Ne tenez pas compte des comptines/berceuses ou des contes de fées*		D
29	**Fait des observations pertinentes quant aux relations entre deux autres personnes; leur attribue adéquatement des attitudes et des motifs**		D
30	**Initie une conversation avec un autre enfant** *On fait référence ici à un échange d'informations, d'idées ou d'opinions*		E
31	**Lève les yeux et crée un contact visuel avec l'enseignante quand celle-ci est près de lui/elle et qu'elle s'adresse à lui/elle par son nom** *Ex. : si il/elle porte attention à l'enseignante; si il/elle ne porte pas nécessairement attention*		F
32	**Se tient raisonnablement tranquille et garde le silence sans déranger le groupe quand l'enseignante demande l'attention de tous les enfants**		G
33	**Permet l'accès légitime des autres enfants au matériel de classe qu'il/elle utilise soit en le partageant avec les autres ou en prenant chacun son tour** *Pas plus d'un rappel est nécessaire*		H
34	**Démontre de la curiosité et un intérêt lorsqu'un événement hors du commun se produit** *Est suffisamment sécure pour accepter les changements ou l'introduction d'une nouveauté, est à l'affût des possibilités que procure l'événement et sait en tirer profit*		D

Section II — **PROFIL DIAGNOSTIQUE**

Cotez chaque item, dans l'ordre où ils sont présentés, à partir des choix de réponse suivants :

4 : Est ainsi de façon marquée
3 : Est ainsi par moments
2 : Est ainsi jusqu'à un certain point
1 : Est un peu ou occasionnellement ainsi
0 : N'est pas ainsi
(Si le comportement est susceptible d'exister mais n'a jamais été observé, laisser l'espace blanc. Se référer à la page 9, 2e puce, du manuel pour plus de détails)

		Score	*Colonne*
1	**Contact visuel ou regard anormal**		V
2	**Évite, rejette ou est perturbé(e) par une tâche qui est nouvelle ou peu familière, ou dans le cadre d'une situation difficile ou compétitive**		R
3	**Change d'humeur fréquemment; quelques fois recherche le contact avec l'adulte et y répond affectueusement, et à d'autres moments, le rejette ou l'évite**		W
4	**Inconscient(e) des gens et des événements; n'entre pas en relation; est « hors de contact et ne peut être rejoint(e) ».**		Q
5	**A de fortes réactions émotionnelles incontrôlées et imprévisibles qui semblent relâcher de la colère et de la détresse accumulées**		X
6	**Fait des bruits ou des remarques inappropriés ou démontre des patrons comportementaux étranges ou sans pertinence**		T
7	**Se met aussitôt en colère, devient enragé(e) ou violent(e) quand il/elle est contrarié(e), frustré(e), critiqué(e) ou bouleversé(e); la colère se déclenche de façon immédiate et spécifique**		Y
8	**Engage le contact et répond à l'adulte comme le ferait un bébé; apprécie les plaisirs qui seraient du niveau d'un bébé; peut joyeusement babiller et gazouiller comme un bébé ou pousser de petits cris, ramper, ou imiter les autres**		S
9	**Doit toujours être le première (la première), le meilleur (la meilleure), ou recevoir le plus d'attention ou recevoir une attention immédiate**		Z
10	**Utilise des stratagèmes pour gagner et maintenir un contact physique rapproché avec l'adulte**		U
11	**Manque de confiance envers les intentions de l'adulte et est inquiet(ète) de ce que l'adulte pourrait faire; évite le contact et démontre rapidement de la peur**		V

12	**Est timide et facilement rabroué(e), hypersensible à la désapprobation ou à la façon dont il/elle est perçu(e) par les autres.**		R
13	**Comportements contraires; est quelques fois serviable, coopératif(ve) et accommodant(e), et à d'autres moments est entêté(e), obstiné(e) et résistant(e) ou égoïste.**		W
14	**Poursuit répétitivement une activité limitée d'apprentissage ou de jeu qui ne progresse pas**		Q
15	**Gâche, détruit ou nie un accomplissement ou un succès pour lequel il/elle a travaillé et auquel il (elle) accorde une valeur**		X
16	**Donne une expression désinhibée à des comportements tapageurs ou bruyants; ne semble pas influencé(e) par les contraintes et attentes sociales normatives.**		T
17	**Est sur la défensive même quand il n'y a pas de réelle menace; est évasif(ve), blâme les autres, trouve des excuses ou nie**		Y
18	**Sur-réagit à l'affection, l'attention ou aux compliments; devient très agité(e)/ excité(e) et hors de contrôle**		S
19	**Semble avoir un besoin désespéré d'affection, de reconnaissance et d'être rassuré(e), mais doute et remet en question l'attention qu'on lui donne; recherche cette attention à répétition mais demeure insécure**		U
20	**Ne parvient pas à attendre son tour ou l'objet convoité; est intrusif(ve) et agrippe l'objet**		Z
21	**Fonctionne avec les autres et est en contact avec les autres de façon minimale et résiste ou se fâche quand on tente de l'intégrer d'avantage aux autres**		V
22	**Se méprise et se dévalorise souvent**		R
23	**Recherche l'attention dans le but d'être reconnu(e) ou admiré(e)**		W
24	**A une attitude désobligeante avec les autres; fait des critiques ou est méprisant(e).**		Y
25	**Est apathique et manque de direction (but); manque de motivation et arrive à fonctionner seulement avec un support direct et continu ou sous pression.**		Q
26	**Boude si un mécontentement à son égard est exprimé, ou si on lui donne moins d'attention, ou si il/elle est contrecarré(e) dans ses plans.**		X
27	**« Aime tout »; démontre un intérêt éphémère, mais ne s'engage pas dans une activité très longtemps**		T

28	**Se souvient longtemps d'une offense fictive ou réelle à son endroit; est rancunier(ère) et se venge après un certain temps**		Y
29	**Agrippe tenacement des objets sans importance et résiste quand on tente de les lui retirer**		S
30	**A une attitude et humeur générales maussades ou qui expriment du ressentiment ou du négativisme**		V
31	**Ne peut pas tolérer une petite imperfection dans son travail et se fâche si il/elle ne peut pas la corriger**		W
32	**Se sent persécuté(e); imagine que les autres sont contre lui/elle et se plaint de s'être fait avoir ou d'être maintenu(e) à l'écart**		X
33	**Est agité(e) et change rapidement d'humeur; ses comportements manquent de séquence significative, de continuité et de direction.**		T
34	**Domine et persécute les autres avec détermination en tyrannisant, intimidant ou en usant de la force**		Y

Autres commentaires pour amender ou compléter les informations fournies par le Profil ?

_____

_____

_____

_____

Tiré de Bennathan, M. et Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile: A Guide to Effective Intervention in the Education of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties. Handbook for Teachers.*

ANNEXE B

TRADUCTION DU STRS

STRS
Student-Teacher Relationship Scale

1	2	3	4	5
Ne s'applique pas dutout	Ne s'applique pas vraiment	Incertaine, neutre	S'applique parfois	S'applique vraiment

1.	J'ai une relation affectueuse et chaleureuse avec cet enfant	1 2 3 4 5
2.	Il me semble que cet enfant et moi avons souvent des difficultés	1 2 3 4 5
3.	Cet enfant viendrait me voir s'il ne vas pas bien	1 2 3 4 5
4.	Cet enfant est inconfortable lorsque je suis affectueux(se ou que je le touche)	1 2 3 4 5
5.	Cet enfant valorise sa relation avec moi	1 2 3 4 5
6.	Cet enfant a l'air mal à l'aise/ bléssé	1 2 3 4 5
7.	Lorsque complimente cet enfant je rayonne de fierté	1 2 3 4 5
8.	Cet enfant réagi fortement d'être séparé de moi	1 2 3 4 5
9	Cet enfant partage spontanément des informations sur lui/elle	1 2 3 4 5
10.	Cet enfant est trop dépendant de moi	1 2 3 4 5
11.	Cet enfant se met facilement en colère contre moi	1 2 3 4 5
12.	Cet enfant tente de me plaire	1 2 3 4 5
13.	Cet enfant sens que je le/la traite injustement	1 2 3 4 5
14.	Cet enfant demande mon aide même quand il/elle n'en a clairement pas besoin	1 2 3 4 5
15	Il est facile d'avoir une bonne idée de ce que cet enfant sens	1 2 3 4 5
16.	Cet enfant me vois comme une source de punition et de critique	1 2 3 4 5

17. Cet enfant fait preuve de jalousie ou de peine lorsque je passe du temps avec les autres enfants	1	2	3	4	5
18. Cet enfant reste fâché ou résistant après avoir été repris	1	2	3	4	5
19. Quand cet enfant se conduit mal, il/elle répond bien à mon regard ou au ton de ma voix	1	2	3	4	5
20. Travailler avec cet enfant est épuisant pour moi	1	2	3	4	5
21. J'ai remarqué que cet enfant tend à copier mon comportement ou les façons dont je fais les choses	1	2	3	4	5
22. Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais qu'une longue et difficile journée nous attends	1	2	3	4	5
23. L'attitude de cet enfant envers moi peut changer de façon imprévisible ou soudaine	1	2	3	4	5
24. Malgré tous mes efforts, je suis insatisfait(e) / je ne suis pas à l'aise avec la relation / l'entente que j'ai avec cet enfant	1	2	3	4	5
25. Cet enfant chiale ou crie lorsqu'il veut quelque chose	1	2	3	4	5
26. Cet enfant est manipulateur avec moi	1	2	3	4	5
27. Cet enfant partage ouvertement ses émotions et ses expériences avec moi	1	2	3	4	5
28. Les interactions que j'aies avec cet enfant me font sentir efficace et confiant(e)	1	2	3	4	5

ANNEXE C

TRADUCTION DU TSRI

TSRI

1	2	3	4	5
Presque jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Presque toujours vrai

1	J'apprécie le fait d'avoir cet élève dans ma classe	1	2	3	4	5
2	Si l'élève vis des difficultés à la maison il/elle viendra probablement me voir pour de l'aide.	1	2	3	4	5
3	Je décrirais ma relation avec cet élève comme étant positive	1	2	3	4	5
4	Plus que la plupart des autres élèves de ma classe, cet élève me fait vivre de la frustration.	1	2	3	4	5
5	Si cet élève est absent je m'ennuie (m'ennuierais) de lui/elle	1	2	3	4	5
6	Cet élève partage avec moi des choses de sa vie personnelle.	1	2	3	4	5
7	J'ai hâte que l'année soit terminée pour ne plus enseigner à cet élève	1	2	3	4	5
8-	Je suis soulagé(e) lorsque cet élève est absent.	1	2	3	4	5
9-	Cet élève vient me voir lorsqu'il a besoin d'aide.	1	2	3	4	5
10-	Cet élève vient me voir pour obtenir de l'écoute et de la sympathie.	1	2	3	4	5
11-	Si cet élève n'était pas là, j'apprécierais mieux ma classe.	1	2	3	4	5
12-	Cet élève dépend de moi pour des conseils et de l'aide.	1	2	3	4	5
13-	Je suis satisfaite, contente de ma relation avec cet élève.	1	2	3	4	5
14-	J'aime bien cet élève.	1	2	3	4	5