



La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire

Hélène Desrosiers, Christa Japel, Pooja R. P. Singh et Karine Tétreault^{1,1}

L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) conduite par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires (voir à l'endos du fascicule). L'objectif de cette étude est de comprendre les trajectoires qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire.

La population visée par l'ÉLDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment-là dans certaines régions sociosanitaires (Nord-du-Québec, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Nunavik) ou sur des réserves indiennes. Certains enfants ont également été exclus en raison de contraintes liées à la base de sondage ou de problèmes de santé majeurs. L'échantillon initial admissible au suivi longitudinal comptait 2 120 enfants. Les enfants ont fait l'objet d'un suivi annuel de l'âge d'environ 5 mois à l'âge d'environ 8 ans, puis d'un suivi bisannuel jusqu'à l'âge de 12 ans alors qu'ils terminaient leurs études primaires. Une collecte auprès des enfants en première année du secondaire a eu lieu en 2011.

L'ÉLDEQ s'articule autour de plusieurs instruments de collecte servant à recueillir l'information sur l'enfant, la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), son conjoint ou sa conjointe, s'il y a lieu, et les parents biologiques non résidants, le cas échéant. À chaque collecte, l'enfant cible est invité à participer à une ou plusieurs activités ou encore à répondre à un questionnaire qui permettent d'évaluer son développement. À partir du volet 2004, les enseignantes ou enseignants sont également sollicités afin de répondre à un questionnaire abordant différents aspects du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant.

Des renseignements additionnels sur la méthodologie d'enquête et la source des données sont consultables sur le site Web de l'ÉLDEQ, aussi connue sous le nom de « Je suis Je serai », à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca



© iStockphoto.com, kate_sep2004

Pour la majorité des enfants du Québec, l'entrée à la maternelle est la première expérience formelle de scolarisation. En effet, presque tous les enfants vont à l'école publique ou privée dès 5 ans même si cela n'est pas obligatoire (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2010; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Cette transition d'un milieu de garde ou de la maison vers l'école occasionne des changements importants au sein de leur système écologique (Bronfenbrenner, 1979). De fait, les enfants se retrouvent dans un contexte développemental différent de celui qu'ils connaissaient jusqu'alors et ils font souvent l'expérience de nouvelles relations avec leurs pairs en plus de tisser des liens avec une enseignante².

Au début du primaire, les enfants passent environ 6 heures par jour en classe, et ce, pendant presque 10 mois par année. On peut donc s'attendre à ce que la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignante contribue grandement à leur adaptation sociale et scolaire (Greenberg, Speltz et Deklyen, 1993; Pianta, 1999; Pianta et Stuhlman, 2004). En fait, diverses études suggèrent que les enseignantes peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la capacité de l'enfant à réussir à l'école. Ainsi, les élèves qui font l'expérience d'une relation positive avec leur enseignante obtiennent de meilleurs résultats et font preuve d'une motivation et d'une participation plus grandes en classe (Hamre et Pianta, 2005). De plus, ces élèves possèdent un plus haut niveau de compétences sociales et adoptent davantage de comportements appropriés en classe (Hughes et Kwok,

I. Les auteures sont nommées par ordre alphabétique.

2006; Pianta et autres, 2002). Des études révèlent aussi que ces relations sont susceptibles d'influencer l'adaptation comportementale et affective des enfants ainsi que leur motivation à investir dans leur apprentissage scolaire (Connell et Wellborn, 1991; Pianta, 1999; Sameroff et autres, 1998; Yates, Egeland et Sroufe, 2003). En fait, une relation chaleureuse et ouverte entre l'enseignante et l'élève favoriserait le fonctionnement social, affectif et scolaire de l'enfant, tandis qu'un niveau élevé de conflits et de désaccords entre l'enseignante et l'élève nuirait au développement de ce dernier (voir par ex. : Baker, 2006; Fortin et autres, 2004; Hamre et Pianta, 2001; Ladd et Burgess, 2001; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Pianta et Stuhlman, 2004; Venet, Schmidt et Paradis, 2008; Venet et autres, 2009). Enfin, une relation enseignante-élève positive au cours des premières années du primaire est associée à de multiples indicateurs de réussite éducative à long terme, non seulement sur le plan scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004) mais aussi sur le plan socioaffectif (Decker, Dona et Christenson, 2007).

Robert Pianta a abondamment étudié différents aspects de la relation enseignante-élève et leurs effets sur le développement de l'enfant. Il a établi pour cette relation une classification fondée sur trois dimensions : proximité, conflit et dépendance (Pianta, 1994; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). Le présent fascicule porte, plus précisément, sur certains aspects de la dimension de la proximité (ou relation positive). La proximité constitue une relation proche, positive et aidante avec l'enseignante. Un lien étroit et personnalisé avec l'enseignante, marqué par une communication fréquente et empreinte de soutien plutôt que de critiques permettrait à l'enfant de développer une relation de confiance, de démontrer plus d'engagement dans ses apprentissages et d'adopter des comportements positifs en classe et, conséquemment, d'obtenir de meilleurs résultats scolaires (Cornelius-White, 2007; Rimm-Kaufman, 2011).

Il convient de souligner que la qualité de la relation enseignante-élève n'est pas seulement fonction des habiletés relationnelles de l'enseignante mais est aussi le résultat d'un processus interactif entre celles-ci et les caractéristiques des élèves (Sameroff, 2010). En effet, la recherche a démontré que certaines caractéristiques des enfants ont une influence positive sur la qualité de la relation enseignante-élève, alors que d'autres ont un impact négatif. Par exemple, les bonnes compétences sociales et scolaires des enfants seraient associées à des relations enseignante-élève de qualité au cours des premières années du primaire (Maldonado-Carreño, 2005). À l'opposé, les problèmes de comportement extériorisés chez l'enfant seraient associés à une relation enseignante-élève moins positive (Baker, 2006; Maldonado-Carreño, 2005).

D'autres caractéristiques des enfants (ex. : le sexe) et de la famille (ex. : le statut socioéconomique) ont aussi été identifiées comme étant associées à la qualité de la relation enseignante-élève. Ainsi, les enseignantes entretiendraient de moins bonnes relations avec les garçons et les enfants issus de milieux moins favorisés (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Ladd, Birch et Buhs, 1999).

À partir des données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ, voir l'encadré *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref*), ce fascicule vise à documenter la dimension positive de la relation enseignante-élève à la maternelle et en première, deuxième et quatrième année du primaire; il s'agit du point de vue à la fois des enseignantes et des élèves³. On y explore aussi les liens entre l'évaluation de celle-ci et certaines caractéristiques de l'enfant. Finalement, on cherche à établir la contribution unique de la relation enseignante-élève positive au rendement scolaire des enfants ainsi qu'à leurs résultats à des tests évaluant leurs habiletés langagières et leurs compétences en numération vers la quatrième année du primaire.

Les méthodes d'analyse

Ce fascicule porte sur les données de l'ÉLDEQ recueillies lors des volets 2004, 2005, 2006 et 2008 alors que les enfants étaient âgés d'environ 6 ans, 7 ans, 8 ans et 10 ans⁴; pour la majorité d'entre eux, cela correspond à la maternelle, la première, la deuxième et la quatrième année du primaire⁵. L'ÉLDEQ est une étude menée auprès d'une cohorte d'enfants nés au Québec à la fin des années 1990. Sont donc exclus de la population visée les enfants arrivés au Québec après leur naissance, soit entre 7 % et 10 % environ des enfants québécois qui font partie de la même cohorte d'âge que l'échantillon de départ⁶. Précisons également que la grande majorité des enfants visés avaient des enseignantes plutôt que des enseignants. C'était le cas pour près de 97 % des enfants de la maternelle, 96 % de ceux de première et deuxième année et 90 % des enfants de quatrième année.

L'évaluation de la dimension positive de la relation enseignante-élève dans l'ÉLDEQ

À chacune de ces collectes, une série d'énoncés évaluant certains aspects de la relation enseignante-élève positive a été présentée aux enseignantes des enfants visés par l'ÉLDEQ. Les enfants ont également été sollicités à partir de 7 ans (première année du primaire) afin de faire une évaluation des aspects positifs de la relation avec leur enseignante. Tous les questionnaires ont été remplis vers la fin de l'année scolaire⁷. Par contre, dans le cadre du présent fascicule, seuls les énoncés figurant à tous les volets ont été retenus aux fins d'analyse (voir encadré 1).

Il importe de souligner le fait que l'ÉLDEQ est la première étude québécoise de grande envergure à évaluer la relation enseignante-élève tant du point de vue des enseignantes que de celui des enfants. Des analyses effectuées à partir des données révèlent d'ailleurs que même si les réponses données par les enseignantes et les élèves sont liées, les corrélations observées sont de faibles à modérées, d'où l'intérêt de prendre en compte les deux perceptions (données non présentées).

Les caractéristiques de l'enfant et de sa famille

Les caractéristiques de l'enfant ou de sa famille retenues à l'âge de 7 ans, 8 ans et 10 ans sont le sexe de l'enfant, le niveau de revenu du ménage (ménage sous le seuil de faible revenu ou non⁸) tel que rapporté par le parent ainsi que les problèmes de comportement extériorisés et les problèmes de comportement intériorisés selon l'enseignante. En ce qui a trait aux problèmes extériorisés, les comportements examinés sont l'hyperactivité, l'inattention, l'agressivité physique et l'opposition. Du côté des problèmes intériorisés, l'anxiété et les problèmes émotifs ont été retenus. En plus de chacune des échelles pour ces comportements, deux échelles composites ont été construites pour l'ensemble des problèmes extériorisés et intériorisés. L'approche privilégiée a été de comparer les enfants présentant le plus de difficultés selon leur enseignante avec les autres enfants. Selon la distribution des données, les enfants se situant dans le décile ou le quintile le plus problématique des échelles⁹ sont comparés avec les autres enfants. Toutes les variables relatives aux enfants et à leur famille sont mesurées au même volet que la relation enseignante-élève (voir l'annexe A pour une description détaillée de ces variables).

Encadré 1

Évaluation de la dimension positive de la relation enseignante-élève par l'enseignante

La relation positive entre l'enseignante et l'enfant cible est évaluée à partir de plusieurs items inclus dans le *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAENS). Ces items constituent une version réduite du questionnaire *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 1992). Au volet 2004, alors que les enfants étaient âgés d'environ 6 ans (maternelle), 7 questions ont été posées à l'enseignante afin d'évaluer les aspects positifs de sa relation avec l'enfant cible. Parmi celles-ci, seules 4 questions ont été posées aux volets suivants alors que les enfants étaient âgés d'environ 7 ans (volet 2005), 8 ans (volet 2006) et 10 ans (volet 2008) et donc retenues aux fins du présent fascicule. Ainsi, l'enseignante devait se prononcer sur les énoncés suivants : 1) Je partage une relation proche et chaleureuse avec cet enfant; 2) Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet; 3) C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent; 4) Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité. Les choix de réponse offerts étaient : 1) Ne s'applique définitivement pas; 2) Ne s'applique pas vraiment; 3) Neutre, pas certain; 4) S'applique un peu; 5) S'applique définitivement. En raison des petits effectifs, les trois premiers choix de réponse ont dû être regroupés lors des analyses.

Évaluation de la dimension positive de la relation enseignante-élève par l'enfant

À partir de l'âge d'environ 7 ans (volet 2005, première année), les enfants ont été invités à évaluer les aspects positifs de leur relation avec leur enseignante à l'aide de plusieurs questions incluses dans le *Questionnaire papier administré à l'enfant* (QPAE). Les questions concernant la relation enseignante-élève ont été développées pour l'ÉLDEQ afin de mesurer la perception de l'enfant quant à la qualité de sa relation avec son enseignante. Elles se basent sur les dimensions identifiées par Pianta (1992), notamment une relation chaleureuse et de proximité et une relation conflictuelle et sont rédigées de façon à être comprises par des enfants. Parmi ces questions, quatre évaluaient les aspects positifs de la relation. Ainsi, les enfants devaient se prononcer sur les énoncés suivants : 1) Tu te sens à l'aise de poser des questions à ton professeur si tu ne comprends pas quelque chose; 2) Ton professeur te félicite lorsque tu réussis à faire quelque chose; 3) Tu aimes ton professeur; 4) Tu peux parler avec ton professeur, il t'écoute et te répond de façon agréable. Les choix de réponse offerts étaient : 1) Jamais ou pas vrai; 2) Parfois ou un peu vrai; 3) Souvent ou très vrai. En raison des petits effectifs, les deux premiers choix de réponse ont dû être regroupés lors des croisements entre chacune des questions et les caractéristiques retenues.

Il est à noter que bien que les comportements des enfants soient aussi évalués par le parent dans plusieurs volets de l'ÉLDEQ, seule l'évaluation de l'enseignante est disponible pour l'année 2005 alors que les enfants étaient âgés d'environ 7 ans. L'enseignante constitue néanmoins une bonne source d'information puisque son évaluation du comportement et du rendement des élèves est basée sur son expérience avec des groupes d'enfants. Par ailleurs, pour évaluer les comportements de l'enfant, l'enseignante se base sur l'observation de ce dernier dans différentes situations au cours d'une période de six mois. Enfin, des recherches indiquent que l'évaluation du comportement par l'enseignante constitue une mesure fiable, valide et sensible aux problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez l'enfant (Duncan et autres, 2007). De façon plus précise, des travaux antérieurs menés à partir des données de l'ÉLDEQ révèlent qu'en ce qui a trait aux comportements d'hyperactivité ou d'inattention, les évaluations des enseignantes de deuxième année sont cohérentes avec celles des mères (Cardin et autres, 2011).

Les mesures ayant servi à évaluer la réussite scolaire des enfants sont : le rendement scolaire global de l'enfant selon les enseignantes de première, deuxième et quatrième année (les choix de réponse offerts étaient : 1) parmi les premiers de la classe; 2) au-dessus de la moyenne de la classe, mais pas parmi les premiers; 3) dans la moyenne de la classe; 4) au-dessous de la moyenne de la classe, mais pas parmi les derniers; 5) parmi les derniers de la classe) ainsi que deux tests administrés aux enfants vers l'âge de 10 ans, soit l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* et la version abrégée d'un test d'arithmétique (CAT/2) (voir l'annexe A pour une description détaillée de ces variables).

Les stratégies d'analyse

Dans ce fascicule, les énoncés de la relation enseignante-élève positive sont traités séparément plutôt que sous la forme d'échelles, et cela pour deux raisons. D'une part, une analyse par item semble appropriée afin de pouvoir documenter, particulièrement au profit des intervenants en éducation, certains des éléments qui composent une relation positive entre enseignantes et élèves et les caractéristiques des enfants qui y sont associées. D'autre part, il n'a pas été possible de construire des échelles possédant un niveau de cohérence interne acceptable à partir des réponses données par les enfants au premier cycle du primaire^{10,11}. Autrement dit, les items évalués du point de vue de l'enfant ne semblent pas appréhender une même dimension sous-jacente, d'où l'intérêt de les traiter séparément.

L'évolution de la relation enseignante-élève et les caractéristiques associées

Afin de documenter l'évolution de la relation enseignante-élève au primaire, les réponses données par les enseignantes et par les élèves à chaque volet ont d'abord été examinées. Des analyses bivariées ont ensuite été effectuées afin de voir dans quelle mesure l'évaluation de la dimension positive de la relation enseignante-élève alors que les enfants étaient âgés de 7 ans, 8 ans et 10 ans est associée aux caractéristiques de l'enfant (sexe, comportements extériorisés, comportements intériorisés) ou de sa famille (niveau de revenu du ménage).

Afin de compléter ce portrait, des régressions logistiques multiples ont été effectuées permettant de cerner les caractéristiques les plus fortement associées à chacun des énoncés alors que les enfants étaient âgés d'environ 10 ans (généralement en quatrième année du primaire); en effet, à cet âge, on note plus de variations dans l'évaluation des enfants qu'au premier cycle du primaire (voir plus loin dans le texte).

De plus, étant donné l'intérêt que revêt la question pour le milieu scolaire, les résultats d'analyses bivariées concernant l'évaluation de la relation enseignant-élève en quatrième année du primaire sont présentés selon le sexe de l'enseignant.

La relation enseignante-élève positive et la réussite scolaire au primaire

Afin d'établir les liens entre les réponses aux différents énoncés de la relation enseignante-élève positive et la réussite scolaire, des analyses bivariées ont été menées pour chacun des âges considérés. Ensuite, des régressions multiples ont été réalisées afin de déterminer la contribution de la relation enseignante-élève positive à la réussite scolaire des enfants (rendement scolaire global selon l'enseignante, résultats aux tests de numération et de vocabulaire) vers l'âge de 10 ans, une fois prises en compte les caractéristiques de l'enfant et de sa famille. Des modèles séparés ont été produits afin de tenir compte de l'évaluation des enseignantes, d'une part, et de celle des enfants, d'autre part.

Il est à noter que le *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAENS) présente un taux de réponse inférieur comparativement aux autres questionnaires utilisés dans l'ÉLDEQ. Le fait d'utiliser cet instrument en combinaison avec d'autres questionnaires ou des tests contribue à la baisse du nombre de répondants. Pour ce qui est de l'échantillon, il varie de 948 à 1 526 enfants selon l'analyse qui est effectuée. Toutefois, les données présentées ont été pondérées et, de ce fait, ont fait l'objet d'ajustements afin de permettre la généralisation des résultats à la population visée par l'ÉLDEQ. De plus, le plan de sondage complexe a été considéré dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques. À moins d'indication contraire, les différences signalées dans le texte ont un seuil de signification statistique de 0,05.

Les résultats

L'évolution de la relation enseignante-élève positive alors que les enfants sont âgés entre 6 et 10 ans (de la maternelle à la quatrième année) : le point de vue des enseignantes

L'examen des résultats obtenus auprès des enseignantes montre qu'une certaine distance semble s'installer entre les enseignantes et les enfants avec le temps. Plus précisément, lorsque les enfants ont environ 6 ans (maternelle), près de 68 % des enseignantes considèrent qu'elles ont une relation proche et chaleureuse avec eux (voir figure 1). Ce pourcentage diminue graduellement pour atteindre 47 % lorsque les enfants ont 10 ans

(quatrième année). Une tendance similaire est observée pour la question portant sur le partage spontané d'informations de la part des enfants. En effet, le pourcentage d'enseignantes déclarant que cet énoncé « S'applique définitivement » diminue, passant d'environ 54 % à près de 37 % de l'âge de 6 ans à l'âge de 10 ans. De manière semblable, un peu plus de 48 % des enseignantes indiquent qu'il est facile de comprendre ce que ressentent les enfants âgés de 6 ans alors que c'est le cas pour seulement 32 % d'entre elles lorsque les enfants sont âgés d'environ 10 ans.

Lorsque interrogées sur leur sentiment de confiance et d'efficacité dans leurs interactions avec les enfants, les enseignantes des enfants de 6 ans (maternelle) sont près de 60 % à indiquer ressentir un tel sentiment. Ce pourcentage diminue pour se situer autour de 50 % chez les enseignantes des enfants de 7 ans, 8 ans et 10 ans environ (respectivement première, deuxième et quatrième année). Soulignons qu'une proportion non négligeable d'enseignantes reconnaissent vivre des difficultés au regard de certains aspects de leur relation avec les enfants concernés. Par exemple, pour chaque année étudiée, de 18 % à 25 % des enseignantes approximativement disent ne pas se sentir vraiment confiantes et efficaces dans leurs interactions avec les enfants concernés¹² (figure 1). Par contre, lorsqu'on examine les données sous l'angle longitudinal, à peine 6 % environ de l'ensemble des enfants visés ont eu des enseignantes ayant mentionné ne pas se sentir vraiment confiantes et efficaces dans leurs interactions avec eux à la fois en première et en quatrième année du primaire (données non présentées)¹³.

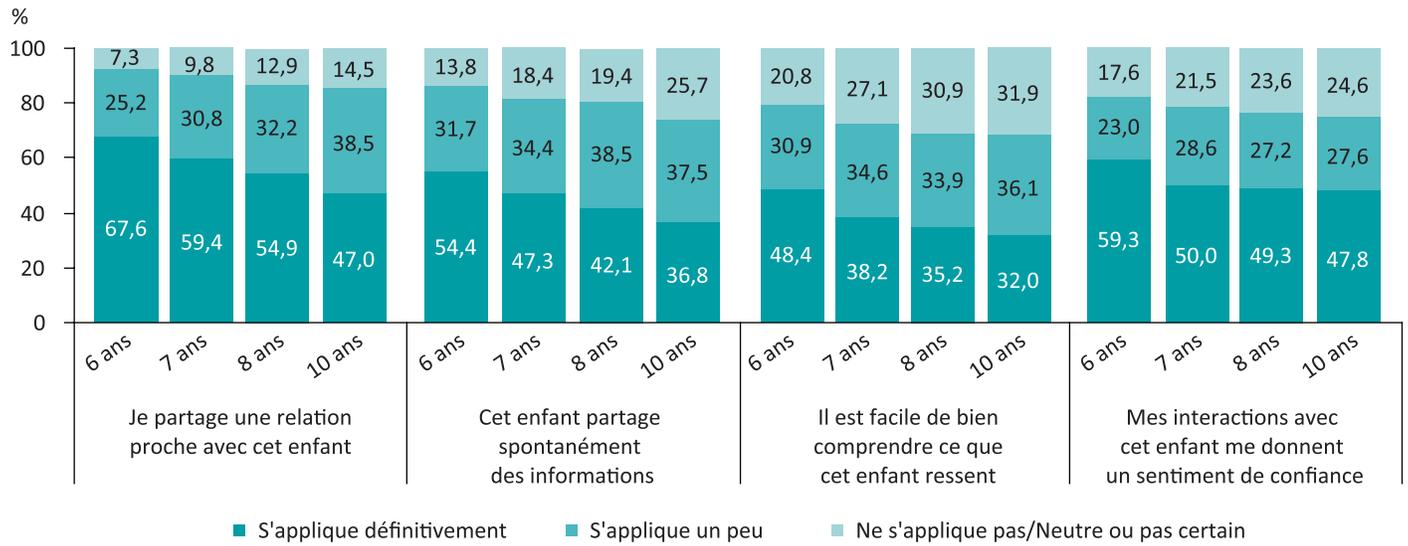
De 18 % à 25 % environ des enseignantes des élèves de 7 ans, 8 ans et 10 ans disent ne pas se sentir vraiment confiantes et efficaces dans leurs interactions avec eux.

À ce propos, il convient de rappeler que les enfants changent généralement d'enseignante chaque année de sorte que l'évaluation de la relation enseignante-élève est faite par une personne différente à chacun des volets. Il est donc possible que le changement observé dans les réponses fournies par les enseignantes soit le reflet d'un changement dans le rôle de l'enseignante entre la maternelle et la quatrième année du primaire ou encore de différences liées aux caractéristiques des enseignantes elles-mêmes. De plus, il faut garder à l'esprit que les enfants se développent sur le plan affectif et cognitif et que cela peut influencer sur l'évaluation que font les enseignantes de leur relation avec eux. Dans ce contexte, le point de vue des enfants quant à l'évolution de la relation enseignante-élève peut s'avérer utile pour nuancer ce portrait.

L'évolution de la relation enseignante-élève positive alors que les enfants sont âgés entre 7 et 10 ans (de la première à la quatrième année) : le point de vue des enfants

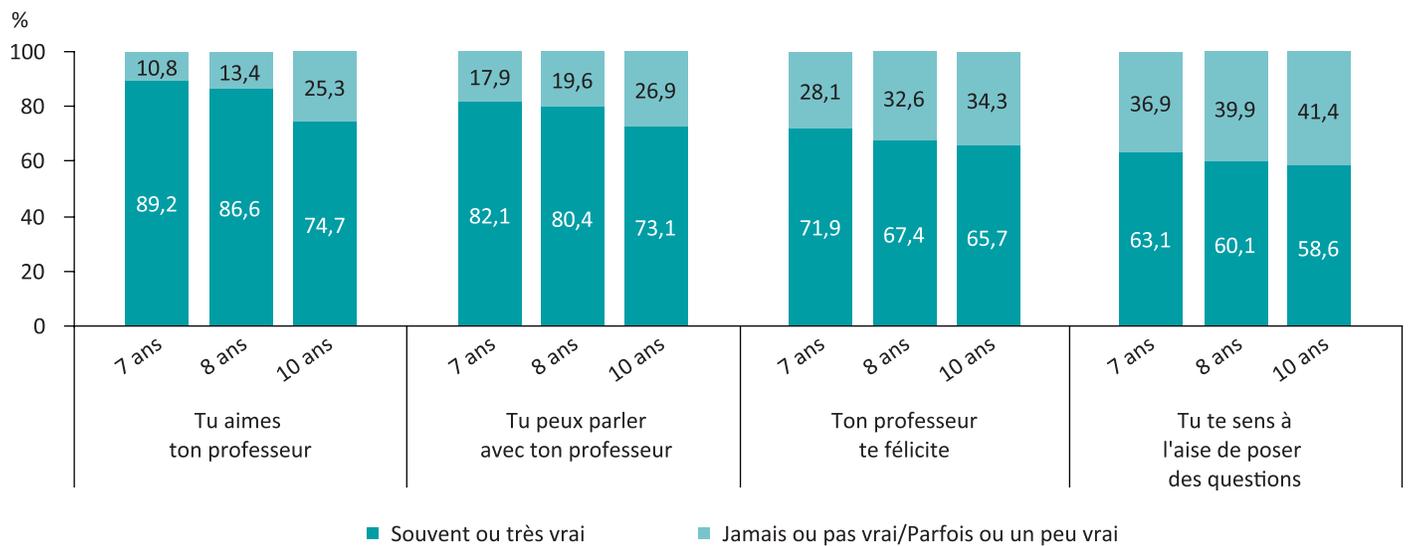
Rappelons d'abord que ce n'est qu'à partir du volet 2005, au moment où les enfants étaient âgés d'environ 7 ans, que la relation enseignante-élève a été évaluée du point de vue de l'enfant. Un examen des réponses aux différentes questions posées aux enfants donne une idée de ce qu'ils pensent de la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignantes durant cette période de l'enfance.

Figure 1
Répartition des enseignantes selon la réponse donnée aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive et l'âge des enfants, Québec, de 2004 à 2006 et 2008



Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 2
Répartition des enfants selon la réponse donnée aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive et l'âge des enfants, Québec, 2005, 2006 et 2008



Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

En premier lieu, le pourcentage d'enfants qui répondent « Souvent ou très vrai » à l'énoncé « Tu aimes ton professeur » est sensiblement le même à 7 ans et 8 ans (respectivement 89 % et 87 % environ), alors qu'il se situe à près de 75 % vers l'âge de 10 ans (voir figure 2). De même, lorsque interrogés sur la possibilité qu'ils ont de parler avec leur professeur (« Tu peux parler avec ton professeur, il t'écoute et te répond de façon agréable »), les enfants répondent dans une proportion d'environ 80 % pouvoir le faire souvent à l'âge de 7 ans ou 8 ans, tandis que cette proportion avoisine les 73 % à l'âge de 10 ans. De plus, la proportion d'enfants qui disent recevoir souvent des félicitations de leur enseignante lorsqu'ils réussissent quelque chose se situe à près de 72 % à 7 ans contre environ 66 % à 10 ans. Enfin, à la question « Tu te sens à l'aise de poser des questions à ton professeur si tu ne comprends pas quelque chose », peu importe l'âge considéré, autour de 60 % des enfants répondent que c'est souvent le cas.

Environ 9 enfants sur 10 disent aimer leurs enseignantes au premier cycle du primaire; cette proportion diminue à trois sur quatre vers la quatrième année du primaire.

Ces résultats sont basés sur une série de portraits transversaux. En tenant compte des réponses des enfants à tous les temps de mesure, ce sont près de 6 enfants sur 10 qui répondent « Souvent ou très vrai » à l'énoncé « Tu aimes ton professeur » à tous les âges considérés (7 ans, 8 ans et 10 ans environ). À l'opposé, rares sont les enfants (autour de 3%* seulement) qui répondent « Jamais ou pas vrai » ou « Parfois ou un peu vrai » à cette question à tous les volets (données non présentées).

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

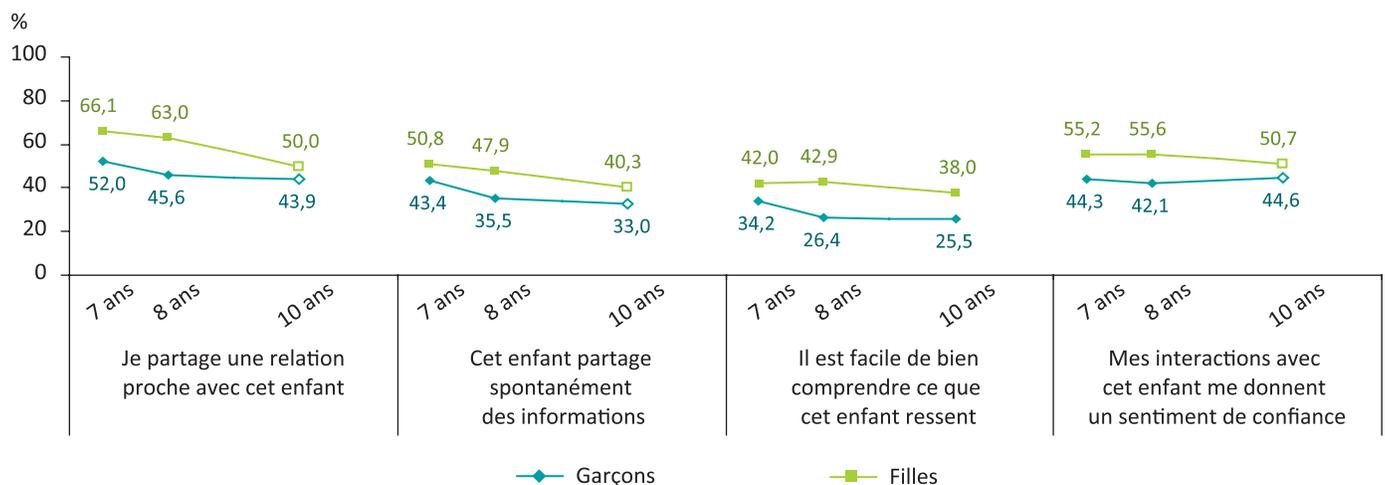
Les caractéristiques associées à la relation enseignante-élève positive selon les enseignantes

Sur le plan relationnel, des différences parfois assez marquées sont notées dans les réponses des enseignantes selon qu'il s'agisse de garçons ou de filles. Ainsi, une plus grande proportion d'enseignantes indiquent qu'il est facile de comprendre ce que l'élève ressent, lorsqu'elles font référence aux filles plutôt qu'aux garçons, et ce, peu importe l'âge des enfants (voir figure 3)¹⁴. Les enseignantes répondent aussi plus souvent favorablement aux autres énoncés (relation proche et chaleureuse, partage spontané d'informations, sentiment de confiance et d'efficacité) lorsqu'il s'agit de filles plutôt que de garçons vers 7 ans et 8 ans, mais aucune différence significative selon le sexe de l'élève n'est détectée vers 10 ans.

Par ailleurs, un pourcentage plus faible d'enseignantes indique, dans l'ensemble, avoir une relation positive avec les enfants de ménages à faible revenu (voir figure 4). Les enseignantes des enfants qui présentent davantage de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés répondent aussi moins souvent de façon positive aux énoncés évalués (figures 5 et 6). La seule exception concerne l'évaluation du partage spontané d'informations qui ne ressort pas comme étant liée à la présence de problèmes de comportement extériorisés chez l'enfant à chacun des âges ainsi qu'à la présence de problèmes de comportement intériorisés vers 10 ans. Les figures B.1 à B.6 en annexe illustrent pour leur part les résultats pour chacun des comportements qui composent ces échelles. Ces figures montrent que les enseignantes des enfants qui adoptent plus de comportements d'opposition, d'agressivité, d'inattention, d'hyperactivité ou encore qui présentent davantage de problèmes émotifs ou anxieux, sont moins enclines à déclarer ressentir un sentiment de confiance et d'efficacité à la suite de leurs interactions avec eux, et ce, quel que soit l'âge des enfants (voir figures B.1, B.2, B.3 et B.4 en annexe).

Figure 3

Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le sexe de l'enfant, Québec, 2005, 2006 et 2008

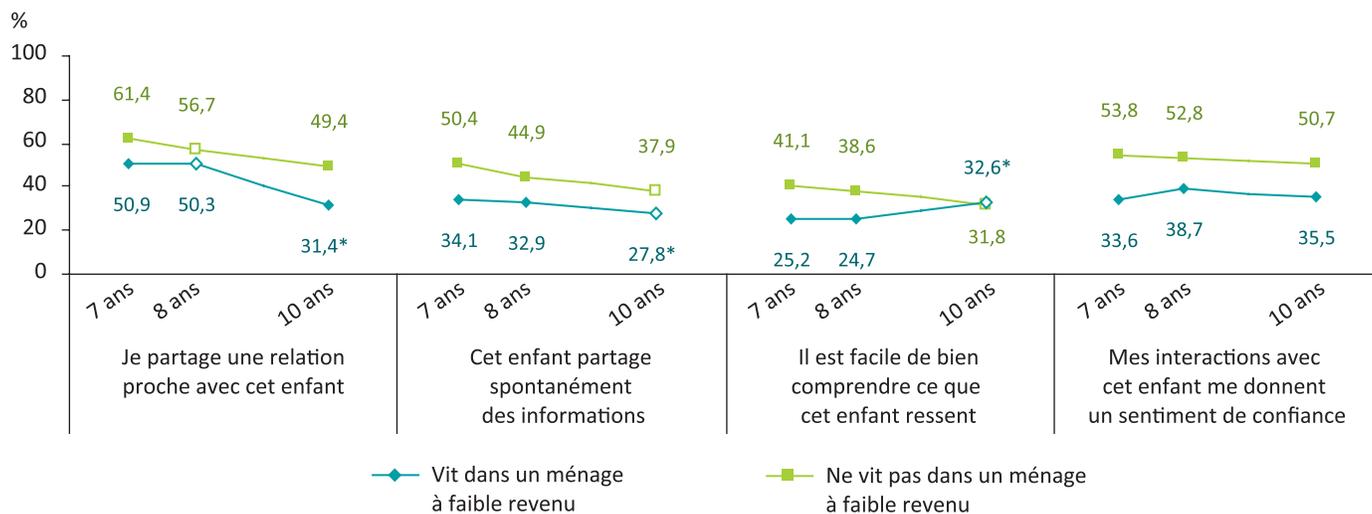


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 4
Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon que l'enfant vit ou non dans un ménage à faible revenu, Québec, 2005, 2006 et 2008



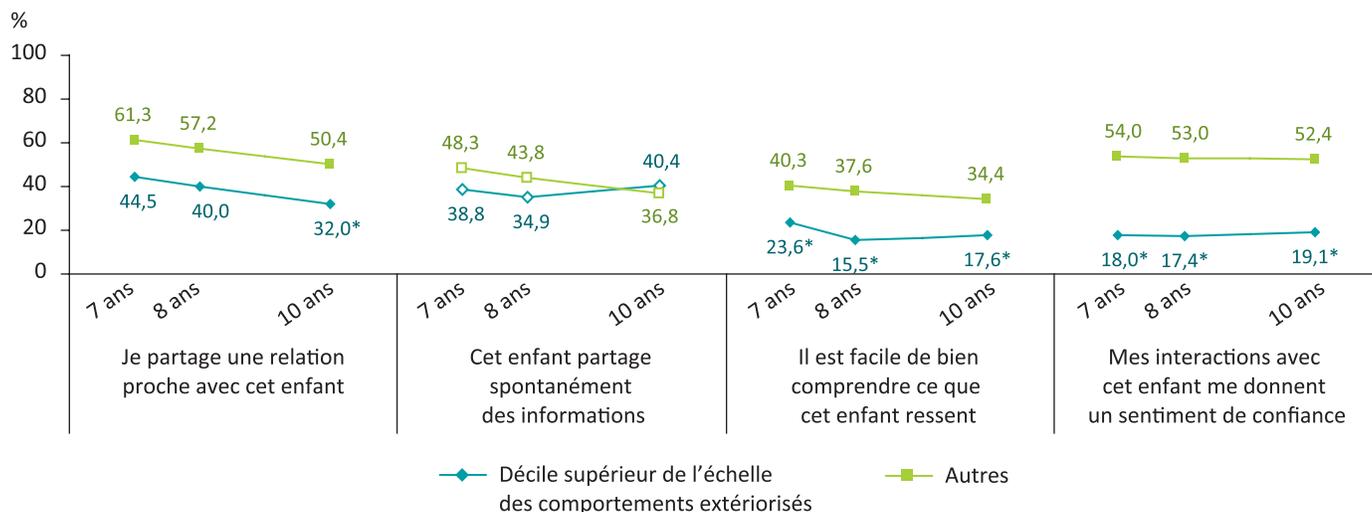
Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 5
Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements extériorisés, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

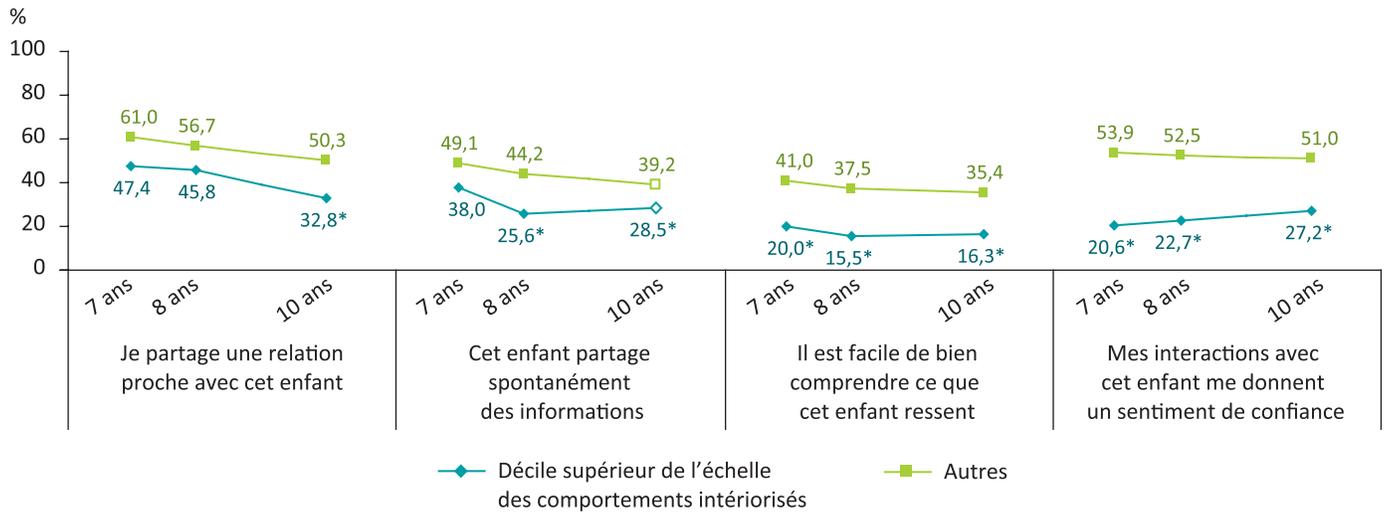
* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 6

Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements intériorisés, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Les caractéristiques associées à la relation enseignante-élève positive selon les enfants

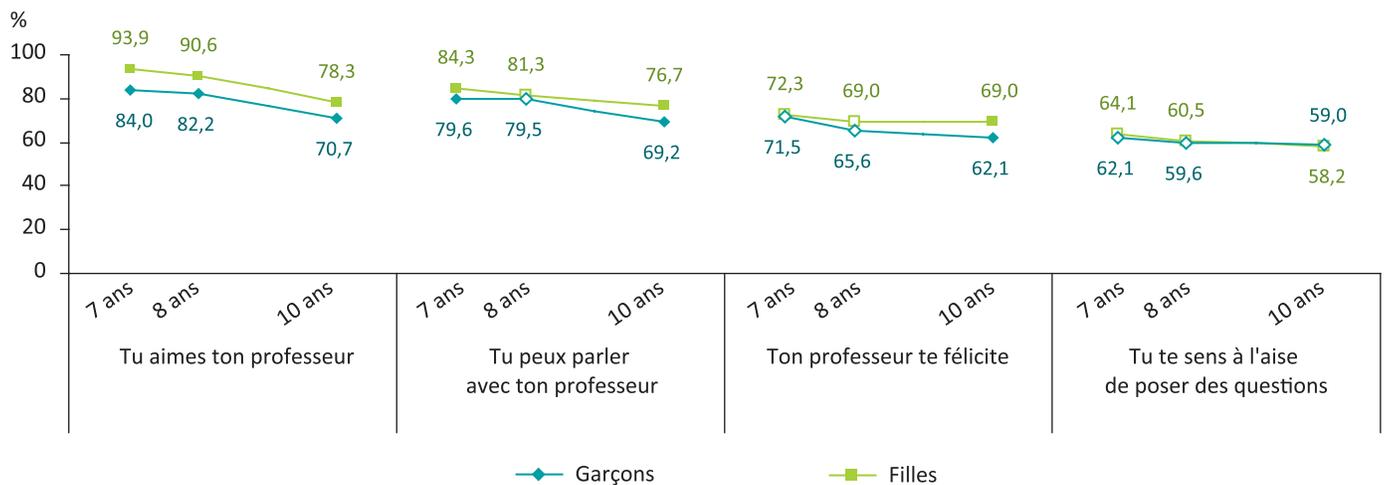
Les associations notées entre l'évaluation des enseignantes et les caractéristiques des enfants trouvent écho en partie chez les élèves. Par exemple, quel que soit leur âge, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à déclarer aimer leur enseignante (voir figure 7). Par contre, d'autres différences ne sont observées qu'à certains

âges; également, les filles ne semblent pas plus sujettes que les garçons à se dire à l'aise de poser des questions à leur enseignante.

Par ailleurs, comparativement à ce qui est observé du côté des enseignantes, l'évaluation que font les enfants de leur relation avec leur enseignante diffère peu ou pas selon le niveau de revenu de leurs parents. On note toutefois que les enfants de ménages à faible revenu sont proportionnellement moins nombreux que les autres à déclarer aimer leur enseignante vers l'âge de 8 ans et 10 ans (voir figure 8).

Figure 7

Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le sexe de l'enfant, Québec, 2005, 2006 et 2008

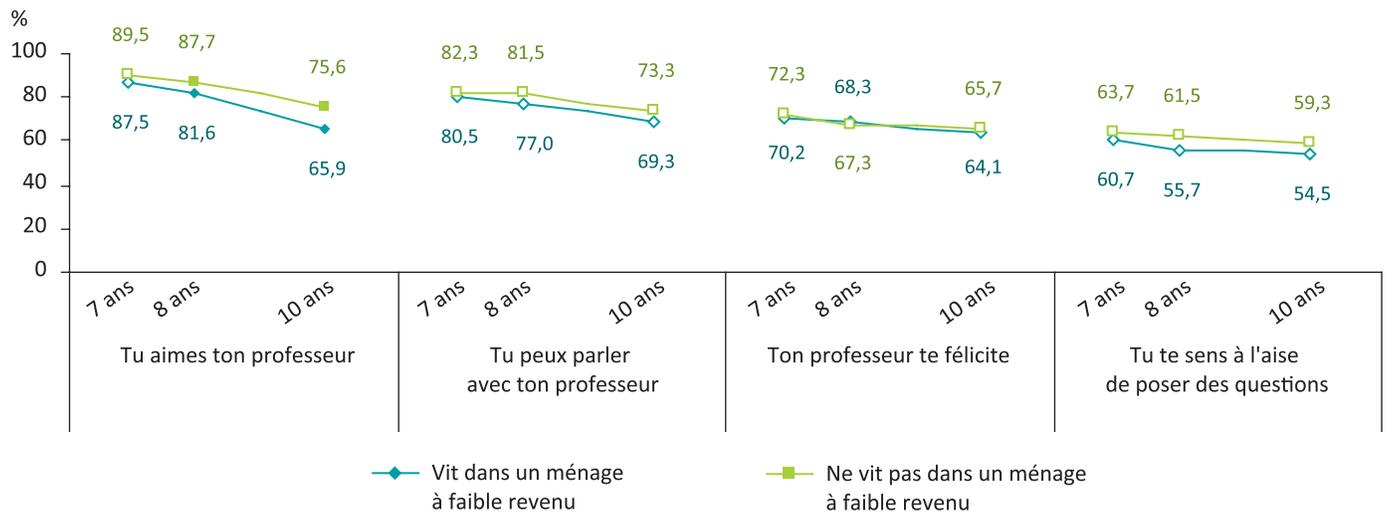


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 8
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon que l'enfant vit ou non dans un ménage à faible revenu, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

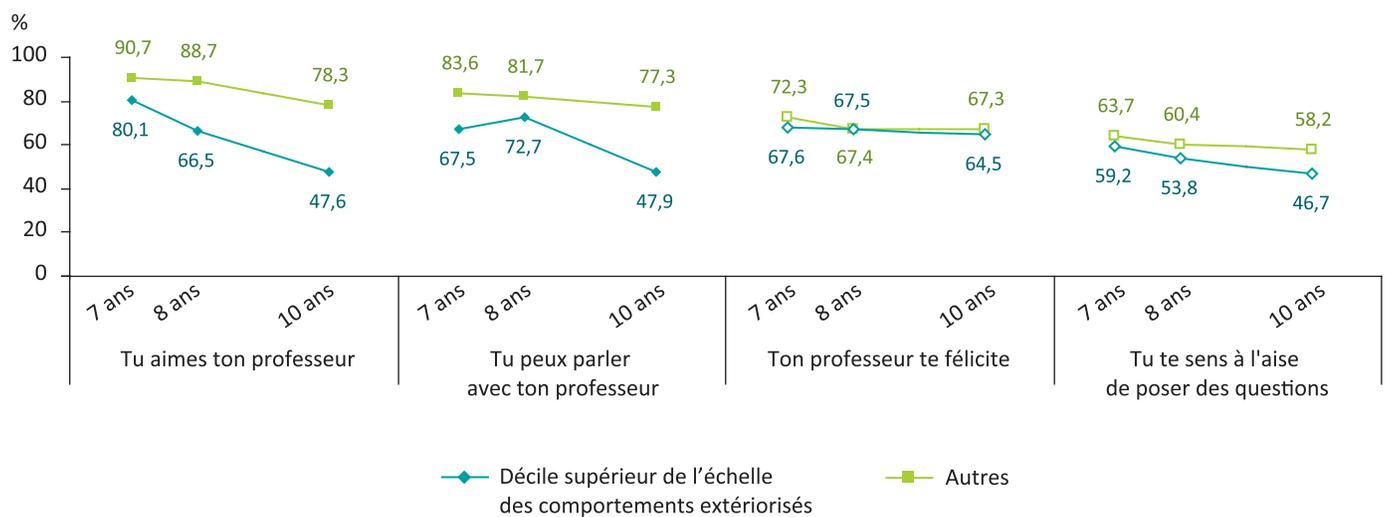
1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

En ce qui a trait aux comportements, il ressort que les enfants présentant davantage de problèmes de comportement extériorisés sont relativement moins nombreux à déclarer aimer leur enseignante ou pouvoir parler avec elle, et ce, quel que soit leur âge (voir figure 9). Quant aux enfants qui montrent plus de problèmes de comportement intériorisés, ils sont moins enclins à dire aimer leur enseignante, pouvoir lui parler ou être à l'aise de lui poser des questions seulement vers l'âge de 10 ans (voir figure 10).

Les figures B.7 à B.12 en annexe présentent l'évaluation des enfants pour chacun des énoncés en fonction des comportements spécifiques composant les échelles de comportements extériorisés et intériorisés. On peut y voir par exemple que, sauf exception, les enfants ayant plus de comportements extériorisés, quels qu'ils soient (opposition, agressivité, inattention ou hyperactivité), sont relativement moins susceptibles de rapporter aimer leur enseignante et pouvoir parler avec elle.

Figure 9
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements extériorisés, Québec, 2005, 2006 et 2008

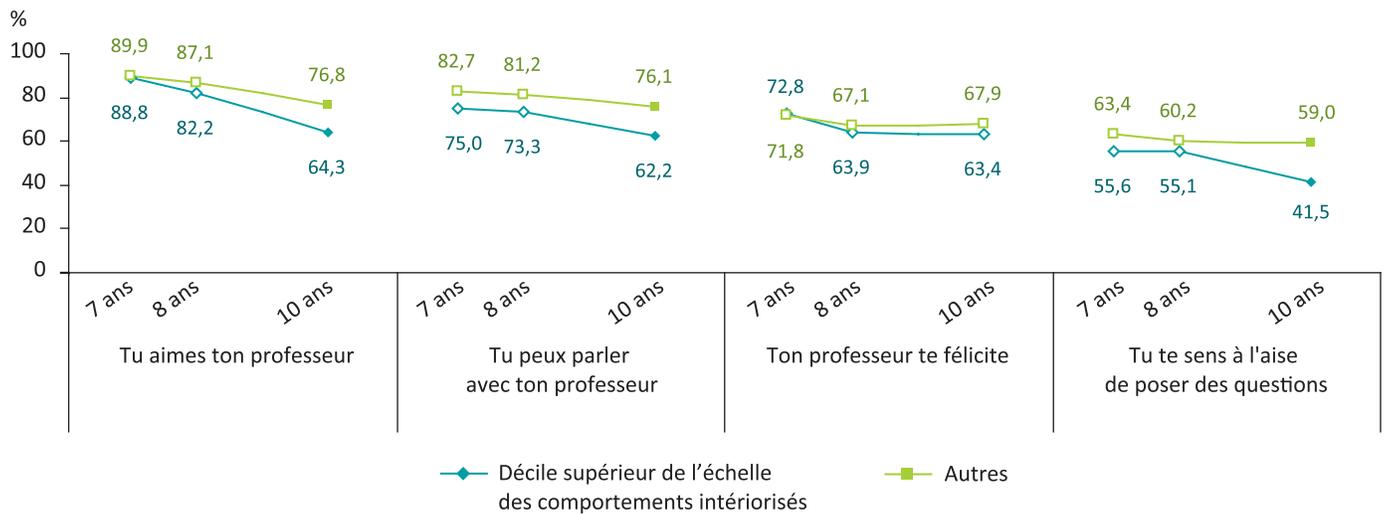


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 10
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements intériorisés, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

La relation enseignante-élève positive en quatrième année du primaire : les caractéristiques des enfants qui comptent le plus

De manière générale, les enseignantes font une moins bonne évaluation de la dimension positive de la relation enseignante-élève lorsqu'il s'agit des garçons plutôt que des filles et pour les enfants perçus comme ayant davantage de problèmes de comportement intériorisés ou extériorisés. Quant aux enfants, la majorité d'entre eux font une évaluation très favorable des aspects positifs de la relation avec leur enseignante, et ce, peu importe leurs caractéristiques, notamment vers l'âge de 7 ans et 8 ans (première et deuxième année du primaire). Par contre, le portrait est un peu moins positif vers l'âge de 10 ans (quatrième année du primaire).

Il convient de souligner que les analyses présentées jusqu'ici mettent en lumière les liens entre la dimension positive de la relation enseignante-élève et plusieurs caractéristiques des enfants prises séparément. Cependant, certaines des caractéristiques examinées sont liées entre elles, par exemple



le sexe de l'enfant et les problèmes de comportement extériorisés (données non présentées). Il est donc difficile de cerner leur contribution unique dans l'évaluation de la dimension positive de la relation enseignante-élève. Pour mieux départager les liens entre ces différentes caractéristiques et la relation enseignante-élève vers l'âge de 10 ans, des régressions logistiques ont été conduites pour chacun des énoncés évalués par les enseignantes et par les enfants¹⁵. L'item « Ton professeur te félicite lorsque tu réussis à faire quelque chose » s'étant avéré peu lié aux variables retenues dans les analyses bivariées, il n'a pas été inclus dans les analyses qui suivent.

Le tableau 1 montre, toutes choses étant égales par ailleurs, que les enseignantes sont plus enclines à indiquer partager une relation proche et chaleureuse lorsqu'il s'agit d'enfants ne vivant pas dans un ménage à faible revenu ou d'enfants n'affichant pas un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés. Pour ce qui est de l'énoncé « Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet », les enseignantes répondent aussi plus souvent de façon positive lorsqu'il s'agit des filles et des enfants ne vivant pas dans un ménage à faible revenu. Par ailleurs, les enseignantes sont plus susceptibles de répondre que l'énoncé « C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent » s'applique définitivement à leur relation avec l'enfant lorsqu'il s'agit des filles et des enfants présentant moins de problèmes de comportement intériorisés (une tendance en ce sens est aussi observée pour les comportements extériorisés). Finalement, trois caractéristiques contribuent de façon indépendante aux réponses données par les enseignantes à l'énoncé « Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité » : le niveau de revenu du ménage dans lequel vit l'enfant, les problèmes de comportement extériorisés et les problèmes de comportement intériorisés. Ainsi, les enseignantes sont plus enclines à répondre « S'applique définitivement » à cet énoncé lorsque les enfants ne vivent pas dans un ménage à faible revenu et lorsqu'ils n'affichent pas un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés.

Quand on examine le point de vue de l'enfant, on note que les filles et les enfants ayant moins ou pas de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés sont plus sujets à répondre « Souvent ou très vrai » à l'énoncé « Tu aimes ton professeur » (une tendance en ce sens est aussi observée pour les enfants ne vivant pas dans un ménage à faible revenu) (voir tableau 2). Les enfants présentant relativement moins de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés sont aussi plus susceptibles de dire qu'ils peuvent parler souvent à leur professeur, que celui-ci les écoute et leur répond de façon agréable. Quant à l'énoncé « Tu te sens à l'aise de poser des questions à ton professeur si tu ne comprends pas quelque chose », les enfants ayant relativement moins de problèmes de comportement intériorisés sont significativement plus susceptibles d'y répondre positivement.

De façon générale, les résultats des analyses multivariées révèlent que l'évaluation faite par l'enseignante de sa relation avec l'enfant est étroitement liée au milieu socioéconomique de l'enfant. Toutefois, cela est peu ou pas le cas lorsqu'on examine le point de vue de l'enfant. Par ailleurs, à l'exception de l'énoncé « Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet » auquel avait à répondre l'enseignante, tous les énoncés portant sur la dimension positive de la relation enseignante-élève, qu'ils soient évalués par l'enseignante ou par l'enfant, sont associés à la présence de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés chez l'enfant.

Afin de pouvoir cerner les comportements spécifiques associés à l'évaluation de la relation enseignante-élève et de tenir compte de la cooccurrence de certains problèmes de comportement chez l'enfant, le même type

de modélisation a été repris mais en intégrant chacun des comportements extériorisés et intériorisés séparément, soit l'hyperactivité, l'inattention, l'agressivité, les comportements d'opposition, les problèmes émotifs et l'anxiété¹⁶. Les analyses ont été menées seulement pour les trois items pour lesquels les deux types de comportements contribuent de façon unique à prédire l'évaluation de la relation, soit le sentiment de confiance et d'efficacité de l'enseignante ainsi que le fait pour l'enfant d'aimer son professeur ou de pouvoir lui parler. Ces analyses révèlent, une fois les autres caractéristiques considérées, que seuls les comportements d'inattention et les problèmes émotifs sont significativement associés au sentiment de confiance et d'efficacité de l'enseignante (données non présentées). Chez les enfants, ce sont les comportements d'hyperactivité et les problèmes émotifs qui entreraient davantage en jeu. Ainsi, les enfants présentant moins de comportements d'hyperactivité vers l'âge de 10 ans seraient significativement plus enclins à déclarer aimer leur enseignante ou pouvoir parler avec elle. À cet âge, les enfants ayant moins de problèmes émotifs seraient aussi plus susceptibles de déclarer pouvoir parler avec leur professeur (données non présentées).

Vers l'âge de 10 ans, l'évaluation que font les enseignantes et les élèves de certains aspects de leur relation est étroitement liée à la présence de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés chez l'enfant, notamment l'hyperactivité, l'inattention ainsi que les problèmes émotifs.

Tableau 1

Modèles de régressions logistiques multiples mesurant l'association entre différentes caractéristiques de l'enfant à 10 ans¹ et les énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive du point de vue de l'enseignante, Québec, 2008

	Modèle 1 Je partage une relation proche avec cet enfant	Modèle 2 Cet enfant partage spontanément des informations	Modèle 3 Il est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent	Modèle 4 Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance
	Rapport de cotes ^{2,3}			
Sexe de l'enfant				
<i>Garçons</i>	1,00	1,00	1,00	1,00
Filles	1,24	1,42 ⁺	1,66 ⁺⁺	1,11
Ménage à faible revenu				
<i>Oui</i>	1,00	1,00	1,00	1,00
Non	2,29 ⁺⁺	1,83 ⁺	1,09	1,79 ⁺
Comportements extériorisés				
<i>Décile supérieur</i>	1,00	1,00	1,00	1,00
Autres	1,79 ⁺	0,73	1,81 ⁺	4,37 ⁺⁺⁺
Comportements intériorisés				
<i>Décile supérieur</i>	1,00	1,00	1,00	1,00
Autres	1,01	1,25	1,78 ⁺	2,30 ⁺⁺

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. La catégorie de référence est inscrite en italique. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enseignantes d'enfants présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles de répondre « S'applique définitivement » que les autres choix de réponse à l'item en question, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elles le sont moins.

3. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,10; † : 0,05; ++ : 0,01; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau 2

Modèles de régressions logistiques multiples mesurant l'association entre différentes caractéristiques de l'enfant à 10 ans¹ et les énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive du point de vue de l'enfant, Québec, 2008

	Modèle 1 Tu aimes ton professeur	Modèle 2 Tu peux parler avec ton professeur	Modèle 3 Tu te sens à l'aise de poser des questions
	Rapport de cotes ^{2,3}		
Sexe de l'enfant			
<i>Garçons</i>	1,00	1,00	1,00
Filles	1,50 [†]	1,31	0,89
Ménage à faible revenu			
<i>Oui</i>	1,00	1,00	1,00
Non	1,60 [‡]	1,34	1,14
Comportements extériorisés			
<i>Décile supérieur</i>	1,00	1,00	1,00
Autres	2,12 ^{††}	2,23 ^{††}	1,22
Comportements intériorisés			
<i>Décile supérieur</i>	1,00	1,00	1,00
Autres	2,08 ^{††}	1,71 [†]	2,51 ^{†††}

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. La catégorie de référence est inscrite en italique. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles de répondre « Souvent ou très vrai » plutôt que « Jamais ou pas vrai » à l'item en question, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins.

3. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,10; ‡ : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Encadré 2

Le fait d'avoir une enseignante ou un enseignant fait-il une différence dans l'évaluation de la relation enseignant-élève?



Moins de 5 % des enfants de la population visée par l'ÉLDEQ avaient un enseignant masculin vers l'âge de 6 ans, 7 ans et 8 ans, tandis que ce pourcentage s'élève à près de 10 % vers l'âge de 10 ans, âge où la majorité des enfants sont en quatrième année du primaire (données non présentées). Le fait d'avoir une enseignante ou un enseignant peut-il faire une différence? Afin de pouvoir explorer cette question, les réponses aux huit items évaluant la relation enseignant-élève ont été

examinées pour voir si elles variaient selon le sexe de l'enseignant alors que les enfants étaient âgés d'environ 10 ans. Les analyses bivariées révèlent que comparativement à leurs collègues de sexe féminin, les enseignants sont moins nombreux, toutes proportions gardées, à indiquer que l'énoncé « Je partage une relation proche et chaleureuse avec cet enfant » s'applique définitivement à la relation qu'ils ont avec l'enfant (près de 36 %* c. un peu plus de 48 %). Du côté des enfants, un pourcentage moindre d'enfants se dit à l'aise de poser des questions lorsqu'il s'agit d'un enseignant plutôt que d'une enseignante (un peu plus de 44 % c. environ 58 %; données non présentées). Il aurait été intéressant de vérifier si ces associations valent autant pour les garçons que pour les filles. Cependant, les petits effectifs d'enseignants masculins ne permettent pas de faire des analyses plus détaillées en fonction du sexe de l'enseignant.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

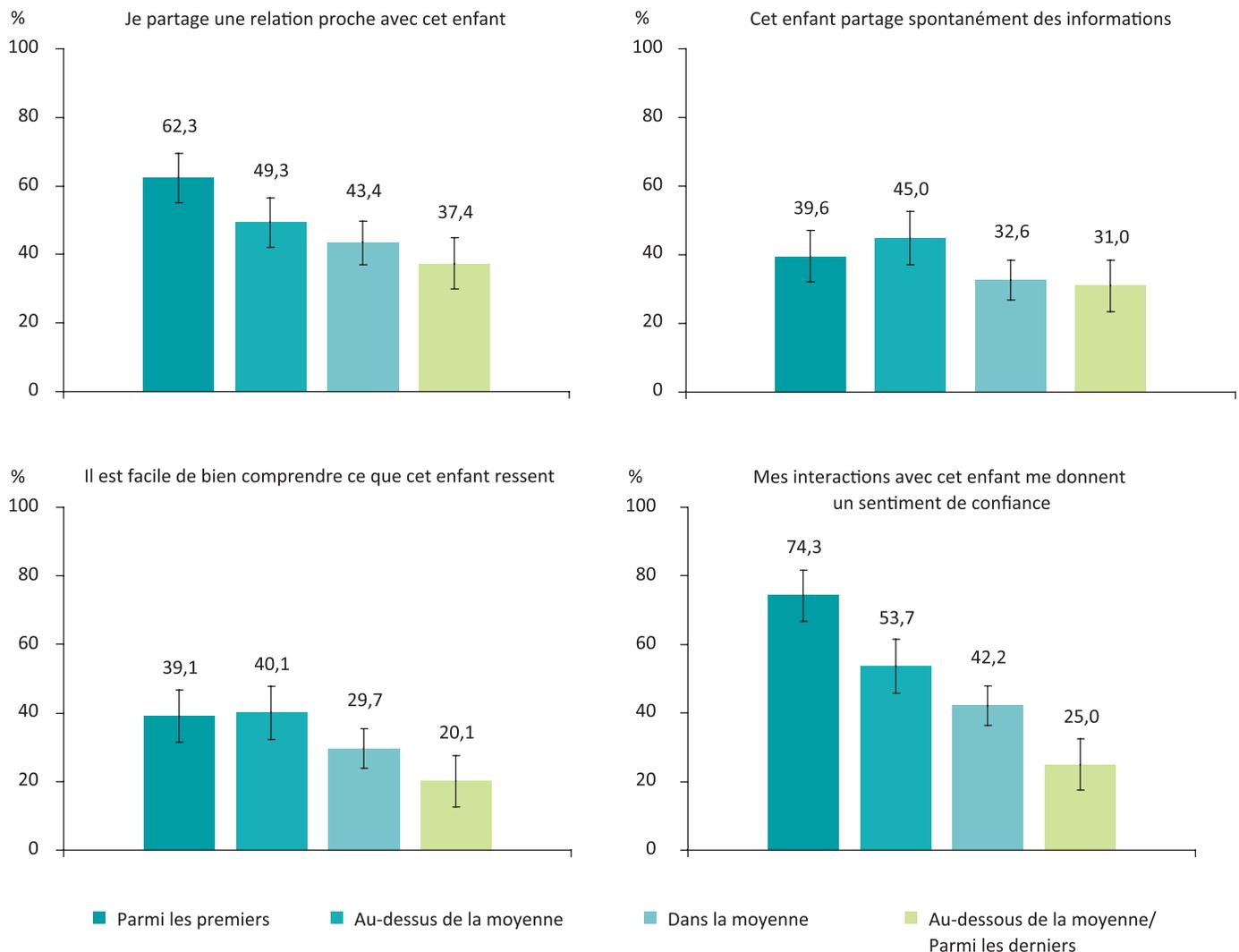
Une relation enseignante-élève positive : un élément contribuant à la réussite scolaire?

Plusieurs études révèlent qu'une relation enseignante-élève positive peut contribuer à la réussite scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004). À cet égard, les données de l'ÉLDEQ montrent un lien entre l'évaluation que font les enseignantes de leur relation avec l'enfant et le rendement scolaire de celui-ci, et ce, de l'âge de 7 ans à l'âge de 10 ans (voir figure 11 et tableaux B.1, B.2 et B.3). Ce résultat est noté pour tous les énoncés évalués. Par contre, du côté des enfants, ce n'est que vers l'âge de 10 ans, soit au moment où la majorité d'entre eux sont en quatrième année, qu'un tel lien est observé (voir figure 12). Ainsi, comparativement aux enfants dans la moyenne ou au-dessous de la moyenne de leur classe, les enfants se situant parmi les premiers sont proportionnellement plus nombreux à déclarer aimer leur enseignante ou se dire à l'aise de lui poser des questions.

De façon générale, les enfants dans la moyenne et au-dessous de la moyenne (y compris les derniers de classe) ne diffèrent pas entre eux quant à l'évaluation de leur relation avec leur enseignante (voir figure 12). Toutefois, lorsqu'il s'agit du sentiment de confiance et d'efficacité ressenti par l'enseignante, la relation observée s'apparente à un gradient selon lequel les enseignantes sont proportionnellement moins nombreuses à retirer un tel sentiment de leur relation avec les élèves se situant au-dessous de la moyenne ou parmi les derniers qu'avec ceux se situant dans la moyenne, et ce, peu importe l'âge des enfants. Par ailleurs, les enseignantes des enfants considérés dans la moyenne de leur classe se disent moins souvent confiantes et efficaces comparativement aux enseignantes des élèves se situant parmi les premiers (voir figure 11 et tableaux B.1, B.2 et B.3).

Figure 11

Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le rendement scolaire global de l'enfant vers 10 ans, Québec, 2008

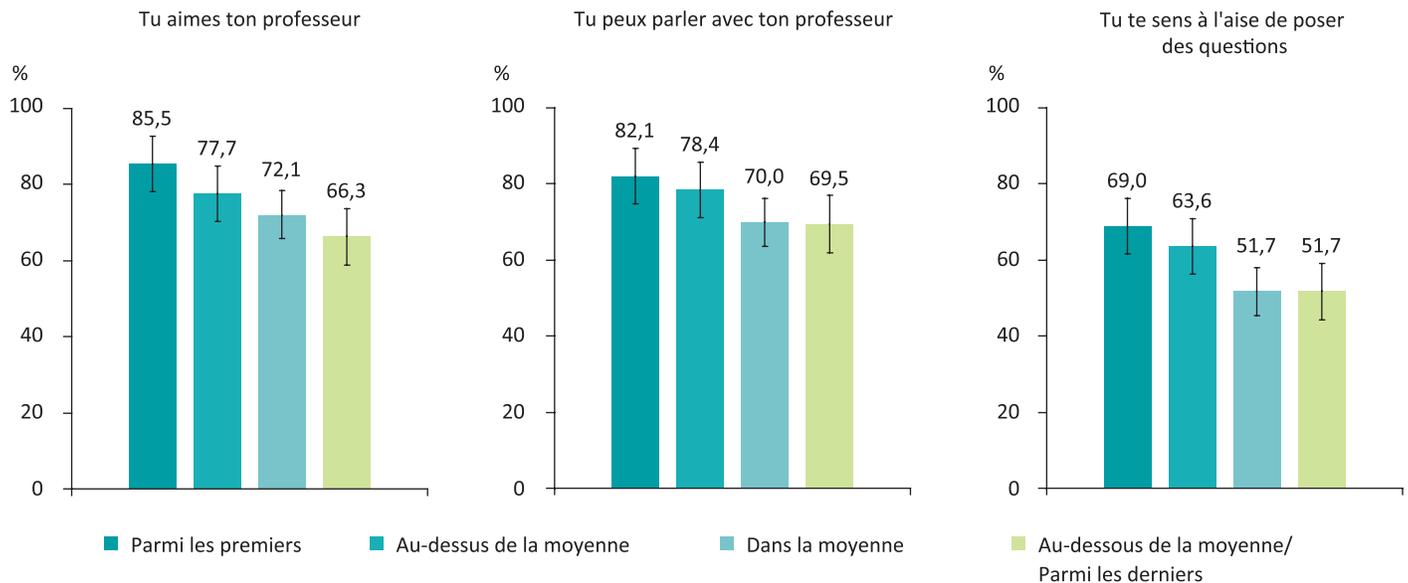


1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 12

Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon leur rendement scolaire global vers 10 ans, Québec, 2008



1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Comme l'évaluation de la dimension positive de la relation par les enseignantes et les élèves n'est pas indépendante des caractéristiques individuelles ou familiales de l'enfant, on a cherché à voir si les liens observés entre cette évaluation et le rendement scolaire de l'élève persistaient une fois pris en compte le sexe de l'enfant, le niveau de revenu du ménage ainsi que des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés vers 10 ans. Il s'agit ici de vérifier si la relation enseignante-élève permet de prédire l'appartenance des enfants au groupe moyen-fort de leur classe (dans la moyenne, au-dessus de la moyenne ou parmi les premiers de la classe) plutôt qu'au groupe faible (au-dessous de la moyenne ou parmi les derniers de la classe), au-delà des autres caractéristiques considérées.

Les résultats présentés au tableau 3 (modèle 1) révèlent qu'une fois prises en compte les autres caractéristiques, le fait d'avoir une enseignante répondant favorablement à l'énoncé « Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité » augmente les chances des enfants de se retrouver dans le groupe moyen-fort de leur classe vers l'âge de 10 ans. Une tendance similaire est relevée en ce qui concerne l'énoncé « C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent » ($p = 0,08$).

Le sentiment de confiance et d'efficacité ressenti par l'enseignante est associé positivement au rendement scolaire de l'enfant vers l'âge de 10 ans, et cela, même en tenant compte du sexe, du niveau de revenu du ménage et des problèmes de comportement de l'enfant.

Par contre, lorsqu'on examine le point de vue de l'enfant, ni le fait d'aimer son enseignante, de pouvoir parler avec elle ou d'être à l'aise de lui poser des questions ne contribuent de façon unique à prédire l'évaluation du rendement scolaire par l'enseignante, au-delà des autres variables (voir tableau 3, modèle 2).

Les données de l'ÉLDEQ nous permettent aussi d'utiliser les résultats à un test de compétences en numération (CAT/2 mod.) et à un test de vocabulaire (EVIP) pour évaluer la réussite scolaire de l'enfant de façon plus objective, à l'âge d'environ 10 ans. De la même façon que pour le rendement scolaire global, on a cherché à voir, au moyen de modèles de régressions linéaires cette fois, dans quelle mesure le fait pour l'enfant d'avoir une bonne relation avec son enseignante est associé aux résultats à ces tests, au-delà des autres caractéristiques.

Les résultats montrent qu'aucun énoncé portant sur la dimension positive de la relation enseignante-élève, telle qu'évaluée par l'enseignante ou l'enfant, ne ressort comme étant associé à la performance des enfants à ces tests, au-delà des autres caractéristiques considérées. En fait, seul le niveau de revenu du ménage contribue à prédire la performance à l'EVIP, tandis qu'en ce qui a trait au test de compétences en numération, tant le niveau de revenu que la présence de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez l'enfant contribuent indépendamment à prédire les résultats obtenus (données non présentées).

Tableau 3

Modèles de régressions logistiques multiples mesurant l'association entre les énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive et le rendement scolaire global de l'enfant à 10 ans¹ évalué par l'enseignante, en tenant compte de certaines caractéristiques de l'enfant, Québec, 2008²

	Rendement scolaire global dans la moyenne ou plus	
	Modèle 1	Modèle 2
	Rapport de cotes ^{3,4}	
Sexe de l'enfant		
<i>Garçons</i>	1,00	1,00
Filles	0,82	0,85
Ménage à faible revenu		
<i>Oui</i>	1,00	1,00
Non	2,10 ^{††}	2,15 ^{††}
Comportements extériorisés (selon l'enseignante)		
<i>Décile supérieur</i>	1,00	1,00
Autres	4,24 ^{†††}	5,01 ^{†††}
Comportements intériorisés (selon l'enseignante)		
<i>Décile supérieur</i>	1,00	1,00
Autres	2,23 ^{††}	2,46 ^{†††}
Je partage une relation proche avec cet enfant (selon l'enseignante)		
<i>S'applique définitivement</i>	0,77	
<i>Autre</i>	1,00	
Cet enfant partage spontanément des informations (selon l'enseignante)		
<i>S'applique définitivement</i>	0,91	
<i>Autre</i>	1,00	
Il est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent (selon l'enseignante)		
<i>S'applique définitivement</i>	1,57 [†]	
<i>Autre</i>	1,00	
Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance (selon l'enseignante)		
<i>S'applique définitivement</i>	2,62 ^{†††}	
<i>Autre</i>	1,00	
Tu aimes ton professeur (selon l'enfant)		
<i>Souvent ou très vrai</i>		1,32
<i>Jamais ou pas vrai</i>		1,00
Tu peux parler avec ton professeur (selon l'enfant)		
<i>Souvent ou très vrai</i>		0,86
<i>Jamais ou pas vrai</i>		1,00
Tu te sens à l'aise de poser des questions (selon l'enfant)		
<i>Souvent ou très vrai</i>		1,10
<i>Jamais ou pas vrai</i>		1,00

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. À noter qu'aucun problème de multicollinéarité n'a été détecté dans l'un ou l'autre des deux modèles présentés.

3. La catégorie de référence est inscrite en italique. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants sont plus susceptibles de se situer dans la moyenne, au-dessus de la moyenne ou parmi les premiers de leur classe plutôt que sous la moyenne, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins.

4. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

La synthèse et la conclusion



© iStockphoto.com, faithhoca

Ce fascicule visait à décrire certains éléments de la relation enseignante-élève au primaire dans le but de mieux comprendre leur évolution et de cerner quelques facteurs qui leur sont associés. Rappelons que l'ÉLDEQ est la première étude québécoise de grande envergure qui s'intéresse à la fois au point de vue des enfants et à celui des enseignantes. Dans le présent fascicule, ces perceptions ont été examinées de façon parallèle à travers les premières années du primaire et, ensuite, mises en lien avec diverses caractéristiques de l'enfant, soit le sexe, le milieu socioéconomique et la présence de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Puis, une attention spéciale a été accordée aux liens entre une relation enseignante-élève positive et la réussite scolaire. Les principaux constats de ce fascicule sont repris et commentés ici.

Évolution de la relation enseignante-élève

Au début de la scolarisation, la majorité des enseignantes et des enfants font une évaluation favorable de la dimension positive de leur relation. Cependant, cette appréciation tend à diminuer avec l'âge des enfants, et cela tant du point de vue des enseignantes que de celui des élèves. Ce phénomène pourrait être attribuable, en partie, à l'évolution des besoins affectifs et des capacités cognitives de l'enfant ainsi qu'à l'évolution du rôle de l'enseignante. Au début du primaire, l'enfant tend à se représenter l'enseignante comme le substitut d'une figure parentale d'attachement, d'où l'évaluation généralement très positive qu'il peut en faire (Lynch et Cicchetti, 1997). Sur le plan du développement cognitif, il faut noter que la capacité d'auto-évaluation et d'évaluation d'autrui des enfants se raffine durant cette période; cela pourrait aussi contribuer à expliquer la façon dont évolue la perception de la relation enseignante-élève chez l'enfant (Bee et Boyd, 2008). Enfin, soulignons que les enfants, avec le temps, ont une plus grande expérience scolaire. Cela leur permet de faire des comparaisons entre les relations établies avec différentes enseignantes et, ainsi possiblement, devenir plus critiques. Du côté des enseignantes, leurs interventions et leurs exigences varient sensiblement selon l'année d'études: au début de la scolarisation, leurs interventions sont axées sur le développement des compétences sociales et affectives de l'enfant, alors qu'au cours des années, les exigences d'ordre scolaire prennent de

plus en plus de place. Également, il faut garder en tête que la relation enseignante-élève est évaluée par une enseignante différente à chacun des volets de l'étude puisque l'enfant change d'année et généralement d'enseignante.

Caractéristiques des enfants associées à une relation enseignante-élève positive

Sur le plan relationnel, des différences sont notées entre les garçons et les filles. Ainsi, les analyses bivariées révèlent que les enseignantes rapportent plus souvent avoir des relations proches et chaleureuses lorsqu'il s'agit d'une fille plutôt que d'un garçon au début du primaire. Une différence entre les deux groupes est aussi notée vers l'âge de 10 ans en ce qui a trait aux énoncés concernant la facilité à comprendre ce que l'enfant ressent et le partage spontané d'informations, même une fois pris en compte d'autres facteurs (niveau de revenu du ménage, problèmes de comportement intériorisés et extériorisés). Lorsque les enfants sont interrogés, les filles sont plus enclines que les garçons à dire aimer leur enseignante et, même en prenant en considération d'autres variables, cela demeure vrai vers l'âge de 10 ans.

Ces résultats confirment un constat général dans la littérature scientifique selon lequel les filles entretiennent de meilleures relations que les garçons avec leurs enseignantes (Baker, 2006; Blankemeyer, Flannery et Vazsonyi, 2002; Howes, Philippson et Peisner-Feinberg, 2000). Cette situation pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. Par exemple, on a noté qu'au cours de leur développement, les filles sont plus attentives et sensibles à des stimuli sociaux et relationnels (Brown et Gilligan, 1992), ce qui pourrait faciliter le développement d'une relation affective positive avec l'enseignante au début du primaire. Par contre, les garçons ont tendance à présenter plus de comportements perturbateurs et moins de maturité développementale que les filles lors de leur entrée à l'école (Alexander et Entwisle, 1988; Kesner, 2000). Ces comportements risquent d'entraîner plus d'interactions conflictuelles avec les enseignantes et d'influencer négativement la relation qu'ils entretiennent avec elles (Baker, 2006; Hamre et Pianta, 2001). Soulignons finalement que cette expérience relationnelle différente entre garçons et filles, avec leurs enseignantes, pourrait être accentuée par le fait que la grande majorité des enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire sont de sexe féminin. Comparativement aux enseignants, les enseignantes pourraient se sentir plus proches des filles que des garçons et plus à l'aise d'intervenir auprès d'elles. Les données de l'ÉLDEQ ne permettent malheureusement pas d'étayer cette hypothèse.

La dimension positive de la relation enseignante-élève est également associée au milieu socioéconomique des enfants. Ainsi, comparativement aux enfants vivant dans un ménage à faible revenu, les autres élèves sont plus susceptibles de rapporter aimer leurs enseignantes à partir de la deuxième année, et une tendance en ce sens est observée vers l'âge de 10 ans même lorsque d'autres variables sont prises en compte. De leur côté, les enseignantes sont aussi plus enclines, dans l'ensemble, à déclarer entretenir une meilleure relation avec les enfants ne vivant pas dans un ménage à faible revenu; cela est le cas pour la majorité des énoncés évaluant la dimension positive de la relation enseignante-élève vers l'âge de 10 ans, même lorsque le sexe de l'élève et les problèmes de comportement sont considérés. Ces résultats pourraient être en partie attribuables au fait que les enfants provenant de milieux socioéconomiques moins favorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés sur le

plan scolaire (Brooks-Gunn et Duncan, 1997). Le fait que les enseignantes entretiennent de moins bonnes relations avec les enfants issus de milieux socioéconomiques moins favorisés a été noté dans plusieurs études (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Ladd et autres, 1999). Ces résultats sont préoccupants sachant que les élèves de milieux défavorisés qui font l'expérience de relations bienveillantes et aidantes avec leurs enseignantes, tôt dans leur parcours scolaire, perçoivent leur environnement scolaire de manière plus positive (Baker, 1999).

En ce qui a trait à la présence de problèmes de comportement (extériorisés ou intériorisés), nos résultats révèlent que ceux-ci sont généralement liés à une moins bonne évaluation de la dimension positive de la relation entre l'enseignante et l'enfant au primaire. Ces résultats corroborent ceux d'autres études selon lesquels les élèves affichant plus de comportements extériorisés ou intériorisés ont de moins bonnes relations avec leurs enseignantes (Baker, 2006; Henricsson et Rydell, 2004; Maldonado-Carreño, 2005; Murray et Murray, 2004). Encore ici, un tel constat soulève certains questionnements sachant que les enfants qui éprouvent des problèmes de comportement peuvent, s'ils ont vécu des relations chaleureuses avec leurs enseignantes dès leur entrée à l'école (Hamre et Pianta, 2001; Hughes, Cavell et Jackson, 1999), démontrer une meilleure capacité d'adaptation et avoir de meilleurs résultats scolaires. Ainsi, établir des relations significatives avec des adultes non familiers permettrait aux enfants vulnérables d'acquérir les compétences sociales et comportementales nécessaires au développement et au maintien de leur engagement scolaire (Hughes, Cavell et Wilson, 2001; Lynch et Cicchetti, 1992; Pianta, 1999).

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance d'intervenir auprès des enfants vulnérables ainsi qu'auprès de leurs enseignantes afin de favoriser le développement d'une relation enseignante-élève positive, et cela, dès l'entrée à l'école (Pederson, Faucher et Eaton, 1978; Werner et Smith, 1989).

Relation enseignante-élève positive et réussite scolaire

Trois mesures ont été mises en lien avec les caractéristiques des enfants et la relation enseignante-élève positive, soit l'appréciation de l'enseignante du rendement scolaire global de l'enfant et les résultats à deux tests cognitifs (EVIP et CAT/2) administrés par une tierce personne alors que les enfants étaient âgés de 10 ans. Quant à l'appréciation du rendement scolaire par l'enseignante, les analyses bivariées révèlent un lien étroit entre celle-ci et l'évaluation de la relation enseignante-élève. Du côté des enseignantes, un tel lien est observé peu importe l'âge des enfants, tandis qu'il l'est seulement vers l'âge de 10 ans du côté des enfants.

Les résultats des analyses multivariées, lorsque l'évaluation de l'enseignante est considérée, conduisent à un portrait plus nuancé. En prenant en compte simultanément les énoncés portant sur la relation ainsi que le sexe de l'élève, le niveau de revenu du ménage auquel il appartient et les problèmes de comportement notés vers 10 ans, seul le sentiment de confiance et d'efficacité et, de façon plus marginale, la capacité de l'enseignante de bien comprendre ce que ressent l'enfant contribuent de façon unique à prédire le rendement scolaire de l'enfant vers cet âge. Ainsi, nos résultats suggèrent qu'au-delà de caractéristiques comme le faible revenu familial et la présence de comportements extériorisés et intériorisés, seuls certains aspects de la relation enseignante-élève positive seraient liés à la réussite

scolaire de l'élève. Toutefois, il convient de rappeler que l'enseignante évaluée à la fois sa relation avec l'enfant et le rendement de celui-ci, ce qui pourrait entraîner un certain biais.

À cet égard, les analyses réalisées à l'aide de tests cognitifs directs (EVIP et CAT/2) révèlent qu'aucun des énoncés portant sur la dimension positive de la relation enseignante-élève, qu'ils soient issus du questionnaire de l'enfant ou de celui de l'enseignante, n'est associé à la performance des enfants à ces tests, une fois les caractéristiques de l'enfant considérées.

Le fait que l'énoncé portant sur le sentiment de confiance et d'efficacité dans les interventions avec l'enfant ressorte comme un facteur prédicteur lorsqu'il s'agit du rendement scolaire évalué par l'enseignante, mais pas lorsqu'il s'agit de résultats à des tests cognitifs, peut être attribuable à une certaine subjectivité dans l'évaluation du rendement scolaire puisque celle-ci est faite par l'enseignante. Mentionnons toutefois que le rendement scolaire de l'élève peut être tributaire non seulement des compétences cognitives de l'élève mais aussi d'autres aspects qui n'ont pas été abordés ici, comme l'engagement et la motivation scolaires, lesquels pourraient être associés au sentiment de confiance et d'efficacité ressenti par l'enseignante (voir par exemple : Daniels, Kalkman et McCombs, 2001; Seifert, 2004). Enfin, comme l'évaluation de la relation enseignante-élève a été faite en même temps que l'évaluation du rendement scolaire de l'enfant, il est difficile de déterminer le sens de la relation entre les deux. Le modèle transactionnel de Sameroff (2010) permet de mieux comprendre la relation entre le sentiment de confiance et d'efficacité et le rendement scolaire évalué par l'enseignante. Selon ce modèle, les enseignantes des élèves plus engagés et plus performants sur le plan scolaire peuvent se sentir plus compétentes et retirer un plus grand sentiment d'efficacité de leur rôle. Ce sentiment d'efficacité, à son tour, peut susciter un plus grand engagement de l'élève et contribuer à son rendement scolaire. En revanche, une enseignante aux prises avec un enfant qui présente des comportements difficiles peut se sentir moins efficace dans ses interventions pédagogiques. Un tel sentiment pourrait entraîner un moindre investissement de la part de l'enfant dans ses apprentissages et se refléter dans son rendement scolaire (Sutherland et Oswald, 2005). D'autres études ont montré que le sentiment d'autoefficacité des enseignantes serait fortement associé au rendement scolaire des élèves (voir par exemple : Goddard, Hoy et Hoy, 2000). Selon Bandura (1997), le sentiment d'autoefficacité désigne les croyances que possède un individu à l'égard de sa capacité de produire ou non une tâche. Ainsi, les croyances de l'enseignante quant au fait de pouvoir aider les élèves pourraient avoir un impact sur la relation qu'elle veut entretenir avec eux ainsi que sur leur engagement et leur rendement scolaires.

Soulignons que de 18 % à 25 % environ des enseignantes des enfants visés par cette analyse disent ne pas se sentir vraiment confiantes et efficaces dans leurs interactions avec eux. En tenant compte du fait qu'un tel sentiment est étroitement lié aux caractéristiques des enfants, notamment leurs difficultés sur le plan comportemental, comment améliorer le sentiment de compétence des enseignantes tout en favorisant la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves? Il pourrait s'avérer utile d'aider les enseignantes à développer des stratégies variées et adaptées aux défis que posent certains enfants (voir par exemple : Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2004). Cela pourrait se faire par le biais de séances de développement professionnel ou par la mise en place de mesures de soutien professionnel. Quant aux élèves, les programmes d'intervention précoce qui font la promotion de l'autorégulation des comportements et des

émotions ainsi que du développement de compétences sociales et cognitives pourraient les aider à relever le défi que constitue l'établissement d'une relation enseignante-élève positive (Blacher et autres, 2009). Au Québec, par exemple, la participation à des programmes visant le développement des comportements prosociaux (*Fluppy*; Capuano, Francoeur et Giguère, 1994; Gascon-Giard et Richard, 2000) ou la promotion de la santé mentale (*Les amis de Zippy*; Denoncourt, 2007) serait liée à des améliorations significatives au chapitre des mécanismes d'adaptation, des habiletés sociales et des comportements (Mishara et Ystgaard, 2006; Poulin et autres, 2010). Il apparaît donc souhaitable de soutenir les enseignantes aussi bien que les enfants, et cela dès le début de la scolarisation, afin de favoriser le développement d'une bonne relation entre eux et ainsi la réussite scolaire des enfants.

Ce fascicule constitue un premier pas dans l'analyse de la relation enseignante-élève. Des recherches futures pourraient s'attarder à la dimension conflictuelle de ces relations, aussi évaluée dans l'ÉLDEQ. De plus, la dimension positive de la relation enseignante-élève et ses corrélats n'ont été examinés qu'au cours des premières années du primaire. Il serait pertinent d'étudier l'apport de la relation enseignant-élève au rendement, à la motivation et à l'engagement scolaires des enfants à plus long terme.



© iStockphoto.com, vga/jlc

ANNEXE A

Évaluation des comportements et de la réussite scolaire en première, deuxième et quatrième année du primaire

Problèmes de comportement extériorisés selon l'enseignante (vers 7 ans, 8 ans et 10 ans)

L'échelle de problèmes de comportement extériorisés est construite à partir de quatre échelles évaluant l'agressivité physique, les comportements d'hyperactivité, l'inattention et les comportements d'opposition aux volets 2005, 2006 et 2008 de l'ÉLDEQ alors que les enfants avaient environ 7 ans, 8 ans et 10 ans. Les évaluations ont été faites par les enseignantes à l'aide du *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAENS). Pour procéder aux évaluations, l'enseignante se base sur les six mois précédant la collecte. Les quatre échelles ayant servi à calculer cette échelle globale sont décrites ci-après. Pour plus de détails sur les sources de ces différentes échelles, le lecteur peut se référer à la documentation technique disponible sur le site Web de l'ÉLDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm.

Hyperactivité et inattention

Les comportements d'hyperactivité et d'inattention ont été évalués à l'aide de neuf questions dans le *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAENS). L'enseignante devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois l'enfant : 1) n'a pu rester en place, a été agité(e) ou hyperactif(ve); 2) a remué sans cesse; 3) a été impulsif(ve), a agi sans réfléchir; 4) a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu; 5) a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants; 6) a été incapable d'attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose; 7) a été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période; 8) a été facilement distrait(e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque; 9) a été inattentif(ve). Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai; 2) quelquefois ou un peu vrai; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, deux échelles ont été construites pour les volets de l'ÉLDEQ pour lesquels l'information était disponible : une échelle d'hyperactivité se basant sur les six premiers items et une échelle d'inattention construite à partir des trois derniers. Un score d'échelle a été calculé afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10 (alphas de Cronbach autour de 0,89 pour les échelles d'hyperactivité et d'inattention à 7, 8 et 10 ans).

Agressivité physique

Afin d'évaluer le niveau d'agressivité physique des enfants, l'enseignante devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois l'enfant : 1) s'est bagarré(e); 2) a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant; 3) lorsqu'on le(la) taquinait, a réagi de façon agressive; 4) a cherché à dominer les autres enfants; 5) lorsqu'on le(la) contredisait, a réagi de façon agressive; 6) a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il(elle) voulait; 7) lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le(la) bousculant), il(elle) s'est fâché(e) et a commencé une bagarre (une chicane); 8) a attaqué physiquement les autres; 9) a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants; 10) lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagi de façon agressive. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai; 2) quelquefois ou un peu vrai; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10 (alphas de Cronbach autour de 0,92 à 7, 8 et 10 ans).

Comportements d'opposition

Finalement, pour évaluer les comportements d'opposition, l'enseignante devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois l'enfant : 1) a été rebelle ou a refusé d'obéir; 2) n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit(e); 3) n'a pas changé sa conduite après avoir été puni(e); 4) a eu des crises de colère ou s'est fâché(e) vite. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai; 2) quelquefois ou un peu vrai; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10 (alphas de Cronbach autour de 0,83 à 7, 8 et 10 ans).

Pour chacune des années considérées, l'échelle globale de comportements extériorisés est construite en calculant une moyenne des scores obtenus aux quatre échelles. Ces échelles globales présentent un niveau de fiabilité satisfaisant (alphas de Cronbach de 0,83 à 0,85 selon l'âge).

Problèmes de comportement intériorisés selon l'enseignante (vers 7 ans, 8 ans et 10 ans)

L'échelle de problèmes de comportement intériorisés est construite à partir de deux échelles évaluant les troubles émotifs et l'anxiété chez l'enfant. Les échelles pour les volets de 2005, 2006 et 2008 de l'ÉLDEQ ont été établies à partir des réponses données par les enseignantes au questionnaire qui leur était destiné (QAAENS). Pour procéder aux évaluations de ces manifestations, l'enseignante se base sur les six mois précédant la collecte. Les échelles ayant servi à calculer cette échelle globale sont décrites ci-après. Pour plus de détails sur les sources de ces échelles, le lecteur peut se référer à la documentation technique disponible sur le site Web de l'ÉLDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gov.qc.ca/doc_tech.htm.

Troubles émotifs

Afin d'évaluer les symptômes de troubles émotifs des enfants, l'enseignante devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois l'enfant : 1) a semblé malheureux(euse) ou triste; 2) n'a pas été aussi heureux(euse) que les autres enfants; 3) a manqué d'énergie, s'est senti(e) fatigué(e); 4) a eu de la difficulté à s'amuser; 5) a été incapable de prendre des décisions. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai; 2) quelquefois ou un peu vrai; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10 (alphas de Cronbach autour de 0,77 à 7, 8 et 10 ans).

Anxiété

Les enseignantes ont aussi été sollicitées afin d'évaluer la présence de symptômes d'anxiété chez l'enfant. L'enseignante devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois l'enfant : 1) a été trop craintif(ve) ou anxieux(euse); 2) a été inquiet(ète); 3) a pleuré beaucoup; 4) a été nerveux(euse) ou très tendu(e). Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai; 2) quelquefois ou un peu vrai; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10 (alphas de Cronbach autour de 0,78 à 7, 8 et 10 ans).

Pour chacune des années considérées, l'échelle globale de comportements intériorisés est construite en calculant une moyenne des scores obtenus à ces deux échelles. Ces échelles globales présentent un niveau de fiabilité satisfaisant, comme en témoignent les alphas de Cronbach qui varient de 0,74 à 0,78 selon le volet.

Rendement scolaire global selon l'enseignante (vers 7 ans, 8 ans et 10 ans)

À partir de la première année du primaire, on a demandé aux enseignantes d'évaluer le rendement scolaire global de l'enfant et aussi, de façon plus spécifique, son rendement dans plusieurs matières (mathématiques, lecture, écriture et sciences^a) à l'aide du questionnaire qui leur était destiné (QAAENS). Dans le présent fascicule, seul le rendement scolaire global a été retenu aux fins d'analyse. Les choix de réponse offerts étaient : 1) parmi les premiers de la classe; 2) au-dessus de la moyenne de la classe, mais pas parmi les premiers; 3) dans la moyenne de la classe; 4) au-dessous de la moyenne de la classe, mais pas parmi les derniers; 5) parmi les derniers de la classe. Les deux dernières catégories ont dû être regroupées en raison des petits effectifs.

Test d'arithmétique (vers 10 ans)

L'épreuve « Calculs mathématiques » porte sur la maîtrise de trois opérations mathématiques, soit l'addition, la soustraction et la multiplication. Cette épreuve évalue la capacité de l'enfant à effectuer des calculs de base portant sur des nombres entiers. La version abrégée de l'épreuve (CAT/2) a été élaborée spécialement pour l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) par le Canadian Test Center et adaptée par G. Dionne (Université Laval). Lors de la passation, l'intervieweuse s'assied à côté de l'enfant et lui dit à voix haute l'équation à faire. L'enfant doit cocher sa réponse sur la feuille de cotation. Il peut s'aider d'une feuille brouillon si nécessaire. Pour chacun des items, l'enfant dispose d'un temps maximal. Après trois erreurs consécutives, il y a arrêt de la tâche, et ce, pour chacun des types d'opération. La sommation des items réussis donne le score de l'enfant à cette épreuve.

Vocabulaire réceptif (vers 10 ans)

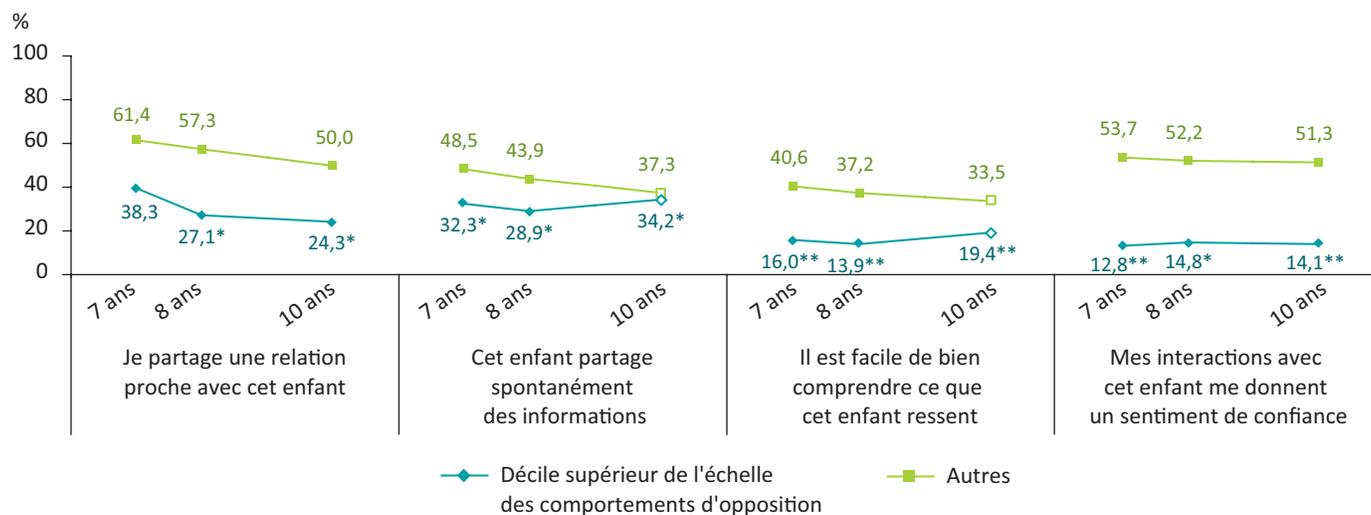
L'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993), administrée individuellement en français ou en anglais, mesure le vocabulaire compris par l'enfant. Ce test, d'une durée de 15 minutes, peut être administré dès l'âge de 3 ans. L'un des aspects intéressants de l'EVIP est qu'elle ne dépend pas des réponses orales ou écrites; elle semble donc particulièrement appropriée aux personnes qui peuvent avoir de la difficulté à s'exprimer verbalement, tels les enfants présentant des troubles du langage (Dunn et Dunn, 1981). L'administration de ce test se fait à l'aide d'un manuel comprenant les images à identifier. Pendant le test, l'intervieweuse dit un mot à l'enfant et lui montre une page comportant quatre dessins au trait. L'enfant doit alors pointer l'image qui correspond au mot dit par l'intervieweuse. L'échelle complète comprend des images d'entraînement suivies par 170 autres classées par ordre croissant de difficulté. Le point de départ du test dépend de l'âge de l'enfant. L'EVIP affiche une corrélation d'environ 0,70 avec le quotient intellectuel d'après l'échelle d'intelligence de Wechsler pour les enfants (Dunn et Dunn, 1997).

a. Cette matière a été évaluée uniquement lorsque les enfants avaient 10 ans, ce qui correspond généralement à la quatrième année du primaire.

ANNEXE B

Figure B.1

Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements d'opposition, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

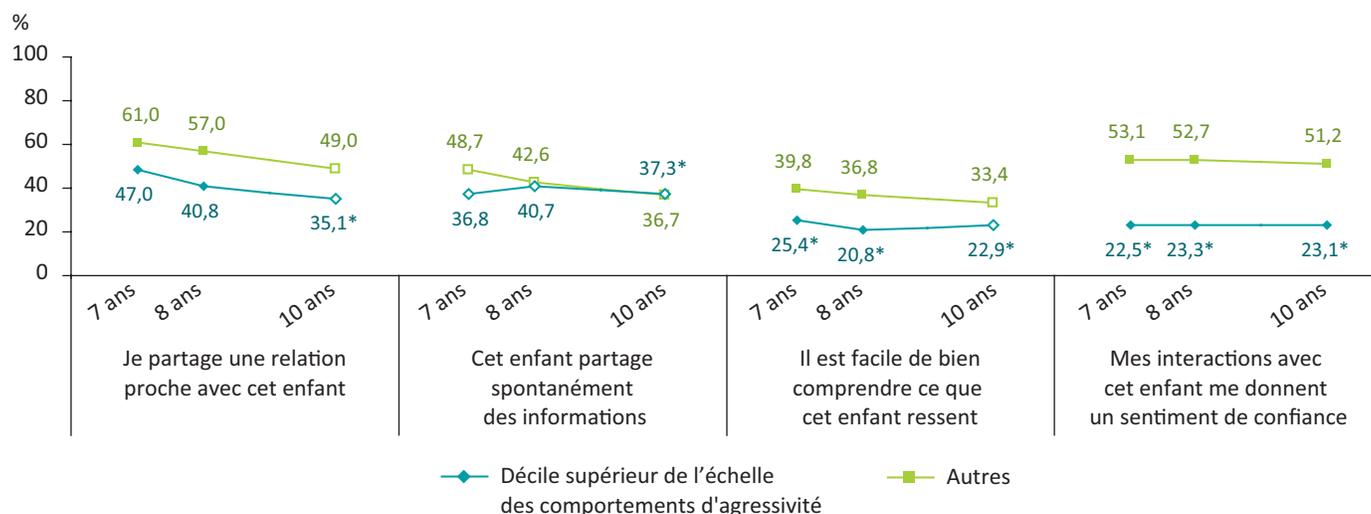
** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.2

Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements d'agressivité, Québec, 2005, 2006 et 2008



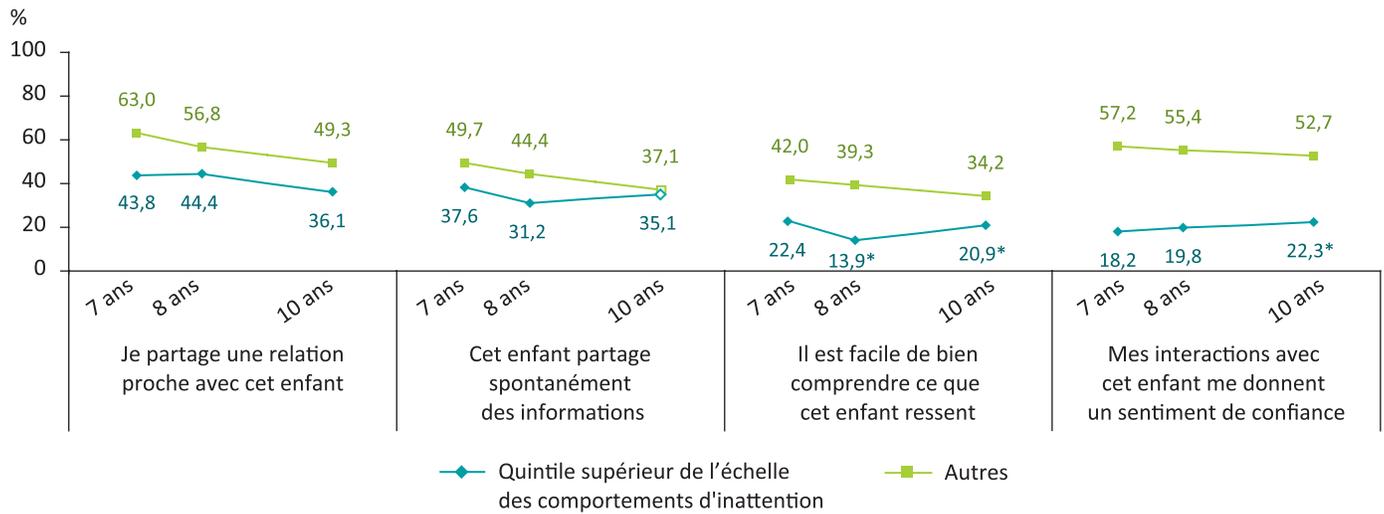
Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.3
Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le quintile de l'échelle des comportements d'inattention, Québec, 2005, 2006 et 2008



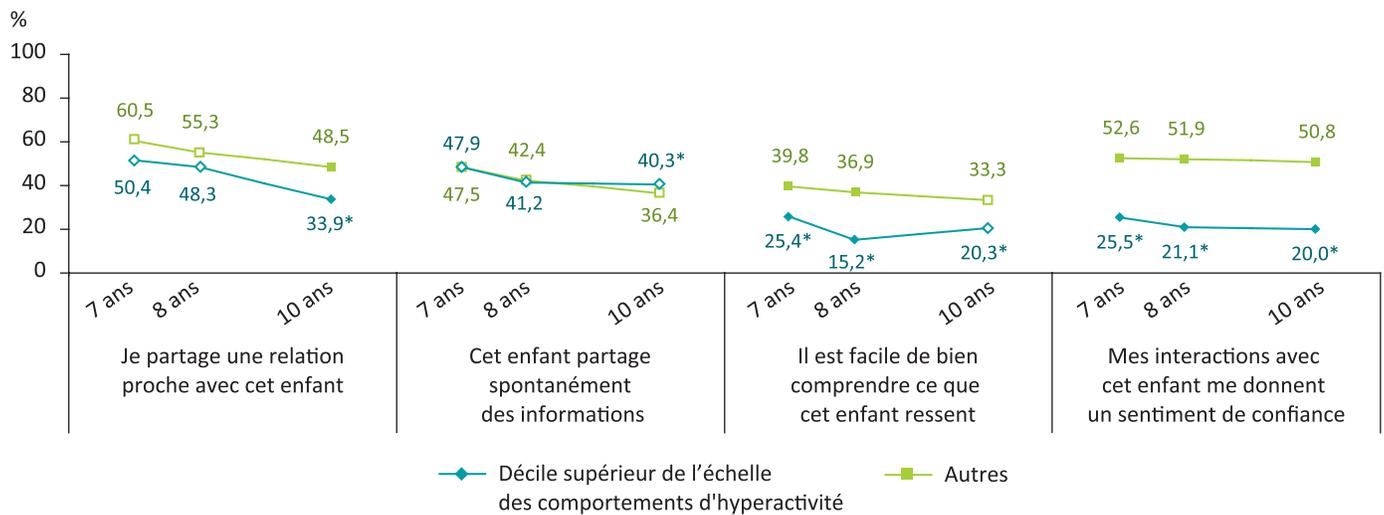
Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.4
Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements d'hyperactivité, Québec, 2005, 2006 et 2008



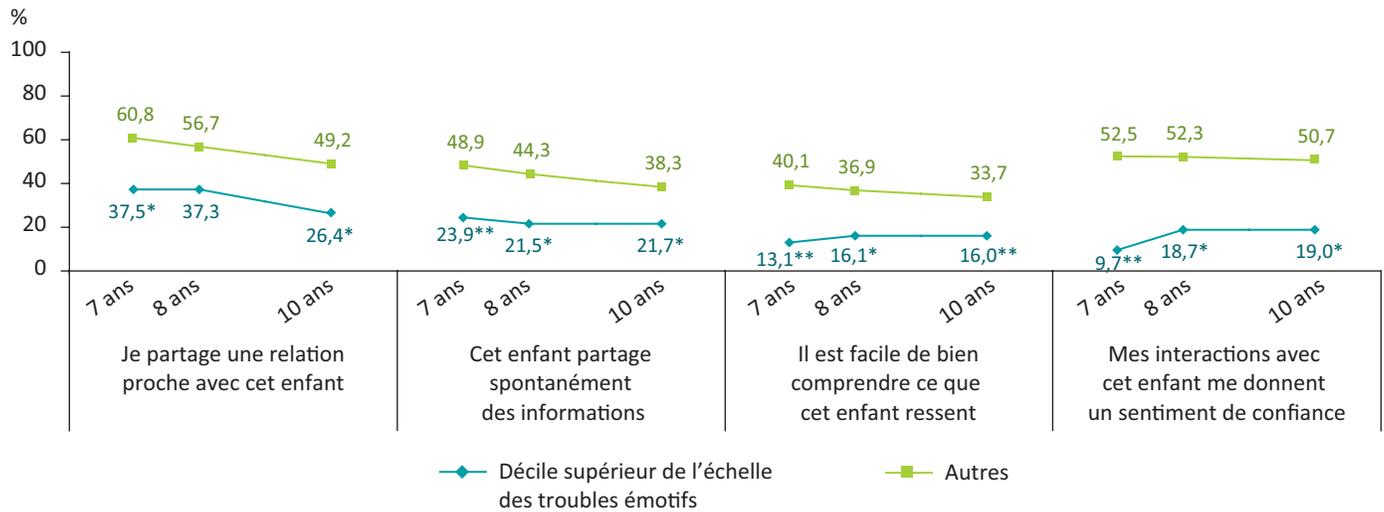
Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.5
Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des troubles émotionnels, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

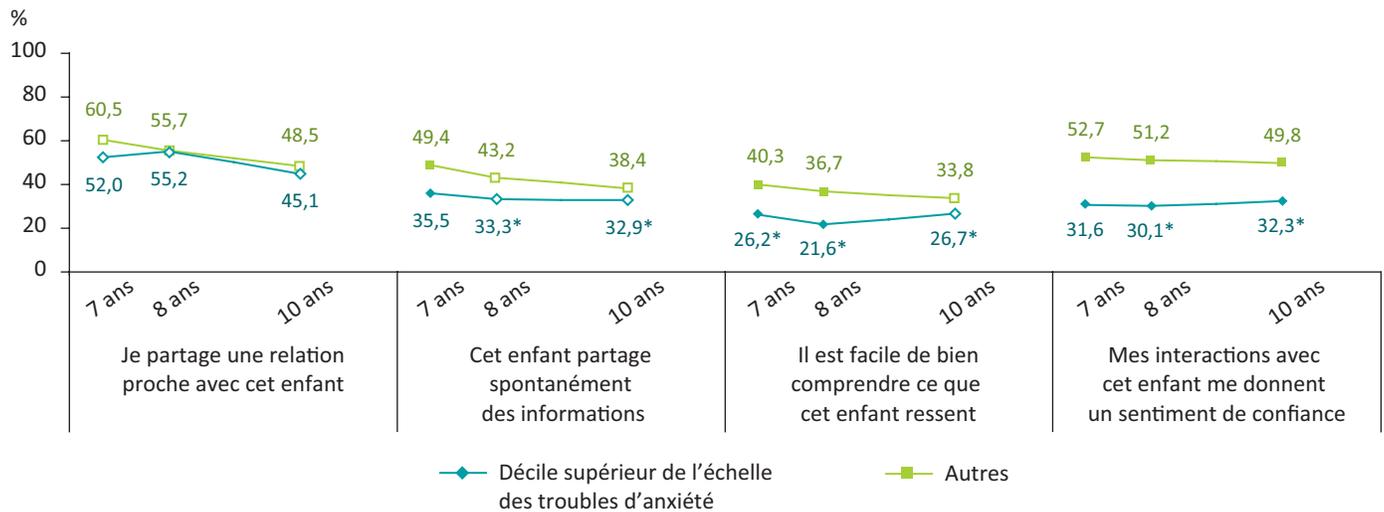
* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25%; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.6
Proportion d'enseignantes répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des troubles d'anxiété, Québec, 2005, 2006 et 2008



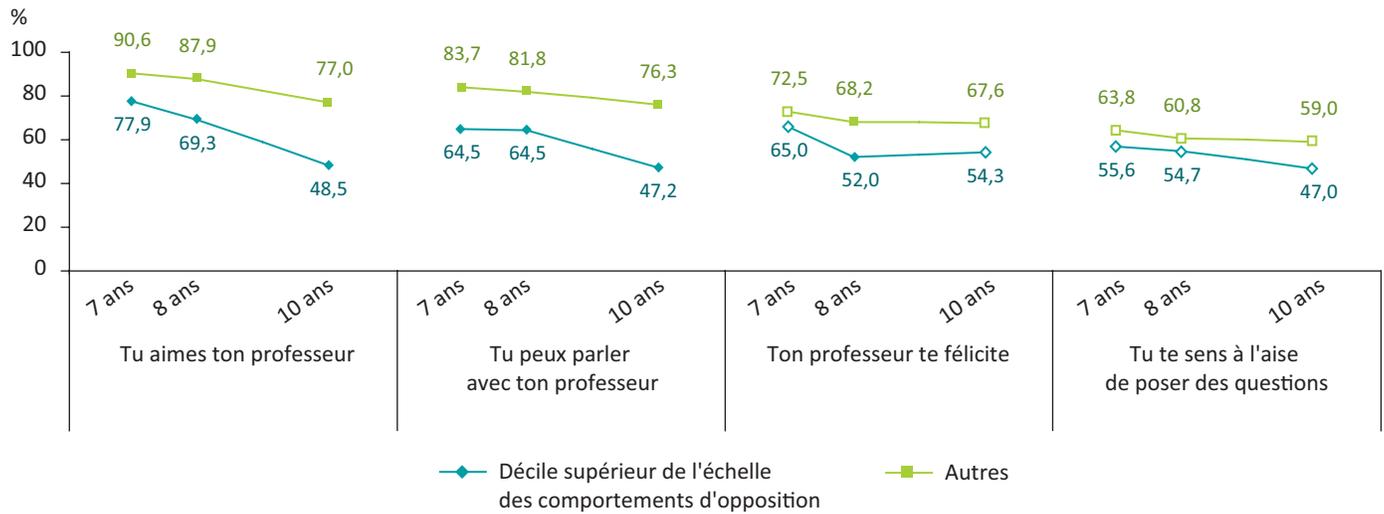
Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

1. Soit « S'applique définitivement ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.7
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements d'opposition, Québec, 2005, 2006 et 2008

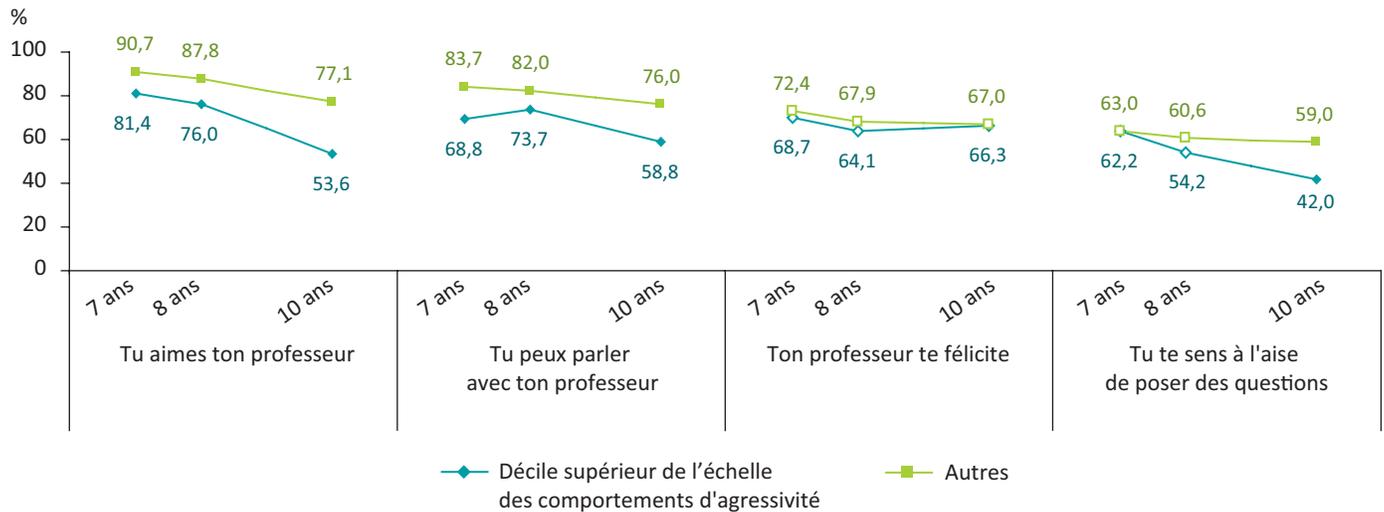


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.8
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements d'agressivité, Québec, 2005, 2006 et 2008

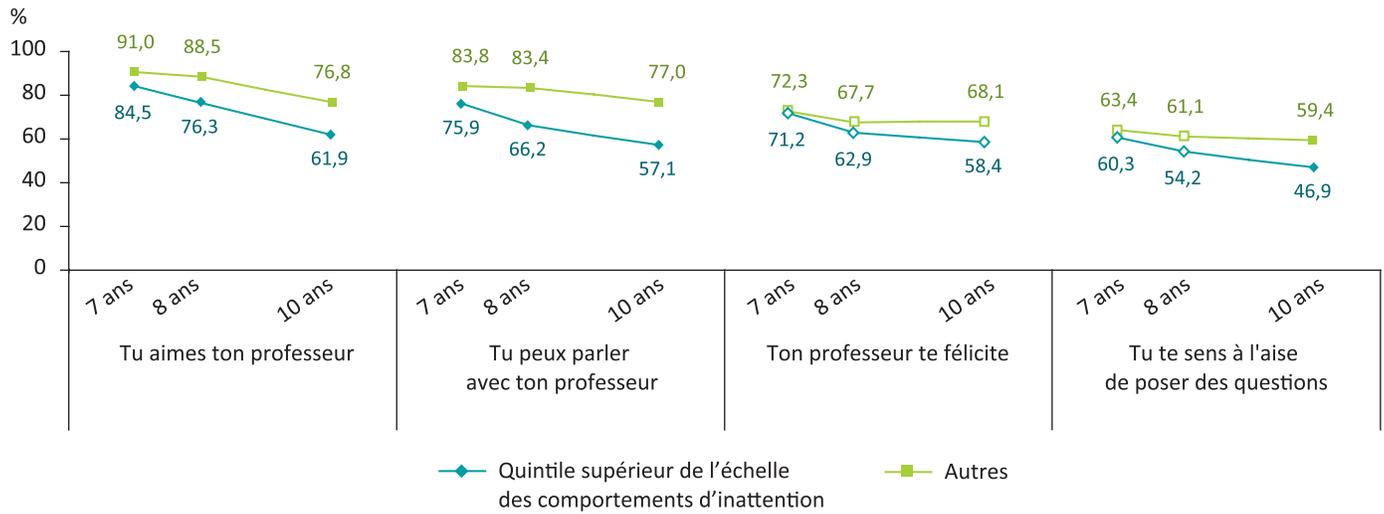


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.9
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le quintile de l'échelle des comportements d'inattention, Québec, 2005, 2006 et 2008

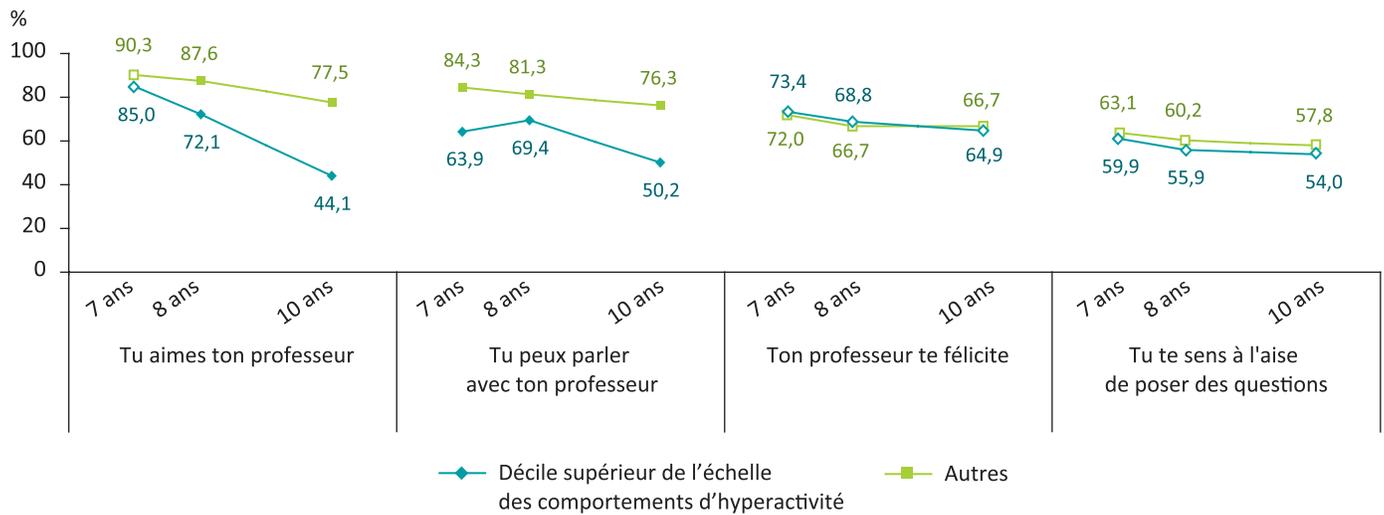


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.10
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des comportements d'hyperactivité, Québec, 2005, 2006 et 2008

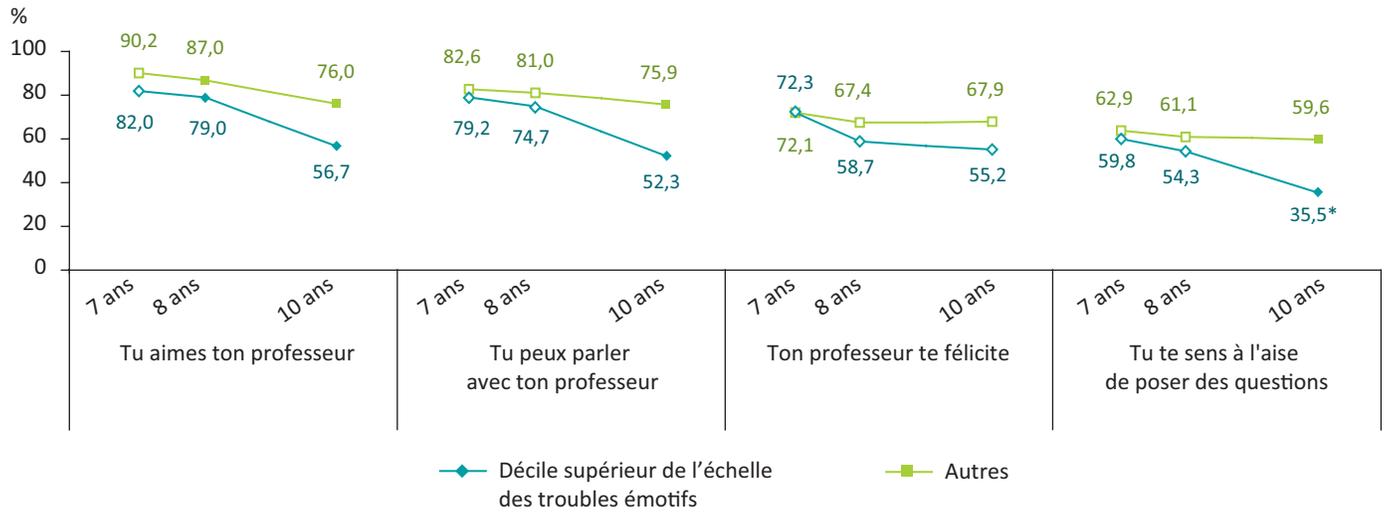


Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.11
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des troubles émotifs, Québec, 2005, 2006 et 2008



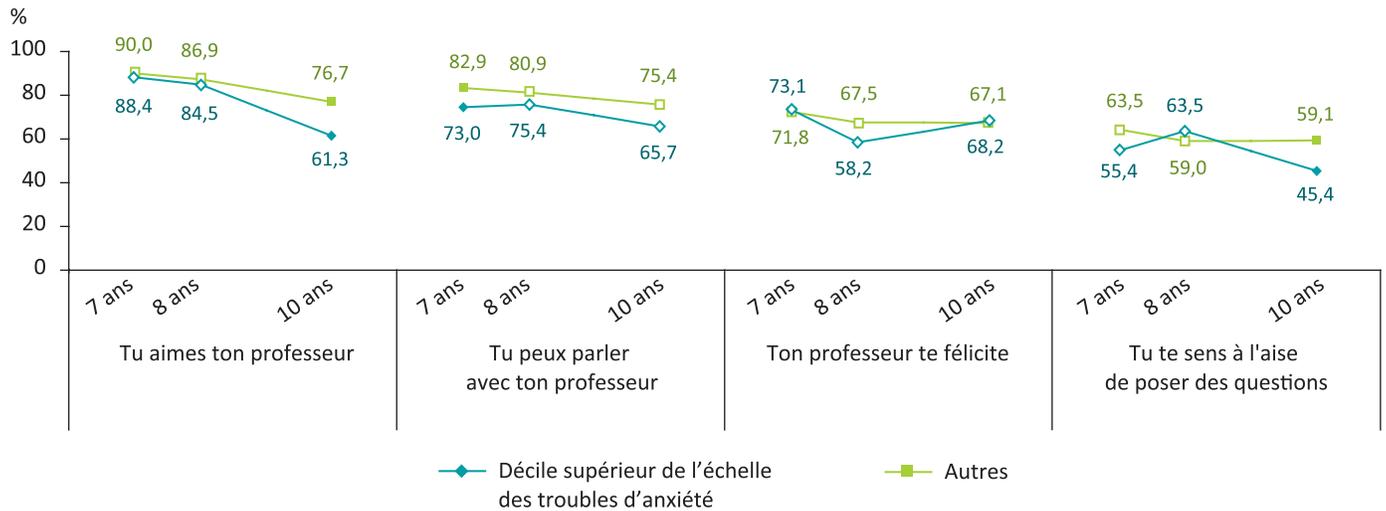
Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure B.12
Proportion d'enfants répondant favorablement¹ aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive selon le décile de l'échelle des troubles d'anxiété, Québec, 2005, 2006 et 2008



Les symboles pleins indiquent que la différence entre les deux groupes est significative au test du khi-deux au seuil de 0,05.

1. Soit « Souvent ou très vrai ».

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau B.1
Répartition des enseignantes selon leurs réponses aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive et leur évaluation
du rendement scolaire global de l'enfant vers 7 ans, Québec, 2005

	7 ans							
	Parmi les premiers		Au-dessus de la moyenne		Dans la moyenne		Au-dessous de la moyenne/ Parmi les derniers	
	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)
Je partage une relation proche avec cet enfant	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	4,4**	2,2 ; 7,7	7,7**	4,2 ; 12,8	11,9	8,8 ; 15,7	14,7*	10,0 ; 20,5
S'applique un peu	22,6	17,6 ; 27,5	28,7	22,8 ; 34,7	35,2	30,3 ; 40,2	37,0	30,4 ; 43,5
S'applique définitivement	73,1	67,8 ; 78,3	63,6	56,9 ; 70,2	52,8	47,7 ; 58,0	48,3	41,6 ; 55,1
Cet enfant partage spontanément des informations	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	12,0*	8,2 ; 16,6	10,7*	7,0 ; 15,3	22,5	17,9 ; 27,1	27,0	20,8 ; 33,9
S'applique un peu	31,9	26,7 ; 37,0	35,1	28,8 ; 41,4	32,7	27,8 ; 37,6	39,8	32,6 ; 46,9
S'applique définitivement	56,2	50,8 ; 61,5	54,3	47,5 ; 61,0	44,8	39,7 ; 49,8	33,2	26,8 ; 39,7
Il est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	14,6	10,8 ; 19,2	19,6	14,3 ; 25,7	29,3	24,2 ; 34,3	48,8	42,1 ; 55,4
S'applique un peu	31,9	26,6 ; 37,1	33,9	28,0 ; 39,7	36,4	31,2 ; 41,7	34,3	28,0 ; 40,6
S'applique définitivement	53,5	48,1 ; 59,0	46,6	39,9 ; 53,2	34,3	29,5 ; 39,1	16,9	12,4 ; 22,2
Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	8,8*	6,0 ; 12,4	14,4*	10,0 ; 19,8	26,5	21,8 ; 31,3	36,6	30,0 ; 43,3
S'applique un peu	21,9	17,5 ; 26,2	24,0	18,3 ; 29,6	30,5	25,6 ; 35,3	39,0	32,1 ; 45,9
S'applique définitivement	69,3	64,3 ; 74,2	61,7	55,0 ; 68,3	43,0	38,2 ; 47,8	24,3	18,6 ; 30,1

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25%; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau B.2
Répartition des enseignantes selon leurs réponses aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive et leur évaluation
du rendement scolaire global de l'enfant vers 8 ans, Québec, 2006

	8 ans							
	Parmi les premiers		Au-dessus de la moyenne		Dans la moyenne		Au-dessous de la moyenne/ Parmi les derniers	
	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)
Je partage une relation proche avec cet enfant	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	4,7*	2,7 ; 7,6	7,5**	4,2 ; 12,1	16,1	12,2 ; 20,5	20,5*	14,7 ; 27,4
S'applique un peu	31,5	26,0 ; 37,1	27,0	21,0 ; 33,0	34,0	29,0 ; 39,0	35,1	29,0 ; 41,1
S'applique définitivement	63,7	58,1 ; 69,4	65,5	59,1 ; 71,9	50,0	44,8 ; 55,2	44,4	37,9 ; 50,8
Cet enfant partage spontanément des informations	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	13,9	10,5 ; 17,9	13,6*	9,4 ; 18,6	20,4	16,1 ; 24,7	29,4	23,4 ; 35,4
S'applique un peu	34,2	28,4 ; 39,9	38,7	32,3 ; 45,0	40,6	35,4 ; 45,8	39,9	33,3 ; 46,6
S'applique définitivement	51,9	45,9 ; 57,9	47,8	41,4 ; 54,2	39,0	34,0 ; 44,0	30,6	24,6 ; 36,7
Il est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	24,8	19,7 ; 30,0	18,5	13,7 ; 24,1	33,6	28,5 ; 38,7	44,7	38,0 ; 51,5
S'applique un peu	30,0	24,8 ; 35,2	36,0	29,4 ; 42,6	33,8	29,0 ; 38,7	36,8	30,3 ; 43,3
S'applique définitivement	45,1	39,3 ; 50,9	45,5	38,8 ; 52,3	32,6	27,6 ; 37,6	18,4	13,7 ; 24,0
Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance	p = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	8,6*	6,0 ; 11,9	14,1*	9,9 ; 19,3	29,2	24,3 ; 34,0	40,2	33,8 ; 46,5
S'applique un peu	20,7	15,8 ; 25,5	23,9	18,1 ; 29,6	29,5	24,7 ; 34,2	33,8	33,9 ; 39,7
S'applique définitivement	70,7	65,6 ; 75,8	62,0	55,2 ; 68,8	41,3	36,2 ; 46,4	26,1	33,1 ; 31,4

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25%; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau B.3
Répartition des enseignantes selon leurs réponses aux énoncés décrivant la relation enseignante-élève positive et leur évaluation
du rendement scolaire global de l'enfant vers 10 ans, Québec, 2008

	10 ans							
	Parmi les premiers		Au-dessus de la moyenne		Dans la moyenne		Au-dessous de la moyenne/ Parmi les derniers	
	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)	%	Intervalle de confiance (95 %)
Je partage une relation proche avec cet enfant	<i>p</i> = 0,002							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	8,5**	4,8 ; 13,8	13,1*	7,8 ; 20,1	16,5*	11,7 ; 22,4	18,9*	12,8 ; 26,3
S'applique un peu	29,2	22,4 ; 36,8	37,6	30,7 ; 44,5	40,1	33,9 ; 46,3	43,7	35,7 ; 51,7
S'applique définitivement	62,3	55,0 ; 69,5	49,3	42,0 ; 56,6	43,4	37,0 ; 49,7	37,4	29,9 ; 44,9
Cet enfant partage spontanément des informations	<i>p</i> = 0,016							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	18,4*	12,9 ; 24,9	23,2	17,3 ; 30,1	29,6	23,8 ; 35,3	32,7	25,1 ; 40,3
S'applique un peu	42,1	34,8 ; 49,4	31,8	24,6 ; 38,9	37,8	31,6 ; 44,0	36,3	28,8 ; 43,7
S'applique définitivement	39,6	32,0 ; 47,1	45,0	37,2 ; 52,7	32,6	31,7 ; 38,4	31,0	23,5 ; 38,5
Il est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent	<i>p</i> = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	19,2*	13,7 ; 25,7	26,5	19,8 ; 34,0	35,7	29,8 ; 41,7	44,4	36,7 ; 52,2
S'applique un peu	41,7	34,1 ; 49,4	33,4	26,6 ; 40,2	34,6	28,5 ; 40,6	35,4	27,8 ; 43,0
S'applique définitivement	39,1	31,6 ; 46,5	40,1	32,6 ; 47,7	29,7	24,2 ; 35,2	20,1	14,6 ; 26,7
Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance	<i>p</i> = 0,000							
Ne s'applique pas/Neutre ou pas certain	12,3*	7,8 ; 18,1	19,5*	13,3 ; 27,0	27,4	21,6 ; 33,2	36,8	28,9 ; 44,6
S'applique un peu	13,4*	9,0 ; 18,9	26,8	20,5 ; 34,0	30,3	24,6 ; 36,1	38,2	30,6 ; 45,8
S'applique définitivement	74,3	67,6 ; 80,3	53,7	46,2 ; 61,2	42,2	36,4 ; 48,0	25,0	18,6 ; 32,4

* Coefficient de variation entre 15 % et 25%; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25%; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Notes

1. Hélène Desrosiers est coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales à la Direction des enquêtes longitudinales et sociales de l'ISQ. Karine Tétreault est agente de recherche au sein de cette direction. Christa Japel et Pooja R. P. Singh sont respectivement professeure et stagiaire postdoctorale au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).
2. Comme la majorité des enseignants au primaire sont des femmes, le féminin est utilisé à titre épïcène afin d'alléger le texte.
3. À noter qu'aucune collecte n'a été effectuée alors que les enfants étaient en troisième année du primaire et âgés d'environ 9 ans. Par ailleurs, bien que les aspects conflictuels de la relation enseignante-élève soient aussi documentés dans l'ÉLDEQ, ils ne sont pas abordés ici.
4. Il s'agit de l'âge médian des enfants à chacune des collectes.
5. Il est à noter qu'autour de 3% des enfants ne sont pas au même niveau de scolarisation que l'ensemble de la cohorte de la maternelle à la deuxième année, tandis que c'est le cas d'environ 9% des enfants en quatrième année; certains enfants sont en avance alors que d'autres accusent un retard. Dans le présent fascicule, les analyses sont effectuées en tenant compte de l'âge des enfants. Ainsi, lorsque des comparaisons sont faites entre des niveaux de scolarisation, elles incluent une proportion d'enfants ne se situant pas au même niveau que les autres.
6. Institut de la statistique du Québec, exploitation du *Fichier d'inscription des personnes assurées* de la Régie de l'assurance maladie du Québec, 2004, 2005, 2006, 2008.
7. Le fait que les données ont été recueillies à la fin de l'année scolaire explique pourquoi l'âge médian des enfants est de 6 ans, 7 ans, 8 ans et 10 ans pour la maternelle, la première, la deuxième et la quatrième année; en effet, l'âge au 30 septembre est de 5 ans, 6 ans, 7 ans et 9 ans respectivement.
8. Un enfant est considéré comme vivant dans un ménage à faible revenu si le revenu avant impôts de tous les membres du ménage dont il fait partie se situe sous le seuil établi par Statistique Canada en fonction de la taille du ménage et de la région de résidence pour une année de référence donnée (soit celle précédant l'enquête).
9. Avec l'objectif d'identifier les enfants présentant le plus de problèmes de comportement, il a été décidé d'établir le point de coupure au décile supérieur dans la mesure du possible. Cependant, dans le cas de comportements ou de phénomènes où on retrouve peu d'enfants dans le décile problématique de l'échelle, ce seuil a dû être assoupli; nous avons alors retenu comme point de coupure le quintile supérieur. À noter que pour une même échelle, le score correspondant au seuil ainsi défini peut varier selon l'âge de l'enfant. En effet, la distribution des données peut présenter des variations étant donné que certains comportements deviennent plus ou moins fréquents au fur et à mesure que les enfants grandissent.
10. Les alphas de Cronbach des échelles regroupant les énoncés soumis aux enfants de 7 ans et 8 ans sont de 0,46 et 0,52, ce qui est sous le seuil acceptable.
11. Au Québec, le premier cycle du primaire correspond à la première et à la deuxième année alors que le deuxième cycle correspond à la troisième et à la quatrième année.
12. Soit le pourcentage d'enseignantes qui répondent « Ne s'applique définitivement pas », « Ne s'applique pas vraiment » ou « Neutre ou pas certain » à l'énoncé « Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité ».
13. Au moment de la rédaction du présent document, nous ne disposons pas des pondérations nécessaires pour produire des estimations à partir des réponses données par les enseignantes à tous les volets considérés, soit la maternelle, la première, la deuxième et la quatrième année du primaire.

14. Lorsqu'il est question des caractéristiques des enfants liées à l'évaluation de l'enseignante, seules les différences se rapportant au choix de réponse « S'applique définitivement » sont commentées et illustrées dans le but d'alléger le texte.
15. En ce qui a trait aux items évalués par l'enseignante, on a comparé les enfants pour qui les enseignantes ont répondu « S'applique définitivement » avec l'ensemble des autres enfants, tandis que du point de vue des enfants, on a comparé ceux qui ont répondu « Souvent ou très vrai » avec ceux ayant répondu « Jamais ou pas vrai » ou « Parfois ou un peu vrai » à chacun des énoncés.
16. Rappelons que les échelles sont ici traitées de façon dichotomique (décile ou quintile supérieur c. autres). Aucun problème de multicollinéarité n'a été détecté.

Bibliographie

- ALEXANDER, K. L., et D. R. ENTWISLE (1988). "Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 53, n° 2, p. 1-157.
- BAKER, J. A. (2006). "Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school", *Journal of School Psychology*, vol. 44, n° 3, p. 211-229.
- BAKER, J. A. (1999). "Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school", *The Elementary School Journal*, vol. 100, n° 1, p. 57-70.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W. H. Freeman, 604 p.
- BEE, H., et D. BOYD (2008). *Les âges de la vie*, 3^e édition, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 470 p.
- BIRCH, S. H., et G. W. LADD (1997). "The teacher-child relationship and children's early school adjustment", *Journal of School Psychology*, vol. 35, n° 1, p. 67-79.
- BLACHER, J., B. L. BAKER et A. S. EISENHOWER (2009). "Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development", *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 114, n° 5, p. 322-339.
- BLANKEMEYER, M., D. J. FLANNERY et A.T.VAZSONYI (2002). "The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship", *Psychology in the Schools*, vol. 39, n° 3, p. 293-304.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, Harvard University Press, 330 p.
- BROOKS-GUNN, J., et G. J. DUNCAN (1997). "The effects of poverty on children", *The Future of Children*, vol. 7, n° 2, p. 55-71.

- BROWN, L. M., et C. GILLIGAN (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*, Cambridge, Harvard University Press, 258 p.
- CAPUANO, F., M. FRANCOEUR et H. GIGUÈRE (1994). *Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales en première année*, Montréal, Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- CARDIN, J.-F., H. DESROSIERS, L. BELLEAU, C. GIGUÈRE et M. BOIVIN (2011). « Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire », *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec – ÉLDEQ*, Institut de la statistique du Québec, n° 12, juin, p. 1-8.
- CONNELL, J. P., et J. G. WELLBORN (1991). "Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes", dans GUNNAR, M. R., et L. A. SROUFE (Eds.). *Self processes and development. The Minnesota symposia on child psychology*, Hillsdale, NJ, England, Lawrence Erlbaum Associates, p. 43-47.
- CORNELIUS-WHITE, J. H. D. (2007). "Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, p. 113-143.
- DANIELS, D. H., D. L. KALKMAN et B. L. MCCOMBS (2001). "Young children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: Implication for motivation", *Early Education and Development*, vol. 12, n° 2, p. 253-273.
- DECKER, D. M., D. P. DONA et S. L. CHRISTENSON (2007). "Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes", *Journal of School Psychology*, vol. 45, n° 1, p. 83-109.
- DENONCOURT, J. (2007). « Les amis de Zippy au Québec : un programme qui promet! », *Vivre le primaire*, vol. 19, n° 2, p. 1-2.
- DUNCAN, G. J., C. J. DOWSETT, A. CLAESSENS, K. MAGNUSON, A. C. HUSTON, P. KLEBANOV et autres (2007). "School readiness and later achievement", *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, p. 1428-1446.
- DUNN, L. M., et L. M. DUNN (1997). *Examiner's Manual for the Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition (PPVT-III)*, Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- DUNN, L. M., et L. M. DUNN (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised: Manual for Forms L and M.*, Circle Pines, MN, American Guidance Service, 144 p.
- DUNN, L. M., C. M. THÉRIAULT -WHALEN et L. M. DUNN (Ed.) (1993). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised: French adaptation*, Toronto, ON, Psycan Corporation.
- FORTIN, L., É. ROYER, P. POTVIN, D. MARCOTTE et É. YERGEAU (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.
- GASCON-GIARD, C., et D. RICHARD (2000). *Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire. Édition révisée et corrigée*, Montréal, Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- GODDARD, R. D., W. K. HOY et A.W. HOY (2000). "Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 37, n° 2, p. 479-507.
- GREENBERG, M. T., M. L. SPELTZ et M. DEKLYEN (1993). "The role of attachment in the early development of disruptive behaviour problems", *Development and Psychopathology*, vol. 5, n° 1-2 p. 191-213.
- HAMRE, B. K., et R. C. PIANTA (2005). "Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?", *Child Development*, vol. 76, n° 5, p. 949-967.
- HAMRE, B. K., et R. C. PIANTA (2001). "Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade", *Child Development*, vol. 72, n° 2, p. 625-638.
- HENRICSSON, L., et A. RYDELL (2004). "Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception: A prospective study", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 50, n° 2, p. 111-138.
- HOWES, C., L. C. PHILLIPSON et E. PEISNER-FEINBERG (2000). "The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and Kindergarten", *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 2, p. 113-132.
- HUGHES, J. N., T. A. CAVELL et T. JACKSON (1999). "Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study", *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 28, n° 2, p. 73-184.
- HUGHES, J. N., T. A. CAVELL et V. WILLSON (2001). "Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship", *Journal of School Psychology*, vol. 39, n° 4, p. 289-301.
- HUGHES, J. N., et O. KWOK (2006). "Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis", *Journal of School Psychology*, vol. 43, n° 6, p. 465-480.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2010). *Population par année d'âge et par sexe, Québec, 1^{er} juillet 2010*, [En ligne]. [www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/struc_poplt/201_2010.htm] (Consulté le 20 avril 2012).
- KESNER, J. E. (2000). "Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships", *Journal of School Psychology*, vol. 28, n° 2, p. 133-149.
- LADD, G. W., S. H. BIRCH et E. S. BUHS (1999). "Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?", *Child development*, vol. 70, n° 6, p. 1373-1400.
- LADD, G. W., et K. B. BURGESS (2001). "Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment", *Child Development*, vol. 72, n° 5, p. 1579-1601.

- LYNCH, M., et D. CICHETTI (1997). "Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students", *Journal of School Psychology*, vol. 35, n° 1, p. 81-99.
- LYNCH, M., et D. CICHETTI (1992). "Maltreated children's reports of relatedness to their teachers", dans PIANTA, R. C. (Ed.). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New directions for child development*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 81-107.
- MALDONADO-CARREÑO, C. (2005). *Teaching with Affection: Characteristics and Determinant Factors of Quality in Teacher-Student Relationships*, [En ligne]. [http://revistaiaf.abacolombia.org.co/en/pdf/v1n1/v1n1_2_en.pdf] (Consulté le 20 avril 2012).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *La rentrée scolaire 2010*, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/rentree2011/index.asp?page=statistiques#h2] (Consulté le 1^{er} mai 2012).
- MISHARA, B. L., et M. YSTGAARD (2006). "Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, n° 1, p. 110-123.
- MURRAY, C., et K. M. MURRAY (2004). "Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations", *Psychology in the Schools*, vol. 41, n° 7, p. 751-761.
- PEDERSON, E., T. A. FAUCHER et W.W. EATON (1978). "A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status", *Harvard Educational Review*, vol. 48, n° 1, p. 1-31.
- PIANTA, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*, Washington, DC, American Psychological Association, 205 p.
- PIANTA, R. C. (1994). "Patterns of relationships between children and kindergarten teachers", *Journal of School Psychology*, vol. 32, n° 1, p. 15-31.
- PIANTA, R. C. (1992). *The Student Teacher Relationship Scale*, Charlottesville, University of Virginia, [En ligne]. [<http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.pianta/measures>] (Consulté le 1^{er} mai 2012).
- PIANTA, R. C., K. M. LA PARO, C. PAYNE, M. J. COX et R. BRADLEY (2002). "The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes", *Elementary School Journal*, vol. 102, n° 3, p. 225-238.
- PIANTA, R. C., M. S. STEINBERG et K. B. ROLLINS (1995). "The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment", *Development and Psychopathology*, vol. 7, n° 2, p. 295-312.
- PIANTA, R. C., et M. W. STUHLMAN (2004). "Teacher-child relationships and children's success in the first years of school", *School Psychology Review*, vol. 33, n° 3, p. 444-458.
- POULIN, F., F. CAPUANO, M. BRODEUR, J. GIROUX, F. VITARO et P. VERLAAN (2010). *Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation*, [En ligne]. [www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/201009PoulinCapuanoBrodeurGirouxFullReport.pdf] (Consulté le 20 avril 2012).
- RIMM-KAUFMAN, S. (2011). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning: Teacher's module*, [En ligne]. [www.apa.org/education/k12/relationships.aspx#] (Consulté le 20 avril 2012).
- SAMEROFF, A. J. (2010). "A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture", *Child Development*, vol. 81, n° 1, p. 6-22.
- SAMEROFF, A. J., W. T. BARTKO, A. BALDWIN, C. BALDWIN et R. SEIFERT (1998). "Family and social influences on the development of child competence", dans LEWIS, M., et C. FEIRING (Eds.). *Families, risk, and competence*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 161-185.
- SEIFERT, T. (2004). "Understanding student motivation", *Educational Research*, vol. 46, n° 2, p. 137-149.
- SUTHERLAND, K. S., et D. P. OSWALD (2005). "The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes", *Journal of Child and Family Studies*, vol. 14, n° 1, p. 1-14.
- VENET, M., S. SCHMIDT et A. PARADIS (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Volume 3. Les conditions liées à la relation maître-élèves*, Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture, 114 p.
- VENET, M., S. SCHMIDT, A. PARADIS et E. DUCREUX (2009). « La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves : une simple affaire de cœur? », dans SCHMIDT, S. (dir.). *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 61-90.
- WEBSTER-STATTON, C., M. J. REID et M. HAMMOND (2004). "Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 33, n° 1, p. 105-124.
- WERNER, E. E., et R. S. SMITH (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*, New York, Adams Bannister Cox Pubs, 228 p.
- YATES, T. M., B. EGELAND et L. A. SROUFE (2003). "Rethinking resilience: A development process perspective", dans LUTHAR, S. (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, New York, Cambridge University Press, p. 234-256.

La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) est produite par la Direction des enquêtes longitudinales et sociales.

Éditrice de la collection et coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales :

Hélène Desrosiers

Coordonnatrices du Programme d'enquêtes longitudinales – ÉLDEQ (depuis 2009) :

Delphine Provençal et Nancy Illick (par intérim)

Direction des enquêtes longitudinales et sociales:

Bertrand Perron, directeur

Ce fascicule ainsi que le contenu des rapports de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) sont disponibles sur le site Web de l'ÉLDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca) sous l'onglet « Publications ». Il est aussi possible de contacter l'éditrice au 514 873-4749 ou au 1 877 677-2087 (sans frais pour les personnes de l'extérieur de Montréal).

Citation suggérée : DESROSIERS, Hélène, Christa JAPPEL, Pooja R. P. SINGH et Karine TÉTREAULT (2012). « La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) – *De la naissance à 10 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 2.

Avec la collaboration de : Luc Belleau, Direction de la méthodologie et de la qualité
Claudine Giguère et Jean-François Cardin, Direction des enquêtes longitudinales et sociales

Avec l'assistance de : Nicole Descroisselles, révision linguistique, Direction des communications
Marie-Eve Cantin, mise en page, Direction des communications

Rellecteurs : Pierre Lapointe, professeur agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal
Sophie Parent, directrice et professeure titulaire, École de psychoéducation, Université de Montréal
Michèle Venet, professeure agrégée, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke

La version anglaise de ce fascicule est disponible sous le titre "Positive Teacher-Student Relationships: Associations with Child Characteristics and Academic Achievement in Elementary School", in *Québec Longitudinal Study of Child Development (QLSCD 1998-2010) – From Birth to 10 Years of Age*, Vol. 6, Fascicule 2.

Les partenaires financiers principaux de l'ÉLDEQ 1998-2010 sont :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS)
- le ministère de la Famille et des Aînés (MFA)
- la Fondation Lucie et André Chagnon
- l'Institut de la statistique du Québec

Contributions financières aux collectes spéciales :

- Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill)
- Groupe de recherche interdisciplinaire en santé (GRIS) (Université de Montréal)
- Québec en forme

Soutien à l'acquisition de données administratives :

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Régie de l'assurance maladie du Québec

Soutien à la recherche :

De nombreux organismes subventionnaires permettent la réalisation de travaux de recherche à partir des données de l'enquête. Pour plus de détails, voir le site Web de l'ÉLDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca).

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2012

ISBN 978-2-550-64902-1 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-64903-8 (PDF)