







Université du Québec  
à Rimouski

**Le rôle médiateur de la relation élève-enseignant sur le  
développement des symptômes dépressifs de filles et de garçons  
ayant des problèmes de comportement extériorisés**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© DEANNA VEZINA

**Août 2021**



**Composition du jury :**

**Hubert Gascon, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Martine Poirier, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Michèle Déry, codirectrice de recherche, Université de Sherbrooke**

**Gabrielle Garon-Carrier, examinatrice externe, Université de Sherbrooke**

Dépôt initial le 1 juin 2021

Dépôt final le 13 août 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

## REMERCIEMENTS

Je veux remercier dans un premier temps la professeure Martine Poirier de l'UQAR qui a dirigé mes travaux de recherche. Malgré mon difficile début de parcours, elle s'est montrée patiente et m'a constamment encouragée à progresser. Sans son aide et son soutien, je n'aurais jamais mené à terme cette étude. Je remercie également la professeure Michèle Déry de l'Université de Sherbrooke, qui a agi comme co-directrice de recherche, pour ses conseils, ses commentaires et le partage de son expertise. À tous les professeurs de l'UQAR qui m'ont encouragée dans ce parcours de recherche dans ma deuxième langue, je veux leur exprimer que leur soutien a représenté beaucoup pour moi. Finalement, je remercie le professeur Hubert Gascon de l'UQAR et la professeure Gabrielle Garon-Carrier de l'Université de Sherbrooke qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.

Je tiens à remercier mes amis à Rimouski pour m'avoir soutenu quand ma famille me manquait, quand j'ai oublié des mots en français et quand j'étais stressée. J'ai beaucoup appris d'eux. Je remercie ma famille pour tout l'amour qu'elle m'a transmis malgré les 1 200 km qui nous séparaient. Merci aussi de m'avoir encouragée dans la poursuite de mon apprentissage du français. Et merci infiniment à mon conjoint, Jacob, pour m'avoir soutenue tout au long de ce parcours malgré la distance, même quand la dépression et l'anxiété m'assaillaient. C'est grâce à lui que j'ai survécu ces deux dernières années.

Du plus profond de mon cœur, merci à tous et à toutes. Cette recherche est si importante pour le succès des élèves qui ont des difficultés. C'est pourquoi je dédie ce mémoire aux enfants peu compris par leurs pairs et leurs enseignants et qui ont besoin de plus de soutien à l'école.



## RÉSUMÉ

Les enfants qui ont des problèmes de comportement extériorisés (PCE), tels que le trouble des conduites, sont à risque élevé de développer des symptômes dépressifs (SD) en cooccurrence (Angold et al., 1999; Maughan et al., 2004). Les filles seraient plus à risque que les garçons de développer cette cooccurrence (Stringaris et al., 2014). Les enfants qui ont à la fois des PCE et des SD vivent des difficultés plus graves que s'ils ne présentaient qu'un de ces problèmes (Poirier et al., 2015; Schepman et al., 2014). Malgré l'impact négatif de cette cooccurrence sur l'adaptation scolaire, peu de connaissances existent sur le rôle des facteurs scolaires, dont la relation élève-enseignant, sur le développement des SD chez ces élèves. Cette étude longitudinale évalue le rôle médiateur des dimensions de la relation élève-enseignant (conflits, proximité, dépendance) et de sa qualité globale sur le lien entre les PCE et les SD chez des élèves ayant des PCE importants. L'effet modérateur du sexe des élèves sur ces liens est aussi testé. L'échantillon compte 434 enfants (44,7 % filles) ayant initialement un niveau élevé de PCE (âge moyen = 8,4 ans, é.-t. = 0,94). Les PCE ont été évalués par les parents à l'an 1, la relation élève-enseignant, par les enseignants de l'an 2 à l'an 4, et les SD, par les élèves à l'an 5. Les résultats montrent que la qualité globale de la relation élève-enseignant, en particulier la dimension dépendance, joue un rôle médiateur dans l'association entre les PCE et les SD. C'est ainsi qu'un niveau élevé de PCE est lié à une moins bonne qualité globale de relation élève-enseignant et à plus de dépendance. À leur tour, ces relations de moindre qualité sont associées à plus de SD ultérieurement chez les élèves. Le sexe de l'enfant ne modère pas l'effet médiateur observé pour la dépendance et la qualité globale de la relation, bien que les filles semblent particulièrement vulnérables au développement des SD lorsqu'exposées aux relations de moindre qualité avec les enseignants. Ces résultats soutiennent l'importance, pour les enseignants, d'établir des relations de qualité avec les élèves ayant des PCE, notamment les filles.

Mots clés : problèmes de comportement extériorisés, symptômes dépressifs, cooccurrence, relation élève-enseignant, différences liées au sexe, médiation

## ABSTRACT

Children with behavioural problems (BP), such as conduct disorder, are at high risk of developing depressive symptoms (DS) (Angold et al., 1999; Maughan et al., 2004). Girls also have higher risk than boys for developing this co-occurrence (Stringaris et al., 2014). Children with co-occurring BP and DS have more academic difficulties than if they only had one (Poirier et al., 2015; Schepman et al., 2014). Despite negative impact on academic adjustment, little is known about the role the student-teacher relationship, on the development of DS among these children. This longitudinal study examines the mediating role of the student-teacher relationship (conflict, closeness, and dependency) and of its overall relationship quality on the association between BP and DS in students with significant levels of BP. The moderating effect of students' sex on these links is also examined. The sample group of this study was 434 children (44.7% girls) with high initial levels of BP (average age = 8.4 years, s.d. = 0.94). BP were rated by the parents at year 1, the student-teacher relationship was rated by the teacher from years 2 to 4, and the DS was reported by the students themselves at year 5. The results show that dependency dimension of the student-teacher relationship and the overall quality of the relationship explain the association between BP and DS among children with BP. A lower level of BP was linked to a better student-teacher relationship and a lower level of dependency from the student. High quality relationships and low levels of dependency, in turn, predicted lower levels of DS. the sex of the child did not moderate these associations; however, girls were particularly vulnerable to developing DS when exposed to lower-quality relationships with their teachers. These results reinforce the importance of high-quality relationships for students with BP, and especially for girls.

*Keywords:* behavioural problems, depressive symptoms, co-occurrence, student-teacher relationship, sex differences, mediation

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLE DES MATIÈRES.....	ixx
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES FIGURES.....	xixiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxivv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 LES PROBLEMES DE COMPORTEMENT EXTERIORISES.....	3
1.2 LES SYMTOMES DEPRESSIFS.....	6
1.3 LA COOCCURRENCE DES PROBLEMES DE COMPORTEMENT EXTERIORISES ET DES SYMPTOMES DEPRESSIFS.....	7
1.4 UN MODELE THEORIQUE POUR EXPLIQUER LE DEVELOPPEMENT DES SD CHEZ LES ENFANTS AYANT DES PCE.....	9
1.5 LA QUALITE DE LA RELATION ELEVE-ENSEIGNANT.....	11
1.6 LA RELATION ELEVE-ENSEIGNANT ET LE COMPORTEMENT DES GARÇONS ET DES FILLES.....	14
1.7 QUESTIONS PRELIMINAIRES DE LA RECHERCHE.....	15
CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS.....	17
2.1 METHODE DE RECENSION.....	17
2.2 CARACTERISTIQUES METHODOLOGIQUES DES ETUDES RECENSEES.....	18

2.2.1	Devis.....	19
2.2.2	Échantillons .....	22
2.2.3	Mesures des problèmes de comportement extériorisés et des symptômes dépressifs .....	23
2.2.4	Mesures de la qualité de la relation élève-enseignant .....	25
2.2.5	Informateurs .....	26
2.2.6	Rôle du sexe des élèves .....	26
2.3	SYNTHESE DES RESULTATS DES ETUDES .....	27
2.3.1	Les conflits dans la relation élève-enseignant .....	27
2.3.2	La proximité dans la relation élève-enseignant .....	28
2.3.3	La dépendance dans la relation élève-enseignant.....	29
2.3.4	La qualité globale de la relation élève-enseignant .....	30
2.3.5	Les différences de sexe.....	30
2.4	LIMITES DES ETUDES RECENSEES .....	31
2.5	HYPOTHESES ET OBJECTIFS POURSUIVIS DE LA PRESENTE ETUDE.....	33
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		35
3.1	DEVIS .....	35
3.2	PARTICIPANTS .....	36
3.3	MESURES.....	37
3.3.1	Variable indépendante : les problèmes de comportement extériorisés .....	37
3.3.2	Variable médiatrice : la qualité de la relation élève-enseignant.....	38
3.3.3	Variable dépendante : les symptômes dépressifs .....	40
3.3.4	Variables de contrôle.....	40
3.4	PROCEDURE.....	41
3.5	ANALYSES STATISTIQUES .....	41
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		45
4.1	ANALYSES PRELIMINAIRES .....	45
4.2	RESULTATS DES MODELES DE MEDIATION .....	48

4.3	EFFET INDIRECT CONDITIONNEL DU SEXE.....	50
CHAPITRE 5 DISCUSSION .....		53
5.1	LE ROLE MEDIATEUR DE LA RELATION ELEVE-ENSEIGNANT .....	53
5.1.1	La qualité globale de la relation élève-enseignant.....	53
5.1.2	La dimension de dépendance dans la relation élève-enseignant.....	54
5.1.3	La dimension de conflits dans la relation élève-enseignant.....	55
5.1.4	La dimension de proximité dans la relation élève-enseignant .....	56
5.2	LE ROLE MODERATEUR DU SEXE .....	56
5.3	PRINCIPALES FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES .....	57
5.4	RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE .....	59
CONCLUSION.....		61
BIBLIOGRAPHIE.....		63

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques méthodologiques des études recensées .....	20
Tableau 2 : Corrélations entre les variables médiatrices: stabilité dans le temps .....	39
Tableau 3 : Statistiques descriptives et corrélations entre les variables de l'étude.....	47
Tableau 4 : Tests de médiation sur le lien entre les PCE et les SD.....	50
Tableau 5 : Test de l'effet indirect conditionnel sur le lien entre les PCE et les SD .....	52

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle classique de médiation (adapté de Baron et Kenny, 1986) .....	19
Figure 2 : Modèles de médiation avec les PCE, la relation élève-enseignant et les SD .....	49
Figure 3 : Modèle conceptuel de l'effet indirect conditionnel du sexe (adapté de Baron et Kenny, 1986).....	51
Figure 4 : Effet de modération du sexe sur le lien entre la qualité globale et les SD .....	52

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>APA</b>	<i>American Psychiatric Association</i>
<b>ASEBA</b>	<i>Achenbach System of Empirically Based Assessment</i> (Achenbach et Rescorla, 2001)
<b>PCE</b>	Problèmes de comportement extériorisés
<b>SD</b>	Symptômes dépressifs
<b>STRS</b>	<i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (Pianta, 2001)

## INTRODUCTION

À l'école, les problèmes de comportement extériorisés (PCE) tels que le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation sont communs : plus de 11 % des élèves pourraient avoir ces troubles (Canino et al., 2010). Les enfants qui ont ces problèmes sont nettement plus susceptibles que les autres enfants de développer des symptômes dépressifs (SD) (Maughan et al., 2004; Polier et al., 2012; Wiesner et Kim, 2006) et ce risque serait encore plus élevé pour les filles (Stringaris et al., 2014). Bien que les enfants qui ont des PCE ou des SD vivent des difficultés dans leur adaptation sociale et scolaire, ceux qui ont ces troubles en cooccurrence ont davantage de difficultés que les enfants qui ont l'un ou l'autre de ces problèmes, telles que des symptômes plus sévères de chacun des troubles (Ezpeleta et al., 2006), un rendement scolaire plus faible (Poirier et al., 2015) et plus de problèmes sociaux (Polier et al., 2012; Poirier et al., 2015; Simic et Fombonne, 2001).

Selon le modèle explicatif de double échec (Patterson et Capaldi, 1990), chez les élèves qui entrent à l'école en présentant des niveaux importants de PCE, les échecs scolaires qu'ils vivent mais aussi le rejet qu'ils subissent des pairs prosociaux (les échecs sociaux) sont des mécanismes par lesquels les PCE entraînent le développement des SD. Il se peut, cependant, que d'autres relations sociales, telles celles que les élèves et les enseignants entretiennent entre eux, constituent aussi un mécanisme par lequel les PCE entraînent le développement des SD. À ce jour, cependant, il y a très peu de connaissances sur le rôle de la qualité des relations élève-enseignant dans le développement des SD des élèves qui ont des PCE. Établir si la qualité de la relation élève-enseignant joue ce rôle, et ce, tant chez les garçons que chez les filles, est important dans une perspective d'intervention visant à réduire le risque de développement des SD chez les élèves ayant des PCE. En effet, les enseignants pourraient devenir d'importants agents d'intervention dans ce processus préventif en établissant des

relations positives avec ces élèves afin de freiner le développement des SD et bonifier leur adaptation sociale et scolaire ultérieure.

L'étude présentée dans ce mémoire vise à établir si la qualité de la relation élève-enseignant constitue un mécanisme par lequel les PCE des enfants entraînent le développement des SD. Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier décrit en détail la problématique de la recherche et le modèle théorique utilisé. Le deuxième chapitre est la recension des écrits qui permet de faire l'état des connaissances et de leurs limites sur la question et d'orienter les méthodes d'étude à favoriser pour atteindre les objectifs de recherche. L'étude proprement dite est présentée dans le chapitre trois. Les quatrième et cinquième chapitres présentent enfin les résultats de la démarche de recherche et des recommandations pour la pratique enseignante.

# **CHAPITRE 1**

## **PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre positionne les éléments de problématique qui soutiennent l'étude du rôle de la qualité de la relation élève-enseignant pour comprendre le lien entre les problèmes extériorisés et le développement ultérieur des symptômes dépressifs chez les élèves du primaire. Le chapitre présente d'abord les principaux construits qui seront abordés dans la présente étude. Les caractéristiques, la prévalence et les conséquences des problèmes de comportement extériorisés (le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites), puis de la dépression sont exposés pour bien comprendre l'impact de ces troubles sur le développement des enfants. Ensuite, la cooccurrence de ces deux problèmes et son effet sur le développement est abordée. Un modèle théorique est ensuite présenté pour expliquer le développement de la dépression chez les enfants qui ont des problèmes extériorisés. Partant de ce modèle, le chapitre expose comment la qualité de la relation élève-enseignant peut jouer un rôle médiateur dans le développement ou non de ces problèmes chez les élèves. Les questions qui ont orienté la démarche de recherche de cette étude sont enfin présentées.

### **1.1 LES PROBLEMES DE COMPORTEMENT EXTERIORISES**

Les problèmes de comportement sont généralement regroupés en deux catégories : les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Les problèmes de comportement intériorisés font surtout référence à des difficultés émotionnelles, tels que les symptômes de dépression (American Psychological Association, 2020); ils seront abordés plus loin dans ce texte. Les problèmes de comportement extériorisés, pour leur part, comprennent un ensemble de difficultés de nature antisociale récurrentes et persistantes qui se manifestent dans le

monde extérieur. Ces difficultés sont fréquemment perturbatrices et peuvent inclure l'agression, l'opposition aux adultes, la violation des règles et les actes de provocation (American Psychological Association, 2020). Lorsque ces difficultés sont fréquentes et qu'elles altèrent le fonctionnement social et scolaire (ou professionnel), elles peuvent correspondre aux critères diagnostiques du trouble des conduites ou du trouble oppositionnel avec provocation, tels que définis dans la 5<sup>e</sup> édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, American Psychiatric Association [APA], 2013).

Le trouble oppositionnel avec provocation se manifeste par des comportements colériques, désobéissants, provocateurs ou vindicatifs (c'est-à-dire inspirés par le désir de vengeance). Pour atteindre le seuil clinique, au moins quatre comportements inclus dans ces catégories doivent persister pendant au moins six mois (APA, 2013). En général, les premiers symptômes du trouble oppositionnel avec provocation se manifestent avant l'âge de 8 ans (APA, 2013). Chez les enfants de 4 à 18 ans, le trouble oppositionnel avec provocation a une prévalence qui varie entre 0,2 % et 11,1 % (Canino et al., 2010). Il s'observe à des taux qui varient entre 0,7 % et 5,8 % chez les enfants québécois de 6 à 14 ans (Breton et al., 1999). La prévalence du trouble oppositionnel avec provocation est un peu plus élevée chez les garçons que chez les filles au cours de l'enfance (APA, 2013).

Quant au trouble des conduites, il se définit comme un « ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (APA, 2013, p. 615). Ce trouble inclut quatre types de manifestations : l'agression des personnes ou des animaux, la destruction des biens matériels, la fraude ou le vol et les violations graves de règles établies (APA, 2013). Globalement, chez les enfants de 4 à 18 ans, le trouble des conduites a une prévalence qui varie selon les études entre 0,19 % et 10,1 % (Canino et al., 2010). Il touche de 0,2 % à 2,3 % des enfants québécois de 6 à 14 ans (Breton et al., 1999). Le trouble des conduites qui se développe à l'enfance est plus sévère que celui qui se développe à l'adolescence, c'est-à-dire qu'il se caractérise par des comportements plus agressifs, est associé au développement de relations plus conflictuelles et négatives avec les pairs et qu'il

a un risque plus élevé de persister jusqu'à l'âge adulte (APA, 2013). En général, les garçons présentent le trouble des conduites plus fréquemment que les filles (Husky et al., 2018). Par exemple, dans un échantillon de 1 420 enfants américains, le trouble des conduites était significativement plus fréquent chez les garçons que chez les filles : 4,2 % des garçons avaient ce trouble comparativement à 1,2 % des filles (Costello et al., 2003). Le trouble des conduites qui se développe à l'adolescence se caractérise par des comportements moins agressifs et des relations davantage normatives avec les pairs (APA, 2013).

Puisque les symptômes du trouble oppositionnel avec provocation et ceux du trouble des conduites s'observent le plus souvent en cooccurrence (Lapalme et Déry, 2009; Maughan et al., 2004) et que ces problèmes ont des conséquences similaires (Maughan et al., 2004; Weisner et al., 2015), ils seront traités indistinctement dans le cadre de cette étude sous l'appellation « problèmes de comportement extériorisés » (PCE).

Sur le plan individuel, les enfants ayant des PCE ont plus de difficultés à s'adapter aux situations stressantes que les enfants qui n'ont pas ces problèmes (Schoorl et al., 2018). De plus, les enfants ayant des PCE ont une plus faible inhibition comportementale (Dionne et al., 2010) et plus de problèmes à réguler leurs émotions (Schoorl et al., 2016) que les enfants sans PCE. Enfin, ils peuvent avoir une capacité d'empathie plus faible que les autres enfants (Pijper et al., 2018). Comme la régulation des émotions et le développement de l'empathie jouent un rôle dans l'établissement des relations sociales, ces enfants ont plus de risque de vivre des difficultés à établir et maintenir des relations harmonieuses.

À l'école, les enfants ayant des PCE établissent en général des relations plus négatives avec leurs enseignants (Buyse et al., 2008; Koca, 2016; Mantzicopoulos, 2005) et leurs pairs (Greene et al., 2002), et sont souvent rejetés par ces derniers (Milledge et al., 2019). Ils ont aussi plus de difficultés avec la mémoire de travail, la planification et la flexibilité mentale (Dionne et al., 2010), trois fonctions exécutives qui facilitent l'exécution des tâches scolaires. Les enfants ayant des PCE s'engagent moins dans les activités scolaires (Archambault et al., 2017) et obtiennent un rendement scolaire plus faible (Leadbeater et Ames, 2017; Palmu et

al., 2018) ainsi que des résultats moins élevés dans les tests standardisés en mathématiques et en lecture (Horan et al., 2016). À plus long terme, les élèves qui ont des PCE ont un risque élevé de décrocher avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (de Haan et al., 2015; Mirza et al., 2018; Porche et al., 2011; Tramontina et al., 2001).

## **1.2 LES SYMPTOMES DEPRESSIFS**

La dépression est définie dans le DSM-5 (APA, 2013) par neuf symptômes, soit l'humeur triste ou, particulièrement chez les enfants, l'humeur irritable, la perte d'intérêt pour les activités, la perte ou le gain de poids, l'agitation, la fatigue, l'hypersomnie ou l'insomnie, un sentiment de dévalorisation, des difficultés de concentration et des pensées suicidaires. Pour qu'un enfant soit diagnostiqué comme ayant un épisode dépressif, il doit démontrer au moins cinq de ces symptômes, incluant un des deux premiers, pendant un minimum de deux semaines. Une étude menée dans huit pays européens montre que 3,8 % des enfants souffrent de dépression (Husky et al., 2018). Par ailleurs, au Québec, la dépression touche de 0,7 % à 6,0 % des enfants et des adolescents âgés de 6 à 14 ans (Piché et al., 2017). À partir de l'adolescence, la dépression est plus fréquente chez les filles que chez les garçons (Essau et al., 2010; Husky et al., 2018). Une étude montre ainsi qu'à l'âge de 14 ans, 10,5 % des garçons ont déjà vécu un épisode dépressif, comparativement à 20,5 % des filles (Essau et al., 2010).

Bien qu'avant l'adolescence, seule une faible proportion d'enfants présente l'ensemble et l'intensité des symptômes requis pour un épisode de dépression, jusqu'à 9,5 % peuvent présenter un syndrome dépressif caractérisé par la présence de plusieurs symptômes qui s'observent la plupart du temps ou même sur une base quotidienne (Marcotte, 2014). Ces jeunes ont par conséquent une probabilité plus élevée que les autres enfants de développer une dépression clinique. Vu la fréquence du syndrome dépressif et le risque qu'il représente pour le développement de la dépression clinique, cette étude s'intéressera tant à la présence de symptômes dépressifs élevés (en termes de fréquence et au nombre) qu'à la dépression.

L'expression « SD » dans cette étude intégrera ces deux concepts. Aux fins de recension des études pertinentes à l'objet d'étude, les problèmes de comportements intériorisés qui englobent les SD, mais aussi d'autres construits comme les problèmes anxieux, ont également été considérés.

Comparativement aux enfants qui ne manifestent pas ces symptômes, les enfants qui présentent des SD ont plus de risque de victimisation (Liu et al., 2018) et de rejet par les pairs ainsi que d'isolement (Carbonneau et al., 2016; McElwain et al., 2002). Les adolescents qui ont des SD fréquents et intenses ont souvent plus de difficultés dans leurs relations amoureuses (Tryon et al., 2001). Comme les PCE, les SD sont généralement associés au faible rendement scolaire (Liu et al., 2018; Khesht-Masjedi et al., 2019; Verboom et al., 2014) ainsi qu'à de moins bonnes relations avec les enseignants (Ly et Zhou, 2018; Mejia et Hoglund, 2016; Zhang et Sun, 2011). À long terme, les élèves qui présentent des SD ont aussi plus de risque de décrochage scolaire avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires que les autres élèves (Dupéré et al., 2018; Quiroga et al., 2013).

### **1.3 LA COOCCURRENCE DES PROBLEMES DE COMPORTEMENT EXTERIORISES ET DES SYMPTOMES DEPRESSIFS**

La cooccurrence (*comorbidity*) est un phénomène où deux troubles ou plus se développent chez un individu de manière simultanée (ou concurrente) ou de manière successive. Lorsque la cooccurrence est successive, les troubles se produisent dans des périodes différentes (bien qu'elles puissent se chevaucher), l'un précédant l'autre (Angold et al., 1999).

Plusieurs études ont montré que les enfants qui ont des PCE ont un risque élevé de présenter des SD. Dans les échantillons populationnels, jusqu'à 45 % des enfants ayant des PCE peuvent avoir des SD en cooccurrence (Angold et al., 1999; Maughan et al., 2004). Dans des échantillons cliniques, ce taux de cooccurrence entre les PCE et les SD est encore plus élevé (Wolff et Ollendick, 2006). Polier et al. (2012) ont présenté les taux de cooccurrence

dans un échantillon populationnel et un échantillon clinique. Ils ont trouvé que 78 % des enfants dans l'échantillon clinique avaient des PCE et des SD en cooccurrence, comparativement à 35 % dans l'échantillon communautaire.

Plusieurs études montrent que le risque de cooccurrence des PCE et des SD est plus élevé chez les filles. Dans un échantillon communautaire, Wiesner et Kim (2006) ont trouvé que le taux de cooccurrence des comportements délinquants (qui font partie des PCE) et de la dépression est de 49,5 % chez les filles et 25,3 % chez les garçons. L'étude de Polier et al. (2012) confirme ces résultats : dans leur échantillon communautaire, les filles sont environ deux fois plus susceptibles de présenter en cooccurrence des PCE et des SD que les garçons. Cependant, dans un échantillon populationnel, 16 % des garçons ayant une PCE (13,6 % avec un trouble de conduites et 2,4 % ayant un trouble oppositionnel avec provocation) et 16,3 % des filles ayant un PCE (11,9 % ayant un trouble des conduites et 4,4 % ayant un trouble oppositionnel avec provocation) avaient un trouble dépressif en cooccurrence (Maughan et al., 2004); cette différence entre les garçons et les filles est non significative. Il n'est donc pas certain que la cooccurrence des PCE et des SD soit plus commune chez les filles.

Les enfants qui ont à la fois des PCE et des SD vivent des difficultés plus graves que s'ils ne présentent qu'un de ces problèmes. Par exemple, la sévérité de leurs symptômes est souvent plus grande (Ezpeleta et al., 2006). Ils ont aussi plus fréquemment des problèmes d'attention que les enfants ayant uniquement des SD (Ezpeleta et al., 2006; Poirier et al., 2015) et plus de problèmes de consommation que les enfants qui ont l'un ou l'autre des problèmes (Miller-Johnson et al., 1998; Simic et Fombonne, 2001).

Sur le plan scolaire, les enfants ayant à la fois des PCE et des SD ont plus de problèmes à s'adapter aux normes, aux routines et aux activités scolaires que les enfants qui ont soit des PCE, soit des SD (Ezpeleta et al., 2006). Ces enfants réussissent moins bien à l'école que les enfants qui ont uniquement des PCE (Poirier et al., 2015). Ils vivent aussi plus de problèmes sociaux, tels que le rejet des pairs, la taquinerie ou l'intimidation, que les enfants qui n'ont que des PCE (Polier et al., 2012; Poirier et al., 2015; Simic et Fombonne, 2001).

#### **1.4 UN MODELE THEORIQUE D'ECHECS POUR EXPLIQUER LE DEVELOPPEMENT DES SD CHEZ LES ENFANTS AYANT DES PCE**

Le modèle d'échecs de Patterson et Capaldi (1990) est un modèle théorique permettant d'expliquer le développement des SD chez les enfants qui ont des PCE. Ce modèle explique que les SD peuvent se développer quand l'enfant qui présente des PCE est exposé au rejet des pairs (échec social) et aux échecs scolaires. Ces échecs, qui jouent un rôle médiateur dans le modèle, découlent de ses comportements agressifs et d'opposition ainsi que de ses faibles habiletés sociales et scolaires lors de l'entrée à l'école (Patterson et Capaldi, 1990). En effet, l'enfant qui a des PCE et qui débute l'école peut réagir de façon agressive ou provocatrice lorsqu'il attribue des intentions hostiles à ses pairs. Ces réactions de l'enfant vont le conduire à établir des relations négatives avec ses pairs. L'enfant pourra aussi être rejeté par les autres, ce qui pourrait entraîner des SD. De même, il est plus probable qu'un enfant qui n'a pas développé de bonnes habiletés scolaires vivra plus d'échecs scolaires; par exemple, il recevra de mauvaises notes. Ces échecs scolaires entraîneront à leur tour des SD. Selon le modèle d'échecs, la combinaison des échecs sociaux et scolaires rend l'enfant plus vulnérable aux SD.

Le modèle d'échecs prend appui sur le modèle de coercition (Patterson et al., 1989), qui explique que les comportements agressifs et d'opposition peuvent être appris dans l'environnement familial. Le modèle de coercition suggère que les PCE des enfants se renforcent lorsque ces derniers sont exposés aux pratiques disciplinaires coercitives ou inconsistantes et à la modélisation répétée des comportements antisociaux de leurs parents. Ainsi, lorsque les parents utilisent des pratiques parentales coercitives ou inconsistantes (par exemple, les punitions excessivement sévères pour le comportement de l'enfant), leur enfant a le choix de leur obéir ou de s'opposer. S'il continue à s'opposer, les parents maintiendront la punition imposée et deviendront plus agressifs (ce qui mènera l'enfant à se conformer) ou laisseront gagner l'enfant. Ce dernier apprendra ainsi que l'agression et l'opposition permettent d'obtenir ce qui est souhaité, ce qui l'incitera à répéter ce type de comportements. La fréquence des PCE pourra alors augmenter et mener, par la suite, à des échecs scolaires et sociaux, qui, à leur tour, pourront mener aux SD (Patterson et al., 1989).

Le modèle d'échecs a été vérifié initialement dans les études de Patterson et Capaldi (1990) et de Patterson et Stoolmiller (1991). Ces études ont examiné, en ce qui concerne les échecs sociaux, le rôle de la relation avec les pairs dans le développement des SD chez les enfants. D'abord, Patterson et Capaldi (1990) ont montré, chez les garçons de 4<sup>e</sup> année inscrits dans des écoles situées dans des quartiers ayant des taux élevés de criminalité juvénile, que les échecs scolaires étaient associés à plus de rejet des pairs. Le rejet des pairs était, pour sa part, significativement lié à des niveaux de SD plus élevés. Cependant, dans cette première étude, le rôle des PCE n'était pas évalué. L'étude suivante (Patterson et Stoolmiller, 1991) a été menée auprès de trois échantillons. Les deux premiers échantillons incluaient des garçons de 4<sup>e</sup> année, recrutés à la naissance parce qu'ils étaient à risque élevé de présenter des PCE. Le troisième échantillon était composé de garçons de 9 à 12 ans de familles séparées. Les résultats de cette étude montrent aussi que le lien entre la qualité des relations avec les pairs et les SD est significatif dans les trois échantillons, alors que celui entre les habiletés scolaires et les SD est significatif dans deux des trois échantillons (Patterson et Stoolmiller, 1991). Encore une fois, le rôle des PCE n'a pas été considéré dans cette évaluation du modèle.

D'autres études plus récentes appuient le modèle d'échecs, du moins partiellement. Par exemple, Van Lier et al. (2012) ont montré que les PCE prédisent le faible rendement scolaire et la victimisation par les pairs et, qu'ensuite, ces deux variables sont liées à un niveau de problèmes intériorisés plus élevé. Dans le même sens, l'étude de Klostermann et al. (2016) montre que lorsque les PCE sont contrôlés, le faible rendement scolaire en 6<sup>e</sup> année a un lien significatif avec un niveau élevé de SD un an plus tard chez les filles, alors que chez les garçons, les comportements antisociaux en 7<sup>e</sup> année sont liés à un plus faible rendement scolaire en 8<sup>e</sup> année, qui lui-même est associé aux symptômes dépressifs en 9<sup>e</sup> année. Les résultats de cette étude montrent aussi que, chez les filles, la victimisation par les pairs en 6<sup>e</sup> année est associée à un niveau plus élevé de problèmes intériorisés en 7<sup>e</sup> année. De plus, chez ces dernières, les comportements antisociaux en 7<sup>e</sup> année sont associés à l'affiliation aux pairs déviants un an plus tard, cette affiliation étant associée positivement aux symptômes dépressifs en 9<sup>e</sup> année. Cependant, Boutin et al. (2020) rapportent que le rejet des pairs est

un médiateur de l'association entre les PCE et le développement des problèmes intériorisés, alors que ce n'est pas le cas pour le rendement scolaire. De même, les résultats de l'étude longitudinale de Martin-Storey et al. (2018) chez des enfants qui ont des PCE montre que le rejet des pairs (et non le faible rendement scolaire) est associé à un niveau initial élevé de problèmes intériorisés chez ces enfants, tels qu'évalués par les parents ou l'enseignant, et que le rejet des pairs jouerait un rôle particulièrement important pour le développement des problèmes intériorisés chez les filles, du moins tels qu'évalués par les parents. Dans cette étude, le faible rendement scolaire est associé à un niveau initial plus élevé de problèmes intériorisés uniquement lorsque l'enseignant évalue ces problèmes. Prises dans leur ensemble, ces études suggèrent donc que la qualité des relations avec les pairs, plus que les échecs scolaires, pourraient contribuer à expliquer l'association entre les PCE et les SD et, aussi, que ces associations pourraient différer selon le sexe.

D'autres études ont évalué les liens entre la qualité des relations que les enfants établissent avec des personnes significatives dans leurs vies pour comprendre l'association des PCE et des problèmes intériorisés. Par exemple, Lapalme et al. (2018) ont trouvé que la qualité de l'insertion sociale (pour les garçons) et la chaleur dans la relation parent-enfant (pour les filles) sont des médiateurs de l'association entre la sévérité des PCE et les SD. Selon les résultats de l'étude de Yong et al. (2014), le niveau de conflits dans la relation parent-enfant a aussi une association positive significative avec les problèmes intériorisés de l'enfant. Les liens significatifs entre la qualité des relations parent-enfant ou pair-enfant et les problèmes intériorisés suggèrent que la qualité des relations avec d'autres personnes significatives, telles que les enseignants, pourrait être un médiateur du lien entre les PCE et le développement des SD chez les enfants.

### **1.5 LA QUALITE DE LA RELATION ELEVE-ENSEIGNANT**

La qualité de la relation élève-enseignant est définie par le modèle relationnel qui se développe à la suite d'un ensemble d'interactions continues entre l'élève et son enseignant (Pianta et al., 2016) et qui se reflète dans différentes dimensions (Pianta, 2001). Bien qu'il y ait des différences entre les études dans les dimensions utilisées pour définir la qualité de

relation élève-enseignant (par ex., Al-Yagon, 2016; Al-Yagon, 2012; Capp et al., 2016; Ly et Zhou, 2018), la grande majorité des travaux se basent sur les dimensions proposées par Pianta (2001) pour décrire cette relation, soit les dimensions de conflits, de proximité et de dépendance.

La dimension de proximité fait référence au degré auquel la relation entre l'élève et l'enseignant se caractérise par des émotions chaleureuses, de la tendresse ainsi que par la communication ouverte (Birch et Ladd, 1998; Pianta, 2001). La dimension de dépendance renvoie au degré auquel l'élève exprime un trop grand attachement ou une trop grande dépendance à son enseignant (l'élève s'accroche trop à lui) et au besoin de l'élève de se faire rassurer par l'enseignant (Birch et Ladd, 1998; Pianta, 2001). La dimension des conflits, enfin, renvoie au degré auquel la relation élève-enseignant se caractérise par des interactions négatives, discordantes, imprévisibles ou désagréables (Pianta, 2001).

La qualité de la relation élève-enseignant peut avoir d'importants effets sur le développement et l'adaptation des élèves et agir comme un facteur de risque ou de protection, selon sa qualité. Par exemple, une relation caractérisée par un niveau élevé de proximité et des niveaux faibles de dépendance et de conflits est considérée comme une relation positive (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Birch et Ladd, 1998). Elle est associée à un rendement scolaire plus élevé (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et al., 2016) et peut contribuer à réduire le risque de décrochage scolaire (Brendgen et al., 2007; Holen et al., 2018).

La recherche démontre que les enfants qui ont des PCE ont souvent des relations plus négatives avec leurs enseignants. Par exemple, dans un échantillon d'enfants ayant un trouble oppositionnel avec provocation, les PCE étaient liés à une relation élève-enseignant de moins grande qualité (Li et al., 2018). L'étude de Henricsson et Rydell (2004) montre aussi que les enfants qui ont des PCE établissent des relations avec leur enseignant caractérisées par plus de conflits et de dépendance que les enfants qui n'ont pas de PCE. D'autres études ont trouvé que les PCE étaient associés à un niveau de conflits avec l'enseignant plus élevé tant de manière transversale (Murray et Murray, 2004) que longitudinale (Zhang et Sun, 2011).

Enfin, les PCE des enfants semblent aussi liés à une relation élève-enseignant moins chaleureuse (Baroncelli et Ciucci, 2020).

Dans les échantillons communautaires, les liens entre la qualité de la relation élève-enseignant et les problèmes intériorisés, comme les SD, des élèves sont moins clairs. L'étude de Baroncelli et Ciucci (2020) montre que ni la relation élève-enseignant chaleureuse, ni l'insatisfaction face à l'enseignant ne sont associées aux problèmes intériorisés ultérieurs. Les résultats de l'étude de Zhang et Sun (2011), menée auprès d'élèves du préscolaire recrutés dans la communauté, montrent aussi que les conflits et la proximité avec l'enseignant ne sont pas liés aux problèmes intériorisés ultérieurs des élèves. À l'inverse, dans un échantillon communautaire d'enfants vivant dans des milieux urbains défavorisés, une relation élève-enseignant caractérisée par des niveaux élevés de proximité et de confiance était liée à un niveau initial de SD moins élevé ainsi qu'à une diminution plus rapide des SD entre 13 et 18 ans (Wang et al., 2013). De même, Guo et al. (2015) ont trouvé que plus de conflits et moins de proximité dans la relation élève-enseignant pouvaient conduire à un risque plus élevé d'avoir des SD.

Ces études montrent qu'en général, les PCE sont liés négativement à la qualité de la relation élève-enseignant, ainsi que, de manière plus spécifique, à plus de conflits et à moins de chaleur. D'autres études montrent que des relations caractérisées par moins de conflits et plus de proximité et de confiance sont associées à moins de problèmes intériorisés. Cependant, ces études n'examinent pas le lien entre les trois variables (les PCE, la relation élève-enseignant et les problèmes intériorisés). Pour vérifier si la qualité de la relation élève-enseignant joue un rôle médiateur entre les PCE et les SD, il est nécessaire d'examiner des études qui ont porté sur les liens entre ces trois variables. De plus, bien que plusieurs études menées auprès d'échantillons communautaires aient examiné les liens entre la relation élève-enseignant, les PCE et les problèmes intériorisés, il y a, à notre connaissance, peu d'études qui portent sur des échantillons d'enfants qui présentent un niveau élevé de PCE. Rappelons que puisque les enfants ayant des PCE développent souvent des relations plus négatives avec leurs enseignants, il est possible que ces enfants soient plus à risque de développer des SD

dû à ces mauvaises relations. En s'appuyant sur le modèle d'échecs, il serait nécessaire de vérifier si, chez des enfants ayant un niveau élevé de PCE, la qualité de la relation élève-enseignant est liée à un niveau plus élevé de SD, tout comme dans les échantillons communautaires.

## **1.6 LA RELATION ELEVE-ENSEIGNANT ET LE COMPORTEMENT DES GARÇONS ET DES FILLES**

Plusieurs études examinent les différences entre les sexes dans la qualité de la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement. D'abord, les études montrent que les filles établissent généralement des relations de meilleure qualité avec leurs enseignants que les garçons, ces relations étant caractérisées par moins de conflits et plus de proximité (Hajovsky et al., 2017; Hamre et Pianta, 2001; Rudasill, 2011; Silver et al., 2005; Zee et Koomen, 2017). Comme nous l'avons mentionné dans les sections consacrées à la présentation des PCE et des SD, la prévalence des PCE change aussi selon le sexe des enfants : en général, les garçons sont plus nombreux à présenter des niveaux élevés de PCE, alors que les filles sont plus nombreuses à présenter des niveaux élevés de SD (APA, 2013). Dû à leur « statut minoritaire » parmi les enfants qui présentent des PCE, les filles qui ont des PCE pourraient être plus à risque d'être rejetées et d'être perçues plus négativement par les autres, incluant leurs enseignants, que les garçons qui ont ces mêmes problèmes (Rodkin et al., 2000; Sadker et Sadker, 1994; Williams et al., 2020), quoique l'inverse soit aussi observé (Horn et al., 2021). Il se peut que la qualité des relations établies en milieu scolaire par les filles ait un effet plus important sur leur santé mentale (Eisenberg et al., 2008; McPherran Lombardi et al., 2019; Stadler et al., 2010), notamment car les relations interpersonnelles peuvent occuper une place plus importante chez que chez les garçons (Baker, 2006; Cross et Madson, 1997; Eagly, 1987; Ewing et Taylor, 2009; Fabes et Eisenberg, 1992; Maccoby, 1998; Rose et Rudolph, 2006). La cooccurrence des PCE et des SD semble aussi généralement plus élevée chez les filles (Polier et al., 2012). Il existe alors des différences entre les sexes dans la qualité de la relation élève-enseignant, la prévalence

des PCE, des SD et de la cooccurrence entre ces derniers. Même si, à notre connaissance, les études ne se sont pas intéressées à évaluer les différences entre les garçons et les filles dans l'association entre la qualité de la relation élève-enseignant et les SD ultérieurs, on peut supposer qu'il existe aussi des différences entre les sexes lorsqu'on examine ce lien, en particulier chez les élèves ayant des PCE.

### **1.7 QUESTIONS PRELIMINAIRES DE LA RECHERCHE**

Les études empiriques montrent que la cooccurrence des PCE et des SD chez les enfants est associée à de nombreuses conséquences négatives : les enfants qui présentent ces deux difficultés ont plus de problèmes émotionnels, sociaux et scolaires que les enfants qui n'ont que l'une des deux difficultés. Le modèle d'échecs est souvent retenu pour expliquer comment les PCE chez les enfants peuvent conduire aux SD. Les études récentes sur ce modèle concluent que des variables relationnelles, telles que la qualité des relations avec les pairs à l'école, peuvent jouer un rôle important dans l'association des PCE aux SD. Or, les enfants ayant des PCE établissent souvent des relations négatives avec leurs enseignants. La recherche montre que les relations élève-enseignant négatives sont généralement associées avec des niveaux plus élevés de problèmes intériorisés dans des échantillons communautaires. Il est donc plausible que les enfants qui ont des PCE et qui établissent des relations négatives avec leur enseignant soient particulièrement à risque de développer des SD.

Les études antérieures ont aussi montré que la qualité de la relation élève-enseignant, tout comme la prévalence des PCE et des SD, varie selon le sexe de l'élève. Il est donc plausible que le rôle de la qualité de la relation élève-enseignant dans le développement des SD diffère entre les garçons et les filles. Les questions auxquelles cette étude veut répondre, dans un premier temps par une recension des écrits, sont donc de savoir si la qualité de la relation élève-enseignant est un médiateur du lien entre les PCE et les SD chez les enfants

qui ont ou non un niveau de PCE élevé et si ce lien est différent chez les filles et chez les garçons. Cette recension des écrits est présentée dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE 2

### RECENSION DES ECRITS

#### 2.1 METHODE DE RECENSION

Afin de mieux comprendre le rôle de la qualité de la relation élève-enseignant sur le lien entre les PCE et les SD chez les enfants et de savoir s'il existe des différences de sexe dans ce lien, une recension des écrits a été faite. Pour identifier les écrits pertinents, trois ensembles de mots-clés ont été utilisés et croisés dans plusieurs bases de données (*PsychINFO (ProQuest)*, *PsychARTICLES*, *Academic Search Complete*, *MEDLINE*, *SocINDEX*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *ERIC*). Le premier ensemble de mots portait sur la relation élève-enseignant : « *“student-teacher relation\*” OR “teacher-student relation\*” OR “child-teacher relation\*” OR “teacher-child relation\*” OR “teacher-student proximity” OR “teacher-child proximity” OR “student-teacher proximity” OR “child-teacher proximity” OR “teacher-student conflict” OR “teacher-child conflict” OR “student-teacher conflict” OR “student-child conflict” OR “teacher-student closeness” OR “teacher-child closeness” OR “student-teacher closeness” OR “student-child closeness”* ». Il a été croisé simultanément avec un ensemble de mots-clés se rapportant aux SD ou aux problèmes intériorisés « *“Depress\* symptom\*” OR depress\* OR “internaliz\* problem\*” OR “emotion\* disorder” OR “intern\* behav\*” OR “mental\* ill\*”* » et un ensemble de mots-clés se rapportant aux PCE « *“conduct problem\*” OR “behav\* problem\*” OR “Behav\* difficult\*” OR “Behav\* issue\*” OR “oppositional defiant disorder” OR “ODD” OR “extern\* behav\*” OR “conduct disorder” OR “behav\* disorder”* ».

Certaines contraintes ont été ajoutées lors de la recherche : seulement les études empiriques révisées par un comité de lecture étaient conservées pour garantir un seuil minimum de qualité des recherches. Afin de ne retenir que les études relativement récentes et de tenir compte des avancés méthodologiques, seulement les articles publiés de 2000 à 2020 étaient gardés. De plus, l'article devait être rédigé soit en anglais, soit en français. Le croisement des mots-clés et l'ajout de toutes les contraintes ont conduit à l'identification de 175 articles.

À partir de la lecture du résumé des 175 articles, les études qui répondaient aux critères d'inclusion suivants étaient retenues :

- a. Porter sur un échantillon d'âge scolaire (de l'école préscolaire jusqu'à la fin de l'école secondaire) auprès duquel les PCE ont été évalués;
- b. Utiliser les PCE comme variable de contrôle ou variable indépendante;
- c. Utiliser la relation élève-enseignant comme variable indépendante, y compris comme variable modératrice ou médiatrice;
- d. Utiliser les SD ou les problèmes de comportement intériorisés comme variable dépendante.

Parmi les 175 articles, seuls dix répondaient à l'ensemble des critères. Toutefois, une étude (O'Connor et al., 2011) a été retirée parce qu'elle portait sur le même échantillon qu'une autre étude plus récente de la recension (O'Connor et al., 2012), et n'apportait pas d'autres informations à la question de recherche. Neuf articles ont donc été retenus.

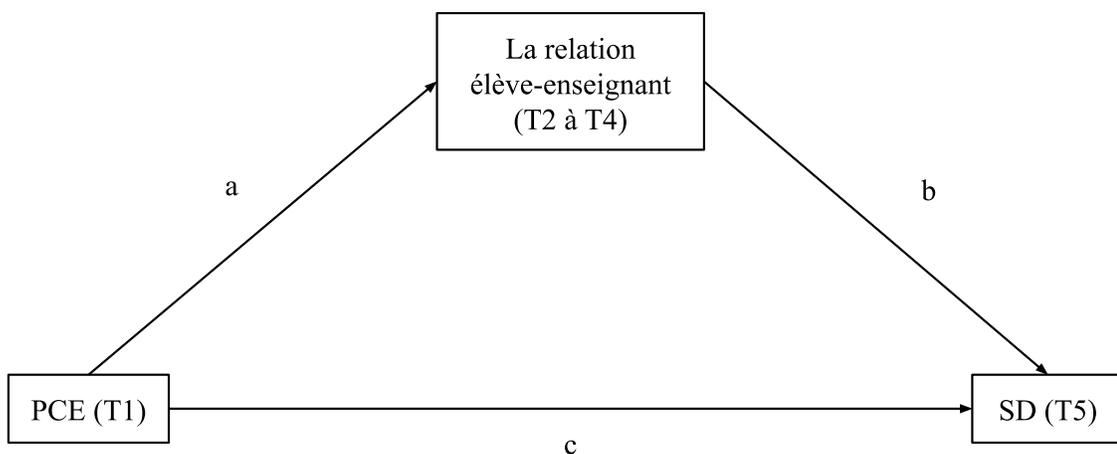
## **2.2 CARACTERISTIQUES METHODOLOGIQUES DES ETUDES RECENSEES**

Cette section décrit les caractéristiques méthodologiques des neuf études retenues pour la recension. Le tableau 1 expose les devis des études et le nombre de temps de mesure, les échantillons (nombre de participants, pourcentage de filles, âge moyen et taux d'attrition) ainsi que les informateurs (soit les élèves, les parents ou les enseignants) consultés pour

chaque mesure. Ce tableau précise aussi le rôle de la variable sexe dans les articles (s'il s'agit d'une variable indépendante, de contrôle ou de modération). De plus, le tableau 1 fait état de l'instrument utilisé pour mesurer la relation élève-enseignant ainsi que des dimensions évaluées.

### 2.2.1 Devis

Un devis permettant de bien tester le rôle médiateur d'une variable est, idéalement, un devis longitudinal dans lequel la variable médiatrice (ici la qualité de la relation élève-enseignant) est conçue dans une perspective séquentielle comme la conséquence d'un facteur antérieur (les PCE) et l'antécédent des effets (les SD) (Tougas et Tourigny, 2013). D'un point de vue statistique, lorsque la variable médiatrice est insérée dans le modèle d'analyse (voir figure 1), elle annule ou diminue la force d'association entre les variables indépendante et dépendante (lien c) tout en demeurant significativement associée à la variable dépendante (lien b) (Baron et Kenny, 1986).



**Figure 1. Modèle classique de médiation (adapté de Baron et Kenny, 1986)**

**Tableau 1**

**Caractéristiques méthodologiques des études recensées**

Auteur, année	Devis			Échantillon			Échelles utilisées pour mesurer les PCE (variable indépendante)	Échelles utilisées pour mesurer les SD (variable dépendante)	Sexe = type de variable	Variables de contrôle	Informateur			Variable médiatrice (r é-en)					
	L ou T	n temps de mesure	Durée de l'étude (années)	n participants (% filles)	Age moyen au T1 (étendue)	Taux d'attrition (%)					PCE	SD	r é-en	Échelle utilisée	Dimensions évaluées				
															Conflit	Proximité	Dépendance	Chaleur	Qualité globale
Breeman et al. (2015)	T			414 (13)	10,1 (5–13)		PCE + hatt	SD + anx		fd	en	en	en	P		✓			
Collins et al. (2017)	L	6	9,5	262 (0)	18 mois	14	PCE	PCI		fd, at, mt, pep, pip	en	en	en	P	✓	✓			
Ding et al. (2020)	L	3	1	256 (27)	9,5 (6–13)	18,8	PCE	SD	VC	fd, pip	pa, en	é	é	P					✓
Ly et Zhou (2018)	L	2	1,5-2,5	258 (47)	7,4 (5,8–9,1)	5	PCE	PCI	VM VC	fd, pc, rp	pa, en	pa, en	en, é	H, P	✓	✓		✓	
Mejia et Hoglund (2016)	L	3	0,5	461 (51)	6,9 (4,3–9,4)	4,8	PCE + hatt	SD + anx	VC	fd	en	en	en	P	✓	✓	✓		
O'Connor et al. (2012)	L	7	7	1140 (51)	36 mois	33,2	PCE	PCI	VC	fd	pa	pa	en	P	✓	✓			
Pakarinen et al. (2018)	L	2	2	440 (48)	10,2 4 <sup>e</sup> année	51	PCE + hatt	PCI	VM	pep, pip, rp	en, é	en, é	en	P	✓	✓			
Roorda et al. (2014)	L	3	1	175 (0)	4,8 (3–5)	5,1	PCE + hatt	PCI		pep, pip, rp	en	en	en	P	✓	✓	✓		
Roorda et Koomen (2020)	L	3	0,75	1219 (51)	13,5 (10–19)	0,2	PCE + hatt	PCI	VC	pep, pip, rp	é	é	é	S	✓	✓			

Note: L = longitudinale, T = transversale, durée en années. n = nombre. H = Hughes et al. (2001), P = Pianta (2001), S = SPARTS Koomen et Jellesma (2015); Zee et de Bree (2017). r é-en = relation élève-enseignant. pa = parent, é = élève, en = enseignant. hatt = hyperactivité ou troubles d'attention. PCI = problèmes de comportement intériorisés, anx = anxiété. VM = variable de modération, VC = variable de contrôle. fd = facteurs démographiques (sexe, âge, éducation maternelle, origine ethnique, statut socioéconomique, etc.), pep = problèmes de comportement extériorisés préalables, pip = problèmes de comportement intériorisés préalables, rp = relation élève-enseignant préalable, mt = mesures de tempérament, at = attachement

Mentionnons, d'emblée, que seulement une des neuf études recensées a pu tester l'effet médiateur de la qualité de la relation élève-enseignant sur le lien entre les PCE et les SD (Ding et al., 2020), car les autres études qui avaient un devis permettant d'évaluer cet effet ne respectaient pas l'une ou l'autre des conditions préalables aux analyses de médiation, soit un lien a statistiquement significatif *et* un lien b statistiquement significatif (Mejia et Hoglund, 2016; Roorda et al., 2014; Roorda et Koomen, 2020). Avec une étude longitudinale ayant trois temps de mesure, Ding et al. (2020) ont ainsi pu évaluer le rôle médiateur de la qualité globale de la relation élève-enseignant sur le lien entre le trouble oppositionnel avec provocation et les SD. Les autres études de la recension répondent partiellement à la question de recension en fournissant de l'information sur les associations entre les variables permettant de tester l'effet de médiation. Ces études ont différents devis qui sont regroupés, ici, en quatre types.

Tout d'abord, une étude a un devis transversal (Breeman et al., 2015), c'est-à-dire qu'elle ne comporte qu'un seul temps de mesure. Cette étude donne des informations sur les associations entre les variables d'intérêt à un moment dans le temps, mais ne permet pas l'évaluation de la direction des associations entre ces variables.

Les autres études identifiées ont toute des devis longitudinaux. Parmi celles-ci, deux études comportent deux temps de mesure et se déroulent sur une période de 1,5 à 2,5 ans (Ly et Zhou, 2018; Pakarinen et al., 2018). Ces études donnent des informations sur les associations séquentielles entre les variables à deux moments dans le temps. Cependant, elles demeurent limitées, car elles ne permettent pas à proprement parler l'évaluation de l'effet indirect des PCE sur les problèmes intériorisés par l'intermédiaire de la qualité de la relation élève-enseignant. Trois autres études comportent trois temps de mesure et se déroulent sur un période d'une année scolaire (Mejia et Hoglund, 2016; Roorda et al., 2014; Roorda et Koomen, 2020). Avec trois temps de mesure, ces études donnent un bon aperçu de l'aspect séquentiel entre les variables, mais leurs temps de mesure sont très rapprochés, ce qui favorise l'obtention de liens significatifs. Enfin, deux études s'appuient sur les trajectoires de la relation élève-enseignant mesurées sur plusieurs années (Collins et al., 2017; O'Connor

et al., 2012). Bien que les auteurs de ces études n'aient pas évalué l'effet de médiation de ces trajectoires sur le lien entre les PCE et les problèmes intériorisés, leurs études donnent des informations sur les trajectoires de conflits et de proximité élève-enseignant et sur l'effet de ces trajectoires sur les problèmes intériorisés au dernier temps de mesure, tout en contrôlant pour les niveaux initiaux des PCE. Il est donc possible de déduire de ces deux études des associations séquentielles entre ces variables.

### **2.2.2 Échantillons**

Les neuf études recensées ont des échantillons d'enfants dont la taille varie entre 175 (Roorda et al., 2014) et 1 219 participants (Roorda et Koomen, 2020). La majorité des études ont un échantillon avec des pourcentages équivalents de garçons et de filles, sauf celles de Collins et al. (2017) et Roorda et al. (2014), qui n'incluent que des garçons, ainsi que l'étude de Breeman et al. (2015) dont l'échantillon ne comprenait que 13 % de filles, et celle de Ding et al. (2020) dont l'échantillon n'avait que 27 % de filles. Bien que ces quatre dernières études fournissent des résultats pertinents chez les garçons, soit elles ne permettent pas d'évaluer les différences de sexe, soit elles n'ont pas examiné si les liens étudiés variaient selon le sexe des enfants.

Les études recensées ont des échantillons présentant des niveaux très variables de PCE. L'échantillon dans l'étude de Ding et al. (2020) était constitué d'enfants ayant au moins quatre symptômes du trouble oppositionnel avec provocation présents depuis six mois ou plus. Dans l'étude de Breeman et al. (2015), tous les enfants ont été choisis pour la présence de PCE ou de problèmes intériorisés sévères : après avoir reçu un diagnostic psychiatrique, ces élèves étaient inscrits dans une école spécialisée adaptée pour répondre à leurs besoins. L'étude de Roorda et al. (2014) comprend aussi uniquement des enfants ayant un niveau relativement élevé de PCE : lors du recrutement, dans toutes les classes participant à l'étude, le garçon dans la classe qui montrait le plus de PCE était invité à faire partie de l'échantillon.

L'étude de Pakarinen et al. (2018) comprenait un groupe d'enfants à risque de présenter des difficultés en lecture et un groupe témoin. Les cinq autres études ont été menés auprès d'échantillons issues de la population générale (Collins et al., 2017; Ly et Zhou, 2018; Mejia et Hoglund, 2016; O'Connor et al., 2012; Roorda et Koomen, 2020).

Dans l'étude transversale identifiée, Breeman et al. (2015) examine un échantillon dont l'âge varie de 5 à 13 ans. Quant aux études longitudinales, trois portent sur un groupe d'âge préscolaire (Collins et al., 2017; Roorda et al., 2014), une suit un échantillon de l'âge préscolaire à l'âge scolaire primaire (O'Connor et al., 2012), quatre autres portent sur des échantillons d'âge scolaire primaire (Ding et al., 2020; Ly et Zhou, 2018; Mejia et Hoglund, 2016; Pakarinen et al., 2018) et la dernière étudie un groupe d'élèves du secondaire (Roorda et Koomen, 2020).

Les taux d'attrition des huit études longitudinales varient entre 0,2 % (Roorda et Koomen, 2020) et plus de 50 % (Pakarinen et al., 2018). Dans la majorité de ces études, cependant, les auteurs ont utilisé dans leur modèle d'analyses un estimateur du maximum de vraisemblance (*full maximum likelihood*) (Collins et al., 2017; Ding et al., 2020; Ly et Zhou, 2018; Mejia et Hoglund, 2016; Roorda et Koomen, 2020) qui permet de réaliser les analyses à partir de toute l'information disponible, malgré la présence de données manquantes.

### **2.2.3 Mesures des problèmes de comportement extériorisés et des symptômes dépressifs**

L'étude de Ding et al. (2020) a porté sur le trouble oppositionnel comme variable indépendante, et les SD comme variable dépendante. Plus spécifiquement, cette étude a utilisé une échelle basée sur les huit symptômes du trouble oppositionnel avec provocation cités dans le DSM-IV-TR (APA, 2000) et l'échelle de *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (Radloff, 1977) comportant 16 items pour mesurer les SD des enfants.

Les autres études identifiées examinent les PCE en tant que variable de contrôle ou variable indépendante et les problèmes intériorisés (et non uniquement les SD) comme variable dépendante. Elles évaluent ces problèmes à partir d'échelles globales (qui englobent plusieurs types de problèmes extériorisés ou, encore, de problèmes intériorisés) et non pas spécifiques (qui mesurent, par exemple, le trouble des conduites seulement ou les symptômes dépressifs). La majorité des autres études recensées ont utilisé le Système d'évaluation empirique de Achenbach (*Achenbach System of Empirically Based Assessment*, ASEBA, Achenbach et Rescorla, 2001) pour mesurer tant les PCE que les problèmes intériorisés. Cet instrument comprend des versions qui diffèrent selon l'informateur sur les problèmes présentés par l'enfant (*Child Behavior Checklist* pour les parents, *Teacher Report Form* pour les enseignants et *Youth Self-Report* pour les enfants eux-mêmes). L'ASEBA évalue les PCE à partir de comportements comme la délinquance, l'agression et l'argumentation, qui recourent en bonne partie des symptômes propres au trouble des conduites ou au trouble de l'opposition avec provocation. Pour les problèmes intériorisés, l'ASEBA mesure non seulement des symptômes dépressifs, mais aussi des symptômes anxieux, des comportements de retrait et des problèmes somatiques. Cette échelle apparaît donc assez hétérogène. Aucune étude mesurant les problèmes intériorisés avec l'ASEBA n'a fourni de résultats uniquement les SD en tant que VD.

Pakarinen et al. (2018) et Roorda et Koomen (2020) ont plutôt utilisé le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 2001) pour examiner les PCE et les problèmes intériorisés. Ce questionnaire comprend une échelle pour mesurer les problèmes intériorisés (les « problèmes émotionnels »), comprenant les SD et l'anxiété. L'échelle des PCE porte sur des problèmes des conduites, mais aussi sur des comportements d'hyperactivité, ce qui n'entre pas à proprement parler dans la définition des troubles oppositionnels ou des conduites. Enfin, Breeman et al. (2015) utilisent le *Problem Behavior at School Interview* (Erasmus Medical Center, 2000). Ce questionnaire évalue les problèmes de comportement à partir trois sous-échelles (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, trouble d'opposition, trouble des conduites) qui sont additionnées en un score global pour évaluer

cette variable. Les problèmes intériorisés sont évalués avec le score global aux échelles de dépression et d'anxiété.

#### **2.2.4 Mesures de la qualité de la relation élève-enseignant**

Dans les études recensées, trois instruments ont été utilisés pour mesurer la qualité de la relation élève-enseignant. D'abord, les enseignants évaluent la qualité de la relation élève-enseignant pour les deux premiers instruments utilisés. Ly et Zhou (2018) utilisent deux sous-échelles (conflits, chaleur) du *Teacher Relationship Inventory* (Hughes et al., 2001) pour mesurer les conflits et la chaleur de la relation. Dans la majorité des études recensées, toutefois, les enseignants ont utilisé la *Student Teacher Relationship Scale* (STRS) de Pianta (1992, 2001) pour mesurer cette variable. La version du STRS pour l'enseignant mesure trois dimensions de la relation élève-enseignant : la proximité, les conflits et la dépendance.

Dans d'autres études, l'élève a mesuré la qualité de sa relation avec son enseignant. Dans l'étude de Ding et al. (2020), la qualité globale de la relation élève-enseignant a été évaluée avec une version de la STRS adaptée pour l'élève, qui inclut les dimensions de conflits, de la proximité, du soutien de l'enseignant et de la satisfaction par rapport à la relation (Zou et al., 2007). Ly et Zhou (2018) ont aussi utilisé une version adaptée de la STRS auprès des enfants pour qu'ils estiment la proximité dans la relation avec leur enseignant. Finalement, l'étude de Roorda et Koomen (2020) utilise la version courte de la *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS; Koomen et Jellesma, 2015; Zee et de Bree, 2017). Ce questionnaire comprend deux sous-échelles où l'élève mesure les conflits et la proximité dans la relation élève-enseignant.

### **2.2.5 Informateurs**

Trois informateurs sont utilisés pour évaluer les variables parmi les études recensées : l'enseignant, les parents et les élèves. Cependant, à part celle de Ding et al. (2020), toutes les études recensées ont utilisé les mêmes informateurs pour mesurer la variable indépendante (les PCE) et la variable dépendante (les problèmes intériorisés). En outre, cinq des neuf études ont aussi utilisé les mêmes informateurs pour mesurer les PCE, les problèmes intériorisés et la relation élève-enseignant (l'autre variable indépendante). Ly et Zhou (2018) et Pakarinen et al. (2018) ont mesuré la relation élève-enseignant avec deux informateurs, et O'Connor et al. (2012) a utilisé un informateur différent. Dans l'étude de Ding et al. (2020), les symptômes d'opposition étaient mesurés par les parents et les enseignants, mais l'élève a mesuré la qualité de la relation élève-enseignant ainsi que ses SD. L'utilisation des mêmes informateurs pour mesurer les variables indépendantes et dépendantes favorise l'obtention de liens significatifs entre les variables. Ce phénomène est lié à la variance partagée et constitue une limite méthodologique dans la majorité des études recensées.

### **2.2.6 Rôle du sexe des élèves**

Deux des études recensées utilisent le sexe des élèves comme variable modératrice (Ly et Zhou, 2018; Pakarinen et al., 2018). Le sexe est une variable de contrôle dans quatre autres études (Ding et al., 2020; O'Connor et al., 2012; Mejia et Hoglund, 2016; Roorda et Koomen, 2020).

## **2.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES ÉTUDES**

Dans cette section, les résultats des études recensées sont présentés suivant la dimension de la relation élève-enseignant étudiée, soit les conflits, la proximité (et la chaleur) et la dépendance. Les résultats pour la qualité globale de la relation élève-enseignant sont ensuite présentés. Pour les études longitudinales ayant plus de deux temps de mesure, uniquement les résultats qui aident à vérifier le rôle médiateur de ces dimensions sur le lien entre les PCE et les problèmes intériorisés sont présentés. Pour l'étude transversale (Breeman et al., 2015) et les études longitudinales avec deux temps de mesure (Ly et Zhou, 2018, Pakarinen et al., 2018), les informations sur les liens entre ces variables sont rapportées.

### **2.3.1 Les conflits dans la relation élève-enseignant**

Une étude a évalué le niveau de conflits dans la relation élève-enseignant chez un groupe d'élèves ayant des difficultés particulières. Dans leur étude longitudinale à trois temps de mesure auprès de garçons ayant un niveau élevé de PCE, Roorda et al. (2014) ont trouvé que les PCE au T1 avaient un lien positif avec les conflits élève-enseignant au T2. Cependant, le lien entre les conflits au T2 et les problèmes intériorisés au T3 était non significatif, ce qui suggère qu'il n'y a pas de lien indirect entre les PCE au T1 et les problèmes intériorisés au T3 par le biais des conflits au T2.

D'autres études longitudinales à trois temps de mesure, qui s'appuyaient sur un échantillon communautaire (Mejia et Hoglund, 2016; Roorda et Koomen, 2020), ont aussi trouvé que l'association entre les PCE de l'enfant au T1 et les conflits élève-enseignant au T2 était positive, mais n'ont pas observé de lien significatif entre les conflits et les problèmes intériorisés au T3. Les résultats de ces études ne soutiennent donc pas non plus la présence d'un lien indirect entre les PCE et les problèmes intériorisés par le biais des conflits élève-enseignants. Pakarinen et al. (2018), qui ont évalué un échantillon ayant un groupe d'enfants

à risque de présenter des difficultés en lecture et un groupe de contrôle, ont trouvé des résultats semblables : chez les garçons seulement, les PCE en 4<sup>e</sup> année étaient liés positivement aux conflits deux ans plus tard. Par contre, les conflits en 4<sup>e</sup> année n'étaient pas liés aux problèmes intériorisés en 6<sup>e</sup> année pour les garçons et les filles. Enfin, Ly et Zhou (2018), dans leur échantillon communautaire, n'ont trouvé ni association entre les PCE au T1 et les conflits au T2, ni entre les conflits au T1 et les problèmes intériorisés au T2.

Deux études ont examiné les liens entre les trajectoires de conflits élève-enseignant au cours de la scolarité au primaire et les problèmes intériorisés au dernier temps de mesure. Après avoir contrôlé pour les difficultés initiales (PCE, problèmes intériorisés), l'attachement à la mère, le tempérament de l'enfant ainsi que la scolarité et les SD de la mère, Collins et al. (2017) rapportent que deux trajectoires de conflits, soit les trajectoires faible-croissante et modéré-croissante, sont associées positivement aux problèmes intériorisés au T6. De leur côté, une fois les variables sociodémographiques et les problèmes précoces contrôlés (PCE et problèmes intériorisés), O'Connor et al. (2012) n'ont pas trouvé de lien entre les trajectoires de conflits et les problèmes intériorisés au T7. Il est à noter que ces études ne rapportent pas de résultats sur les liens entre les PCE initiaux et les trajectoires de conflits, ces variables étant plutôt contrôlées dans les analyses.

Dans l'ensemble, ces études tendent pour la plupart à identifier un lien significatif entre les PCE et les conflits, du moins celles où ce lien a été rapporté, mais les résultats quant au lien entre les conflits et les problèmes intériorisés sont très mitigés.

### **2.3.2 La proximité dans la relation élève-enseignant**

L'étude transversale de Breeman et al. (2015) a examiné la proximité dans la relation élève-enseignant et a trouvé des liens négatifs significatifs entre les PCE et la proximité, et entre la proximité et les problèmes intériorisés. De plus, Roorda et al. (2014) observent les mêmes liens entre ces variables mesurées à trois temps de mesures distincts.

Deux autres études longitudinales ont trouvé un lien négatif entre les PCE au T1 et la proximité au T2, mais aucun lien significatif entre la proximité au T2 et les problèmes intériorisés au T2 (Ly et Zhou, 2018) ou au T3 (Roorda et Koomen, 2020). En outre, Ly et Zhou (2018) observent le lien entre les PCE et la proximité uniquement lorsque les PCE de l'enfant étaient évalués par les enseignants et non pas par les parents. Cette dernière étude n'a trouvé ni de liens entre les PCE et la chaleur, ni entre la chaleur et les PCI. Les études de Ly et Zhou (2018) et de Roorda et Koomen (2020) ne soutiennent donc pas l'ensemble des relations pré-requises pour un modèle de médiation.

Enfin, au-delà de l'effet des PCE (variables de contrôle), Collins et al. (2017) et O'Connor et al. (2012) ont indiqué qu'une trajectoire faible-décroissante ou faible-stable de proximité au cours du primaire était associée à des problèmes intériorisés plus élevés à la fin du primaire. Les résultats de ces deux études suggèrent que la proximité a un lien négatif avec les problèmes intériorisés : les élèves qui avaient un faible niveau de proximité avec leurs enseignants durant leurs années à l'école primaire présentent un niveau plus élevé de problèmes intériorisés à la fin de cette période.

Globalement, ces études soutiennent un lien entre les PCE et la dimension de proximité de la relation élève-enseignant, mais les résultats sont plus mitigés concernant l'association entre cette dimension et les problèmes intériorisés. Aucune de ces études ne permet, en outre, de déterminer si la dimension proximité (ou chaleur dans l'étude de Ly et Zhou, 2018) a un effet médiateur sur le lien entre les PCE et les problèmes intériorisés.

### **2.3.3 La dépendance dans la relation élève-enseignant**

Seulement deux des études recensées ont considéré la dimension de dépendance de la relation élève-enseignant. Dans un échantillon de garçons ayant un niveau élevé de PCE, il n'y avait pas de liens entre le niveau de PCE au T1 et la dépendance au T2, ni entre la dépendance au T2 et les problèmes intériorisés au T3 (Roorda et al., 2014). Mejia et Hoglund

(2016) ont trouvé des résultats similaires auprès d'un échantillon communautaire. Ces études ne soutiennent donc pas les prérequis pour un modèle de médiation pour la dimension dépendance. D'autres études sont bien évidemment nécessaires pour appuyer ces résultats.

#### **2.3.4 La qualité globale de la relation élève-enseignant**

Seuls Ding et al. (2020) ont examiné la qualité globale de la relation élève-enseignant comme variable médiatrice entre les PCE (particulièrement le trouble oppositionnel avec provocation) et les SD. Ces chercheurs ont trouvé un lien négatif entre les symptômes oppositionnels au T1 et la qualité globale de la relation élève-enseignant au T2, mais n'ont pas trouvé un lien entre la qualité globale au T2 et les SD au T3. De plus, les résultats indiquent que la qualité globale de la relation ne joue pas un rôle médiateur entre les PCE et les SD. Cependant, avec seulement une étude qui examine ce rôle, d'autres études devraient évaluer la qualité globale de la relation élève-enseignant en tant que médiateur de l'association entre les PCE et les SD.

#### **2.3.5 Les différences de sexe**

Parmi les six études recensées qui examinent le sexe, quatre ont utilisé le sexe comme variable de contrôle (Ding et al., 2020; O'Connor et al., 2012; Mejia et Hoglund, 2016; Roorda et Koomen, 2020). Les deux autres études ont évalué le sexe comme variable modératrice, pour pouvoir examiner si les liens rapportés entre les variables s'observaient aussi bien chez les filles et que chez les garçons (Ly et Zhou, 2018; Pakarinen et al., 2018). Ces études ont vérifié l'effet de modulation du sexe, soit sur le lien entre les PCE et la qualité de la relation élève-enseignant, soit sur le lien entre la relation et les problèmes intériorisés. Dans l'échantillon de Pakarinen et al. (2018), ayant un groupe d'élèves à risque d'une difficulté en lecture et un groupe non à risque, l'effet modérateur du sexe sur l'association

entre les PCE et les conflits dans la relation élève-enseignant n'était pas significatif. Dans leur échantillon communautaire, Ly et Zhou (2018) n'ont pas non plus trouvé un effet modérateur du sexe sur le lien entre la relation élève-enseignant et les problèmes intériorisés des enfants. Ces résultats suggèrent donc que les liens observés étaient les mêmes pour les filles et les garçons.

#### **2.4 LIMITES DES ETUDES RECENSEES**

Seulement quatre études ont examiné la séquence ou l'ensemble des liens pertinents à un modèle de médiation et seule l'étude de Ding et al. (2020) a testé l'effet de médiation de la qualité globale de la relation. La présente étude permettra de répliquer les résultats de cette étude, mais aussi de les dépasser en s'intéressant au rôle possiblement médiateur des dimensions de la qualité de la relation élève-enseignant sur le lien entre les PCE et les problèmes intériorisés, tel qu'inféré à partir du modèle d'échecs de Patterson et Capaldi (1990). En outre, il existe une incohérence entre les résultats des études par rapport aux liens significatifs ou non significatifs entre les PCE de l'enfant et la proximité ou les conflits élève-enseignant ultérieurs, ainsi qu'entre la proximité ou les conflits élève-enseignant et les problèmes intériorisés ultérieurs de l'enfant. Si les résultats sont plus cohérents quant aux liens non significatifs entre les PCE de l'enfant et la dépendance dans la relation élève-enseignant, ainsi qu'entre la dépendance et les problèmes intériorisés de l'enfant, seules deux études ont porté sur ces liens, ce qui apparaît insuffisant pour tirer des conclusions. Des liens ont été observés entre les PCE et la qualité globale de la relation élève-enseignant mais non entre la qualité globale et les SD, mais seulement une étude a porté sur ces liens. Afin de contribuer à l'avancement des connaissances, l'étude présentée dans ce mémoire propose d'examiner dans un devis longitudinal et en séquence le rôle médiateur de la qualité de la relation élève-enseignant sur les liens entre les PCE et les SD, en dépassant certaines des limites des études présentées ci-après.

Plusieurs des études recensées utilisent le questionnaire *Student Teacher Relationship Scale* (STRS) de Pianta (1992, 2001) pour évaluer la qualité de la relation élève-enseignant. Or, seules les études de Mejia et Hoglund (2016) et de Roorda et al. (2014) ont examiné les trois dimensions de la relation, soit les conflits, la proximité et la dépendance mais elles n'ont pas porté sur la qualité globale de cette relation. Une seule étude (Ding et al., 2020) a été menée sur la qualité globale et s'est appuyée sur une version adaptée de la STRS où l'élève est l'informateur, mais les dimensions qui composent cette relation n'ont pas été considérées séparément. Afin de mieux comprendre comment la qualité de la relation élève-enseignant influence le développement des problèmes intériorisés chez les élèves, la présente étude examine la qualité globale de la relation en plus de ces trois dimensions proposées par Pianta (1992, 2001). ). L'examen de ces dimensions va permettre une compréhension plus raffinée du rôle de la relation élève-enseignant sur le développement des SD.

Cinq études ont utilisé le même informateur pour mesurer les PCE, la qualité de la relation élève-enseignant et les problèmes intériorisés – soit les enseignants ou les enfants – ce qui, tel que souligné à la section 2 de ce chapitre, augmente la variance partagée entre les variables et favorise l'obtention de liens significatifs entre elles. L'utilisation d'informateurs différents pour mesurer ces variables donne des résultats plus crédibles sur le plan statistique, en contrôlant pour le biais lié à l'utilisation d'un seul informateur (Wagner et al., 2010). Cette étude privilégie une approche multi-informateurs.

La présente étude s'appuie sur le modèle d'échecs (Patterson et Capaldi, 1990) comme cadre théorique qui explique le développement des SD chez les élèves qui ont un niveau élevé de PCE. Bien que les études recensées évaluent toutes les PCE, seulement trois d'entre elles ont des échantillons d'enfants ayant des PCE élevés (Breeman et al., 2015; Ding et al., 2020; Roorda et al., 2014). Les enfants ayant un niveau élevé de PCE élevés sont plus à risque de développer les SD (Polier et al., 2012; Stringaris et al., 2014), notamment ceux dont la sévérité des PCE a fait l'objet d'une référence clinique (Polier et al., 2012). La présente étude s'intéresse donc à cette clientèle vulnérable, afin de mieux comprendre le rôle de la qualité de la relation élève-enseignant dans le développement des SD chez les enfants qui présentent

un niveau de sévérité élevée de PCE. Elle permettra en outre de répliquer les résultats de l'étude de Ding et al. (2020) menée auprès d'enfants présentant un trouble oppositionnel avec provocation.

Toutes les études recensées, sauf l'étude de Ding et al. (2020), examinent, comme variable dépendante, les problèmes intériorisés et non pas les SD. Ce type de problème constitue un construit très large qui peut englober une diversité de difficultés, par exemple, des comportements dépressifs, anxieux, de retrait ou de somatisation. Il n'est pas possible de déterminer si les liens observés dans les études où les problèmes intériorisés ont été mesurés seraient les mêmes lorsque l'on tient compte uniquement des SD. La présente étude va évaluer spécifiquement, comme variable dépendante, les SD.

En ce qui concerne les différences liées au sexe des élèves, seules deux études (Ly et Zhou, 2018 ; Pakarinen et al., 2018) ont examiné spécifiquement l'effet modérateur du sexe, mais n'observent pas cet effet sur les associations examinées. Toutefois, avec seulement deux études sur cette question, il existe peu de connaissances dans ce domaine. De plus, ces résultats ne peuvent pas être généralisés aux populations d'élèves ayant des PCE de niveau élevé. Il reste donc à déterminer si l'effet de la qualité de la relation élève-enseignant sur le développement des SD varie en fonction du sexe dans un échantillon d'élèves ayant un niveau élevé de PCE.

## **2.5 HYPOTHESES ET OBJECTIFS POURSUIVIS DE LA PRESENTE ETUDE**

Cette étude a deux objectifs principaux. Le premier est de déterminer si la qualité globale de la relation élève-enseignant et ses dimensions (la proximité, les conflits et la dépendance) jouent un rôle médiateur sur l'association entre le niveau de PCE et les SD ultérieurs, chez des enfants ayant des PCE. Le deuxième objectif est d'examiner l'effet modérateur du sexe des élèves sur ces associations.

En nous appuyant sur les résultats de l'étude de Ding et al. (2020), nous pouvons émettre l'hypothèse que les PCE seront liés à une relation globale de moindre qualité avec l'enseignant ainsi que, de manière directe, à plus de SD, mais que la relation élève-enseignant ne jouera pas de rôle médiateur dans cette association. En s'appuyant sur les études recensées, nous pouvons aussi supposer que les PCE seront liés positivement aux conflits et négativement à la proximité. On peut également faire l'hypothèse qu'il y aura un lien négatif significatif entre la proximité et les SD. Cependant, aucune hypothèse ne peut être faite sur le lien entre les conflits et les SD, du aux résultats antérieurs très mitigés. De plus, avec seulement deux études qui examinent la dimension de la dépendance, aucun lien significatif n'est anticipé entre cette dimension et les PCE ou les SD, vu l'absence de lien dans les études précédentes. Nous ne pouvons également pas faire d'hypothèses sur le rôle possiblement médiateur des conflits, de la proximité ou de la dépendance sur l'association entre les PCE et les SD, parce qu'aucune étude antérieure n'a étudié le rôle médiateur de ces dimensions.

Les résultats des études antérieures ne nous permettent pas de faire des hypothèses sur le rôle modérateur du sexe sur le rôle médiateur de la relation élève-enseignant sur l'association entre les PCE et les SD. Toutefois, en nous appuyant sur la théorie des rôles sociaux (Eagly, 1987), nous pouvons supposer que chez les filles, la relation élève-enseignant va jouer un rôle plus significatif dû à l'importance qu'elles accordent aux relations avec leurs enseignants ainsi que de la prévalence plus élevée des SD chez les filles que chez les garçons.

## **CHAPITRE 3**

### **METHODOLOGIE**

#### **3.1 DEVIS**

Ce mémoire s'appuie sur des données provenant des cinq premiers temps de mesure annuels (T1 à T5) d'une étude longitudinale plus vaste, toujours en cours, sur l'évolution des PCE chez les enfants qui ont ou non des PCE à l'enfance et les différences selon le sexe (Déry et al., 2007-2015<sup>1</sup>; Verlaan et al., 2008-2011<sup>2</sup> pour les temps de mesure considérés dans le mémoire). Dans ce mémoire, les PCE des élèves constituent la variable indépendante (mesurée au T1), la qualité de la relation élève-enseignant est la variable médiatrice (mesurée du T2 au T4) et les SD des élèves sont la variable dépendante (mesurée au T5). Le sexe de l'enfant est utilisé comme variable de modération. Dans le cadre de cette étude corrélationnelle prédictive, une approche quantitative est privilégiée, afin de déterminer les liens entre ces variables en s'appuyant sur les données recueillies.

---

<sup>1</sup> Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. (04/2007-09/2010) Les troubles de comportement au féminin : identification à l'école primaire, corrélats et évolution; et Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (10/2010/09/2015). Les troubles de comportement au féminin : évolution, facteurs de persistance et de rémission et contribution des services. Projets de recherche subventionnés par les Instituts de recherche en santé du Canada (subvention et renouvellement de subvention # 82694)

<sup>2</sup> Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Bigras, M. (04/2008-03/2011). Évaluation d'une stratégie de dépistage précoce des filles à risque de développer des difficultés de comportement : mieux cibler pour mieux agir. Projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

### 3.2 PARTICIPANTS

L'échantillon initial comprend 744 enfants (434 présentant des PCE et 310 sans PCE). Ces enfants ont été recrutés à l'âge de 6 à 9 ans dans 155 écoles primaires qui font partie de huit commissions scolaires dans les régions de l'Estrie, la Montérégie, Montréal et Québec, dans la province de Québec. Pour la présente étude, les 434 élèves présentant des PCE ont été retenus. La majorité de ces élèves ( $n = 339$  enfants, 44,7 % de filles) ont été identifiés à partir de la liste d'élèves qui recevaient des services scolaires complémentaires pour des PCE (taux de participation = 75,1 %), alors que 95 (57,9 % de filles) ont été identifiés parmi les élèves qui ne recevaient pas de tels services (taux de participation = 71,5 %). Au Québec, les intervenants dans les écoles offrent ces services aux enfants évalués par un professionnel, tel qu'un psychologue scolaire ou un psychoéducateur, pour la présence de PCE qui limitent la capacité de l'élève à répondre aux exigences du milieu scolaire. Pour assurer un échantillon ayant un pourcentage équilibré de garçons et de filles, toutes les filles de dix ans ou moins et environ un garçon sur quatre de la liste d'élèves qui recevaient des services scolaires complémentaires ont été invités à participer à l'étude longitudinale.

Les élèves qui ne recevaient pas de services ont été identifiés à partir d'un repérage par étape. Cette deuxième stratégie de recrutement a permis d'évaluer 881 élèves dans 99 classes. Tous ces élèves étaient inscrits dans des écoles situées dans des milieux plutôt défavorisés selon les indices de défavorisation utilisés par le Ministère de l'éducation du Québec (2009), afin d'augmenter la probabilité de détecter des élèves avec des PCE significatifs qui ne recevaient pas des services scolaires. Le taux de participation était 71,5 %.

Pour assurer que l'évaluation de ces PCE était uniforme, tous les élèves identifiés par les deux stratégies de recrutement ont été réévalués avec les échelles orientées sur les critères du DSM-IV (APA, 1994) de l'ASEBA pour les problèmes des conduites et les problèmes d'opposition (Achenbach et Rescorla, 2001). Ces échelles ont été complétées par un parent et un enseignant. Tous les participants devaient atteindre le seuil de risque (score  $T \geq 65$ ) à l'une de ces échelles selon le parent ou l'enseignant pour être inclus dans l'étude.

L'échantillon de cette étude comprend donc 434 enfants (44,7 % filles), âgés en moyenne de 8,4 ans (*é.t.* = 0,94) initialement. Initialement, seuls les 339 enfants identifiés par la première stratégie de recrutement étaient reconnus par le milieu scolaire pour la présence de PCE. Toutefois, entre le T1 et le T5, 88 % des 434 élèves ont reçu au moins une année des services éducatifs complémentaires et ont donc été reconnus pour la présence de PCE. Ainsi, bien que la réception de services évolue dans le temps, puisque la majorité des enfants ont reçu de tels services à un moment de leur parcours, la présente étude ne contrôle pas pour l'effet de la réception de services. Les données sur les PCE au T1 sont disponibles pour 434 enfants, celles sur la qualité de la relation élève-enseignant du T2 au T4 (score moyen des trois mesures) sont disponibles pour 420 enfants, alors que celles sur les SD au T5 sont disponibles pour 382 enfants.

### **3.3 MESURES**

#### **3.3.1 Variable indépendante : les problèmes de comportement extériorisés**

Pour les besoins du mémoire, les PCE évalués au T1 à l'aide de l'échelle orientée sur les critères du DSM pour les problèmes des conduites de l'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2001) complétée par les parents (*Children's Behavior Checklist*) constituent la variable indépendante. Les symptômes de PCE évalués par cette échelle sont cohérents avec les critères diagnostiques listés dans le DSM-IV (APA, 1994). Ces critères sont demeurés identiques dans le DSM-5 (APA, 2013). L'échelle comprend 17 items mesurés sur une échelle de Likert en trois points, allant de zéro (Pas du tout vrai) à deux (Définitivement vrai ou souvent vrai). Plus le score total à cette échelle est élevé, plus l'élève montre des symptômes de PCE. Dans l'échantillon utilisé pour le mémoire, la cohérence interne de l'échelle des PCE est bonne ( $\alpha = 0,81$ ).

### 3.3.2 Variable médiatrice : la qualité de la relation élève-enseignant

Les enseignants ont évalué la qualité de la relation avec leur élève du T2 au T4 à partir de la version française de la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, Pianta, 2001). L'instrument de 28 items comprend une échelle globale et trois sous-échelles qui mesurent les trois dimensions de la relation élève-enseignant proposées par Pianta (2001). Plus spécifiquement, 12 items mesurent les conflits (par exemple, « Cet élève se met facilement en colère contre moi »), 11 mesurent la proximité (par exemple, « Cet élève partage ouvertement ses émotions et ses expériences avec moi ») et 5 mesurent la dépendance (par exemple, « Cet élève me demande de l'aide quand il/elle n'en a clairement pas besoin »). Tous les items sont évalués sur une échelle de Likert en cinq points, allant de un (Ne s'applique pas du tout) à cinq (S'applique vraiment). La cotation des échelles se fait de manière à ce que plus le score est élevé, plus la relation est caractérisée par un haut niveau de cette dimension ou un haut niveau de qualité globale. Un score global élevé représente donc un niveau élevé de proximité et des niveaux faibles de conflits et de dépendance. Dans cette étude, ce sont les moyennes des scores obtenus du T2 au T4 pour la qualité globale de la relation élève-enseignant et chaque dimension (proximité, conflit, dépendance) qui ont été utilisées comme variables médiatrices. Bien que les corrélations entre les temps de mesure soient de petite taille (voir tableau 2), suggérant une faible stabilité de la mesure, les moyennes T2 au T4 ont été utilisées afin de maximiser le nombre de participants pour lesquelles les données étaient disponibles, le nombre d'enseignants qui ont rapporté ces données ayant varié à chaque temps de mesure.

La STRS a de bonnes qualités psychométriques. Dans cette étude, la cohérence interne pour l'échelle de conflits varie de 0,86 à 0,88 du T2 au T4, et celle pour l'échelle de la proximité varie de 0,84 à 0,86 du T2 au T4. Ces valeurs indiquent une bonne homogénéité des items de ces échelles. La cohérence interne pour l'échelle de la dépendance varie de 0,62 à 0,67 du T2 au T4. Ces alphas sont en dessous du seuil minimum de 0,7, donc l'homogénéité de cette échelle de 5 items est questionnable. Cependant, la cohérence interne pour l'échelle

**Tableau 2**

**Corrélations entre les variables médiatrices: stabilité dans le temps**

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Conflits T2	,36***	,25***	-,37***	-,09	-,01	,39***	,19***	,17**	-,91***	-,33***	-,21***
2. Conflits T3		,40***	-,60	-,27***	-,09	,29***	,37***	,25***	-,33***	-,89***	-,36***
3. Conflits T4			-,02	-,10	-,30***	,20***	,20***	,46***	-,22***	-,37***	-,89***
4. Proximité T2				,27***	,18***	,29***	,13*	,12*	,66***	,14**	,07
5. Proximité T3					,40***	,03	,33***	,11*	,18***	,62***	,24***
6. Proximité T4						,11*	,10	,22***	,07	,24***	,65***
7. Dépendance T2							,31***	,25***	-,36***	-,27***	-,13*
8. Dépendance T3								,25***	-,14**	-,34***	-,13*
9. Dépendance T4									-,11	-,17**	-,43***
10. Qualité globale T2										,35***	,20***
11. Qualité globale T3											,40***
12. Qualité globale T4											

Note : \* =  $p < 0,05$ . \*\* =  $p \leq 0,01$ . \*\*\* =  $p \leq 0,001$

globale de la qualité de la relation élève-enseignant varie de 0,79 à 0,8 du T2 au T4, ce qui indique une homogénéité adéquate des items sur l'échelle globale.

### **3.3.3 Variable dépendante : les symptômes dépressifs**

Les SD ont été mesurés au T5 par l'enfant à partir de l'échelle des problèmes affectifs de la version française du *Youth Self-Report* de l'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2001). Cette échelle comprend 13 items (par exemple, « Je me sens inférieur(e) ou dévalorisé(e) ») évalués sur une échelle de Likert en trois points, allant de zéro (Pas du tout vrai) à deux (Définitivement vrai ou souvent vrai). Le score de problèmes affectifs est calculé en faisant la somme de la réponse à chacun des items. Plus le score est élevé, plus l'élève montre des problèmes affectifs. L'échelle ASEBA pour les problèmes affectifs représente bien les symptômes de dépression selon les critères du DSM IV ( $r = 0,88$ ) (Lacalle Sisteré et al., 2014). L'échelle a aussi une fidélité test-retest acceptable avec un intervalle de cinq à sept jours ( $r = 0,62$  à  $0,68$ ) (McIvor Murray et al., 2020). La cohérence interne de l'échelle pour les problèmes affectifs indique une homogénéité acceptable dans la présente étude ( $\alpha = 0,74$ ).

### **3.3.4 Variables de contrôle**

Deux variables ont été utilisées en tant que variables de contrôle dans cette étude : l'âge des participants au T1 et les problèmes intériorisés de l'enfant au T1 (anxiété et dépression). L'âge a été utilisé comme variable de contrôle dû à l'écart d'âge entre les participants au début de l'étude. Cette variable a été calculée en faisant la différence entre la date de la première évaluation (T1) et la date de naissance de l'enfant. Quant aux problèmes intériorisés présentés par l'enfant au T1, ils ont été utilisés comme variable de contrôle pour limiter l'influence du niveau initial de ces problèmes sur la variance des SD au T5. Cette variable a été également contrôlée dans l'étude de Ding et al. (2020). Puisque les enfants n'ont évalué

leurs SD qu'à partir de 12 ans, ces problèmes ont été évalués par le parent au T1 avec les 13 items de l'échelle d'anxiété/dépression de l'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2001).

### **3.4 PROCEDURE**

Les procédures de l'étude longitudinale dans laquelle la présente étude s'inscrit ont été approuvées par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

La collecte de données, menée par des assistants de recherche formés à la passation des questionnaires, s'est déroulée séparément auprès des parents et des enfants à leur domicile. À chaque temps de mesure, avant la passation du premier questionnaire, les parents ont signé un formulaire de consentement de participation à la recherche, incluant l'autorisation de prendre contact avec l'enseignant de l'enfant. L'autorisation verbale de l'enfant était aussi obtenue. La passation des questionnaires aux enseignants s'est faite par téléphone. Les entrevues avec les enseignants se sont aussi déroulées chaque année. Les parents et les enseignants ont reçu une compensation financière pour leur participation à l'étude, alors que les enfants recevaient un cadeau.

### **3.5 ANALYSES STATISTIQUES**

Le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 25) a été utilisé pour analyser les données afin de répondre aux objectifs de recherche. D'abord, des analyses préliminaires de corrélations ont été effectuées. Ces corrélations ont permis de vérifier si les variables de contrôle (âge et problèmes intériorisés au T1), la variable indépendante (les PCE au T1) et les variables médiatrices (dimensions et qualité globale de la relation élève-enseignant, scores moyens des T2, T3 et T4) étaient associées significativement à la variable

dépendante (SD au T5). Elles ont aussi permis d'identifier les variables médiatrices pour lesquelles les conditions préalables à réalisation d'analyses de médiation étaient respectées, soit être associées à la fois au PCE au T1 et aux SD au T5.

Ensuite, afin de répondre au premier objectif de recherche et d'évaluer le rôle médiateur de la relation élève-enseignant dans le lien entre les PCE et les SD, des régressions linéaires multiples ont été réalisées pour chaque variable médiatrice rencontrant les conditions préalables à la réalisation d'analyses de médiation (d'après les analyses de corrélation). Les régressions ont été réalisées en utilisant la macro Process 3.5 pour SPSS/modèle 4 (Hayes, 2018) pour évaluer l'effet de médiation simple. Le modèle 4 permet d'évaluer l'effet de la variable indépendante (PCE) sur la variable médiatrice (dimension de la relation élève-enseignant ou qualité globale), l'effet total de la variable indépendante sur la variable dépendante (SD), ainsi que les effets direct et indirect (via la dimension de la relation élève-enseignant) de la variable indépendante sur la variable dépendante. Il est important de noter que pour qu'il y ait une médiation, l'effet direct doit être significativement moins élevé que l'effet total (puisque une partie de celui-ci est expliqué par la variable de médiation). La signification de l'effet indirect est estimée avec les intervalles de confiance à 95 % à partir de la procédure de rééchantillonnage aléatoire corrigée pour les biais (*bias-corrected bootstrapping procedure*). Lorsque l'intervalle de confiance n'inclut pas la valeur 0, l'effet de médiation est significatif.

Pour répondre au deuxième objectif et déterminer si le sexe a un effet de modération sur le lien médiateur de la relation élève-enseignant sur la relation entre les PCE (variable indépendante) et les SD (variable dépendante), des régressions ont été réalisées pour les modèles de médiation significatifs à partir du modèle 58 de la macro Process 3.5 pour SPSS (Hayes, 2018). Ce modèle permet d'évaluer l'effet de la variable de modération (le sexe) sur le lien entre la variable médiatrice et la variable dépendante, ainsi que l'effet du sexe sur le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante par la variable médiatrice. Ce dernier effet est appelé « effet indirect conditionnel ». Dans les analyses, les variables médiatrices ont été centrées autour de leur moyenne afin de diminuer la multicollinéarité

(Aiken et West, 1991). La signification de l'effet indirect conditionnel est estimée avec les intervalles de confiance à 95 % à partir de la procédure de rééchantillonnage aléatoire.



## **CHAPITRE 4**

### **RESULTATS**

Le premier objectif de cette étude était d'établir si les dimensions de la relation élève-enseignant (les conflits, la proximité et la dépendance) et la qualité globale de la relation élève-enseignant ont un effet de médiation sur la relation entre les PCE et les SD chez les enfants qui avaient des PCE élevés à l'enfance. Le deuxième objectif était de déterminer si le sexe de l'élève joue un rôle modérateur sur l'effet de médiation de la relation élève-enseignant sur l'association entre les PCE et les SD. Ce chapitre présente les résultats des analyses statistiques effectuées pour répondre à ces objectifs.

#### **4.1 ANALYSES PRELIMINAIRES**

Le tableau 3 présente les statistiques descriptives ainsi que les corrélations entre les variables de l'étude, dont les PCE au T1, le sexe, l'âge, les problèmes intériorisés au T1, la qualité moyenne de la relation élève-enseignant du T2 au T4 (pour chaque dimension de la relation et pour la qualité globale) et les SD des élèves au T5. Les moyennes (ou les proportions) pour chaque variable ainsi que leur écart type (le cas échéant) sont également présentés. Ces analyses corrélationnelles ont été effectuées afin d'identifier les variables médiatrices à retenir dans les analyses de médiation ainsi que les variables de contrôle associées significativement à la variable dépendante (les SD au T5).

Pour ce qui est des conditions préalables à l'analyse de médiation, les résultats présentés dans le tableau 3 indiquent d'abord que la corrélation entre la variable indépendante et la variable dépendante est positive et significative, indiquant qu'un niveau élevé de PCE au T1 est associé à un niveau élevé de SD au T5. En ce qui concerne les associations entre la

variable indépendante et les variables médiatrices, trois corrélations significatives sont observées entre les PCE et les conflits, la dépendance et la qualité globale de la relation élève-enseignant respectivement. Ces corrélations vont dans le sens attendu, c'est-à-dire que les PCE sont associés positivement aux conflits et à la dépendance, et négativement à la qualité globale de la relation élève-enseignant. Ces trois variables sont aussi corrélées significativement à la variable dépendante, soit les SD de l'enfant au T5. Les conflits et la dépendance dans la relation élève-enseignant sont corrélés positivement aux SD alors que la qualité globale de la relation est corrélée négativement aux SD. Il s'agit des trois seules variables qui rencontrent les conditions préalables pour une analyse de médiation. Quant à la dimension proximité, elle n'est liée ni à la variable indépendante (PCE), ni à la variable dépendante (SD).

Concernant la variable modératrice, soit le sexe de l'enfant (codée 1 = être une fille, 0 = être un garçon), elle est significativement corrélée à la variable indépendante (les PCE au T1), aux dimensions conflits et proximité et à la qualité globale de la relation élève-enseignant. Tel qu'attendu, être une fille est associé à un niveau plus faible de PCE, à un niveau moins élevé de conflits, mais plus élevé de proximité avec l'enseignant et à un niveau de qualité globale de la relation élève-enseignant aussi plus élevé. Ces corrélations significatives justifient que l'effet modérateur du sexe soit évalué dans les modèles de médiation finaux.

Enfin, les deux variables de contrôle (l'âge de l'enfant et les problèmes intériorisés au T1) ne sont pas associées significativement à la variable dépendante (SD). Ces variables n'ont donc pas été intégrées dans les analyses de régression.

**Tableau 3**

**Statistiques descriptives et corrélations entre les variables de l'étude**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. PCE T1		-,14**	,01	,28***	,11*	,01	,15**	-,10*	,11*
2. Sexe (1= être une fille)			-,01	-,09	-,15**	,21***	,00	,20***	,05
3. Âge T1				,04	,09	-,14**	-,04	-,12*	-,01
4. Problèmes intériorisés T1					,04	-,02	,07	-,05	,08
5. Moyenne conflits T2-T4						-,30***	,47***	-,91***	,22***
6. Moyenne proximité T2-T4							,32***	,63***	,06
7. Moyenne dépendance T2-T4								-,39***	,21***
8. Moyenne qualité globale T2-T4									-,17***
9. SD T5									
Moyennes/proportions	8,37	44,7 %	8,40	7,53	26,42	38,95	11,82	102,71	4,75
é.-t.	4,66	–	0,94	4,69	7,67	6,22	3,06	12,06	3,80

Note. \* =  $p < 0,05$ . \*\* =  $p < 0,01$ . \*\*\* =  $p \leq 0,001$

## 4.2 RESULTATS DES MODELES DE MEDIATION

Trois modèles de médiation ont été réalisés afin de déterminer l'effet médiateur des dimensions de la relation élève-enseignant (conflits, dépendance) et de la qualité globale de la relation élève-enseignant mesurées du T2 au T4 sur le lien entre les PCE au T1 et les SD au T5. La figure 2 représente visuellement les modèles testés et les résultats de ces analyses.

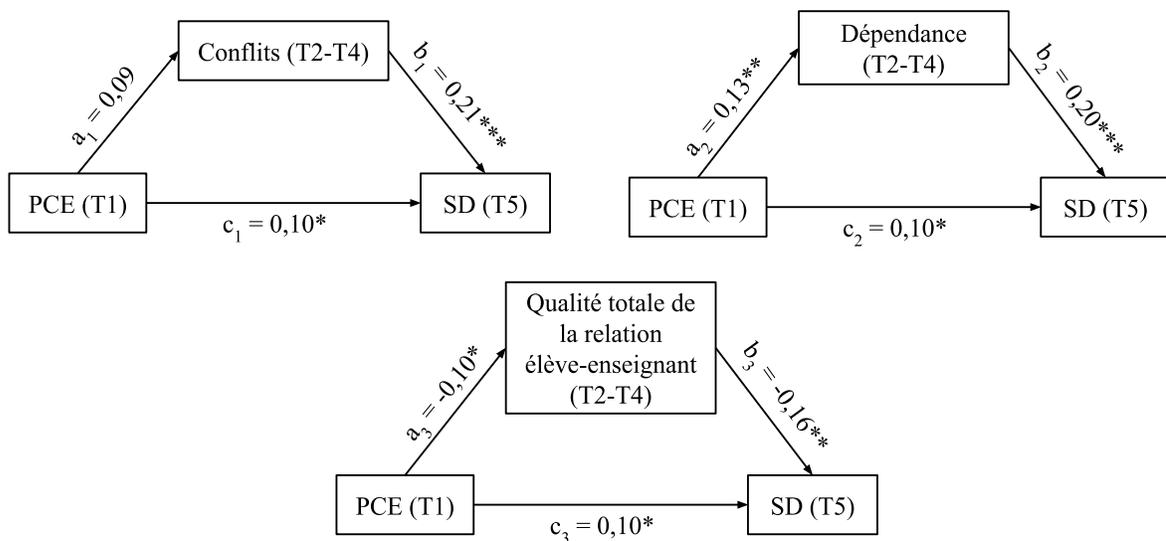
Le premier lien testé est le lien entre les PCE au T1 et les variables médiatrices. Les PCE sont liés significativement à la dépendance (coefficient  $a_2 = 0,13$ ;  $p = 0,01$ ; 95 % I.C. [0,02 – 0,15]) et à la qualité globale de la relation élève-enseignant (coefficient  $a_3 = -0,10$ ;  $p < 0,05$ ; 95 % I.C. [-0,51 – -0,002]). Par contre, les PCE ont un lien non significatif avec les conflits (coefficient  $a_1 = 0,09$ ; *n.s.*; 95 % I.C. [-0,02 – 0,31]). Ce dernier résultat montre que la variable conflit ne peut pas être médiatrice du lien entre les PCE et les SD puisque les PCE ne sont pas significativement associés à cette variable dans le modèle de régression.

Le deuxième lien examiné est le lien direct entre les PCE au T1 et les SD au T5. Pour les trois analyses de médiation (conflits, dépendance, qualité globale), l'effet total des PCE sur les SD est significatif (coefficient  $c_{1,2,3} = 0,10$ ;  $p < 0,05$ ; 95 % I.C. [0,003 – 0,17]), ce qui signifie que plus un élève a des PCE de niveau élevé au T1, plus il aura des SD de niveau élevé au T5.

Le dernier lien est le lien entre les variables médiatrices et les SD. Il est calculé en contrôlant les PCE au T1. Les conflits sont liés positivement aux SD au T5 (coefficient  $b_1 = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ; 95 % I.C. [0,06 – 0,15]), ce qui indique que plus il y a des conflits dans la relation élève-enseignant, plus l'élève a des SD au T5. La dépendance (coefficient  $b_2 = 0,20$ ;  $p < 0,001$ ; 95 % I.C. [0,13 – 0,38]) et la qualité globale de la relation élève-enseignant (coefficient  $b_3 = -0,16$ ;  $p < 0,01$ ; 95 % I.C. [-0,08 – -0,02]) sont également liées positivement avec les SD. Ceci signifie que plus l'élève est dépendant de son enseignant, et

plus la relation élève-enseignant est de mauvaise qualité, plus l'élève va présenter des SD au T5.

Il est important à noter que les régressions ont montré que les dimensions des conflits et de la dépendance expliquent la variance des SD au T5. Cependant, cette variance expliquée n'était que 5 % (les conflits) ou 7 % (la dépendance)



\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

**Figure 2. Modèles de médiation avec les PCE, la relation élève-enseignant et les SD**

L'effet de médiation, ou l'effet indirect des PCE sur les SD par la variable de médiation, est évalué à l'aide d'analyses de rééchantillonnage aléatoire (*bootstrap*). Ces analyses n'ont été faites que pour les variables médiatrices dépendance et qualité globale de la relation élève-enseignant, puisque le modèle incluant les conflits ne respectait pas toutes les conditions préalables à la médiation. Les résultats de ces analyses montrent que les PCE ont un lien indirect significatif avec les SD à travers la dimension dépendance (coefficient

$a_2 * b_2 = 0,03$ ; 95 % I.C. [0,01 – 0,06]) et à travers la qualité globale de la relation élève-enseignant (coefficient  $a_3 * b_3 = 0,02$ ; 95 % I.C. [0,0004 – 0,04]). Ces résultats indiquent donc que la dépendance et la qualité globale de la relation ont un effet de médiation sur le lien entre les PCE au T1 et les SD au T5. Étant donné que les liens directs entre les PCE et les SD à travers la dépendance (coefficient  $c'_2 = 0,06$ ; *n.s.*; 95 % I.C. [-0,02 – 0,14]) et la qualité globale de la relation élève-enseignant (coefficient  $c'_3 = 0,07$ ; *n.s.*; 95 % I.C. [-0,01 – 0,15]) ne sont pas significatifs, les deux variables de la qualité de la relation ont un effet de médiation complet sur le lien entre les PCE et les SD. L'effet de médiation de la dépendance représente 26,65 % de l'effet total entre les PCE et les SD. Pour la qualité globale de la relation élève-enseignant, l'effet indirect sur le lien entre les PCE et les SD représente 15,08 % de l'effet total dans cette association. Le tableau 4 représente les résultats des tests de médiation sur le lien entre les PCE au T1 et les SD au T5.

**Tableau 4**  
**Tests de médiation sur le lien entre les PCE et les SD**

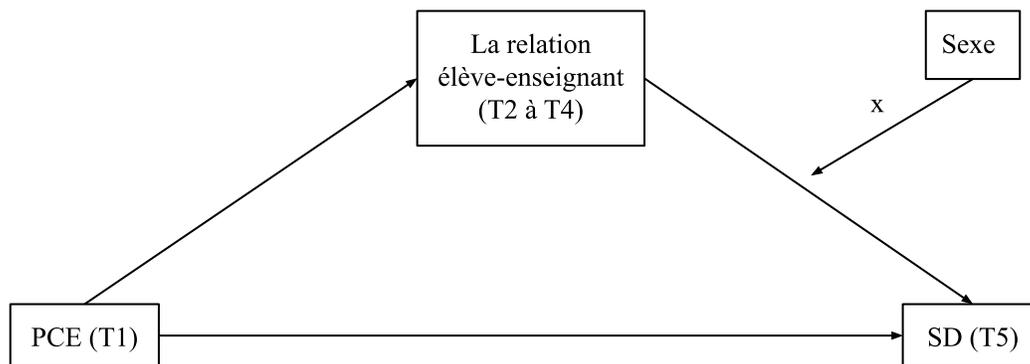
	Dépendance (T2-T4)	Qualité globale (T2-T4)
<i>B</i>	0,02*	0,01*
é-t	0,01	0,01
IC (95 %)	0,004–0,05	0,0003–0,03
R <sup>2</sup>	26,65 %	15,08 %

Note : Rééchantillonnage aléatoire (*Bootstrap*) = 5000. IC, Intervalles de confiance à 95 % par rééchantillonnage aléatoire. \*  $p < 0,05$ .

### 4.3 EFFET INDIRECT CONDITIONNEL DU SEXE

Afin d'évaluer si l'effet de médiation de la relation élève-enseignant sur le lien entre les PCE et les SD est modéré par le sexe de l'élève, des analyses de médiation modérée (ou de l'effet indirect conditionnel) ont été réalisées. Ces analyses ont été effectuées uniquement

pour les modèles pour lesquels une relation de médiation a été identifiée. La figure 3 représente visuellement le modèle conceptuel testé.



**Figure 3. Modèle conceptuel de l'effet indirect conditionnel du sexe (adapté de Baron et Kenny, 1986)**

Le tableau 5 montre les résultats des analyses de l'effet indirect conditionnel du sexe. D'abord, l'effet conditionnel évalue l'effet de modulation (ou d'interaction) du sexe sur le lien entre la variable médiatrice et la variable dépendante. Le tableau 5 indique que l'interaction entre la dépendance et le sexe n'est pas liée significativement aux SD au T5 alors que l'interaction entre le sexe et la qualité globale de la relation élève-enseignant est significative. Cette interaction suggère que l'association entre la qualité globale de la relation élève-enseignant et les SD varie en fonction du sexe. Plus spécifiquement, l'effet conditionnel est non significatif chez les garçons ( $t = -1,14, p = 0,25, IC\ 95\ \% = -0,07 - 0,02$ ), mais est significatif chez les filles ( $t = -3,84, p < 0,001, IC\ 95\ \% = -0,14 - -0,05$ ) (voir figure 4). Chez les filles, plus la qualité globale de la relation est élevée, moins elles ont des SD. Pour les garçons, ce lien n'est pas significatif.

Concernant plus spécifiquement l'évaluation de l'effet indirect conditionnel, l'index de la médiation modérée est non significatif pour les modèles de la dépendance et de la qualité globale de la relation élève-enseignant. Ces résultats indiquent que le sexe ne modère ni

l'effet médiateur de la dépendance, ni celui de la qualité globale de la relation sur le lien entre les PCE au T1 et les SD au T5. Autrement dit, la dépendance et la qualité globale de la relation élève-enseignant ont le même effet de médiation sur les SD au T5 chez les filles et chez les garçons.

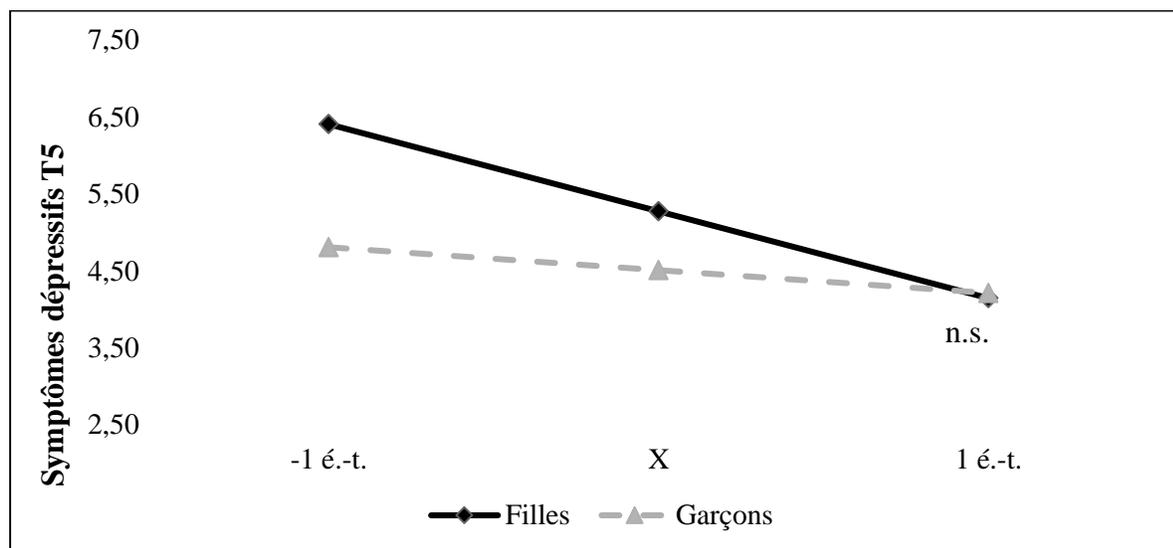
**Tableau 5**

**Test de l'effet indirect conditionnel sur le lien entre les PCE et les SD**

e	Modèle avec la dépendance			Modèle avec la qualité globale		
	B	é-t	IC (95 %)	B	é-t	IC (95 %)
PCE (T1)	0,07	0,04	-0,01–0,15	0,07	0,04	-0,01–0,15
Dépendance (T2-T4)	0,23*	0,09	0,05–0,40			
Qualité globale (T2-T4)				-0,02	0,02	-0,07–0,02
Sexe	-0,20	1,54	-3,22–2,82	7,97*	3,42	1,24–14,70
Sexe * dépendance	0,05	0,13	-0,20–0,30			
Sexe * qualité globale				-0,07*	0,03	-0,13– -0,01
Index de la médiation modérée	0,03	0,02	-0,02–0,08	0,04	0,02	-0,003–0,08

Note : IC, Intervalles de confiance à 95 % par rééchantillonnage aléatoire (*Bootstrap*).

\* $p < 0,005$ .



**Figure 4. Effet de modulation du sexe sur le lien entre la qualité globale et les SD**

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

La présente étude avait deux objectifs. Le premier était d'examiner le rôle possiblement médiateur des dimensions et de la qualité globale de la relation élève-enseignant (variables médiatrices) sur l'association entre les PCE et les SD chez les élèves du primaire ayant un niveau élevé de PCE. Le deuxième objectif était de déterminer si le sexe de l'élève avait un effet modérateur sur l'effet de médiation de la relation élève-enseignant sur le lien entre les PCE et les SD de ces élèves.

#### **5.1 LE ROLE MEDIEATEUR DE LA RELATION ELEVE-ENSEIGNANT**

Les résultats montrent que seulement la qualité globale de la relation élève-enseignant ainsi que la dimension dépendance de cette relation jouent un rôle médiateur sur le lien entre les PCE et les SD. De plus, dans le cas de ces deux variables (qualité globale et dépendance), il s'agit d'une médiation complète.

##### **5.1.1 La qualité globale de la relation élève-enseignant**

D'abord, les résultats de cette étude montrent que le lien indirect entre les PCE et les SD à travers la qualité globale de la relation élève-enseignant est significatif. Puisque seule

la dimension de dépendance est significative, il est fort probablement que la qualité globale reflète l'aspect de dépendance. Ces résultats qui indiquent un effet médiateur de cette relation sont à l'effet qu'un niveau élevé de PCE est lié à une relation élève-enseignant de moindre qualité, telle qu'établie sur trois années scolaires, laquelle à son tour est négativement associée au niveau ultérieur de SD de l'élève. Ce lien négatif entre la qualité globale de la relation et les SD ultérieurs n'est pas observé dans l'étude de Ding et al. (2020), qui ont trouvé qu'il n'y avait pas de lien entre ces variables, peut-être à cause que la dépendance n'a pas été mesuré dans leur étude. Cependant, d'autres études montrent que chez les adolescents, une relation élève-enseignant positive est associée à moins de dépression (Kassis et al., 2017; Luo et al., 2017), alors qu'une relation négative est associée à plus de dépression (Tannous, 2018). Nos résultats suggèrent ainsi que chez les enfants ayant des PCE, la sévérité des problèmes présentés peut entraîner une moins bonne relation globale avec leurs enseignants, c'est-à-dire caractérisée par un niveau moindre de proximité et des niveaux élevés de conflits et de dépendance. Les enfants ayant des PCE sévères qui sont exposés à cette relation de moindre qualité durant leur parcours au primaire deviendraient alors plus vulnérables au développement des SD. L'effet médiateur observé dans la présente étude soutient l'idée que la qualité de la relation globale élève-enseignant constitue un mécanisme par lequel les PCE peuvent entraîner la dépression chez les enfants d'âge scolaire primaire qui ont ce type de problèmes. Ce résultat appuie et étend le modèle de Patterson et Capaldi (1990) à la qualité de la relation avec l'enseignant, ce modèle étant surtout centré sur les effets médiateurs de la qualité de la relation avec les pairs et du rendement scolaire.

### **5.1.2 La dimension de dépendance dans la relation élève-enseignant**

La dépendance étant la seule dimension de la relation élève-enseignant ayant un effet médiateur sur l'association entre les PCE et les SD, les résultats obtenus dans ce mémoire suggèrent que cette dimension peut être déterminante au développement chez les enfants qui ont un niveau élevé de PCE. Très peu d'études ont porté attention à la dimension de

dépendance dans la relation élève-enseignant (Nurmi, 2012; Verschueren et Koomen, 2020). La présente étude montre que le lien indirect entre les PCE et les SD à travers cette dimension est significatif : des niveaux plus élevés de PCE sont associés à des niveaux plus élevés de dépendance dans la relation élève-enseignant, lesquels sont par la suite associés à des niveaux plus élevés de SD. Ces liens demeurent significatifs même en contrôlant pour le niveau de conflits dans la relation élève-enseignant, soit la seule autre dimension associée significativement aux SD. Le lien positif entre la dimension de dépendance et les SD confirme les résultats des études de Neuhaus et al. (2020), de Roorda et al. (2014) et de Roorda, Zee et Koomen (2020). Un score élevé à l'échelle de dépendance, tel que mesuré dans l'étude sur trois années scolaires avec des enseignants différents, reflète une relation où l'élève demande souvent de l'aide aux enseignants même s'il est en mesure d'accomplir les tâches, a du mal à se séparer d'eux lorsqu'ils doivent s'absenter, s'énerve lorsqu'ils accordent de l'attention à d'autres élèves, etc. Ces conduites de dépendance de l'enfant, qui peuvent refléter une faible estime de soi et une grande insécurité relationnelle, peuvent réduire d'autant les occasions de développer les habiletés sociales ou l'autonomie (Teti, 1999; Neuhaus et al., 2020). Soutenir le développement de ces habiletés pourrait ainsi contribuer à renforcer leur résilience et à limiter le développement des SD.

### **5.1.3 La dimension des conflits dans la relation élève-enseignant**

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de lien indirect entre les PCE et les SD à travers les conflits élève-enseignant, ce qui veut dire que les conflits ne jouent pas de rôle médiateur dans cette association. Il n'y a pas, non plus, de lien direct entre les PCE et les conflits. Cependant, les conflits sont liés à un niveau plus élevé de SD au T5, même en contrôlant pour la dimension de dépendance de la relation-élève enseignant. Ce résultat confirme ceux de Guo et al. (2015), de Roorda et al. (2014) et de Collins et al. (2017). Cependant, plusieurs autres études ont montré que le niveau de conflits élève-enseignant n'était pas lié à un niveau plus élevé de problèmes intériorisés (Ly et Zhou, 2018; Mejia et Hoglund, 2016; O'Connor et al., 2012; Pakarinen et al., 2018; Roorda et Koomen, 2020). Notre étude n'a pas trouvé de lien direct entre la sévérité des PCE et le niveau de conflits dans la relation élève-enseignant.

Il se peut qu'une plus grande sévérité des PCE ne soit pas associée à encore plus de conflits avec l'enseignant, au-delà de la présence initiale de PCE significatifs chez les participants de l'étude. Puisque les enfants ayant des PCE sont reconnus pour établir, en général, des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants que les enfants sans PCE (Mejia et Hoglund, 2016; Pakarinen et al., 2018; Roorda et Koomen, 2020), ils demeurent à risque de développer des SD (Patterson et Capaldi, 1990).

#### **5.1.4 La dimension de proximité dans la relation élève-enseignant**

Les résultats des corrélations indiquent que les PCE initiaux des élèves n'étaient pas liés à la proximité dans la relation élève-enseignant ultérieure et que celle-ci n'était pas liée non plus au niveau de SD ultérieur des élèves. Ce résultat indique que la proximité ne peut pas avoir de rôle médiateur dans le lien entre les PCE et les SD. Ce résultat confirme ceux de la majorité des études recensées (Ly et Zhou, 2018; Mejia et Hoglund, 2016; Pakarinen et al., 2018; Roorda et al., 2014). L'âge moyen des participants (8,4 ans au début de l'étude) pourrait expliquer pourquoi il n'y avait pas de liens avec la proximité. En effet, chez les enfants, le niveau de proximité élève-enseignant diminue dès l'âge de 5 ans (Koomen et al., 2012); la proximité pourrait alors jouer un rôle moins important que les autres dimensions de la relation élève-enseignant dans le développement ou non des SD chez les enfants à partir de l'âge scolaire primaire. Il se peut aussi qu'après d'un échantillon ayant des PCE, ce soit surtout les aspects de conflits et dépendance (aspects négatifs) qui ressortent – et non les aspects positifs.

## **5.2 LE ROLE MODERATEUR DU SEXE**

Les résultats des analyses indiquent d'abord que le sexe joue un rôle de modération sur le lien entre la qualité globale de la relation élève-enseignant et les SD. Plus spécifiquement,

chez les filles, plus la qualité de la relation est de niveau élevé, moins leurs symptômes dépressifs sont importants. Ce lien n'est pas significatif chez les garçons. Parmi les études recensées, seulement Ly et Zhou (2018) ont examiné l'effet modérateur du sexe sur le lien entre la relation élève-enseignant et les problèmes intériorisés. Ils n'ont pas trouvé de liens, ce qui est différent des résultats observés ici. Pour expliquer cette différence entre les filles et les garçons, plusieurs études ont montré que les filles développent des relations de meilleure qualité avec leurs enseignants que les garçons (Hajovsky et al., 2017; Hamre et Pianta, 2001; Rudasill, 2011; Silver et al., 2005; Zee et Koomen, 2017), ce qui pourrait expliquer cette différence entre les filles et les garçons. En effet, étant donné que les filles vivent en général des relations de meilleure qualité avec leurs enseignants, une relation négative pourrait avoir des conséquences plus importantes chez elles que chez les garçons, telles que le développement des SD.

Ensuite, d'après les tests de médiation modérée de cette étude, le sexe n'a pas un effet indirect conditionnel; il ne modère pas l'effet médiateur de la relation élève-enseignant (dépendance ou qualité globale) sur le lien entre les PCE et les SD. Dans un contexte de médiation, l'effet de la qualité de la relation élève-enseignant est le même pour les garçons et les filles qui ont des PCE. Il s'agit, cependant, d'une des rares études à avoir examiné l'effet modérateur du sexe dans le modèle de médiation impliquant ces différentes variables.

### **5.3 PRINCIPALES FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES**

Cette étude a permis de dépasser certaines limites des études antérieures et comprend plusieurs forces. D'abord, d'après la recension des écrits qui a été réalisée préalablement, l'étude présentée dans ce mémoire semble la première à évaluer l'effet médiateur de cette relation en s'inspirant du modèle de double échec (Patterson et Capaldi, 1990) et en s'appuyant sur un échantillon d'élèves ayant un niveau élevé de PCE en début de scolarité. Elle mesure aussi toutes les dimensions de la relation élève-enseignant (conflits, proximité

et dépendance) en plus de sa qualité globale (Pianta, 2001), ce qui donne un portrait plus complet des possibles liens médiateurs se rapportant à cette relation. La qualité de la relation élève-enseignant est aussi mesurée sur trois années scolaires différentes, ce qui peut refléter plus justement le patron de relations élève-enseignant. En outre, l'étude porte spécifiquement sur les SD comme variable dépendante plutôt que sur le concept plus large de problèmes de comportement intériorisés. Enfin, cette étude utilise trois informateurs différents pour évaluer les variables indépendantes, médiatrices et dépendantes, ce qui réduit le biais de la variance partagée.

Cette étude a toutefois des limites. D'abord, la généralisation des résultats de cette étude est limitée par son échantillon composé d'enfants ayant un haut niveau de PCE. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés aux enfants de la population générale. Ils permettent toutefois de mieux comprendre le rôle de la relation élève-enseignant sur les SD chez ces élèves particulièrement à risque de développer des SD. L'utilisation de cet échantillon d'élèves dont une grande partie recevaient des services en milieu scolaire pour des PCE à l'entrée dans l'étude permet également de mieux orienter les interventions auprès de ces élèves vulnérables pour réduire les SD. Une autre limite de cette étude porte sur la mesure de la qualité de la relation élève-enseignant : l'échelle de la dépendance a une faible cohérence interne. Cependant, comme nos résultats et ceux de Roorda, Zee et Koomen (2020) soutiennent la pertinence d'étudier cette dimension parce qu'elle contribue significativement à expliquer les SD et les problèmes intériorisés des élèves. Il serait important que les études futures examinent l'effet de cette dimension en s'appuyant sur une mesure ayant une cohérence interne plus élevée. Enfin, cette étude s'est limitée à l'examen du rôle médiateur de la qualité de la relation élève-enseignant dans l'association entre les PCE et les SD. Or, considérant le faible pourcentage de la variance des SD expliquée par cette relation, soit 5 % à 7 % de la variance des SD au T5, de futures études devraient considérer en plus d'autres variables explicatives dans les modèles, telles que les relations avec les pairs ou les parents ainsi que les échecs scolaires, afin de mieux comprendre le développement des SD chez les élèves qui ont des PCE.

#### 5.4 RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Les résultats de cette étude renforcent la pertinence de sensibiliser les enseignants à l'importance d'une relation élève-enseignant de qualité avec les enfants ayant des niveaux élevés de PCE, particulièrement les filles, car elle peut agir comme un facteur de protection. De tels résultats encouragent les enseignants à réfléchir sur leur pratique professionnelle et à la qualité des relations qu'ils établissent avec les élèves qui ont des PCE, afin de pouvoir les bonifier. Les enseignants devraient également s'assurer qu'ils entrent en contact avec ces élèves avec empathie et être conscients de la manière dont ils interagissent avec eux, afin d'encourager l'établissement d'une relation de bonne qualité. Pour ce faire, ils peuvent notamment apprendre à connaître leurs élèves (leurs noms, leurs intérêts, leurs forces et besoins comme apprenants), reconnaître et féliciter des élèves pour leurs efforts et leurs accomplissements, et établir un environnement bienveillant et soutenant dans leur classe. D'autres stratégies, telles que passer du temps avec chaque élève individuellement ou accueillir les élèves quand ils entrent dans la salle de classe, démontrent aux élèves que l'enseignant s'intéresse personnellement à eux et qu'il souhaite établir une relation caractérisée par le respect et le soutien.

Par ailleurs, il faut rappeler que la majorité des élèves (88 %) dans l'échantillon de la présente étude ont reçu des services éducatifs complémentaires pour leurs PCE à un moment ou à un autre. Ces services constituent un soutien supplémentaire pour les élèves qui ont des PCE, mais peuvent entraîner chez les enseignants une perception qu'ils sont davantage dépendants, car ils ont besoin de plus de soutien que les autres élèves pour cheminer à la hauteur de leur potentiel. Il est important que les enseignants soient conscients de ce biais cognitif et qu'ils soient en mesure d'évaluer la dépendance de ces élèves dans le contexte de leur propre salle de classe. C'est également essentiel d'éviter de comparer ces élèves aux autres, en rappelant plutôt que chaque enfant a des besoins particuliers : les programmes de soutien qui lui sont offerts visent à le faire progresser en milieu scolaire le plus normalement possible.

Enfin, il serait essentiel pour les enseignants de développer des stratégies pour promouvoir le développement de l'autonomie des élèves qui ont des PCE et contribuer à réduire la dépendance de ces élèves, ainsi qu'à améliorer la qualité globale de la relation. L'utilisation des stratégies pédagogiques comme le transfert progressif des responsabilités et l'étayage pourraient améliorer la confiance des élèves dans leurs capacités sur le plan scolaire, ce qui peut favoriser leur autonomie comme apprenant. Identifier un élève prosocial dans la classe qui pourrait soutenir et collaborer avec l'élève qui présentent des PCE et utiliser une règle de cinq minutes (travailler sur une activité durant cinq minutes avant de poser une question) sont d'autres stratégies qui pourraient réduire la dépendance d'un élève face à son enseignant. L'enseignement explicite et la modélisation par l'enseignant des stratégies pour surmonter une tâche difficile donnerait aussi des outils aux élèves pour développer leur autonomie. Ils peuvent, par exemple, enseigner les stratégies de persévérance (sauter les questions difficiles pour faire les plus faciles en premier, prendre des pauses), le groupement des grandes tâches (travailler pendant x minutes, faire la moitié des questions avant de prendre une pause) et arrêter ses pensées négatives (imaginer ton succès, utilise un dialogue intérieur positif). Tel que mentionné précédemment, les relations interpersonnelles peuvent être plus importantes pour les filles que les garçons, et ces relations pourraient avoir un impact sur leur santé mentale. Il serait donc pertinent que les enseignants présentent ces stratégies visant le développement de l'autonomie comme étant une étape positive de leur relation avec les filles et non pas comme un rejet de celles-ci.

En conclusion, les stratégies mentionnées qui encouragent l'établissement d'une relation élève-enseignant de qualité et celles qui promeuvent l'autonomie de l'élève pourraient permettre de limiter, chez les enfants qui ont des PCE élevés, le développement des SD et, ultimement, contribuer à leur adaptation scolaire et sociale.

## CONCLUSION

Le principal objectif de cette étude était d'évaluer le rôle médiateur de la qualité de la relation élève-enseignant (sa qualité globale ainsi que toutes ses dimensions : les conflits, la proximité et la dépendance) dans l'association entre les PCE et le niveau de SD chez les enfants ayant des PCE importants. Un objectif secondaire était de déterminer s'il existe des différences entre les garçons et les filles dans la façon dont la qualité de la relation élève-enseignant rend compte du lien entre les PCE et le développement des SD.

Rappelons que le taux de cooccurrence entre les PCE et les SD est élevé; jusqu'à 45 % des enfants qui ont des PCE développent des SD (Angold et al., 1999; Maughan et al., 2004). Bien que les élèves ayant des PCE ou des SD vivent des difficultés dans leur adaptation sociale et scolaire, ceux qui ont ces deux problèmes vivent davantage de difficultés (Ezpeleta et al., 2006; Poirier et al., 2015; Schepman et al., 2014; Simic et Fombonne, 2001). Les résultats de la présente étude indiquent que la qualité globale de la relation élève-enseignant peut être un mécanisme par lequel les PCE mènent à des SD : moins la qualité globale de la relation élève-enseignant est bonne, plus les élèves ayant des PCE risquent de développer des SD. C'est, en particulier, la dimension dépendance dans la relation élève-enseignant qui apparaît l'ingrédient actif de cet effet médiateur et, par conséquent, un élément pertinent à cibler dans l'intervention auprès des élèves qui ont des PCE. De plus, bien que l'étude montre que cet effet médiateur s'observe autant chez les filles que chez les garçons, elle révèle que le sexe joue un rôle modérateur sur le lien entre la qualité globale de la relation élève-enseignant et les SD. En effet, chez les filles seulement, moins la qualité globale de la relation est bonne, plus elles sont à risque de développer des SD. La qualité globale de la relation élève-enseignant pourrait ainsi devenir un élément particulièrement important à cibler pour intervenir auprès des filles.

En examinant un échantillon d'élèves ayant des PCE importants et en mesurant les SD plutôt que les problèmes intériorisés en général, la présente étude appuie l'idée que la qualité de la relation élève-enseignant serait un élément pertinent à ajouter au modèle de double

échec (Patterson et Capaldi, 1990) pour expliquer les mécanismes de développement des SD chez les élèves du primaire qui ont des PCE de niveau élevé. La présente étude avance aussi les connaissances sur le rôle important de la dimension de la dépendance dans la relation élève-enseignant, qui est une dimension plus rarement considérée dans les études, ainsi que sur les différences liées au sexe. Rappelons que le modèle de double échec n'avait été développé qu'à partir d'études menées chez des garçons.

L'étude présentée dans le cadre de ce mémoire relève l'importance que les enseignants reconnaissent le rôle que joue la qualité de leurs relations avec les enfants qui ont des PCE de niveau élevé, en particulier les relations de dépendance que les élèves qui ont des PCE entretiennent avec eux. En ciblant la qualité de ces relations, les enseignants disposent d'un levier pour contribuer à réduire les SD chez ces élèves. En encourageant l'autonomie de leurs élèves et en améliorant la qualité globale de leurs relations avec eux, les enseignants ont ultimement le pouvoir d'améliorer l'adaptation sociale et scolaire des élèves qui ont des PCE.

## BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) school-age forms & profiles*. Research Center for Children, Youth & Families, University of Vermont.
- Aiken, L. S. et West, S. G. (1991). *Multiple regressions: testing and interpreting interactions*. Sage Publications.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1294-1311. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9767-6>
- Al-Yagon, M. (2016). Perceived close relationships with parents, teachers, and peers. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597-615. <https://doi.org/10.1177/0022219415620569>
- American Psychological Association. (2020). « Externalizing-internalizing » Dans *APA Dictionary of Psychology*. En ligne. <<https://dictionary.apa.org/externalizing-internalizing>>. Consulté le 4 avril 2020.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR* (4<sup>e</sup> éd. révisée). American Psychiatric Association.
- Angold, A., Costello, E. J. et Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 40(1), 57-87.
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J. et Fraser, S. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: the differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child & Family Studies*, 26(6), 1702-1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

- Baker, J. A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baroncelli, A. et Ciucci, E. (2020). Bidirectional effects between callous-unemotional traits and student-teacher relationship quality among middle school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(2), 277-288. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00595-6>
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Boutin, S., Roy, V., St-Pierre, R. A., Déry, M., Lemelin, J.-P., Martin-Storey, A., Poirier, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Temcheff, C. E. (2020). The longitudinal association between externalizing and internalizing problems: An exploration of the dual failure model. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0000935>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. et Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M. et Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.26>
- Breton, J. J., Bergeron, L., Valla, J. P., Berthiaume, C., Gaudet, N., Lambert, J., St-Georges, M., Houde, L. et Lépine, S. (1999). Quebec child mental health survey: prevalence of DSM-III-R mental health disorders. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 40(3), 375-384. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00455>
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. et Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>

- Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Rohde, L. A. et Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures? *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(7), 695-704. <https://doi.org/10.1007/s00127-010-0242-y>
- Capp, G., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., De Pedro, K., Gilreath, T. D., Benbenishty, R. et Rice, E. (2016). Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescent mental health. *Research on Social Work Practice*, 26(6), 622-629. <https://doi.org/10.1177/1049731515624967>
- Carbonneau, R., Boivin, M., Brendgen, M., Nagin, D. et Tremblay, R. E. (2016). Comorbid development of disruptive behaviors from age 1½ to 5 years in a population birth-cohort and association with school adjustment in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 677-690. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0072-1>
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L. et Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: the role of teacher-child relationships. *Journal of Educational Research*, 110(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. et Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives Of General Psychiatry*, 60(8), 837-844. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>
- Cross, S. E. et Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(5-37). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.5>.
- de Haan, A., Boon, A., Vermeiren, R., Hoeve, M. et de Jong, J. (2015). Ethnic background, socioeconomic status, and problem severity as dropout risk factors in psychotherapy with youth. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9266-x>
- Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (2007-2010). *Les troubles de comportement au féminin : évolution, facteurs de persistance et de rémission et contribution des services* [Projet de recherche, subventionné par les Instituts de recherche en santé du Canada (subvention # 82694)].
- Ding, W., Meza, J., Lin, X., He, T., Chen, H., Wang, Y. et Qin, S. (2020). Oppositional defiant disorder symptoms and children's feelings of happiness and depression: mediating roles of interpersonal relationships. *Child indicators research*, 13(1), 215-235. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09685-9>
- Dionne, G., Déry, M. et Toupin, J. (2010). Les habiletés cognitives d'élèves du primaire présentant un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 57-82.

- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T. et Lesage, A. (2018). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: timing of exposure matters. *The Journal Of Adolescent Health: Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine*, 62(2), 205-211. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.024>
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior : a social-role interpretation*. L. Erlbaum Associates.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Fulkerson, J. A. et Story, M. (2008). Family meals and substance use: is there a long-term protective association? *Journal of Adolescent Health*, 43, 151-156.
- Erasmus Medical Center. (2000). Problem behavior at school interview. *Rotterdam, the Netherlands: Department of Child and Adolescent Psychiatry, Erasmus MC*.
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., Sasagawa, S., Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R. et Sasagawa, S. (2010). Gender differences in the developmental course of depression. *Journal of Affective Disorders*, 127(1-3), 185-190. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.05.016>
- Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Ezpeleta, L., Domènech, J. M. et Angold, A. (2006). A comparison of pure and comorbid CD/ODD and depression. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 47(7), 704-712. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01558.x>
- Fabes, R. A. et Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128. <https://doi.org/10.2307/1130906>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Greene, R. W., Biederman, J., Zerwas, S., Monuteaux, M. C., Goring, J. C. et Faraone, S. V. (2002). Psychiatric comorbidity, family dysfunction, and social impairment in referred youth with oppositional defiant disorder. *The American Journal Of Psychiatry*, 159(7), 1214-1224. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.7.1214>

- Guo, J., Ren, X., Wang, X., Qu, Z., Zhou, Q., Ran, C., Wang, X. et Hu, J. (2015). Depression among migrant and left-behind children in China in relation to the quality of parent-child and teacher-child relationships. *Plos One*, *10*(12), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145606>
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A. et McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, *63*, 119-133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.001>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation moderation, and conditional process analysis*. (2<sup>e</sup> éd.). Guilford Press.
- Henricsson, L. et Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Holen, S., Waaktaar, T. et Sagatun, Å. (2018). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(5), 737-753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Horan, J. M., Brown, J. L., Jones, S. M. et Aber, J. L. (2016). The influence of conduct problems and callous-unemotional traits on academic development among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0349-2>
- Horn, E. P., McCormick, M. P., O'Connor, E. E., McClowry, S. G. et Hogan, F. C. (2020). Quarterly trajectories of teacher-child relationships across kindergarten and first grade: the influence of gender and disruptive behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, *55*, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.003>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, *39*(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)

- Husky, M. M., Boyd, A., Bitfoi, A., Carta, M. G., Chan-Chee, C., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Pez, O., Shojaei, T. et Kovess-Masfety, V. (2018). Self-reported mental health in children ages 6-12 years across eight European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(6), 785-795. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1073-0>
- Kassis, W., Artz, S. et White, J. (2017). Understanding depression in adolescents: a dynamic psychosocial web of risk and protective factors. *Child & Youth Care Forum*, 46(5), 721-743. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9404-3>
- Khesht-Masjedi, M., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R. et Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of Family Medicine & Primary Care*, 8(3), 799-804. [https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe\\_103\\_18](https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_103_18)
- Klostermann, S., Connell, A. et Stormshak, E. A. (2016). Gender differences in the developmental links between conduct problems and depression across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 76-89. <https://doi.org/10.1111/jora.12170>
- Koca, F. (2016). An examination of the effects of children's gender and behavioral problems on the quality of teacher-children relationships. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4808-4817.
- Koomen, H. M. Y. et Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British journal of educational psychology*, 85(4), 479-497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S. et Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Lacalle Sisteré, M., Domènech Massons, J. M., Granero Pérez, R. et Ezpeleta Ascaso, L. (2014). Validity of the DSM-oriented scales of the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report. *Psicothema*, 26(3), 364-371. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.342>
- Lapalme, M. et Déry, M. (2009). Nature and severity of oppositional defiant disorder and conduct disorder as they occur together or separately in children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 605.

- Lapalme, M., Picarou, K., Letarte, M.-J., Paquette, G., Déry, M. et Verlaan, P. (2018). Les problèmes de comportement à l'enfance et les problèmes dépressifs : rôle médiateur du rejet social, des interactions parent-enfant et des difficultés scolaires. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 87-110. <https://doi.org/10.7202/1046773ar>
- Leadbeater, B. et Ames, M. (2017). The longitudinal effects of oppositional defiant disorder symptoms on academic and occupational functioning in the transition to young adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(4), 749-763. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0190-4>
- Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S. et Fang, X. (2018). Longitudinal associations between oppositional defiant symptoms and interpersonal relationships among Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1267–1281. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0359-5>
- Liu, J., Bullock, A., Coplan, R. J., Chen, X., Li, D. et Zhou, Y. Developmental cascade models linking peer victimization, depression, and academic achievement in Chinese children. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 47-63. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12212>
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. et Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362. <https://doi.org/10.1002/ijop.12112>
- Luo, Y., Xiang, Z., Zhang, H. et Wang, Z. (2017). Protective factors for depressive symptoms in adolescents: Interpersonal relationships and perceived social support. *Psychology in the Schools*, 54(8), 808-820. <https://doi.org/10.1002/pits.22033>
- Ly, J. et Zhou, Q. (2018). Bidirectional associations between teacher–child relationship quality and Chinese American immigrant children’s behavior problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(6), 954-966. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1183496>
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
- Marcotte, D. (2014). La dépression et le suicide. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (p. 47-53). Gaëtan Morin Éditeur: Chenelière Éducation

- Martin, N. C., Levy, F., Pieka, J. et Hay, D. A. (2006). A genetic study of attention deficit hyperactivity disorder, conduct disorder, oppositional defiant disorder and reading disability: aetiological overlaps and implications. *International Journal of Disability, Development & Education*, 53(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/10349120500509992>
- Martin-Storey, A., Temcheff, C., Dery, M., Poirier, M., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (2018). Trajectories of internalizing problems during the transition to adolescence in children with and without conduct problems. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 464-473. <https://doi.org/10.1177/0165025417730681>
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. et Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(3), 609-621. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- McElwain, N. L., Olson, S. L. et Volling, B. L. (2002). Concurrent and longitudinal associations among preschool boys' conflict management, disruptive behavior, and peer rejection. *Early Education and Development*, 13(3), 245-263. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1303\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1303_1)
- McIvor Murray, S., Bolton, P., Kane, J. C., Lakin, D. P., Skavenski Van Wyk, S., Paul, R. et Murray, L. K. (2020). Measuring symptoms of psychopathology in Zambian orphans and vulnerable children: scale validation and psychometric evaluation. *Assessment*, 27(6), 1335-1348. <https://doi.org/10.1177/1073191118780455>
- McPherran Lombardi, C., Levine Coley, R., Sims, J., Doyle Lynch, A. et Mahalik, J. R. (2019). Social norms, social connections, and sex differences in adolescent mental and behavioral health. *Journal of Child & Family Studies*, 28, 91-104. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1253-7>
- Mejia, T. M. et Høglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Milledge, S. V., Cortese, S., Thompson, M., McEwan, F., Rolt, M., Meyer, B., Sonuga-Barke, E. et Eisenbarth, H. (2019). Peer relationships and prosocial behaviour differences across disruptive behaviours. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(6), 781-793. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1249-2>
- Miller-Johnson, S., Lochman, J. E., Coie, J. D., Terry, R. et Hyman, C. (1998). Comorbidity of conduct disorder and depressive problems at sixth grade: substance use outcomes across adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 221-232. <https://doi.org/10.1023/A:1022676302865>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). Indices de défavorisation par école – 2008-2009. Québec : Gouvernement du Québec, 2009.
- Mirza, H., Roberts, E., Al-Belushi, M., Al-Salti, H., Al-Hosni, A., Jeyaseelan, L. et Al-Adawi, S. (2018). School dropout and associated factors among Omani children with attention-deficit hyperactivity disorder: a cross-sectional study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(2), 109-115. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000522>
- Murray, C. et Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20015>
- Neuhaus, R., McCormick, M. et O'Connor, E. (2020). The mediating role of child-teacher dependency in the association between early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood. *Attachment & human development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751989>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis. *Educational research review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- O'Connor, E. E., Collins, B. A. et Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & human development*, 14(3), 265-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. et Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100-1141. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Palmu, I. R., Närhi, V. M. et Savolainen, H. K. (2018). Externalizing behaviour and academic performance - the cross-lagged relationship during school transition. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 23(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1376968>
- Patterson, G. R. et Capaldi, D. M. (1990). *A mediational model for boys' depressed mood*. Cambridge University Press.

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. et Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.2.329>
- Patterson, G. R. et Stoolmiller, M. (1991). Replications of a dual failure model for boys' depressed mood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(4), 491-498. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.4.491>
- Pianta, R. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: definitions, gaps, and systems. *The Future of children*, 26(2), 119-137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Pijper, J., de Wied, M., van Rijn, S., van Goozen, S., Swaab, H. et Meeus, W. (2018). Executive attention and empathy-related responses in boys with oppositional defiant disorder or conduct disorder, with and without comorbid anxiety disorder. *Child Psychiatry And Human Development*, 49(6), 956-965. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0810-z>
- Poirier, M., Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P., Lemelin, J.-P. et Jagiellowicz, J. (2015). Correlates of conduct problems and depression comorbidity in elementary school boys and girls receiving special education services. *Psychology in the Schools*, 52(4). <https://doi.org/10.1002/pits.21832>
- Polier, G., Vloet, T., Herpertz-Dahlmann, B., Laurens, K. et Hodgins, S. (2012). Comorbidity of conduct disorder symptoms and internalising problems in children: investigating a community and a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(1), 31-38. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0229-6>
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J. et Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development*, 82(3), 982. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01534.x>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. et Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031524>

- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. et Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24. <https://doi.org/doi:10.1037/0012-1649.36.1.14>
- Roorda, D. L. et Koomen, H. M. Y. (2020). Student–teacher relationships and students’ externalizing and internalizing behaviors: a cross-lagged study in secondary education. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyveldt, S. et Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Roorda, D. L., Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2020). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & human development*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Rose, A. J. et Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: a longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Sadker, M. P. et Sadker, D. M. (1994). *Failing at fairness : how America's schools cheat girls*. C. Scribner's Sons.
- Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., van Goozen, S. et Swaab, H. (2016). Emotion regulation difficulties in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder and the relation with comorbid autism traits and attention deficit traits. *Plos One*, 11(7), e0159323-e0159323. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159323>
- Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., van Goozen, S. et Swaab, H. (2018). Boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder show impaired adaptation during stress: an executive functioning study. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(2), 298-307. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0749-5>

- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Simic, M. et Fombonne, E. (2001). Depressive conduct disorder: symptom patterns and correlates in referred children and adolescents. *Journal of Affective Disorders, 62*(3), 175-185. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(99\)00201-3](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(99)00201-3)
- Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R. et Poustka, F. (2010). Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective? *Child Psychiatry & Human Development, 41*, 371-386. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0174-5>
- Stringaris, A., Lewis, G. et Maughan, B. (2014). Developmental pathways from childhood conduct problems to early adult depression: findings from the ALSPAC cohort. *British journal of psychiatry, 205*(1), 17-23. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.134221>
- Tannous, A. (2018). Prevalence of childhood depression: the effects of teacher-students relationship as predictor factors to depressive symptoms. *Modern Applied Science, 12*(1). <https://doi.org/10.5539/mas.v12n1p9>
- Teti, D. M. (1999). Conceptualizations of disorganization in the preschool years: an integration. Dans *Attachment Disorganization* (p. 213–242). The Guilford Press.
- Tougas, A.-M. et Tourigny, M. (2012). L'étude des mécanismes de changement, une avenue de recherche prometteuse pour optimiser les programmes de traitement destinés aux jeunes en difficulté: enjeux conceptuels et méthodologiques. *Canadian journal of program evaluation, 27*(2), 61.
- Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M. B., Ketzer, C. R., Eizirik, M., Biederman, J. et Rohde, L. A. (2001). School dropout and conduct disorder in Brazilian elementary school students. *The Canadian Journal of Psychiatry, 46*(10), 941-947. <https://doi.org/10.1177/070674370104601006>
- Tryon, G. S., Soffer, A. et Winograd, G. (2001). *Relationship of social skills, depression, and anxiety in adolescents*.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. et Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67-77. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>

- Van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E. et Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development, 83*(5), 1775-1788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>
- Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W. J. H. et Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology, 50*(1), 247-257. <https://doi.org/10.1037/a0032547>
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Bigras, M. (2008-2011). *Évaluation d'une stratégie de dépistage précoce des filles à risque de développer des difficultés de comportement : mieux cibler pour mieux agir* [Projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada].
- Verschueren, K. et Koomen, H. (2020). Dependency in teacher-child relationships: deepening our understanding of the construct. *Attachment & human development, 1*-9. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Wagner, S. M., Rau, C. et Lindemann, E. (2010). Multiple informant methodology: a critical review and recommendations. *Sociological Methods & Research, 38*(4), 582-618. <https://doi.org/10.1177/0049124110366231>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M. et Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690-705. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027916>
- Williams, A. L., Giano, Z., Merten, M. J., Herring, A., Delk, C. A., Gallus, K. L., Cox, R. B. et Shreffler, K. M. (2020). Middle school teachers' academic and behavioral perceptions of their students and expectations for high school graduation. *Journal of Early Adolescence, 40*(8), 1061-1086. <https://doi.org/10.1177/0272431619891244>
- Wiesner, M. et Kim, H. K. (2006). Co-occurring delinquency and depressive symptoms of adolescent boys and girls: a dual trajectory modeling approach. *Developmental Psychology, 42*(6), 1220. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1220>
- Wolff, J. et Ollendick, T. (2006). The comorbidity of conduct problems and depression in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(3-4), 201-220. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0011-3>

- Yong, M., Fleming, C. B., McCarty, C. A. et Catalano, R. F. (2014). Mediators of the associations between externalizing behaviors and internalizing symptoms in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 34(7), 967-1000. <https://doi.org/10.1177/0272431613516827>
- Zee, M. et de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European journal of developmental psychology*, 14(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587>
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: the role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zhang, X. et Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behaviour problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>
- Zou, H., Qu, Z. et Ye, Y. (2007). The characteristics of teacher-student relationships and its relationship with school adjustment of students. *Psychological Development and Education (Chinese)*, 23(4), 77-82. <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotall-XLFZ200704015.htm>.



