

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au début du primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés

par

Sandy Nadeau

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts, M.A.

Maîtrise en sciences de l'éducation

Novembre 2011

© Sandy Nadeau, 2011

V-439

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au début du primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés

Sandy Nadeau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président(e) du jury

Directeur de recherche

Codirectrice de recherche

Autre membre du jury

Autre membre du jury

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

Notre étude porte sur l'examen de l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. La relation parent-enfant et la relation élève-enseignant sont reconnues comme des processus proximaux pouvant influencer le rendement scolaire de l'élève. En effet, une relation parent-enfant sécurisée serait liée à un bon nombre de facteurs prédictifs d'un rendement scolaire supérieur (Kennedy et Kennedy, 2004). L'attachement sécurisé est caractérisé par des patrons de comportement et d'interaction efficaces favorisant l'exploration de l'environnement par l'enfant. Par contre, dans les milieux défavorisés, les enfants démontreraient une sécurité d'attachement plus faible (Boris *et al.*, 2004). Du côté de la relation élève-enseignant, elle favoriserait, particulièrement chez les élèves vivant des difficultés (Bergin et Bergin, 2009), un rendement scolaire élevé (Murray-Harvey, 2010; Pianta et Stuhlman, 2004). Par ailleurs, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant pourrait influencer la qualité de la relation élève-enseignant au cours des premières années du primaire (O'Connor, 2010).

Notre étude présente un devis prospectif comportant deux temps de mesure. L'échantillon comprend 48 enfants d'âge préscolaire issus de familles où le revenu annuel est inférieur à 25 000 \$. Les caractéristiques personnelles et familiales, le niveau lexical réceptif de l'enfant et la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant, basée sur les représentations mentales de l'enfant, ont été évalués au premier temps de mesure. La qualité de la relation élève-enseignant et le rendement en français et en mathématiques de l'élève ont été identifiés à partir de la perception de l'enseignant de l'élève environ deux années plus tard.

Pour l'analyse des données, des régressions hiérarchiques ont été effectuées. Les résultats indiquent que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant n'explique pas davantage que le niveau lexical réceptif la variation du rendement scolaire de l'élève.

Ils suggèrent également que la qualité de la relation élève-enseignant n'est pas liée significativement au rendement scolaire de l'élève. Par contre, la proximité tendrait à être liée à un rendement inférieur en français. Selon Baker (1999), ce résultat s'expliquerait par la tendance de l'enseignant à soutenir les élèves en difficulté et d'avoir de plus grandes attentes quant aux élèves ayant un rendement supérieur. Les résultats démontrent que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant prédit positivement le score total de la qualité de la relation élève-enseignant et négativement le niveau de conflits. De plus, une sécurité d'attachement plus élevée tend à prédire une plus grande proximité dans la relation élève-enseignant. Les résultats soutiennent également que la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant ne prédit pas le rendement scolaire de l'élève. Ces derniers résultats corroborent ceux obtenus par Pianta, Nimetz et Bennett (1997).

À la lumière de ces résultats, il est possible d'avancer que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant a une incidence sur le vécu scolaire de l'élève issu de milieux défavorisés. Effectivement, la qualité de la relation élève-enseignant serait prédite par la sécurité d'attachement de l'enfant. Puis, plusieurs écrits rapportent que la qualité de la relation élève-enseignant joue un rôle important dans l'adaptation scolaire positive de l'élève (Birch et Ladd, 1997; Kennedy et Kennedy, 2004; Kesner, 1995; Murray-Harvey, 2010). En ce sens, il est surprenant que le rendement scolaire de l'élève ne soit pas prédit par la qualité de la relation élève-enseignant et par la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant.

En ce sens, il pourrait être intéressant d'examiner l'effet d'autres dimensions de la relation parent-enfant sur le rendement scolaire des élèves issus de milieux défavorisés telles que la sensibilité ou l'implication parentales. Dans le milieu scolaire, il est possible que certains facteurs modèrent le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire de l'enfant. De cette façon, les effets de divers facteurs, comme les comportements de l'élève, la présence de troubles d'apprentissage ou la qualité des relations élève-enseignant ou enfant-éducateur antérieures gagneraient à être identifiés.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	13
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION	17
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE	19
1. LES FACTEURS DE RISQUE LIÉS AUX DIFFICULTÉS SCOLAIRES.....	22
1.1. Le milieu familial.....	22
1.2. Le milieu scolaire.....	23
2. LE RENDEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS.....	24
3. LES RELATIONS INFLUENTES POUR LES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS	27
3.1. La relation parent-enfant.....	28
3.2. La relation élève-enseignant	32
4. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE	33
5. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE	35
CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS	37
1. LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER.....	37
2. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT.....	40
2.1. La relation	40
2.2. L'attachement	41
2.3. Les modèles opératoires internes.....	42
2.4. Les types d'attachement.....	44
2.5. Les comportements d'exploration	46
3. LA RELATION PARENT-ENFANT	47
3.1. La relation parent-enfant et l'engagement de l'élève	48
3.2. La sécurité d'attachement et le rendement scolaire de l'élève	49
4. LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT	51
4.1. La proximité dans la relation élève-enseignant	54
4.2. Les conflits dans la relation élève-enseignant	55
4.3. La dépendance dans la relation élève-enseignant	56
5. L'INTERACTION ENTRE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT.....	57
5.1. Le rôle des enseignants dans la qualité de la relation élève-enseignant	57
5.2. La sécurité d'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant.....	58

6. EN RÉSUMÉ	60
7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	61
CHAPITRE 3 – MÉTHODE DE LA RECHERCHE.....	63
1. LE TYPE DE RECHERCHE	63
2. LA POPULATION CIBLÉE ET L'ÉCHANTILLON	63
3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	64
3.1. Les caractéristiques familiales de l'enfant.....	64
3.2. La sécurité d'attachement de la relation parent-enfant.....	65
3.2.1. Déroulement de la tâche des histoires à compléter	66
3.2.2. Encodage des histoires	67
3.3. La qualité de la relation élève-enseignant.....	68
3.4. Le rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par son enseignant	69
3.5. Le niveau lexical réceptif de l'enfant	70
4. LA PROCÉDURE	71
4.1. La rencontre à la maison.....	71
4.2. La rencontre en laboratoire.....	71
4.3. Le contact avec l'enseignant du primaire	72
4.4. Le codage de la tâche des histoires à compléter	72
5. LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES	73
CHAPITRE 4 – RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	75
1. LES ANALYSES PRÉLIMINAIRES	75
2. LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT, LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE	76
2.1. La sécurité d'attachement et la relation élève-enseignant	77
2.1.1. Le lien entre la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et le rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant	77
2.1.2. Le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant	78
2.1.3. Le lien entre la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant	81
2.1.4. La contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire perçu par l'enseignant	82
CHAPITRE 5 – DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	85
1. LE LIEN ENTRE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT DE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE PERÇU PAR L'ENSEIGNANT	85
2. LE LIEN ENTRE LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE PERÇU PAR L'ENSEIGNANT	87

3. LE LIEN ENTRE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT ET LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT.....	89
4. LA CONTRIBUTION RELATIVE DE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT DE LA RELATION PARENT-ENFANT ET DE LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE PERÇU PAR L'ENSEIGNANT	91
5. LES LIMITES DE L'ÉTUDE	91
6. LES RETOMBÉES POUR LA PRATIQUE	93
7. LES ORIENTATIONS FUTURES.....	93
CONCLUSION.....	95
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Identification des caractéristiques personnelles et familiales contrôles	75
Tableau 2 - Corrélations entre la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant, la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire perçu par l'enseignant	77
Tableau 3 - Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant	78
Tableau 4 - Analyses de régression du rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par l'enseignant sur le score total de la qualité de la relation élève-enseignant	79
Tableau 5 - Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur les dimensions de la relation élève-enseignant	80
Tableau 6 - Analyses de régression de la qualité de la relation élève-enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant	81
Tableau 7- Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et du score total de la qualité de la relation élève-enseignant.....	82
Tableau 8 - Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et des dimensions de la relation élève-enseignant	84

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Objectifs spécifiques de recherche	62
---	----

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je tiens à remercier des personnes inspirantes qui, à leur façon, ont influencé mon parcours. Je tiens d'abord à exprimer ma reconnaissance à Bianca Côté qui, par son approche, a suscité mon intérêt pour la poursuite des études au deuxième cycle. Je remercie sincèrement Edwige Ducreux pour sa considération et ses encouragements qui m'ont incitée à me lancer dans cette belle aventure. Je désire également remercier Anne Lessard pour son temps et ses conseils qui m'ont guidée.

Je remercie particulièrement mon directeur de recherche, Tristan Milot, pour ses conseils, son appui et sa confiance tout au long de l'évolution de ce projet. Je tiens également à remercier Diane St-Laurent pour ses conseils et pour son apport à ma démarche.

Je tiens à adresser mes plus chaleureux remerciements à ma famille qui m'a soutenue et encouragée tout au long de mon cheminement. Je suis également reconnaissante envers mes amis pour leurs encouragements et leur appui personnel. Et surtout, je dis un merci spécial à Michaël pour sa compréhension, son écoute et son soutien dans les moments opportuns.

INTRODUCTION

Au Québec, une majorité de jeunes réussit à terminer leurs études primaires et secondaires sans trop d'embûches. À l'inverse, d'autres enfants ou adolescents font face à des facteurs ou des contextes de vie différents représentant des obstacles à la réussite de leurs études (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001). Les enfants issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique font partie de ce deuxième groupe. Parmi ceux-ci, plusieurs rencontrent des difficultés scolaires. Par contre, chez ceux-ci, certaines relations se mettent en place dès l'enfance leur permettant d'aller chercher le soutien nécessaire à leur réussite scolaire. La relation parent-enfant ainsi que la relation élève-enseignant sont identifiées dans plusieurs études comme étant des processus relationnels impliqués dans la réussite scolaire. Ce projet de mémoire vise à examiner l'influence de ces deux relations sur le rendement scolaire d'élèves issus de milieux défavorisés au cours des deux premières années du primaire.

Dans le premier chapitre, une mise en contexte de la réussite scolaire au Québec permettra de porter un regard sur la situation des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. La relation parent-enfant et la relation élève-enseignant seront ensuite abordées quant à leur rôle pour la réussite scolaire des enfants issus de ces milieux. Suivra alors la présentation du problème et de la question spécifique de recherche.

Le deuxième chapitre nous permettra de clarifier les différents concepts de notre étude. D'abord, la perspective écosystémique nous permettra de mettre en relation les concepts clés et d'examiner les interactions entre chaque élément. Ensuite, la théorie de l'attachement de Bowlby nous mènera à comprendre la relation d'attachement et son influence sur le développement de l'enfant. Une recension des écrits suivra afin de préciser les relations entre les concepts clés de l'étude avant la présentation des objectifs de notre recherche.

La méthodologie de notre étude, présentée au troisième chapitre, suggère un devis prospectif. Quarante-huit élèves dont la famille gagne moins de 25 000 \$ annuellement ont été approchés. En plus des caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant, dont son niveau lexical réceptif (soit le niveau de vocabulaire compris par l'enfant), la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant a été évaluée à partir des représentations mentales de l'enfant dès le préscolaire. La qualité de la relation élève-enseignant et le rendement en français et en mathématiques de l'élève ont été identifiés, pour leur part, à partir de la perception de l'enseignant de l'élève en deuxième année du primaire. La présentation des résultats et leur discussion suivront respectivement aux quatrième et cinquième chapitres.

Il importe de rappeler que cette étude se limite aux élèves issus de milieux défavorisés qui en sont aux deux premières années du primaire. De cette façon, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à d'autres populations.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

Pour la société québécoise, il ne fait aucun doute que la réussite scolaire est une mission du premier ordre. Le slogan actuel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), « L'école, j'y tiens! », suggère une préoccupation liée à la persévérance et à la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2009). Dans cette optique, le gouvernement, le milieu de la recherche ainsi que le milieu scolaire investissent des ressources importantes afin de soutenir la persévérance scolaire (Sheriff, Arellano et Carrier, 2005).

Dans le but de favoriser la réussite scolaire, l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (Gouvernement du Québec, 2006) tente de comprendre les trajectoires possibles et d'identifier les facteurs qui, au cours de la petite enfance, conduisent au succès scolaire ou, à l'inverse, à la mésadaptation scolaire et sociale (Desrosiers et Ducharme, 2006; Geoffroy *et al.*, 2010; Gouvernement du Québec, 2006; Simard, Desrosiers et Dumitru, 2007). Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz (2010) suggèrent que, en raison du faible coût de l'éducation à la petite enfance, des interventions préventives devraient y être effectuées afin de diminuer le risque de mésadaptation et d'abandon scolaire chez ces enfants.

Dans les milieux scolaires, des services complémentaires sont d'ailleurs offerts par la commission scolaire aux élèves ayant des besoins particuliers afin de leur assurer des conditions propices d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2008). Ces services incluent, entre autres, des programmes d'alimentation et le programme d'Aide aux devoirs. Divers programmes d'alimentation sont présents dans les écoles afin de fournir un apport nutritionnel supplémentaire chez des élèves vivant dans la pauvreté (Roustit, Hamelin, Grillo, Martin et Chauvin, 2010). Cet apport nutritionnel permettrait de combler partiellement les besoins de base afin que l'élève soit plus enclin aux apprentissages. De plus, les écoles publiques ont la possibilité de bénéficier d'un soutien financier pour offrir le programme d'Aide aux devoirs (Simard *et al.*, 2007). Ce programme a pour but de

soutenir les élèves dans la réalisation de ses travaux scolaires obligatoires (Gouvernement du Québec, 2008; Simard *et al.*, 2007), de les motiver et de maintenir leur intérêt pour l'école (Simard *et al.*, 2007).

Ces nombreux programmes et études révèlent le désir du gouvernement d'atteindre un taux de diplomation de 80 % en 2020 (Gouvernement du Québec, 2009). Les décrocheurs, représentant la proportion de la population âgée de 20 à 24 ans ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas obtenu de diplôme du secondaire, sont une préoccupation importante pour le gouvernement du Québec en raison des conséquences de l'abandon scolaire sur la vie personnelle du décrocheur ainsi que sur la société (Gilmore, 2010). Selon le Gouvernement du Québec (2009), trop de jeunes quittent l'école sans diplôme et sans qualification. En effet, 25 % des élèves de l'ensemble du Québec quittent l'école avant la fin de leurs études secondaires (Gouvernement du Québec, 2007).

La réussite scolaire a un impact important sur la qualité de vie de l'individu. Effectivement, 48 % de la population active ne détenant pas de diplôme fait également partie de la population pauvre (Canadian Council on Social Development, 2007). Selon Statistique Canada (2010), une famille pauvre est reconnue par la proportion plus importante de son revenu qui est attribué à la nourriture, au logement et à l'habillement que la famille moyenne. Les seuils de pauvreté varient en fonction de la taille de la famille et de la région de résidence, soit, entre autres, les régions urbaines et rurales. Les personnes n'ayant pas obtenu un diplôme d'études secondaires sont donc surreprésentées chez la population pauvre. Encore une fois, ces résultats signalent que la réussite scolaire entraîne plusieurs conséquences sur la qualité de vie future d'un jeune ainsi que sur la société.

En 2005, chez les jeunes de 15 à 24 ans, le taux de chômage de la population ne détenant pas un diplôme du secondaire se situe à 18,7 % comparativement à un taux de 11 % pour les jeunes diplômés du même groupe d'âge (Lafond, 2008). Ce rapport

suggère ainsi une difficulté pour les décrocheurs à s'insérer sur le marché du travail. Les personnes scolarisées ont donc une plus grande stabilité d'emploi et vivent moins de chômage. Les personnes moins scolarisées, quant à elles, auraient moins accès aux ressources pour accéder à un emploi et certaines possèderaient moins de compétences et de connaissances requises pour s'adapter aux changements (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). De cette façon, une personne ayant moins accès aux ressources pour trouver un emploi risque d'avoir plus de difficulté à trouver un emploi et à le conserver. De surcroît, depuis le début des années 1990, l'augmentation importante du niveau de scolarité de la main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2010) a entraîné un risque pour les perspectives d'emploi des individus ne détenant pas de diplôme d'études secondaires (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). En somme, le niveau de scolarité permet un meilleur revenu pour l'individu tout en facilitant son intégration à la société (*Ibid.*).

Outre l'importance de l'impact de l'abandon scolaire sur le plan personnel de l'individu, celui-ci entraîne également des conséquences sur le plan social. Entre autres, les coûts sociaux liés à un taux élevé de décrochage peuvent être très élevés (Alexander *et al.*, 2001; Lafond, 2008). L'abandon scolaire constitue un risque important pour le développement économique du pays (Lafond, 2008). Puisque le revenu des décrocheurs est peu élevé comparativement à celui des personnes diplômées, la société perd ainsi une part des revenus fiscaux possibles si le taux de décrochage était moins élevé. De plus, les décrocheurs engendrent des coûts plus élevés quant à l'utilisation des services de la sécurité de revenu ainsi que des soins de santé. Enfin, les dépenses associées à la criminalité et à la délinquance sont également plus élevées chez cette population (*Ibid.*).

L'intérêt porté à la réussite scolaire a permis l'essor de plusieurs études. Certaines d'entre elles se sont penchées sur les facteurs liés à la réussite scolaire, permettant d'intervenir auprès de la population à risque de ne pas réussir à l'école.

1. LES FACTEURS DE RISQUE LIÉS AUX DIFFICULTÉS SCOLAIRES

L'abandon scolaire n'est généralement pas qu'un simple événement isolé survenant dans la vie de l'enfant. Il s'agit plutôt d'un long processus dont les racines, larges et profondes, s'inscrivent tôt dans la scolarisation (Alexander *et al.*, 2001). Toutefois, la naissance d'un tel processus est parfois difficile à détecter. Certains enfants débutent en devenant invisibles face aux acteurs scolaires en utilisant des stratégies d'évitement comme l'absentéisme chronique jusqu'à l'abandon complet des études (Alexander *et al.*, 2001; Lessard *et al.*, 2008). Dans les faits, 65 % des cas de décrochage semblent progresser lentement dès le primaire (Lessard *et al.*, 2008). Déjà, au cours de l'enfance, certains éléments de la vie familiale et scolaire de l'enfant semblent modeler son parcours scolaire.

La petite enfance, l'enfance et l'entrée à l'école primaire sont des moments importants dans le parcours d'un enfant puisque la prévention, le dépistage et l'intervention précoces sont les premières actions à poser pour atteindre la réussite scolaire selon le Gouvernement du Québec (2009). Dès le début de la scolarité, des effets liés au développement de l'enfant se manifestent. Il importe donc d'agir tôt dans la vie de l'enfant afin de prévenir le risque de décrochage. Cette action doit tenir compte du milieu familial et du milieu scolaire dans lesquels l'enfant évolue. Ceux-ci représentent des facteurs d'influence importants directement liés à l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, 2005). L'interaction entre ces milieux et le développement de l'enfant sera abordée au chapitre suivant.

1.1. Le milieu familial

Le lien entre les facteurs familiaux et l'abandon scolaire est bien connu (Lessard *et al.*, 2008). En fait, le milieu familial semble influencer le parcours scolaire de différentes façons. Le taux de réussite scolaire est moindre dans les milieux socioéconomiques faibles en raison de la présence d'un grand nombre de facteurs, que nous aborderons plus loin, augmentant le risque de décrochage (Alexander *et al.*, 2001;

Lessard *et al.*, 2008). Le taux de décrochage dans ces milieux est de 35 % alors qu'il est de 20 % dans les autres milieux (Gouvernement du Québec, 2009). Dès la première année au primaire, 72 % des enfants issus des milieux à risque et peu engagés dans leur parcours scolaire abandonneront éventuellement leurs études contre seulement 11 % pour les enfants issus de milieux plus favorisés et engagés activement (Alexander *et al.*, 2001). De plus, même à niveau d'engagement équivalent, les enfants provenant des milieux favorisés ont une probabilité plus élevée de réussir leur parcours scolaire. Le risque de décrochage est également plus élevé chez les élèves provenant d'un milieu familial caractérisé par la monoparentalité, l'âge peu élevé de la mère ou le niveau élevé de stress (*Ibid.*). En effet, 56 % des enfants dont le soutien parental est considéré comme faible décrochent comparativement à 27 % des enfants qui se sentent soutenus par leurs parents (*Ibid.*). Le soutien parental est un acteur déterminant de la réussite scolaire tout au long du parcours scolaire de l'enfant (Alexander *et al.*, 2001; Gouvernement du Québec, 2009).

1.2. Le milieu scolaire

Plusieurs facteurs du milieu scolaire sont associés à la réussite, notamment un rendement scolaire élevé et l'absence de difficultés d'apprentissage, de problèmes généraux et de redoublement (Alexander *et al.*, 2001; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Lessard *et al.*, 2008). À l'inverse, la présence de difficultés scolaires augmente le risque pour l'enfant de décrocher. Dans les faits, 65 % des enfants ayant un retard scolaire dû à au moins un redoublement abandonnent les études (Gouvernement du Québec, 2009). Avant de s'absenter régulièrement, plusieurs élèves se désengagent sur le plan scolaire en raison des difficultés d'apprentissage qu'ils traînent parfois depuis le primaire (Alexander *et al.*, 2001; Lessard *et al.*, 2008). En fait, ces décrocheurs sont souvent des élèves qui ont fait face à des défis plus importants que les autres enfants aussi tôt qu'en première année (Lessard *et al.*, 2008).

La qualité de la relation élève-enseignant représente également un facteur important pour la réussite scolaire. En fait, dans un cas d'abandon scolaire, les conflits avec l'enseignant augmentent fréquemment jusqu'à devenir une motivation pour décrocher. Selon Lessard *et al.* (2008), 25 % des décrocheurs rapportent avoir ressenti un rejet, une incompréhension ou une persécution d'un enseignant spécifique. Par contre, d'après les participants à cette étude, si tous les enseignants étaient comme leur favori, ces mêmes jeunes affirment qu'ils n'auraient jamais décroché.

Par contre, l'école ne peut, à elle seule, prendre la responsabilité d'augmenter la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Comme il a été mentionné précédemment, le désir d'abandon prend parfois naissance à l'extérieur du milieu scolaire. Entre autres, le milieu dans lequel grandit l'enfant représente un facteur important quant à sa réussite scolaire.

2. LE RENDEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

L'idée que les enfants issus de milieux défavorisés au plan socioéconomique doivent faire face à de nombreuses difficultés est largement répandue. L'accumulation de facteurs de risque liés aux milieux socioéconomiques lors de l'enfance serait associée négativement à la diplomation (Abbott et Joireman, 2001; Pungello *et al.*, 2010) et aux accomplissements professionnels à l'âge adulte (Pungello *et al.*, 2010). Les enfants de ces milieux seraient plus à risque d'avoir un rendement scolaire peu élevé tout au long de leur parcours scolaire ou diminuant au fil des années (Duchesne, Larose, Guay, Vitaro et Tremblay, 2005). En fait, la pauvreté entraîne plusieurs conditions qui limiteraient le développement ainsi que le potentiel apprenant de l'enfant (Barbarin *et al.*, 2006; Burney et Beilke, 2008; Horning et House, 2002). Entre autres, cette situation engendre la difficulté pour les parents de se procurer du matériel éducatif et stimulant, comme les livres, pour leur enfant. De manière générale, les écrits associent cette pauvreté au niveau d'étude des parents ainsi qu'à leur emploi (Burney et Beilke, 2008; Greenberg Lengua, Coie et Pinderhughes, 1999). Cependant, d'autres facteurs sont également associés à ces

difficultés d'adaptation, soient le peu de soutien parental offert à l'enfant et la présence d'un voisinage peu sécuritaire.

D'après une étude menée auprès de jeunes afro-américains issus de milieux défavorisés, les facteurs de risque familiaux cumulatifs sont associés à des résultats scolaires pauvres et à un niveau de scolarité moins élevé (Pungello *et al.*, 2010). Dès son jeune âge, la qualité de l'environnement familial a un impact sur le développement cognitif de l'enfant (*Ibid.*). En fait, les compétences de l'enfant sont associées aux ressources présentes dans le milieu familial, telles que les relations humaines et sociales (Barbarin *et al.*, 2006). Plusieurs études rapportent que la monoparentalité est un important facteur de risque de difficultés scolaires (Barbarin *et al.*, 2006; Duchesne *et al.*, 2005; Egeland, 1997; Greenberg *et al.*, 1999). Les enfants issus d'un foyer monoparental auraient un accès limité à certaines ressources intellectuelles, par l'entremise du temps parfois de moins longue durée qu'ils passent auprès de leurs parents, représentant ainsi un risque pour leur rendement scolaire (Greenberg *et al.*, 1999). Cette association pourrait être associée au statut socioéconomique lié à la situation monoparentale, mais celle-ci n'a pas été prise en compte.

La dimension émotionnelle du climat familial représente également un facteur influençant le rendement scolaire de l'élève. Une étude longitudinale québécoise menée auprès d'élèves du primaire a observé que les enfants exposés à un climat émotionnel moins positif démontrent un rendement scolaire plus bas (Duchesne *et al.*, 2005). Duchesne *et al.* (2005) rapportent que les enfants exposés à un climat émotionnel plus difficile provenaient plus fréquemment d'un milieu socioéconomique défavorisé.

Les milieux à faibles revenus sont surreprésentés chez les enfants ayant des difficultés scolaires (Abbott et Joireman, 2001; Barbarin *et al.*, 2006; Burney et Beilke, 2008; Greenberg *et al.*, 1999). En ce qui concerne le statut socioéconomique de la famille, la pauvreté représente un risque important pour un élève quant à son adaptation scolaire et à l'accomplissement de ses études (Burney et Beilke, 2008; Egeland, 1997).

Plusieurs études soulignent que le niveau d'études des parents est associé au rendement scolaire de l'élève (Barbarin *et al.*, 2006; Duchesne *et al.*, 2005; Egeland, 1997; Hortaçsu, 2001; Schreiber, 2002). Il apparaît que les parents dont le statut socioéconomique est faible ont une scolarité moins élevée (Burney et Beilke, 2008). Par conséquent, dans cette situation, l'enfant a moins l'opportunité d'obtenir l'aide et les modèles nécessaires pour la préparation de ses études (*Ibid.*). Selon une étude menée auprès d'enfants du préscolaire et de première année, les parents des milieux favorisés connaissent bien les besoins de leur enfant liés à l'école et seraient plus habiles pour faire face aux événements imprévus pouvant ainsi mieux préparer leur enfant à la réalité scolaire (Barbarin *et al.*, 2006). En revanche, les mères ayant peu d'éducation ne sont pas préparées pour aider leurs enfants à acquérir les habiletés sociales et les stratégies nécessaires pour faire face aux difficultés scolaires (Duchesne *et al.*, 2005).

Le statut précaire de l'emploi des parents peut entraîner le risque qu'ils soient moins disponibles pour leur enfant. Ce manque de disponibilité peut résulter en une incapacité d'offrir les ressources et les services nécessaires à son bon développement (Barbarin *et al.*, 2006; Burney et Beilke, 2008; Greenberg *et al.*, 1999).

En ce qui a trait au voisinage, une étude portant sur les différents facteurs influençant le fonctionnement et le rendement scolaire de l'enfant à la fin de la première année a relevé que le quartier entraîne un effet sur la compétence sociale et sur les problèmes de comportements extériorisés (Greenberg *et al.*, 1999). Selon une étude québécoise, ces deux caractéristiques affectent effectivement le rendement scolaire de l'élève (Duchesne *et al.*, 2005). En fait, la qualité du voisinage d'un enfant habitant un quartier favorable et plus affluent lui offrira des modèles positifs stimulant ainsi favorablement son développement (Barbarin *et al.*, 2006).

Enfin, le fait de grandir dans un milieu défavorisé est également associé à diverses autres difficultés pouvant affecter le rendement scolaire. Les enfants issus de ces milieux

sont à risque de développer des problèmes de comportement et de démontrer des niveaux plus faibles d'habiletés sociales. Ces effets auraient à leur tour un impact sur le rendement scolaire. Cependant, bien que plusieurs enfants puissent vivre des difficultés scolaires pouvant être liées aux milieux défavorisés, certains enfants issus de ceux-ci réussissent à atteindre le succès scolaire.

3. LES RELATIONS INFLUENTES POUR LES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

Malgré la présence de nombreux facteurs de risque, certains élèves issus des milieux défavorisés arrivent à bien réussir à l'école (Egeland, 1997; Horning et House, 2002). Bien que la pauvreté et les familles dysfonctionnelles soient souvent relevées comme étant nuisibles à l'adaptation scolaire, dans certaines circonstances, certains enfants semblent faire abstraction de ces facteurs et atteignent le succès scolaire (Harvey, 2007).

Dans le cas des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, ce qui peut faire la différence, outre les caractéristiques intrinsèques à l'enfant, peut se résumer, entre autres, aux comportements et aux attitudes des membres de la société, soit les interactions de l'enfant avec son milieu (Howard et Johnson, 2000). Trois milieux influencent l'enfant : la famille, l'école et la communauté (Wang, 1997). Pour certains enfants, des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires peuvent compenser le risque et les conséquences associés aux milieux défavorisés, leur permettant ainsi de bien s'adapter (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon et Hooper, 2006; Duchesne *et al.*, 2005).

Le soutien offert à l'enfant dans le cadre d'une relation peut entraîner une adaptation scolaire positive (Brackenreed, 2010; Harvey, 2007; Washington, 2008). Les élèves ont besoin de se sentir soutenus par des adultes à l'école, à la maison et dans la communauté. Ces relations représenteraient donc des processus de protection. Ce soutien, favorisant le rendement scolaire de l'élève issu de milieux défavorisés, peut provenir de plusieurs sources : des parents, de la personne enseignante, des amis ou des proches

(Harvey, 2007; Hortaçsu, 2001; Mitchell, 2003; Washington, 2008). Toutes ces relations permettraient donc de briser la chaîne des facteurs de risque et de modifier la trajectoire de vie de l'enfant (Rutter, 1987).

3.1. La relation parent-enfant

Plusieurs études expliquent la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés par une relation parent-enfant positive (Adriance et Shaw, 2008; Egeland, 1997; Hortaçsu, 2001). La sécurité affective, une composante majeure de la relation parent-enfant, serait un aspect par lequel la relation parent-enfant affecte le rendement scolaire de manière importante (Cyrulnik et Pourtois, 2007). La sécurité procure à l'enfant une base lui permettant de faire face aux divers facteurs de risque dans son environnement (Egeland, 1997). Les enfants issus de milieux défavorisés ayant un attachement sécurisé sont généralement évalués plus compétents au préscolaire et au primaire que les enfants dont l'attachement est insécurisé (*Ibid.*). À l'inverse, les enfants ayant une sécurité d'attachement moins élevée ont plus de difficultés scolaires (Hortaçsu, 2001).

La qualité de la relation parent-enfant lors de la petite enfance est également associée à une adaptation sociale positive au début de l'adolescence (Adriance et Shaw, 2008). Pour que cette relation soit de qualité, les enfants relèvent diverses attentes face à leurs parents. Selon Howard et Johnson (2000), pour que cette relation fasse la différence, les enfants doivent y retrouver l'attention de leurs parents, la possibilité d'échanger avec eux, d'être écoutés, encouragés, soutenus et aimés inconditionnellement.

Le degré de stimulation et le niveau de sensibilité de la part des parents sont également deux aspects de la relation parent-enfant qui augmentent les chances de réussir. Effectivement, les enfants dont la mère est plus stimulante et sensible démontrent une habileté verbale plus élevée favorisant ainsi leur rendement scolaire au début du primaire (Burchinal *et al.*, 2006).

Ainsi, la qualité de la relation parent-enfant influe sur l'adaptation scolaire de l'enfant. Elle semble compenser partiellement les facteurs de risque liés au milieu face aux compétences scolaires, aux habiletés sociales ainsi qu'aux problèmes de comportement durant les premières années du primaire (Burchinal *et al.*, 2006). Toutefois, plusieurs enfants issus de milieux défavorisés sont plus à risque de développer une relation d'attachement insécurisée (Diener, Nievar et Wright, 2003; Fish, 2001). Un attachement insécurisé est caractérisé par des patrons de comportement et d'interaction inefficaces pour l'exploration de son environnement et pour la recherche de sécurité auprès de la mère. Face à un danger, un enfant insécurisé n'aura donc pas confiance en la réponse affective de son parent lorsqu'il en démontrera le besoin.

3.1.1. La sécurité d'attachement de l'enfant dans les milieux socioéconomiques défavorisés

Les enfants issus des milieux socioéconomiques défavorisés ont un risque plus élevé de développer un attachement insécurisé (Diener *et al.*, 2003). En fait, ces milieux peuvent être souvent liés à certains risques contextuels (Boris *et al.*, 2004) et exposer l'enfant à de nombreux événements stressants au cours des premières années de sa vie (Egeland, 1997). L'enfant aurait alors un risque plus élevé de développer un attachement insécurisé (Boris *et al.*, 2004; Klein et Forehand, 2000; Vaughn, Egeland, Sroufe et Waters, 1979).

Le salaire de la famille serait fortement associé à la sécurité d'attachement de l'enfant (Futh, O'Connor, Matias, Green et Scott, 2008). Le stress et l'instabilité liés à la pauvreté sont des facteurs de risque à l'égard de la sécurité d'attachement de l'enfant (Fish, 2001; Klein et Forehand, 2000; Raikes et Thompson, 2005; Vaughn *et al.*, 1979). Concrètement, le stress et l'instabilité dans le foyer familial peuvent facilement nuire aux comportements de la mère et dans son attention portée à l'enfant. Ainsi, un effet négatif peut être entraîné sur les interactions entre la mère et l'enfant ayant alors une influence sur la qualité de leur relation d'attachement.

Le statut d'emploi des parents est également un facteur lié à la relation d'attachement. Entre autres, chez les mères âgées de moins de vingt ans, les parents sans emploi ou les parents étudiant à temps complet représentent un plus grand risque pour la qualité de la relation d'attachement (Forbes, Evans, Moran et Pederson, 2007). L'instabilité et le stress liés à ces situations influenceraient négativement la qualité des interactions entre la mère et l'enfant. Ces interactions plus négatives seraient donc associées à une relation d'attachement insécurisée.

Un niveau d'éducation parental peu élevé représente également un facteur prédictif important de l'attachement insécurisé selon certaines études (Diener *et al.*, 2003; Fish, 2001; Forbes *et al.*, 2007; Hortaçsu, 2001; Klein et Forehand, 2000). Un faible niveau d'éducation serait associé à un risque plus élevé de pauvreté (Egeland, 1997). Par ailleurs, les mères plus instruites auraient une probabilité moins élevée d'être dépressives, dont l'influence suggérée dans certaines études sera présentée plus loin, et auraient une perception de leur enfant moins difficile que les mères ayant un niveau d'éducation moindre (Diener *et al.*, 2003).

En ce qui a trait à la composition familiale, la monoparentalité, bien qu'elle soit un facteur de risque pour la pauvreté (Egeland, 1997), n'est pas liée à la sécurité d'attachement (Futh *et al.*, 2008). Du côté de la taille de la famille, il s'agit d'un facteur de risque pour la stabilité des patrons d'interactions parent-enfant (Belsky, Campbell, Cohn et Moore, 1996). Plus la famille est nombreuse, plus les patrons d'interactions parent-enfant sont instables. Puis, une relation instable tend à être moins sécurisée qu'une relation stable (Forbes *et al.*, 2007). En revanche, le rang de l'enfant dans la famille n'est pas lié à la qualité de l'attachement (Diener *et al.*, 2003).

Du côté de la mère, plusieurs études relèvent que le bas âge de la mère, notamment le fait d'être âgée de moins de 20 ans, est un facteur de risque pour la qualité de l'attachement mère-enfant (Belsky *et al.*, 1996; Egeland, 1997; Klein et Forehand,

2000). D'abord, Egeland (1997) relève que l'âge inférieur de la mère est un facteur de risque pour la pauvreté influençant ainsi indirectement la sécurité d'attachement de l'enfant. De leur côté, Forbes *et al.* (2007) mentionnent que les mères adolescentes seraient moins sensibles lors des interactions avec leur enfant. Elles seraient portées à s'engager plus souvent dans des interactions et des communications verbales négatives. Également, ils ont rapporté plus de comportements atypiques, soit des changements abrupts lors des interactions mère-enfant, chez ces jeunes mères entraînant un attachement insécurisé auprès de leur enfant pouvant s'expliquer par un manque d'habiletés parentales (Forbes *et al.*, 2007; Hoffman, Marvin, Cooper et Powell, 2006).

Les risques émotionnels de la mère influent sur ses comportements agissant sur la sécurité d'attachement de l'enfant (Raikes et Thompson, 2005). Dans les milieux socioéconomiques défavorisés, les mères démontrant peu de sensibilité produiraient plus de comportements atypiques qui seraient un facteur prédictif important de l'attachement désorganisé (Forbes *et al.*, 2007). Cette sensibilité peu élevée pourrait être due à la dépression maternelle entre autres (Diener *et al.*, 2003). Ainsi, la sécurité d'attachement de l'enfant serait associée à une humeur dépressive moindre et à un nombre peu élevé de comportements atypiques (Klein et Forehand, 2000). Effectivement, dans les interactions mère-enfant où la mère ne démontre pas de tels comportements, le patron d'interactions représente un soutien naturel et efficace pour l'enfant puisqu'il est bien adapté à la mère et à l'enfant (Forbes *et al.*, 2007).

Face aux risques contextuels, le soutien social perçu par la mère entraîne un effet indirect sur les relations d'attachement entre la mère et l'enfant (Fish, 2001). Les mères rapportant un soutien social plus élevé font face à moins de risques contextuels, nécessitent moins d'assistance publique, démontrent plus de sensibilité envers leur enfant et risquent plus d'obtenir leur diplôme d'études secondaires que les mères isolées. De plus, elles démontrent une personnalité davantage positive et entretiennent des relations plus stables. Ainsi, tous ces facteurs discriminent les enfants sécurisés des enfants insécurisés.

Toutefois, il importe de noter que, dans les milieux défavorisés, de nombreuses difficultés parentales sont relevées (Horning et House, 2002). Les enfants provenant d'un milieu socioéconomique faible interagiraient moins souvent avec leur mère et s'engageraient moins fréquemment dans des activités éducatives à ses côtés. Pour leur part, les mères l'encourageraient moins souvent et le décourageraient davantage. Elles seraient également moins habiles pour contrôler efficacement ses activités. La possibilité pour l'enfant de s'appuyer sur sa relation avec ses parents serait donc plus restreinte. Malgré tout, dans un milieu socioéconomique faible et en l'absence de soutien parental, l'adaptation scolaire positive semble possible si l'entourage de l'enfant lui offre le soutien nécessaire ainsi que l'opportunité de développer ses habiletés et d'interagir avec les autres (Horning et House, 2002; Howard et Johnson, 2000). En ce sens, une des possibilités soulevées par la littérature est que la relation élève-enseignant puisse également jouer un rôle sur le rendement scolaire de l'élève lorsque la famille connaît certaines difficultés (Cyrulnik et Pourtois, 2007; Hortaçsu, 2001).

3.2. La relation élève-enseignant

Certains chercheurs relèvent que l'accès à au moins un adulte significatif dans sa vie représente un soutien important pour l'élève. D'après Brackenreed (2010) et Kennedy et Kennedy (2004), l'enseignant prend souvent cette place. Certains enfants, s'ils ont à leur portée un enseignant qui leur offre le soutien nécessaire, auront la chance de bien performer malgré le fait qu'ils soient issus de milieux défavorisés (Brackenreed, 2010; Horning et House, 2002). Chez ces enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, l'enseignant représente parfois l'opportunité unique d'obtenir le soutien afin de s'adapter positivement (Kennedy et Kennedy, 2004).

La perception du soutien de l'enseignant aurait donc un effet sur le rendement scolaire de l'élève et, plus tard, sur sa présence à l'école (Mitchell, 2003). Il semble que les élèves moins compétents percevraient plus de soutien de leur enseignant que les autres

élèves. Cette perception pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignant ciblerait les élèves en difficultés et leur porterait plus d'attention par la suite dans le but de les soutenir.

Une relation élève-enseignant de qualité pourrait alors agir en tant que facteur de protection dans le cas où l'élève aurait une relation insécurisée auprès de ses parents (O'Connor et McCartney, 2006). L'enseignant pourrait jouer un rôle compensatoire pour ces élèves en établissant une relation positive. Il semble même, selon Murray-Harvey (2010), qu'une relation élève-enseignant de qualité aurait un effet plus important que les autres relations sur le rendement scolaire.

Cependant, bien que la perception d'un haut soutien de l'enseignant soit une condition nécessaire pour arriver à un rendement positif à l'école, selon l'étude de Rosenfeld, Richman et Bowen (2000), elle n'est pas suffisante. La perception d'un soutien élevé de l'enseignant seulement n'entraîne aucun effet significatif sur le rendement scolaire d'un enfant à risque. Ce soutien doit être combiné au soutien parental ou des amis. Il importe donc de mieux comprendre l'apport de ces deux premières relations pour mieux comprendre comment elles sont liées à la réussite scolaire de l'enfant issu de milieux défavorisés.

4. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Bien que la qualité de la relation parent-enfant et celle de la relation élève-enseignant soient deux facteurs contribuant au rendement scolaire de l'élève, peu d'études se sont intéressées à la contribution relative de ces deux relations. En fait, à notre connaissance, deux études se sont penchées sur cette situation. La première (Reio, Marcus et Sanders-Reio, 2009) a étudié l'influence de la relation parent-enfant, de la relation élève-enseignant et de la relation avec les pairs sur l'accomplissement des études secondaires et la seconde (Pianta, Nimetz et Bennett, 1997) s'est plutôt intéressée à

l'influence de la relation parent-enfant et de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au primaire.

Reio *et al.* (2009) ont examiné l'influence du style d'attachement, de la qualité de la relation élève-enseignant et de la qualité des relations auprès des pairs sur la complétion des études secondaires auprès d'un échantillon d'élèves entreprenant un retour aux études après avoir abandonné lors des études secondaires. Ils ont observé que des adolescents démontrant une sécurité d'attachement auprès de leurs parents ou une relation positive avec leur enseignant ont une plus grande probabilité de compléter le programme scolaire. Ces auteurs ont également relevé que la sécurité d'attachement influence positivement la qualité de la relation élève-enseignant. Selon leur étude, la sécurité d'attachement semble être le facteur prédictif le plus important pour la complétion des études. Toutefois, dans cette étude, la contribution relative de ces deux variables, soit la sécurité d'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant, sur la complétion des études n'a pas été examinée, ne permettant pas de comprendre le rôle particulier de chacun de ces facteurs.

De leur côté, Pianta *et al.* (1997) ont évalué l'influence de la relation mère-enfant et de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire. La qualité de la relation mère-enfant a été évaluée par l'observation de l'interaction de la dyade lors d'une tâche de résolution de problèmes et la qualité de la relation élève-enseignant a été rapportée par l'enseignant. La qualité des deux relations a été évaluée lors de la période préscolaire. Le rendement scolaire a été évalué un an plus tard alors que l'enfant était en première année. Cette étude américaine a permis d'observer, comme l'ont fait Reio *et al.* (2009), que la qualité de la relation mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant sont associées indépendamment au rendement scolaire de l'élève. De plus, les résultats de cette étude indiquent, tout comme les résultats de Reio *et al.* (2009) que la qualité de la relation mère-enfant est liée à la qualité de la relation élève-enseignant. Contrairement aux résultats présentés par Reio *et al.* (2009), Pianta *et al.* (1997) ont examiné la contribution relative de ces deux relations sur le rendement scolaire. Les analyses ont été

effectuées à l'aide de régressions linéaires hiérarchiques. Une contribution relative des deux relations sur le rendement scolaire de l'enfant l'année suivante s'est montrée significative. Par contre, les résultats de l'analyse de l'interaction de ces deux relations sur le rendement scolaire l'année suivante ne sont pas significatifs.

Ces deux études ont donc permis de relever que la relation parent-enfant et la relation élève-enseignant influencent chacune le rendement scolaire de l'enfant lorsqu'elles sont considérées de manière indépendante. Elles soulignent également que la qualité de la relation parent-enfant influe sur la qualité de la relation élève-enseignant. Toutefois, comme la première étude s'est concentrée sur la réussite scolaire à l'adolescence, elle nous informe peu du rôle de ces deux relations en début de scolarisation. D'autre part, pour la seconde étude, la relation mère-enfant a été évaluée au cours d'une tâche de résolution de problème impliquant l'enfant et sa mère, ce qui ne nous renseigne pas directement sur comment l'enfant se représente lui-même cette relation et son sentiment de sécurité.

5. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Selon la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 2005), les différents milieux de vie de l'enfant influencent son développement. Nous avons rapporté, par la littérature scientifique, que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés risquent plus de vivre des difficultés scolaires que les autres. Par contre, certains enfants réussissent à l'école en dépit de leur contexte de vie plus défavorisé. Les écrits scientifiques reconnaissent deux milieux de vie de l'enfant, soient le milieu familial, par la sécurité d'attachement auprès des parents, ainsi que le milieu scolaire, par la relation élève-enseignant, comme étant deux des processus relationnels ayant une influence importante sur la probabilité de réussir à l'école. Toutefois, à notre connaissance, peu d'études se sont intéressées spécifiquement à l'influence de la sécurité d'attachement à l'âge préscolaire sur la qualité de la relation élève-enseignant. D'autre part, aucune étude n'a examiné la contribution relative de la qualité de la sécurité d'attachement aux parents

au cours de la période préscolaire et la qualité de la relation élève-enseignant en début de scolarisation sur le rendement scolaire au cours des deux premières années du primaire.

En ce sens, il importe de clarifier le lien entre ces deux processus relationnels et le rendement scolaire de l'enfant. Par la reconnaissance du lien entre chaque relation et le rendement scolaire de l'enfant, une conscientisation de l'importance d'une relation élève-enseignant de qualité et de son influence sur le rendement scolaire de l'élève issu d'un milieu familial défavorisé afin d'augmenter et de renforcer la réussite scolaire pourrait être mise en place. De plus, par l'examen de la contribution relative de la sécurité de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant, il sera possible de sensibiliser les enseignants face au rôle qu'ils peuvent jouer dans le développement d'un enfant dont la relation parent-enfant est insécurisée afin de favoriser leur réussite scolaire. Ainsi, dans le but de mieux comprendre le rôle de chacun de ces deux processus relationnels dans la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés, nous en arrivons à la question spécifique de recherche suivante :

Quelle est la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire et de la qualité de la relation élève-enseignant au début du primaire sur le rendement scolaire chez des élèves en première et deuxième année du primaire issus de milieux défavorisés?

CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

Deux modèles forment la base de notre cadre conceptuel : le modèle bioécologique et la théorie de l'attachement. Le modèle bioécologique permet de mettre en relation les différents facteurs relevés dans cette étude. Selon le regard que nous portons, plusieurs facteurs contextuels entrent en relation pour expliquer le développement de l'enfant. Les facteurs liés à l'environnement des enfants issus de milieux défavorisés, notamment le milieu familial et le milieu scolaire, représentent des processus relationnels importants pouvant influencer le parcours scolaire de l'enfant. Ce modèle nous permet donc de mettre en relation les processus mère-enfant et élève-enseignant avec le rendement scolaire. Puis, puisque les relations de l'enfant avec ses parents et son enseignant sont à la base de son développement, la théorie de l'attachement permet d'expliquer l'influence de la qualité de la relation sur le développement personnel et social de l'enfant.

1. LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER

Selon le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps (PPCT) de Bronfenbrenner (1995, 2005), le développement survient lors d'interactions réciproques progressivement plus complexes entre l'enfant et les personnes ainsi que les objets de son environnement immédiat. Ces interactions, nommées les processus proximaux, représentent les moteurs du développement. Ils sont des éléments prédictifs significatifs des changements développementaux de l'enfant. Pour que ces processus soient efficaces, les interactions de l'enfant doivent avoir lieu sur une base régulière et sur une période de temps significative. La relation parent-enfant et la relation élève-enseignant sont deux de ces processus proximaux.

Un postulat important du modèle PPCT est que l'effet des processus proximaux varie systématiquement en fonction : 1) des caractéristiques biopsychologiques de l'enfant, 2) de son environnement et 3) de la nature des changements développementaux considérés (Bronfenbrenner, 1995, 2005). Donc, la magnitude de l'impact de ces

processus proximaux est systématiquement influencée par les caractéristiques de l'enfant et du contexte. Par exemple, si la sécurité d'attachement est négative, l'effet de celle-ci risque d'être plus prononcé dans un contexte à risque.

Ce modèle considère l'enfant comme un agent actif sur son environnement (Bronfenbrenner, 1995). Il peut donc exercer une influence sur les processus qui s'opèrent entre lui et son environnement. De plus, les caractéristiques peuvent elles-mêmes être considérées comme des variables représentant son développement. Les changements développementaux observés à un temps peuvent devenir des caractéristiques à un âge prochain.

Le contexte représente les interactions se situant à différents niveaux du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Dans la perspective écologique, les propriétés de l'enfant et de son environnement, la structure des milieux ainsi que les processus prenant place dans chacun et entre ceux-ci sont considérés comme interdépendants et sont intégrés en un système. Ainsi, selon ce modèle, l'environnement, ou les différents contextes de vie de l'enfant, est conceptualisé en un ensemble de quatre systèmes interreliés: le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Un cinquième système, le chronosystème, représente le temps du modèle PPCT. Dans cette étude, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le chronosystème seront examinés. Le macrosystème ne sera point abordé dans cette étude puisque nous nous concentrerons sur l'influence des processus proximaux sur l'enfant. Ces processus ne peuvent s'appliquer au macrosystème et aucune variable de notre étude n'en fait partie.

Le microsystème représente le système dans lequel l'enfant s'engage dans des interactions directes avec une autre personne. À la période scolaire, la famille et la classe sont deux des principaux microsystèmes de l'enfant. Ces systèmes incluent non seulement les personnes, telles que les parents, la fratrie, l'enseignant et les pairs, mais également les activités, les rôles ainsi que les relations interpersonnelles de l'enfant dans ses différents milieux. Trois formes de dyades sont relevées: la dyade où l'enfant est à

proximité d'une personne et observe l'activité de celle-ci; la dyade engagée dans une activité commune; la dyade primaire où la relation continue à exister pour chaque individu même lorsqu'ils ne sont plus ensemble. Une dyade se caractérisant par plusieurs de ces formes est plus signifiante qu'une dyade où seulement une forme d'interaction est présente. De plus, le développement d'un attachement fort et solide auprès d'une personne avec qui les interactions se complexifient progressivement favorise l'apprentissage et le développement de l'enfant.

Le mésosystème comprend les interrelations entre deux ou plusieurs milieux dans lesquels l'enfant participe activement. Il s'agit donc d'un système des microsystèmes. Quatre types d'interconnexions sont définis: la participation de l'enfant dans différents milieux (par exemple, les activités de l'enfant dans le milieu familial peuvent influencer son comportement en classe), les liens indirects entre les milieux établis par un tiers parti (dans le cas où, entre autres, l'enfant retrouve son frère à l'école ou un ami de ses parents en tant qu'enseignant), les communications entre les milieux (telles que la rencontre des parents pour la remise du bulletin) ainsi que les connaissances et les expériences communes d'un milieu à l'autre (une activité scolaire où l'enfant retrouve des objets ou des connaissances qu'il utilise également à la maison). De cette façon, dans le cas de cette étude, le lien entre la relation parent-enfant et la relation élève-enseignant fait référence à la participation de l'enfant dans les deux milieux: la maison et l'école. Ainsi, une transition écologique a lieu puisque l'enfant passe d'un milieu à un autre.

L'exosystème réfère aux milieux qui n'impliquent pas directement l'enfant comme un participant actif, mais dans lesquels les événements qui s'y déroulent affectent ou sont affectés par ce qui arrive dans le milieu où l'enfant se développe. Par exemple, les milieux socioéconomiques défavorisés dans lesquels l'enfant grandit peuvent avoir un effet sur ses parents pouvant ensuite influencer la relation parent-enfant. En fait, il s'agit d'une séquence où les événements se déroulant dans l'environnement général de l'enfant peuvent entraîner des effets sur le microsystème familial de l'enfant pouvant impliquer des changements développementaux chez celui-ci.

Afin de bien comprendre l'influence de ces différents systèmes sur l'adaptation scolaire d'un élève issu de milieux défavorisés, il importe de clarifier le lien entre chaque microsystème impliqué, soit la famille ou l'école, et le rendement scolaire de l'enfant au début du primaire. Quant au niveau du mésosystème, nous examinerons également la contribution relative de la sécurité d'attachement familiale et de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire de l'élève.

2. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT¹

2.1. La relation

La théorie de l'attachement met l'accent sur l'importance des premières relations pour comprendre le fonctionnement de l'enfant. Une relation est un système interactif comportant de multiples facettes et se caractérisant par sa propriété dynamique (Pianta, 1999). À la base, une relation implique deux personnes; il s'agit donc d'un système dyadique complexe. Tout d'abord, bien que la relation soit influencée par le contexte, chaque individu comporte de multiples facteurs personnels tels que ses caractéristiques biologiques, sa personnalité ainsi que son historique développemental et relationnel influençant la relation de part et d'autre (*Ibid.*). Puis, les relations incluent un processus de rétroaction entre les deux individus. Ce processus inclut les interactions comportementales, de communication ainsi que les perceptions de soi et de l'autre. Ce qu'un individu fait, dit ou perçoit de l'autre est une composante du mécanisme de rétroaction. Ainsi, cette rétroaction ou cet échange d'informations permettent de comprendre le fonctionnement spécifique de la relation.

Un comportement ponctuel ne suffit pas à rendre un portrait d'une relation particulière (Pianta, 1999). Elle doit être définie à partir des patrons comportementaux,

¹ Les propos relatifs à l'attachement réfèrent principalement à la mère puisque la majorité de travaux portant sur l'attachement, notamment ceux de Bowlby (1969), part de la prémisse que la mère est le principal parent responsable offrant à l'enfant une présence proximale constante.

c'est-à-dire par les échanges entre les deux individus, à travers le temps, les situations et les contextes. Par diverses situations, l'interaction entre deux personnes peut résulter en la création d'un modèle référent. Avec le temps, l'un et l'autre connaissent alors ce qui est permis et ce qui n'est pas toléré dans la relation.

La relation adulte-enfant est un régulateur du développement; elle le forme et le moule. Ainsi, les compétences de l'enfant ne sont pas propres à lui-même. Elles sont un attribut dynamique du système enfant-contexte (Pianta, 1999). L'asymétrie de la relation implique diverses répercussions (*Ibid.*). Généralement, l'adulte est plus mature, responsable, habile et détient un plus grand pouvoir. De plus, la relation implique de la dépendance, de la protection et un besoin d'enseignement et d'apprentissage chez l'enfant (Pianta, 1994, 1999). De cette façon, la relation adulte-enfant peut avoir une grande influence sur ce dernier (Pianta, 1999).

2.2. L'attachement

Selon la théorie de l'attachement, la relation initiale entre un enfant et sa figure de soins servira de modèle pour les relations significatives ultérieures (Kesner, 1995). Pour Bowlby (1969), cette première relation est un besoin primaire puisqu'elle lui permet de retrouver un sentiment de sécurité affective. L'attachement n'est pas présent à la naissance, il émerge graduellement au cours du développement (Ainsworth, 1967). Toutefois, l'enfant naît avec un répertoire de comportements d'attachement. Bowlby (1969) identifie cinq types de comportement : les comportements de succion, les cris et les pleurs, le sourire, l'étreinte ainsi que la poursuite. Ces comportements d'attachement réfèrent à la recherche, par l'enfant, de la proximité de la mère, puisque celle-ci est généralement la principale pourvoyeuse de soins (*Ibid.*). Certains comportements sont positifs et démontrent à la mère que l'enfant désire interagir. D'autres comportements sont plutôt négatifs et nécessitent que la mère agisse auprès de l'enfant pour leur mettre fin. Puis, par lui-même, l'enfant peut se rapprocher de la mère. Ainsi, l'enfant peut utiliser divers comportements permettant de réduire la distance entre sa mère et lui.

Ces patrons de comportements d'attachement doivent être organisés afin que les comportements de l'enfant soient efficaces (Cassidy, 2008). Plus les comportements seront adéquats, plus précises seront les anticipations (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992) et plus nombreuses seront les situations dans lesquelles les comportements répondront aux besoins de l'enfant (Bowlby, 1969). De cette façon, par les comportements qu'il émet, l'enfant réussira plus fréquemment à augmenter la proximité avec sa mère.

L'organisation de ces comportements d'attachement implique des composantes cognitives comme les représentations mentales de la figure d'attachement, de soi et de l'environnement (Bowlby, 1969). En fait, ces représentations mentales sont largement basées sur ce qui est internalisé sous forme d'attachement telles que les sentiments, les souvenirs, les souhaits, les attentes et les intentions qui constituent un modèle interne acquis par les expériences de l'enfant (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1969). Elles réfèrent aux modèles opératoires internes sur lesquels l'enfant se base lorsqu'il initie un comportement spécifique, dans une situation particulière, avec une personne donnée (Bowlby, 1969).

2.3. Les modèles opératoires internes

Les modèles internes témoignent de l'aspect dynamique des représentations mentales (Bretherton, 1985). Les modèles opératoires internes, ou représentations mentales, permettent à l'enfant de filtrer les nouvelles expériences interpersonnelles afin d'interpréter les comportements et les sentiments de la figure d'attachement en se basant sur les expériences passées (Ainsworth, 1967; Bretherton, 1985; Bretherton et Munholland, 2008). De plus, ces modèles permettent de prédire ou d'anticiper les comportements probables de la figure d'attachement ainsi que les réponses attendues (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992; Bretherton et Munholland, 2008). Par exemple, si les expériences de l'enfant l'ont mené à se construire un modèle de sa figure d'attachement la représentant comme une personne lui offrant du soutien lorsqu'il en demande, une

proximité plus serrée et permanente est facultative puisque l'enfant anticipe pouvoir compter sur cette personne en cas de besoin (Bretherton, 1985).

Avec l'âge, de nouveaux modèles opératoires internes se construisent par la complexification de modèles antérieurs plus simples (Ainsworth, 1967; Bretherton, 1985; Bowlby, 1969). Ces modèles plus complexes permettent à l'enfant de le guider plus efficacement dans de nouvelles situations (Bowlby, 1969).

De cette façon, lorsque l'enfant est jeune, puisque les modèles opératoires internes de l'enfant lui-même et de sa figure d'attachement se construisent dans des expériences dyadiques, ils sont d'abord très rapprochés et complémentaires (Bretherton, 1985, 1992). Par exemple, si une figure d'attachement rejette ou ridiculise fréquemment les marques d'affection de l'enfant dans des situations stressantes, l'enfant en vient à se développer non seulement un modèle opératoire interne du parent rejetant, mais également une représentation de lui-même comme étant indigne de réconfort et d'aide. Au contraire, si la figure d'attachement répond aux besoins de réconfort et de protection de l'enfant tout en respectant simultanément ses besoins d'exploration indépendante, l'enfant développera des représentations de lui-même comme étant compétent et ayant de la valeur aux yeux des autres (Bretherton, 1985, 1992; Bretherton et Munholland, 2008). Lorsque l'enfant entre en garderie, ou lorsqu'il entre au préscolaire, s'il a construit des modèles de ses figures d'attachement en tant que personnes de soutien, il aura la capacité de s'appuyer sur ces modèles opératoires internes pour se sentir en sécurité même lorsque celles-ci sont absentes (Bretherton et Munholland, 2008).

Selon la théorie de l'attachement, il existe quatre types d'attachement : l'attachement de type sécurisant, l'attachement de type insécurisant-évitant, l'attachement de type insécurisant-ambivalent et l'attachement de type désorganisé. La distinction entre ces types repose sur la nature de comportements adoptés par l'enfant pour maintenir la proximité avec sa mère. Ces comportements sont en quelque sorte la manifestation observable des modèles opératoires internes.

2.4. Les types d'attachement

Les enfants ayant un type d'attachement sécurisé ont généralement accès à une figure d'attachement sensible aux signaux de l'enfant, accessible sur le plan psychologique, coopérative et ouverte à celui-ci (Ainsworth, Bell et Stayton, 1969). Ainsi, l'enfant sécurisé ne se sent pas obligé de maintenir une proximité ou un contact constant avec sa mère (Ainsworth, 1967). Toutefois, lors d'une situation stressante, il augmente ses comportements d'attachement, ce qui lui permet d'utiliser sa mère comme base de sécurité pour explorer (Ainsworth *et al.*, 1969). Face à une personne étrangère, ces enfants préfèrent clairement le contact ou l'interaction avec leur mère.

À l'opposé, l'insécurité se démarque par une relation non harmonieuse ou insatisfaisante avec la figure d'attachement (Ainsworth *et al.*, 1969). Lorsque l'historique d'expériences avec la mère est associé à une recherche de contact où l'enfant est rejeté, une relation d'attachement non harmonieuse se développe, mais également un conflit entre le désir de chercher une proximité ou un contact et le désir d'éviter cette proximité ou ce contact. Ainsi, un attachement insécurisé peut se développer en divers types : l'attachement évitant, l'attachement ambivalent (*Ibid.*) et l'attachement désorganisé (Main, Kaplan et Cassidy, 1985).

Chez l'enfant évitant, puisque la mère se caractérise par un manque de sensibilité, celui-ci ne cherche pas ou peu sa proximité, des interactions ou un contact avec celle-ci (Ainsworth *et al.*, 1969). Ainsi, lors d'une situation stressante, l'enfant évite sa mère et se concentre sur son activité ou ses jouets (Ainsworth *et al.*, 1969; Main *et al.*, 1985). Il s'agit d'un moyen pour l'enfant de faire face au sentiment d'insécurité lié à la situation tout en évitant les sentiments d'insécurité supplémentaires engendrés par la mère ignorant ou rejetant l'enfant (Ainsworth *et al.*, 1969). En présence d'une étrangère, l'enfant risque de porter davantage d'attention à celle-ci qu'à sa mère.

Concernant l'enfant ambivalent, la mère n'est pas constante dans ses communications et ses réponses aux signaux de l'enfant (Ainsworth *et al.*, 1969). En général, sur le plan de l'accessibilité, elle démontre quelques lacunes en ignorant l'enfant ou en étant intrusive. Par contre, à l'occasion, la mère peut jouer et être affectueuse avec son enfant. Ainsi, l'enfant est peu enclin à explorer et a tendance à demeurer près de sa mère. Lors d'une situation stressante, l'enfant recherche le contact avec sa mère comme base de sécurité, mais lorsque celle-ci lui répond, il ne répond pas positivement aux tentatives de réconfort de la mère. L'enfant peut alors devenir passif ou répondre agressivement.

Du côté de l'enfant désorganisé (Main et Solomon, 1990), il est dans l'incapacité d'organiser ses comportements d'attachement de manière cohérente et efficace afin d'avoir accès à du réconfort auprès de sa figure d'attachement. Les rôles parent-enfant sont inversés de façon inappropriée; l'enfant prend soin du parent. De plus, l'enfant peut paraître stressé, silencieux, irrationnel et autodestructeur en plus de démontrer des comportements contradictoires ou incomplets. Du côté des interactions mère-enfant, elles paraissent confuses et désorganisées. En ce qui concerne l'échantillon de l'étude de Main *et al.*, (1985), il a été relevé que la plupart des enfants désorganisés ont des parents qui ont souffert de traumatismes inhabituels dans leur propre histoire d'attachement.

En résumé, un enfant sécurisé peut jouer ou explorer de manière confiante et libre en utilisant sa mère comme base de sécurité. Même lorsque celle-ci est absente, il sera capable de s'appuyer sur ses modèles opératoires internes afin de se sentir sécurisé (Bretherton et Munholland, 2008). Les enfants insécurisés quant à eux explorent leur environnement de manière moins efficace, ou ne l'explorent que lorsque leur mère est présente (Ainsworth, 1967). Ils se sentent également délaissés et désorientés lorsque leur mère les quitte en plus de démontrer une détresse lors de son absence. Les comportements d'exploration, caractéristiques de la sécurité d'attachement, seront maintenant abordés.

2.5. Les comportements d'exploration

Dans le but de maintenir ou d'augmenter la proximité face à l'autre, la mère et l'enfant adoptent des comportements d'attachement l'un envers l'autre (Bowlby, 1969). Dans un équilibre dynamique, chacun tente de respecter une certaine distance maximale par rapport à l'autre. Si un s'éloigne trop, l'autre tentera de réduire la distance. Ainsi, pour l'enfant, les comportements d'attachement, soit la recherche de proximité de sa mère, remplissent une fonction de protection. Il cherche la proximité de sa mère en amorçant une interaction avec elle, en répondant aux initiatives de celle-ci, en maintenant l'interaction ainsi qu'en adoptant des comportements afin d'éviter la séparation. Ainsi, lorsqu'il ressent que sa mère risque de s'éloigner, il tente de demeurer à ses côtés. Dans le cas contraire, quand elle se trouve à ses côtés, l'enfant risque d'être plus confiant et d'explorer son environnement plus efficacement.

Contrairement aux comportements d'attachement, l'exploration réfère aux excursions ainsi qu'à la découverte de nouvelles personnes et de nouveaux objets (Bowlby, 1969). Les comportements d'exploration sont activés par un stimulus qui est nouveau ou complexe. Ces comportements ont pour fonction d'extraire l'information de ce nouvel environnement. À la base, l'activation du système d'exploration est due à la nouveauté et sa terminaison, par la familiarité.

Par contre, paradoxalement, les stimuli nouveaux et complexes sont sujets à activer une détresse et des comportements de retrait chez l'enfant. Dans un tel cas, l'enfant tend à chercher la proximité de sa mère par un regard, un sourire ou un toucher, afin de retrouver sa sécurité. Utilisant sa mère comme base de sécurité, ses comportements d'exploration redeviennent actifs. En présence de sa mère, un enfant sécurisé est décrit comme étant plus confiant et prêt à explorer. De plus, le processus de familiarisation avec le nouveau stimulus risque d'être accéléré par la présence maternelle (Bowlby, 1969). Dans le cas contraire, si la mère s'absente, les comportements d'attachement de l'enfant sont activés. Il recherche sa proximité. Le modèle

d'attachement proposé suggère alors que l'activation du système d'attachement entraîne l'inhibition du système d'exploration (*Ibid.*). Ainsi, si l'enfant recherche la proximité de sa mère, les comportements d'exploration risquent d'être bloqués.

Cette sécurité d'attachement demeure présente lorsque l'enfant vieillit (Bowlby, 1969). En conséquence, lorsque l'enfant se rend en classe, sa sécurité d'attachement risque d'influencer son fonctionnement et son engagement cognitifs. Cet engagement pourrait alors influencer son rendement scolaire.

3. LA RELATION PARENT-ENFANT

La relation d'attachement joue un rôle dans l'adaptation scolaire de l'enfant tout au long de la vie (Moss, St-Laurent, Cyr et Humber, 2000). Dès l'enfance, par la base de sécurité que l'enfant se construit habituellement auprès de sa mère, ou d'une autre figure d'attachement, son développement sera influencé sur plusieurs aspects (Marcus et Sanders-Reio, 2001; Moss *et al.*, 2000). Chez les enfants à haut risque de difficultés d'adaptation scolaire, un attachement sécurisant joue un rôle dans l'atténuation des problèmes d'adaptation et dans le fonctionnement alors que les patrons relationnels insécurisants sont liés à des problèmes d'adaptation (Al-Yagon et Mikulincer, 2004). Chez les adolescents, la qualité de la relation parent-enfant perçue par celui-ci est également liée à son adaptation (Murray-Harvey, 2010). De cette façon, si une source de stress est décelée dans cette relation, l'élève est à risque de difficultés d'adaptation scolaire.

Les comportements de l'enfant étant considérés comme des indices stables de la relation parent-enfant, les problèmes de comportements traduisent une relation parent-enfant insécurisée (Kennedy et Kennedy, 2004; Moss *et al.*, 2000). Les parents développant un attachement sécurisant avec leur enfant peuvent renforcer les bons comportements sociaux, réduire les comportements agressifs, diminuer la défiance de l'autorité et promouvoir les relations saines de l'enfant avec ses pairs et son enseignant

(Marcus et Sanders-Reio, 2001). Dans le cas contraire, par l'absence de compétences, chez le parent, à renforcer les bons comportements de l'enfant, l'enfant peut développer des comportements de défiance, menant parfois jusqu'aux troubles de la conduite, aux problèmes scolaires, au rejet des pairs, à l'association à des délinquants à l'adolescence et à des comportements antisociaux (*Ibid.*). De plus, l'affect, l'intimité et la qualité des instructions de la mère sont liés à la tolérance de l'enfant à la frustration ainsi qu'à une diminution des comportements anxieux et des problèmes de comportement (Rosenfeld *et al.*, 2000). Dans le cas où la mère démontre des problèmes de contrôle, des problèmes intériorisés, notamment de la dépression ou de l'anxiété, peuvent être relevés chez les garçons « évitant » et les enfants désorganisés. Ces derniers et les enfants ambivalents peuvent également démontrer des problèmes extériorisés, soient des comportements dérangeants (Moss *et al.*, 2000).

En somme, la qualité de la relation d'attachement est associée aux patrons comportementaux de l'enfant en milieu scolaire qui peuvent influencer à leur tour le fonctionnement de l'élève, dont son rendement scolaire et la qualité de la relation élève-enseignant (Hamre, Pianta, Downer et Mashburn, 2008; Iruka, Burchinal et Cai, 2010; Jerome, Hamre et Pianta, 2008; O'Connor, 2010; O'Connor et McCartney, 2006).

3.1. La relation parent-enfant et l'engagement de l'élève

La sécurité d'attachement de l'enfant influencerait sur l'engagement cognitif de ce dernier (Moss *et al.*, 2000). Selon une étude menée auprès d'élèves québécois, les enfants sécurisés démontrent un engagement cognitif supérieur lors d'une résolution de problème avec leur mère. Pour leur part, Rosenfeld *et al.* (2000) ont observé chez des élèves de 6^e année et du secondaire que l'engagement cognitif et le sentiment d'efficacité personnelle étaient liés à la perception de l'enfant quant au soutien qu'il reçoit de ses parents.

Enfin, on a observé que l'engagement cognitif de l'enfant à l'âge de six ans prédit la motivation scolaire à l'âge de huit ans (Moss *et al.*, 2000). Les résultats de ces études

suggèrent donc que l'attachement sécurisé influencerait l'engagement cognitif de l'enfant, ce qui permet de prédire sa motivation scolaire. Effectivement, un niveau plus élevé de motivation a également été relevé chez les enfants sécurisés plutôt que chez les enfants « évitant » et ambivalents (*Ibid.*). La motivation moins élevée des enfants insécurisés pourrait s'expliquer par un nombre plus restreint d'expériences efficaces ayant ainsi un effet négatif sur leur motivation intrinsèque.

Cependant, dans ces études, aucune relation significative n'a été observée entre le rendement scolaire de l'élève et son engagement cognitif ou sa motivation scolaire (Moss *et al.*, 2000; Moss et St-Laurent, 2001). Afin d'expliquer ce résultat, une hypothèse est soulevée à l'idée que, à l'école, l'enfant pourrait faire face à des tâches n'activant pas sa motivation intrinsèque. Ainsi, puisque celui-ci n'est pas motivé à réaliser la tâche, il ne ressentirait pas la nécessité de s'engager cognitivement dans celle-ci. Par contre, l'engagement de l'élève serait lié à l'accomplissement scolaire (Marcus et Sanders-Reio, 2001).

3.2. La sécurité d'attachement et le rendement scolaire de l'élève

La qualité de l'attachement représente un bon nombre de facteurs prédictifs d'un rendement scolaire plus élevé (Kennedy et Kennedy, 2004). Dès son entrée au préscolaire, la qualité de la relation mère-enfant perçue par l'élève est liée à son rendement scolaire (Iruka *et al.*, 2010; Moss et St-Laurent, 2001; Murray-Harvey, 2010; Pianta *et al.*, 1997). Il est donc reconnu que l'attachement insécurisant est un facteur prédictif significatif d'un rendement scolaire moins élevé (Hortaçsu, 2001; Moss et St-Laurent, 2001).

De manière plus spécifique, au début du primaire, concernant la compétence en lecture, les élèves démontrant des difficultés à lire rapportent moins de relations sécurisantes que le groupe n'éprouvant pas de difficultés (Al-Yagon et Mikulincer, 2004). Sur le plan des mathématiques, parmi tous les types d'attachement, auprès d'un

échantillon d'élèves montréalais, il a été relevé que le groupe d'enfants désorganisés-contrôlants démontre le rendement scolaire le plus bas en ce domaine d'apprentissage (Moss et St-Laurent, 2001; Moss, St-Laurent et Parent, 1999). Tout d'abord, il s'agit du groupe d'enfants où le patron de collaboration favorisant la résolution de problème avec leur mère est le plus absent (Moss *et al.*, 1999). En fait, un climat négatif ainsi qu'un haut niveau de critique de la mère envers les comportements de l'enfant suggèrent un manque de travail commun et rendent la résolution plus difficile.

De plus, les enfants désorganisés démontrent le niveau d'activité métacognitive le moins élevé (Moss *et al.*, 1999). Cette lacune peut s'expliquer par une structure maternelle pauvre et par un nombre élevé de comportements de l'enfant hors de la tâche entravant ainsi le développement de l'habileté métacognitive. Également, en raison des interactions pauvres avec leur mère ou du manque de soutien parental, les enfants désorganisés perçoivent une image plus pauvre d'eux-mêmes ne leur permettant pas de développer une bonne estime.

Ainsi, le soutien des parents perçu par l'élève entraîne également diverses conséquences influençant le parcours scolaire de l'élève (Rosenfeld *et al.*, 2000). Entre autres, un élève connaissant un plus grand soutien de ses parents rapportera moins d'absentéisme, plus d'heures d'études, plus de satisfaction dans ses études et de meilleurs résultats scolaires que les élèves se sentant plus délaissés.

Dès le début du primaire, l'implication du parent sur le plan scolaire est associée au rendement de l'enfant (Reynolds, 1999). Cependant, ce soutien des parents doit apparaître de façon positive. L'effet de l'implication du parent dans la scolarité de l'enfant sur son rendement scolaire est modéré selon la perception de la chaleur dans la relation mère-enfant (Simpkins, Weiss, McCartney, Kreider et Dearing, 2006). Ainsi, si une mère s'implique dans l'éducation de son enfant et que leur relation est froide et distante, aucun effet ne sera relevé sur le rendement de l'élève. Par contre, selon la même étude, la présence de conflits n'a aucune influence sur le rendement scolaire de l'élève.

Sur le plan relationnel, l'affect et l'intimité de la relation de même que la qualité des instructions de la mère entraînent des habitudes de travail positives et des compétences scolaires plus élevées influençant ainsi le rendement scolaire de l'enfant (Moss et St-Laurent, 2001; Pianta *et al.*, 1997). Par contre, les problèmes de contrôle dans la relation mère-enfant sont associés à des lacunes dans les habitudes de travail et des compétences scolaires moins élevées.

En plus d'avoir un effet sur le rendement scolaire de l'enfant, la relation parent-enfant influe sur l'accomplissement scolaire (Marcus et Sanders-Reio, 2001). En général, le réseau social d'attachement de l'enfant influe sur son parcours scolaire. De ce fait, la probabilité que l'élève termine ses études est prédite par le nombre et la qualité de ses relations d'attachement (*Ibid.*).

En somme, il va sans dire que la première relation d'attachement a un impact énorme sur le développement de l'enfant. Par contre, dans certains cas, comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, une autre relation influence également de manière importante le développement de l'enfant. Effectivement, pour un enfant d'âge scolaire, une nouvelle relation apparaît, soit la relation élève-enseignant.

4. LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

Les diverses relations d'attachement de l'enfant, autant celle auprès de ses parents que celle avec son enseignant, influencent le rendement scolaire de l'élève (Bergin et Bergin, 2009). Par contre, bien que chaque relation d'attachement puisse agir en tant que facteur de protection sur le parcours scolaire de l'élève, la relation élève-enseignant semble avoir un plus grand impact que les autres relations sur les résultats scolaires (Murray-Harvey, 2010). En fait, il s'agit d'un processus nécessaire (Hamre et Pianta, 2001). Effectivement, de manière générale, la qualité de la relation élève-enseignant joue un rôle hautement important pour une adaptation scolaire réussie (Birch et Ladd, 1997;

Kennedy et Kennedy, 2004; Kesner, 1995; Murray-Harvey, 2010) en plus de hausser la probabilité de terminer les études (Reio *et al.*, 2009).

Un grand nombre de similarités existent entre la relation parent-enfant et la relation élève-enseignant (Pianta, 1994). Plus précisément, une relation élève-enseignant saine possède les mêmes caractéristiques qu'une relation d'attachement parent-enfant sécurisée (Marcus et Sanders-Reio, 2001). Puisque tous les enfants de chaque école ont l'opportunité de développer une relation avec un adulte, il s'agit d'un facteur de protection potentiel face au risque lié au milieu de l'enfant (Pianta, 1999). Pour un enfant ayant développé une relation insécurisée auprès de ses parents, la relation élève-enseignant peut agir comme facteur de protection (O'Connor et McCartney, 2006). Par exemple, si l'enseignant passe plus de temps avec un enfant dont il sait que celui-ci vit des conflits à la maison, il peut alors créer une possibilité pour l'enfant d'interrompre le lien entre les facteurs de risque et leurs répercussions (Pianta, 1999). Ainsi, l'enseignant joue un rôle compensatoire pour ces élèves en créant une relation positive, sans conflit, permettant d'établir un climat d'apprentissage efficace.

Tout comme la relation d'attachement sécurisée, la relation élève-enseignant positive permet à l'enfant d'explorer son environnement à l'abri du stress en prenant l'enseignant comme base de sécurité (Howes et Smith, 1995; Kennedy et Kennedy, 2004). Par cette relation positive, l'engagement optimal de l'élève dans des activités cognitives est donc favorisé (Howes et Smith, 1995; Reio *et al.*, 2009). De plus, la qualité de la relation élève-enseignant est liée positivement aux habitudes de travail efficaces chez l'élève (Pianta *et al.*, 1997). Une relation élève-enseignant positive peut également permettre à un élève, éprouvant des difficultés à conserver la rigueur à la tâche, d'atteindre des résultats semblables aux élèves ayant une grande rigueur (Liew, Chen et Hughes, 2010).

Ainsi, la qualité de la relation élève-enseignant a un impact sur plusieurs aspects du vécu scolaire de l'enfant pouvant donc le mener sur plusieurs trajectoires différentes

tout au long de son expérience scolaire (Birch et Ladd, 1997). Il importe de souligner que les enfants qui aiment l'école performant mieux sur le plan scolaire (Hallinan, 2008) et tentent moins de l'éviter (Birch et Ladd, 1997). De son côté, l'enseignant joue un rôle significatif par rapport à cet aspect puisque s'il répond et respecte les besoins de l'enfant, l'attachement de celui-ci envers l'école risque d'en être favorisé (Hallinan, 2008).

Sur le plan du rendement, l'élève qui a développé des modèles positifs de ses relations auprès des enseignants manifeste une plus grande motivation (Davis, 2006) et un rendement scolaire plus élevé (Davis, 2006; Iruka *et al.*, 2010; Liew *et al.*, 2010; Murray-Harvey, 2010; Pianta et Stuhlman, 2004; Rosenfeld *et al.*, 2000). En fait, la manière dont l'enseignant soutient l'enfant engendre une forte influence sur l'attachement de ce dernier à l'école, ce qui entraîne un rendement scolaire plus élevé, particulièrement chez les élèves à risque (Bergin et Bergin, 2009; Hallinan, 2008). De surcroît, une relation élève-enseignant de qualité supérieure démontre des effets plus significatifs quant au rendement scolaire de l'élève que les enfants ayant une relation de qualité moins élevée (Pianta et Stuhlman, 2004). La relation élève-enseignant est une composante importante du succès scolaire de l'élève (Hamre et Pianta, 2001).

Quant aux compétences scolaires, l'habileté permettant à l'élève de les développer est favorisée par son expérience interpersonnelle au cours des premières années scolaires (Pianta et Stuhlman, 2004). Ainsi, une relation élève-enseignant de qualité joue un rôle important dans l'acquisition et l'évolution des compétences de l'élève (Pianta *et al.*, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004). Plus précisément, la compétence de l'élève en lecture est associée positivement à la qualité de la relation élève-enseignant (O'Connor et McCartney, 2006).

Par contre, lorsque l'enfant avance en âge, les enseignants rapportent des relations moins significatives autant sur le plan des dimensions positives que négatives (Pianta et Stuhlman, 2004). Ce constat est expliqué par le fait qu'une attention moins grande risque d'être portée sur la création d'une relation significative lorsque les apprentissages

scolaires deviennent plus importants. De plus, puisque les enfants vieillissent et deviennent des préadolescents, il est possible que les conduites, les représentations et les priorités des jeunes changent. Selon certaines études ayant porté sur le niveau de proximité, de conflits et de dépendance selon les années scolaires, il semble en effet que la qualité de la relation élève-enseignant relève d'une grande importance pour le rendement scolaire lors des premières années (Burchinal *et al.*, 2006; Hamre et Pianta, 2001).

Tout comme la relation parent-enfant, la relation élève-enseignant peut être caractérisée par divers profils (Pianta, 1999). Selon une étude menée par Pianta (1994), six groupes d'élèves ont pu être formés à partir de la nature et de la qualité du lien avec la personne enseignante. De ces résultats, trois échelles ont pu être construites: la proximité, les conflits et la dépendance. La proximité fait référence à la chaleur et aux affects positifs et à l'ouverture de la communication entre l'élève et son enseignant. Pour les conflits, ils sont liés aux affects négatifs et à la frustration au sein de la relation. Enfin, pour ce qui est de la dépendance, elle renvoie au niveau d'engagement de l'élève dans la relation. Ainsi, puisque la relation élève-enseignant varie en qualité et en nature, les répercussions sur l'élève peuvent être diverses.

4.1. La proximité dans la relation élève-enseignant

A priori, la présence de beaucoup de chaleur et l'existence d'une communication ouverte entre l'élève et son enseignant font référence à une relation élève-enseignant de qualité (Marcus et Sanders-Reio, 2001). Tout au long du parcours scolaire, le niveau de proximité moyen dans les relations élève-enseignant tend à diminuer (Jerome *et al.*, 2008; O'Connor, 2010; Pianta et Stuhlman, 2004). Puisque plus les années avancent, plus les apprentissages scolaires prennent de l'importance et de l'espace dans la grille horaire de la classe, moins de temps risque d'être consacré à la mise en place d'une relation significative entre l'enseignant et l'élève (Jerome *et al.*, 2008).

Bien que son niveau diminue graduellement au cours du primaire jusqu'au secondaire, le niveau de proximité est un facteur important lié à l'attitude positive et à l'engagement de l'élève permettant ainsi un rendement scolaire plus élevé (Birch et Ladd, 1997). L'élève se sentant plus attaché à l'enseignant pourra l'utiliser comme base de sécurité et s'engager plus efficacement dans ses apprentissages. En fait, l'enfant ayant une relation de proximité avec son enseignant peut se sentir plus soutenu et s'engager plus facilement dans ses activités d'apprentissage, ce qui lui permet d'atteindre un rendement supérieur.

4.2. Les conflits dans la relation élève-enseignant

Ensuite, un taux peu élevé de conflits entre l'enseignant et l'élève est associé à une relation saine (Marcus et Sanders-Reio, 2001). Également sur ce plan, une variation est notée tout au long de la scolarité de l'enfant. Pour le passage du préscolaire à la première année, une diminution du taux de conflits est relevée (Pianta et Stuhlman, 2004). Par la suite, une hausse rapide est remarquée au cours des premières années du primaire (Jerome *et al.*, 2008; O'Connor 2010). Puis, bien que le taux de conflits continue à augmenter, il progresse moins rapidement jusqu'à la cinquième année pour ensuite diminuer (Jerome *et al.*, 2008). Cette baisse est expliquée par le fait que l'enseignant et l'élève interagissent plus en lien avec les apprentissages que pour créer une relation significative. En fait, la nature des objets d'interaction entre élèves et enseignants changerait entre la maternelle et la fin du primaire. Au début de la scolarité de l'enfant, une majeure partie du travail enseignant porte sur le soutien à la construction des compétences sociales de l'élève en plus du soutien à son autonomie physique. De plus, à ce stade, l'enfant, plus centré sur lui-même, s'attendra à ce que l'enseignant réponde à ses besoins spécifiques. À la fin du primaire, le travail enseignant devient plutôt centré sur l'enseignement des contenus disciplinaires propres au curriculum scolaire et l'enfant revendique moins la réponse à ses besoins spécifiques. La nature, l'objet et la fréquence des interactions élève-enseignant se trouvent ainsi fortement modifiés.

Les conflits entre l'élève et son enseignant représentent un facteur important pour des problèmes d'adaptation scolaire chez l'élève (Birch et Ladd, 1997). L'enfant qui fait face à plusieurs conflits avec son enseignant est d'abord moins attaché à l'école. Puisqu'il aime moins se trouver à l'école, il risque d'avoir tendance à l'éviter. Cette attitude entraîne alors un risque plus élevé de conflits avec l'enseignant. Effectivement, dans un tel cas, l'élève est porté à ne pas prendre d'initiatives et à coopérer peu avec les autres. Puisqu'il s'implique moins positivement, son attitude peut créer de nombreux conflits dans sa relation avec l'enseignant. Ainsi, les élèves rapportant plus de conflits avec leur enseignant démontrent un rendement scolaire moindre que ceux ayant une relation élève-enseignant de qualité (Jerome *et al.*, 2008; Hamre *et al.*, 2008).

4.3. La dépendance dans la relation élève-enseignant

Concernant la dépendance, une relation élève-enseignant de qualité est caractérisée par une autonomie de l'enfant (Marcus et Sanders-Reio, 2001). En fait, la dépendance à l'enseignant est perçue comme un manque de sécurité et de maturité. Ce comportement permet à l'enfant d'éviter d'explorer auprès de ses pairs et d'obtenir une source de soutien dans un environnement où il se sent seul (Birch et Ladd, 1997).

Sur le plan scolaire, cette dépendance peut être perçue comme une incapacité de l'enfant à répondre aux demandes scolaires. Effectivement, elle est liée à un rendement scolaire moins élevé, à une attitude négative et à un engagement scolaire moindre de la part de l'élève. Puisque celui-ci cherche souvent l'approbation de l'enseignant et qu'il se sent incapable de travailler sans lui, l'élève risque de rencontrer des difficultés scolaires démontrant ainsi un rendement inférieur (Birch et Ladd, 1997).

En somme, une relation élève-enseignant chaleureuse, positive et adéquate permet à l'élève d'atteindre un meilleur rendement scolaire et d'adopter une attitude propice à l'apprentissage (Birch et Ladd, 1997; Liew *et al.*, 2010; Pianta et Stuhlman, 2004). Par une recherche de proximité, peu de conflits et un certain niveau d'autonomie chez l'élève,

le rendement de l'élève est alors favorisé (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Marcus et Sanders-Reio, 2001). Par contre, plusieurs facteurs peuvent influencer la qualité de cette relation (Hamre *et al.*, 2008; Jerome *et al.*, 2008; O'Connor, 2010; Pianta *et al.*, 1997). Entre autres, elle varie selon les caractéristiques de l'enfant, de la famille, de l'école, de la classe et de l'enseignant (O'Connor, 2010).

5. L'INTERACTION ENTRE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

Il va sans dire que les relations d'attachement ont un impact énorme sur le développement social de l'enfant. Effectivement, celui-ci entreprendra plusieurs relations significatives dans sa vie en prenant pour modèle sa relation initiale auprès de sa figure d'attachement (Kesner, 1995). Puis, sa sécurité d'attachement ainsi que ses expériences dans ses différentes relations influenceront les autres relations de sa vie comme la relation élève-enseignant (Heinicke, 1995). Toutefois, bien que la qualité de la relation élève-enseignant soit influencée par la qualité de ses premières relations, la relation élève-enseignant varie également en fonction des caractéristiques des enseignants ainsi que de la famille de l'élève (O'Connor, 2010).

5.1. Le rôle des enseignants dans la qualité de la relation élève-enseignant

A priori, la qualité de la relation élève-enseignant est prédite par l'historique des relations élève-enseignant de l'enfant (Davis, 2006; O'Connor et McCartney, 2006). Effectivement, cet historique détermine la perception de l'élève de la qualité de la relation avec son enseignant. De cette façon, les enseignants doivent prendre en considération le passé relationnel des élèves avec leurs enseignants (Davis, 2006).

Les premières relations élève-enseignant influent sur la relation élève-enseignant suivante par les schémas que l'enfant s'est construits en se basant sur ses expériences passées (O'Connor et McCartney, 2006). Par exemple, au préscolaire, la qualité de la relation élève-enseignant est influencée par la qualité de la relation de l'enfant avec son

éducateur à la garderie (O'Connor, 2010; O'Connor et McCartney, 2006). Puis, en première année, la qualité de la relation élève-enseignant est influencée fortement par la relation de l'élève avec son enseignant du préscolaire et modérément par la relation qu'il avait avec son éducateur à la garderie (O'Connor et McCartney, 2006). De cette façon, la relation précédente influe plus fortement sur la suivante que les autres relations antérieures même si ces dernières révèlent également une influence.

Conséquemment, une relation élève-enseignant de qualité moindre à la garderie est un facteur de risque pour les relations élève-enseignant futures (O'Connor et McCartney, 2006). Par contre, si la qualité de la relation élève-enseignant à la garderie est élevée, il s'agit d'un facteur de protection pour le parcours de l'élève. Cependant, bien qu'elle puisse représenter un facteur de protection pour l'enfant, d'autres aspects de la vie de l'élève influent sur la qualité de cette relation particulièrement en début de scolarité (O'Connor et McCartney, 2006; Pianta *et al.*, 1997; Rydell, Bohlin et Thorell, 2005).

5.2. La sécurité d'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant

Puisque l'élève prend pour modèle sa relation initiale pour les différentes relations dans sa vie et que la relation d'attachement à la mère influence de manière importante les patrons d'interaction de l'enfant avec les autres adultes, certains chercheurs ont tenté d'identifier l'influence de la relation mère-enfant sur la qualité de la relation élève-enseignant (Kesner, 1995; Ungerer et Harrison, 1996). Seulement, les résultats de ces études ne concordent pas sur le lien précis entre ces deux relations.

Certains auteurs mentionnent que le type d'attachement de l'enfant n'influence pas la proximité ou le niveau de conflits dans la relation élève-enseignant (Jerome *et al.*, 2008; Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen et Owens, 1999). En fait, selon ces études, puisque l'enfant a vécu plusieurs relations avec différents adultes avant son entrée au préscolaire, l'effet additif de toutes ces relations peut être un meilleur facteur prédictif

pour le rendement scolaire que de ne retenir seulement l'attachement auprès de la mère (Jerome *et al.*, 2008).

À l'opposé, de nombreuses études révèlent que la relation d'attachement maternelle est liée à la qualité de la relation élève-enseignant (Davis, 2006; O'Connor, 2010; O'Connor et McCartney, 2006; Pianta *et al.*, 1997; Rydell *et al.*, 2005). Selon ces chercheurs, la relation avec la mère a un effet déterminant sur la qualité de la relation élève-enseignant. En effet, il est noté que le type d'attachement de l'enfant aurait un effet significatif sur les trois facteurs de la relation élève-enseignant : la proximité, la dépendance et les conflits (Rydell *et al.*, 2005). Ainsi, les enfants insécurisés risquent de développer une relation plus négative avec leur enseignant (Rydell *et al.*, 2005; Vondra *et al.*, 1999). De plus, une sécurité d'attachement à risque est liée à une dépendance dans la relation élève-enseignant et à un manque de coopération en classe. Ainsi, le respect des consignes, l'autonomie en classe ainsi que la capacité de régulation sont influencés par l'attachement de l'élève (Vondra *et al.*, 1999). Par exemple, la capacité de régulation de l'enfant permet de développer des relations élève-enseignant plus positives puisque les enseignants rapportent qu'ils fournissent un soutien plus élevé pour les élèves démontrant une bonne régulation (Davis, 2006).

Plus précisément, quelques études relèvent que la relation mère-enfant influe sur la qualité de la relation élève-enseignant au préscolaire et en début de scolarité (O'Connor et McCartney, 2006; Pianta *et al.*, 1997; Rydell *et al.*, 2005). En fait, une relation mère-enfant où l'enfant retrouve de la chaleur et de l'affection entrainera une sécurité d'attachement dans la relation élève-enseignant et une absence de conflits (Iruka *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 1997). Par contre, si les conflits ainsi que le manque de contrôle et de structure de la mère caractérisent la relation mère-enfant, la relation de l'élève avec son enseignant au préscolaire risque d'être conflictuelle, dépendante et insécurisante (Cugmas, 2007; Pianta *et al.*, 1997).

Les comportements des enfants insécurisés influencent également la qualité de la relation élève-enseignant dépendamment du type d'attachement de l'enfant (Rydell *et al.*, 2005). D'abord, les enfants « évitant » démontrent un niveau moindre de proximité et de comportements sécurisés et rapportent plus de conflits résultant en une relation élève-enseignant de qualité moins élevée que chez les enfants sécurisés (O'Connor et McCartney, 2006; Rydell *et al.*, 2005). De leur côté, les enfants ambivalents entreprennent moins d'initiatives, sont plus en retrait et démontrent moins de comportements sécurisés (Rydell *et al.*, 2005). Puis, pour ce qui est des enfants désorganisés-contrôlants, la qualité de la relation avec l'enseignant est associée à la vision de l'élève de ce qu'est son rôle et à son identification à ce rôle (Davis, 2006). Donc, si l'élève devient contrôlant, la qualité de la relation élève-enseignant est menacée. Enfin, une étude n'a relevé aucun lien entre la relation d'attachement de l'enfant auprès de sa mère et la qualité de la relation élève-enseignant au préscolaire (Cugmas, 2007). Toutefois, dans cette étude, un enseignant pouvait être répondant pour plusieurs élèves de la même classe, ce qui peut limiter l'interprétation des résultats.

En somme, l'influence de la relation parent-enfant sur la relation élève-enseignant peut être perçue comme étant indirecte (Cugmas, 2007). Les parents peuvent avoir un effet déterminant sur la qualité de la relation élève-enseignant en influençant divers facteurs, dont les patrons d'interaction et les comportements de l'enfant, qui agiront à leur tour sur la qualité de la relation que l'enfant développera auprès de son enseignant.

6. EN RÉSUMÉ

En tant que processus proximaux, la relation parent-enfant ainsi que la relation élève-enseignant sont liées au rendement scolaire de l'élève. Du côté de la relation parent-enfant, la sécurité d'attachement de l'enfant influence ses comportements d'exploration ainsi que son adaptation sur plusieurs plans. De plus, le soutien positif des parents perçu par l'enfant aurait un impact sur son rendement scolaire.

Pour ce qui est de la relation élève-enseignant, parmi les divers processus proximaux de l'enfant, elle jouerait le rôle le plus important quant à son adaptation scolaire. Une relation élève-enseignant de qualité se décrit par un niveau élevé de proximité ainsi qu'un taux peu élevé de conflits et de dépendance. Tout comme la relation parent-enfant, une relation élève-enseignant de qualité permet à l'élève d'explorer son environnement à l'abri du stress. Ainsi, l'influence de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire est observée par de nombreuses études.

Enfin, selon certaines études, la relation parent-enfant et la relation élève-enseignant sont deux processus interreliés qui s'influencent mutuellement. Par l'historique de ses relations interpersonnelles, l'enfant se crée des modèles opératoires internes qui influencent ses relations suivantes. Ainsi, par des relations ou des modèles positifs, les futures relations de l'élève sont favorisées. Dans le cas de relations ou de modèles négatifs, les relations à venir sont à risque.

7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est d'examiner l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire d'élèves issus de milieux défavorisés au cours de la première ou de la deuxième année au primaire. Puisque nous voulons examiner l'influence de la sécurité d'attachement sur le début de la scolarisation de l'enfant, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant sera évaluée au préscolaire alors que la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire seront évalués en début de scolarité. Les objectifs spécifiques de cette étude sont (voir la figure 1 pour un schéma représentant les différents objectifs spécifiques):

1. Décrire l'effet de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant sur le rendement scolaire chez les enfants issus de milieux défavorisés. Sur la base des

écrits recensés, nous émettons l'hypothèse que le rendement scolaire de l'enfant sera influencé positivement par la sécurité d'attachement de l'enfant.

2. Identifier l'impact de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire d'élèves issus de milieux défavorisés. Nous émettons l'hypothèse que le rendement scolaire de l'enfant sera lié positivement à la qualité de la relation élève-enseignant.
3. Mesurer l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant sur la qualité de la relation élève-enseignant au cours de la première ou de la deuxième année du primaire chez les enfants issus de milieux défavorisés. Nous émettons l'hypothèse que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant sera liée positivement à la qualité de la relation élève-enseignant.
4. Évaluer la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant préscolaire et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au cours de la première ou de la deuxième année au primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés. Nous posons l'hypothèse que les deux relations de l'élève contribueront positivement au rendement scolaire de l'élève.

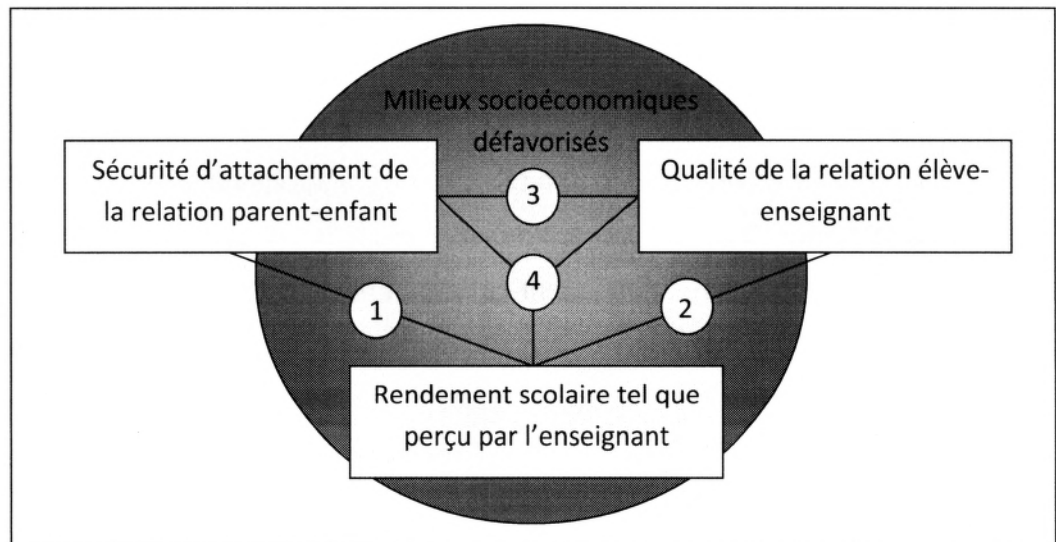


Figure 1 : Objectifs spécifiques de recherche

CHAPITRE 3 – MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Le chapitre actuel présente la méthodologie de cette étude. Cette étude s'inscrit dans le cadre de la Chaire de recherche du Canada sur l'enfant et ses milieux de vie sous la direction de la professeure Diane St-Laurent de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette chaire de recherche se penche sur l'examen des conditions de risque associées à la maltraitance et examine les mécanismes liés aux difficultés d'adaptation scolaires et sociales des enfants maltraités. Pour notre présent projet, la sous-population faisant l'objet de maltraitance sera exclue de notre échantillon. Il s'agit donc d'une analyse de données de second ordre. Dans ce présent chapitre, nous aborderons le type de recherche, la population à l'étude et l'échantillon ciblé, les instruments de collecte de données ainsi que les procédures de recueil et d'analyse de données.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

L'objectif principal de notre étude est d'examiner l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire de l'enfant. Elle s'inscrit donc dans une perspective quantitative. La démarche est de type corrélationnel prédictif puisque nous nous pencherons sur l'influence entre les concepts, la direction et la force de leurs interactions (Fortin, 2010). Il s'agit d'un devis prospectif puisqu'une collecte de données sera réalisée au préscolaire et que d'autres données seront recueillies à l'intérieur des deux premières années du primaire. La sécurité d'attachement a été mesurée à la période préscolaire directement auprès de l'enfant. La qualité de la relation élève-enseignant et la performance scolaire ont été évaluées par l'enseignant environ deux ans plus tard, alors que l'enfant était en première ou en deuxième année du primaire.

2. LA POPULATION CIBLÉE ET L'ÉCHANTILLON

La population ciblée par cette étude est composée des enfants issus de milieux défavorisés qui commencent le primaire. L'échantillon est tiré d'un échantillon plus large

incluant 60 enfants maltraités et 100 enfants non maltraités. Les enfants ont été recrutés dans les Centres de la petite enfance (CPE) et dans les Centres de services sociaux et de santé (CSSS) de la région de Trois-Rivières. Considérant la population ciblée par nos objectifs de recherche, les enfants en situation de maltraitance ont été exclus de cette étude. Nous avons également exclu les enfants provenant d'une famille dont le revenu annuel était égal ou supérieur à 25 000 \$. Enfin, nous avons exclu les enfants pour lesquels aucune donnée sur le rendement scolaire n'était disponible.

L'échantillon final est composé de 48 enfants non maltraités issus de milieux défavorisés. Il est composé de 22 garçons et de 26 filles. À la première rencontre, les enfants étaient âgés en moyenne de 60 mois (é.t. = 7). Les familles comptent entre 1 et 5 enfants, pour une moyenne de 2,15 (é.t. = 1,10) enfants par famille. Les enfants issus d'une famille biparentale représentent 37,5 % de l'échantillon, alors que les 62,5 % restant proviennent d'une famille monoparentale. À la naissance du premier enfant de la famille, la mère était âgée en moyenne de 23 ans (é.t. = 4,5 ans). Dans 62,5 % des cas, les mères percevaient de l'aide sociale au moment de la première rencontre.

3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

3.1. Les caractéristiques familiales de l'enfant

Des données sur la famille ont été recueillies afin d'identifier les familles issues de milieux socioéconomiques défavorisés et de contrôler les caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant ayant un effet significatif sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant, sur la qualité de la relation élève-enseignant et sur le rendement scolaire perçu par l'enseignant. Le questionnaire sur la situation familiale du Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF; 2007) a donc été utilisé puisqu'il permet de recueillir des données sur la composition actuelle de la famille, la situation socioéconomique, des informations sur la mère ainsi que le relevé des services reçus par la famille. Des données dichotomiques, catégorielles et continues sont

recueillies à l'aide de ce questionnaire. La mère de chaque enfant participant à l'étude a donc été invitée à répondre à ce questionnaire.

Concernant la composition de la famille, le statut matrimonial ainsi qu'une description, telle que l'âge et le lien avec la répondante, de tous les membres habitant la résidence familiale ont été relevés. Puis, s'il s'agit d'un foyer monoparental, certains renseignements concernant les contacts avec le père de l'enfant ont été demandés. Quant à la situation socioéconomique de la famille, les données concernant la scolarisation des parents, leur occupation d'un emploi ainsi que leur revenu familial ont été recueillies. Du côté des informations recueillies auprès de la mère, elles portaient sur sa santé physique et psychologique, sur son âge à la naissance du premier enfant, son réseau social ainsi que sa ou ses relations de couple. Enfin, pour ce qui est du relevé des services reçus par la famille au cours des douze derniers mois, il s'agit de tous les services provenant d'un CSSS, d'un centre jeunesse, du milieu scolaire, d'autres services gouvernementaux (garderie subventionnée, psychiatrie ou programme d'habitation, par exemple) ou de ressources communautaires (comptoir vestimentaire, aide alimentaire, aide aux devoirs ou services de désintoxication).

3.2. La sécurité d'attachement de la relation parent-enfant

La sécurité d'attachement de la relation parent-enfant a été évaluée directement auprès de l'enfant à l'aide d'une tâche d'histoires à compléter. La tâche des histoires à compléter, conçue par Bretherton et Ridgeway (1990), met en scène des figurines que l'enfant peut manipuler et faire interagir verbalement sur une maquette représentant l'intérieur d'une maison et une partie du terrain extérieur (Bretherton, 2008). Par le jeu, les histoires à compléter permettent d'aller chercher le sens donné par l'enfant aux relations familiales dans la vie de tous les jours (Emde, Wolf et Oppenheim, 2003). Elles informent notamment sur la sécurité d'attachement de l'enfant en faisant ressortir les représentations mentales et les modèles opérants internes que l'enfant s'est créés de sa relation avec ses parents (Bretherton, 2008). Bien que la procédure ne demande pas à

l'enfant de mettre en scène des événements de la vie réelle, il a été relevé que plusieurs enfants racontent des histoires parallèles à leur propre vécu et mettent en scène des comportements parentaux qu'ils ont déjà vus dans leur quotidien (*Ibid.*). Cette tâche a été validée dans plusieurs pays, dont certains francophones, et auprès de différentes populations: des enfants de 3 ans, d'âge préscolaire et d'âge scolaire. De plus, dans une étude menée auprès d'un échantillon spécifiquement québécois (Dubois-Comtois, Cyr, Moss et Saint-Laurent, 2008), les auteurs ont pu observer un lien entre les modèles opératoires internes relevés par les histoires à compléter et la qualité de l'interaction mère-enfant trois années plus tôt.

3.2.1. Déroulement de la tâche des histoires à compléter

Une amorce d'histoire est racontée à l'enfant présentant un scénario d'attachement permettant d'activer le système d'attachement de l'enfant (Bretherton, 2008; Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola et Halfon, 2003). Il peut s'agir d'une figurine d'enfant qui se blesse, qui cause un accident par maladresse, qui a peur ou qui se sépare ou se retrouve éloignée de ses parents. Par la suite, l'expérimentateur invite l'enfant à lui montrer et à lui raconter la suite de l'histoire. Par exemple, l'expérimentateur peut raconter une situation où la famille complète (les parents, deux enfants, ainsi qu'un bébé) est assise à la table et chacun se verse un verre de jus. À un certain moment, l'enfant se penche sur la table et renverse par mégarde le pot de jus qui se renverse partout sur le plancher. Puis, l'enfant est alors invité à poursuivre l'histoire en montrant et en racontant ce qui se déroule pour environ cinq minutes avant de passer à l'histoire suivante. Une première histoire n'incluant pas de scénario d'attachement est d'abord présentée à l'enfant. Cette première histoire est utilisée pour démarrer la tâche et vérifier que l'enfant la comprend bien. Celle-ci est ensuite suivie par cinq autres amorces contenant des scénarios d'attachement.

3.2.2. Encodage des histoires

La sécurité d'attachement de la relation parent-enfant démontrée par l'enfant lors de la tâche des histoires à compléter a été encodée en utilisant le système de codage pour les histoires à compléter (CCH; Miljkovitch *et al.*, 2003). Ce système de tri des cartes comprend 65 énoncés représentant divers aspects des histoires racontées: « Les rôles parent-enfant sont inversés »; « L'enfant provoque des événements négatifs au lieu de résoudre l'histoire »; « Face à la séparation, l'enfant reste inactif (p. ex., l'enfant pleure ou reste dans son lit, il dort quand les parents partent) ». Ces énoncés doivent être disposés en sept piles distinctes où un score de 7 est attribué aux énoncés représentant « beaucoup » l'enfant lors de la tâche et un score de 1, aux énoncés ne représentant pas l'enfant lors de la tâche. Une fois le tri complété, les résultats pour chaque enfant sont comparés à ceux d'enfants prototypiques.

Selon la procédure proposée, le codeur doit visionner la tâche complète et procéder à un premier tri des cartes en spécifiant si chaque item représente l'enfant, s'il ne le représente pas ou s'il s'agit d'un comportement intermédiaire ou qui ne s'applique pas. Après un deuxième visionnement, le codeur doit disposer les items des comportements s'appliquant à l'enfant en trois piles dont l'extrémité représente les comportements très caractéristiques de ce dernier. Puis, le codeur entreprend la même opération avec les comportements ne s'appliquant pas à l'enfant. Ainsi, sept piles sont alors créées. Enfin, le codeur visionne une troisième fois la tâche complète avant de forcer le tri des cartes pour en arriver à un nombre précis d'items dans chaque pile.

Afin de mesurer les stratégies d'attachement entreprises par l'enfant, un codage global des données correspondant à l'ensemble des comportements de l'enfant permet de procéder à une corrélation de Pearson entre le tri correspondant à l'enfant et celui de quatre prototypes correspondant aux quatre stratégies d'attachement: sécurisé, insécurisant-évitant, insécurisant-ambivalent et désorganisé (Miljkovitch *et al.*, 2003). Cette comparaison permet d'obtenir un coefficient de corrélation où la valeur de 1

signifie que l'enfant se comporte de façon similaire à l'enfant prototypique alors qu'un score de -1 signifie qu'il se comporte de manière inverse. Les scores prototypiques ont été établis par les auteurs du système d'encodage qui sont des experts dans le domaine de l'attachement.

3.3. La qualité de la relation élève-enseignant

La qualité de la relation élève-enseignant a été mesurée à l'aide du questionnaire *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001). Le STRS est un outil qui permet de relever les sentiments de l'enseignant envers son élève, les comportements d'interaction entre l'enseignant et son élève et la perception de l'enseignant des sentiments de l'élève envers lui. Il importe de souligner que ce questionnaire identifie la relation entre l'enseignant et un élève spécifique.

Le STRS comprend 28 items de type Likert représentant les trois dimensions de la relation élève-enseignant identifiées par Pianta (1994). L'enseignant doit répondre à chaque item en mentionnant s'il « s'applique tout à fait » à l'enfant (score de 5) ou s'il « ne s'applique pas du tout » (score de 1). À titre d'exemple, les items « J'ai une relation affectueuse et chaleureuse avec cet(te) enfant » et « Cet(te) enfant partage ouvertement ses sentiments et ses expériences avec moi » permettent d'évaluer la proximité de la relation. Les items « On dirait que cet(te) enfant et moi avons toujours de la difficulté à nous entendre » et « Cet(te) enfant a l'impression que je le (la) traite injustement » permettent de relever le niveau de conflits entre l'élève et son enseignant. Puis, la dépendance est mesurée à partir d'items tels que « Cet(te) enfant me demande de l'aide même s'il (elle) n'en a pas vraiment besoin » et « Cet(te) enfant rechigne ou pleure quand il (elle) veut quelque chose de moi ». La comptabilisation des réponses aux différents items nous permet ensuite d'avoir un score total continu où un score plus élevé représente une relation élève-enseignant de qualité supérieure. Un score pour chaque dimension (proximité, niveau de conflits et dépendance) est également calculé. Un score élevé

signifie que l'enseignant perçoit un niveau élevé de proximité, de dépendance ou de conflits, selon la dimension mesurée.

Pour cette étude, les résultats des corrélations effectuées entre le score total au STRS et chacune des trois dimensions indiquent un lien significatif entre le score total et le niveau de proximité [$r = 0,67, p < 0,001$], le niveau de conflits [$r = -0,82, p < 0,001$] et le niveau de dépendance [$r = -0,56, p < 0,001$]. Des corrélations effectuées entre les trois dimensions indiquent une corrélation positive moyenne entre le niveau de conflits et la dépendance [$r = 0,60, p < 0,001$]. Il n'y a cependant pas de lien significatif entre la dimension proximité du STRS et les dimensions conflits et dépendance.

3.4. Le rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par son enseignant

Puisque le système de cotation du milieu scolaire n'est plus en pourcentages, le rendement scolaire de l'enfant perçu par l'enseignant a été relevé à partir de la version enseignante du *Child Behavior Checklist* d'Achenbach et Rescorla (CBCL; 2001). Ce questionnaire permet d'obtenir un score ordinal, selon cinq échelons, sur le rendement scolaire de l'élève perçu par l'enseignant par rapport à la moyenne. Ce questionnaire a été rempli par l'enseignant de première ou de deuxième année du primaire de l'élève. De manière générale, bien que cet outil permette de dépister les problèmes de comportement et les compétences de l'enfant, seulement la dimension liée au rendement scolaire a été utilisée pour l'étude actuelle.

De manière plus spécifique, pour la dimension utilisée, le rendement en français et en mathématiques de l'élève est situé sur une échelle de type Likert à cinq échelons passant de « Très en dessous de la moyenne » à « Très au-dessus de la moyenne ». L'enfant est comparé aux autres élèves de son âge. L'enseignant a donc dû situer l'élève sur une échelle ordinale par rapport à la moyenne des autres élèves de son âge en français et en mathématiques.

Les résultats des analyses de corrélation effectuées entre le rendement en français et le rendement en mathématique indiquent une corrélation positive forte entre ces deux variables [$r = 0,74$, $p = 0,001$]. L'enseignant percevant le rendement de l'élève comme étant supérieur en français, par rapport à la moyenne, le percevrait également supérieur en mathématiques par rapport au groupe-classe.

3.5. Le niveau lexical réceptif de l'enfant

Étant donné que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant a été évaluée à partir du discours de l'enfant lors de la tâche des histoires à compléter, nous avons choisi de contrôler pour le niveau lexical réceptif de l'élève. La performance de l'enfant lors de l'évaluation de la sécurité d'attachement, se basant sur son discours, pourrait être effectivement influencée par son niveau de langage. L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP; Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1994) a donc permis d'évaluer le niveau lexical réceptif de l'enfant, soit le vocabulaire compris par celui-ci, afin de le contrôler lors des analyses statistiques si celui-ci a un effet significatif sur les autres résultats obtenus à partir des autres instruments de données. Par exemple, lors de la tâche des histoires à compléter, un niveau lexical réceptif peu élevé pourrait avoir un effet sur la sécurité d'attachement obtenue lors de l'encodage avec le système de tri des cartes pour le complètement d'histoires (Miljokovitch *et al.*, 2003).

Cet outil se présente sous la forme d'une série de planches comportant quatre images chacune. Pour chaque planche, l'évaluateur demande à l'enfant de pointer ou de dire le numéro représentant le mot donné. Pour commencer, une série de planches est prévue pour exercer l'enfant avant la passation du test. Lors de l'échauffement, si l'enfant choisit la mauvaise image, l'évaluation lui montre la bonne réponse et la lui explique. Si l'enfant obtient au moins trois réussites, l'évaluateur peut passer à l'évaluation de l'enfant. Sinon, la passation du test n'est pas possible. Lors de la passation du test, l'évaluateur doit présenter chaque planche dans l'ordre tout en respectant le rythme de l'enfant. Lorsque l'enfant pointe sept mauvaises réponses sur huit planches consécutives,

l'évaluateur met fin au test. Le numéro de l'item auquel l'enfant sera rendu sera considéré comme son plafond.

Le score brut de l'enfant sera calculé par la différence entre l'item plafond et le nombre d'échecs obtenus depuis la dernière base. La base représente une série de huit planches consécutives où l'enfant n'aura obtenu que des réussites. De cette façon, les échecs ayant eu lieu avant la dernière base seront considérés comme des réussites lors du calcul du score brut. Nous obtenons donc un score continu où un score plus élevé indique un niveau lexical réceptif plus élevé.

4. LA PROCÉDURE

La collecte de données s'est déroulée en trois étapes. D'abord, la dyade mère-enfant a été rencontrée à deux reprises : une première fois à la maison et une seconde, en laboratoire. Puis, un contact avec l'enseignant du primaire de l'élève a été réalisé environ deux années plus tard.

4.1. La rencontre à la maison

Pour débiter, deux assistants de recherche se sont rendus à la résidence des familles intéressées pour y rencontrer la mère ainsi que l'enfant ciblé. À ce moment, après les procédures éthiques, en ce qui concerne l'étude actuelle, ils ont rempli avec la mère le questionnaire sur la situation familiale (GREDEF, 2007) sous la forme d'une entrevue dirigée.

4.2. La rencontre en laboratoire

Environ quatre semaines plus tard, la mère ainsi que l'enfant ont été invités à se présenter au laboratoire de l'Université du Québec à Trois-Rivières afin que l'enfant puisse se soumettre à la tâche d'histoires à compléter (Bretherton et Ridgeway, 1990) et à

l'EVIP (Dunn *et al.*, 1994). Ces tâches ont été réalisées en laboratoire afin de faciliter l'organisation matérielle pour l'enregistrement et l'installation.

4.3. Le contact avec l'enseignant du primaire

Avec l'autorisation de la mère de l'enfant, l'équipe de recherche a communiqué par courrier avec l'enseignant de l'élève en moyenne deux années après la visite en laboratoire. Le questionnaire STRS (Pianta, 1994) et la version enseignante du questionnaire CBCL (Achenbach et Rescorla, 2001) lui ont donc été acheminés accompagnés d'une enveloppe affranchie pour que l'enseignant puisse nous les acheminer une fois remplis.

4.4. Le codage de la tâche des histoires à compléter

Une fois que la collecte de données a été complétée, les enregistrements de la tâche des histoires à compléter ont pu être analysés. Pour notre étude, nous avons donc analysé ces enregistrements à l'aide du système de codage de Miljkovitch *et al.* (2003) pour les enfants répondants aux critères d'inclusion de la présente étude.

Pour coder les enregistrements, nous avons d'abord visionné une première fois la tâche complète des histoires à compléter. Ensuite, nous avons bâti trois piles à partir des 65 items en les classant selon qu'il s'agit d'un élément qui représente l'enfant, d'un élément qui n'est pas pertinent ou que nous ne savions pas s'il représente l'enfant et d'un élément qui ne représente pas l'enfant. Donc, nous avons à ce moment trois piles (vrai, non pertinent, faux).

Après un deuxième visionnement de la tâche complète, nous avons redistribué les items en divisant la pile des éléments qui représentent l'enfant (vrai) en trois piles (septième pile, sixième pile et cinquième pile) en mettant les items les plus caractéristiques de l'enfant à l'extrémité (septième pile) et les items moins

caractéristiques vers le centre (cinquième pile). Nous avons reproduit la même procédure pour les éléments ne représentant pas l'enfant (première, deuxième et troisième piles).

Nous avons alors visionné une troisième fois l'enregistrement complet de la tâche des histoires à compléter et nous avons normalisé les piles en ne conservant que 5 items dans les piles des extrémités (première et septième piles), 8 items dans la deuxième et la sixième pile, 12 items dans la troisième et la cinquième pile et 15 items dans la quatrième pile. Pour finir, nous avons noté la pile dans laquelle chaque item se situe.

5. LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons débuté l'analyse des données par des analyses préliminaires entre, d'une part, les caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant et, d'autre part, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant, la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire. Ces analyses ont permis d'identifier les caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant qui seront utilisées comme variables contrôles pour les analyses subséquentes. Les caractéristiques personnelles et familiales examinées lors des analyses préliminaires sont : le sexe de l'enfant, son âge, le niveau de scolarité de sa mère (en années), le niveau lexical réceptif de l'enfant, l'âge de la mère à la naissance du premier enfant, le nombre d'enfants, le type de famille (monoparentale ou biparentale) et la perception d'aide sociale (la famille reçoit de l'aide sociale ou non).

Pour répondre aux trois premiers objectifs, des analyses de régression ont été effectuées pour observer les liens entre 1) la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire et le rendement scolaire de l'enfant perçu par l'enseignant en première ou en deuxième année du primaire, 2) la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire de l'enfant perçu par l'enseignant la même année et 3) la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire et la qualité de la relation élève-enseignant en première ou en deuxième année du primaire. Les analyses de régression ont été effectuées en deux étapes. Pour la première étape, les caractéristiques personnelles et

familiales de l'enfant préalablement identifiées ont été insérées. Cette procédure permet de contrôler l'effet de ces variables. À la deuxième étape, les variables prédictives pertinentes à chaque objectif ont été ajoutées. Pour l'analyse du rendement scolaire sur la qualité de la relation élève-enseignant, une analyse de régression a été produite à partir du score total au STRS et une seconde a été réalisée en incluant les trois dimensions de la relation élève-enseignant, soit la proximité, le niveau de conflits et la dépendance. Le score total fait l'objet d'une analyse de régression séparée puisqu'il s'agit de la mise en commun des trois dimensions. La même procédure a été suivie pour l'analyse de régression de la qualité de la relation élève-enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant (une première régression pour le score total au STRS et une seconde régression incluant les trois dimensions).

Pour répondre au quatrième objectif, une analyse de régression a ensuite été effectuée avec, à la deuxième étape, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire et la qualité de la relation élève-enseignant comme variables prédictives. Cette analyse a permis d'examiner la contribution relative de chacune sur le rendement scolaire perçu par l'enseignant. Comme pour les analyses précédentes, une régression a été produite avec le score total de la relation élève-enseignant et une deuxième a été effectuée avec les trois dimensions.

CHAPITRE 4 – RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre est divisé en deux parties. Dans la première partie, nous présenterons les résultats d'analyses préliminaires effectuées entre l'ensemble des variables à l'étude et différentes caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant. La seconde partie présentera les analyses de régressions linéaires hiérarchiques effectuées afin de répondre aux quatre objectifs de l'étude.

1. LES ANALYSES PRÉLIMINAIRES

Le tableau 1 présente les résultats des corrélations effectuées entre les variables à l'étude et les différentes caractéristiques personnelles et familiales. Les analyses préliminaires effectuées avec la variable sécurité d'attachement indiquent un lien significatif entre celle-ci et les caractéristiques personnelles et familiales suivantes : le niveau lexical réceptif, le sexe et l'âge de l'enfant ainsi que le niveau de scolarité maternelle. Plus spécifiquement, on observe une corrélation positive entre le score de sécurité d'attachement de l'enfant et son niveau lexical réceptif, son âge et le niveau de scolarité de sa mère. On observe également que les filles obtiennent des scores de sécurité d'attachement plus élevés que les garçons.

Tableau 1
Identification des caractéristiques personnelles et familiales contrôles

	CCH	STRS				CBCL-TRF	
		Score total	Proximité	Conflits	Dépendance	Français	Maths
Niveau lexical réceptif	0,33*	0,16	0,24	-0,03	0,00	0,49***	0,50***
Sexe	0,40**	0,15	0,18	-0,15	0,14	0,08	-0,12
Âge	0,30*	0,16	0,15	-0,07	-0,14	0,03	0,19
Scolarité maternelle	0,41**	0,12	0,14	-0,02	-0,09	0,21	0,38**
Âge de la mère à la naissance du premier enfant	0,23	0,18	0,04	-0,15	-0,28	0,19	0,21
Nombre d'enfants	0,04	0,00	-0,10	-0,07	-0,08	-0,18	-0,23
Statut parental	-0,01	0,21	0,35*	0,01	-0,01	-0,14	0,05
Source de revenu	-0,17	-0,05	-0,12	0,00	-0,06	-0,05	-0,16

Note. CCH : Tâche des histoires à compléter; STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*; CBCL-TRF : *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48.

Sexe : (1 = garçon, 2 = fille); statut parental (1 = biparental, 2 = monoparental); source de revenu (1 = autre source de revenu, 2 = aide sociale).

* p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

Les résultats d'analyses préliminaires effectuées avec les scores au STRS indiquent une relation significative entre le statut parental et la proximité dans la relation élève-enseignant uniquement. Les enseignants rapportent donc plus d'affects positifs et d'ouverture auprès des enfants issus de familles monoparentales qu'auprès des élèves habitant avec deux adultes.

Les résultats obtenus pour le rendement scolaire indiquent une corrélation positive significative entre le rendement en mathématiques de l'enfant et son niveau lexical réceptif ainsi que le niveau de scolarité de la mère. Les résultats indiquent également une corrélation positive significative entre le rendement de l'enfant en français et son niveau lexical réceptif.

2. LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT, LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE

Avant de procéder aux analyses de régression, nous avons examiné l'ensemble des corrélations entre les différentes variables à l'étude. La matrice de corrélations est présentée dans le tableau 2.

Les analyses révèlent un lien positif significatif entre la sécurité d'attachement de l'enfant et le score total obtenu par l'enseignant au STRS. Les enseignants rapportent donc une relation élève-enseignant de qualité supérieure auprès des élèves ayant démontré une sécurité d'attachement plus élevée lors de la tâche des histoires à compléter. Il y a également un lien négatif significatif entre l'échelle conflits du STRS et le score de sécurité d'attachement obtenu par l'enfant. Les enseignants rapportent donc plus de conflits auprès des élèves dont la sécurité d'attachement est moins élevée. De plus, un lien significatif est indiqué entre la sécurité d'attachement de l'enfant et son rendement en mathématique tel que perçu par l'enseignant. Selon nos résultats, les enseignants perçoivent un rendement en mathématiques plus élevé chez les enfants démontrant une plus grande sécurité d'attachement. Le lien entre la sécurité

d'attachement de l'enfant et sa performance en français n'est pas significatif, mais il indique une tendance positive. Enfin, les résultats n'indiquent aucun lien significatif entre la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire de l'élève perçu par ce même enseignant.

Tableau 2
Corrélations entre la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant, la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire perçu par l'enseignant

	STRS				CBCL-TRF	
	Score total	Proximité	Conflits	Dépendance	Français	Maths
CCH	0,36*	0,23	-0,31*	-0,17	0,26 [†]	0,34*
STRS – Score total	---	0,67***	-0,82***	-0,56***	-0,02	0,10
STRS – Proximité		---	-0,18	0,07	-0,12	0,10
STRS – Conflits			---	0,60***	-0,04	-0,01
STRS – Dépendance				---	-0,08	-0,14
CBCL-TRF – Français					---	0,74***
CBCL-TRF – Mathématiques						---

Note. CCH : Tâche des histoires à compléter; STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*; CBCL-TRF : *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48

[†] p < 0,10. * p < 0,05. *** p < 0,001.

2.1. La sécurité d'attachement et la relation élève-enseignant

2.1.1. Le lien entre la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et le rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant

Le tableau 3 présente les résultats des analyses de régression du rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par son enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant. Les analyses ont été effectuées séparément pour le rendement en français et le rendement en mathématique. Rappelons que ces analyses ont été effectuées en contrôlant pour l'effet du niveau lexical réceptif pour le rendement en français et pour l'effet du niveau lexical réceptif ainsi que celui de la scolarité de la mère de l'enfant pour le rendement en mathématiques.

Rendement scolaire de l'élève en français tel que perçu par son enseignant. En accord avec les résultats de corrélations présentés plus haut, les résultats de la première étape révèlent un effet significatif du niveau lexical réceptif sur le rendement de l'enfant

en français tel que perçu par son enseignant. L'ajout du niveau de sécurité d'attachement lors de la deuxième étape n'augmente pas de manière significative la variance expliquée.

Tableau 3
Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant

	CBCL-TRF		
	Français		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,24***	14,51***	
Score à l'EVIP			0,49***
Étape 2	0,01	0,69	
Score à l'EVIP			0,45**
CCH			0,11
	Mathématiques		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,32***	10,63***	
Score à l'EVIP			0,44***
Scolarité maternelle			0,27*
Étape 2	0,01	0,60	
Score à l'EVIP			0,41**
Scolarité maternelle			0,23
CCH			0,11

Note. CCH : Tâche des histoires à compléter; CBCL-TRF : *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48.

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

Rendement scolaire de l'élève en mathématiques tel que perçu par son enseignant. Tel qu'affiché, les résultats de la première étape suggèrent un effet significatif du niveau lexical réceptif de l'enfant et de la scolarité maternelle sur le rendement de l'enfant en mathématiques. L'ajout de la sécurité d'attachement, à la deuxième étape, n'augmente pas significativement la variance expliquée.

2.1.2. *Le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant*

Le tableau 4 présente les résultats des analyses de régression du rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par son enseignant sur le score total obtenu au STRS. Le tableau 5 présente les résultats des analyses de régression du rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par son enseignant sur la proximité, le niveau de conflits et la

dépendance de la relation élève-enseignant. Les analyses ont aussi été effectuées séparément pour le rendement en français et le rendement en mathématiques.

Tableau 4
Analyses de régression du rendement scolaire de l'enfant tel que perçu par l'enseignant sur le score total de la qualité de la relation élève-enseignant

	CBCL-TRF		
	Français		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,24***	14,51***	
Score à l'EVIP			0,49***
Étape 2	0,01	0,62	
Score à l'EVIP			0,51***
STRS – Score total			-0,10
	Mathématiques		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,32***	10,63***	
Score à l'EVIP			0,44***
Scolarité maternelle			0,27*
Étape 2	0,00	0,00	
Score à l'EVIP			0,44**
Scolarité maternelle			0,27*
STRS – Score total			0,00

Note. STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*; CBCL-TRF : *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48.

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

Rendement scolaire de l'élève en français tel que perçu par son enseignant. Tels qu'affichés au tableau 4, les résultats de la première étape révèlent un effet significatif du niveau lexical réceptif sur le rendement de l'enfant en français tel que perçu par son enseignant. Lors de la deuxième, l'ajout du score total au STRS n'augmente pas significativement la variance expliquée.

Rendement scolaire de l'élève en mathématiques tel que perçu par son enseignant. Les résultats de la première étape suggèrent un effet significatif du niveau lexical réceptif de l'enfant et de la scolarité maternelle sur le rendement de l'enfant en mathématiques. L'ajout du score total de la qualité de la relation élève-enseignant, à la deuxième étape, n'augmente pas de manière significative la variance expliquée.

Tableau 5
Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur les dimensions de la relation élève-enseignant

	CBCL-TRF		
	Français		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,24***	14,51***	
Score à l'EVIP			0,49***
Étape 2	0,06	1,28	
Score à l'EVIP			0,59***
STRS – Proximité			-0,25 [†]
STRS – Conflits			-0,04
STRS – Dépendance			-0,05
	Mathématiques		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,32***	10,63***	
Score à l'EVIP			0,44***
Scolarité maternelle			0,27*
Étape 2	0,03	0,53	
Score à l'EVIP			0,45**
Scolarité maternelle			0,25*
STRS – Proximité			-0,01
STRS – Conflits			0,13
STRS – Dépendance			-0,20

Note. STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*; CBCL-TRF : *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48.

[†] p < 0,10. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

Rendement scolaire de l'élève en français tel que perçu par son enseignant. Les résultats affichés au tableau 5 révèlent, à la première étape, un effet significatif du niveau lexical réceptif sur le rendement de l'enfant en français. Lors de la deuxième étape, l'ajout des trois dimensions de la relation élève-enseignant, soit la proximité, le niveau de conflits et la dépendance, n'augmente pas significativement la variance expliquée. Par contre, les résultats suggèrent que la proximité de la relation élève-enseignant tend à prédire négativement le rendement en français de l'élève. Donc, les enseignants tendent à rapporter une proximité plus élevée auprès des élèves dont ils perçoivent un rendement moins élevé en français.

Rendement scolaire de l'élève en mathématiques tel que perçu par son enseignant. Les résultats affichés ci-haut indiquent, lors de la première étape, un effet

significatif du niveau lexical réceptif de l'enfant et de la scolarité maternelle sur le rendement en mathématiques de l'enfant. À la deuxième étape, l'ajout des dimensions de la relation élève-enseignant n'augmente pas de manière significative la variance expliquée.

2.1.3. Le lien entre la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant

Le tableau 6 présente les analyses de régressions de la qualité de la relation élève-enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant. La sécurité d'attachement de la relation parent-enfant prédit significativement le score total obtenu au STRS. Ainsi, les enseignants rapportent une relation élève-enseignant de qualité supérieure auprès des enfants ayant démontré une plus grande sécurité d'attachement lors de la tâche des histoires à compléter.

Tableau 6
Analyses de régression de la qualité de la relation élève-enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant

	STRS											
	Proximité			Conflits			Dépendance			Score total		
	ΔR^2	ΔF	β	ΔR^2	ΔF	β	ΔR^2	ΔF	β	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,12*	6,27*		-	-		-	-		-	-	
Statut parental			0,35*									
Étape 2	0,06	3,08		0,01*	4,83*		0,03	1,41		0,13*	6,64*	
Statut parental			0,35*									
CCH			0,24 [†]			-0,31*			-0,17			0,36*

Note. CCH : Tâche des histoires à compléter; STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*. N = 48.

[†] p < 0,10. * p < 0,05.

Plus spécifiquement, les résultats indiquent que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant est significativement liée au niveau de conflits de la relation élève-enseignant. Le taux de conflits rapporté par l'enseignant serait moins élevé avec les enfants ayant une plus grande sécurité d'attachement dans la relation parent-enfant. Du côté de la dépendance de la relation élève-enseignant, les résultats n'indiquent aucun lien significatif entre la dépendance et la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant. Pour ce qui est de la proximité, les résultats de la première étape suggèrent un effet significatif du statut parental sur la proximité de la relation élève-enseignant. L'ajout de

la sécurité d'attachement, à la deuxième étape, n'augmente pas de manière significative la variance expliquée. Par contre, une tendance est suggérée indiquant qu'un enfant démontrant une sécurité d'attachement plus élevée lors de la tâche des histoires à compléter tendrait à avoir une plus grande proximité dans sa relation élève-enseignant.

2.1.4. La contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire perçu par l'enseignant

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses effectuées pour évaluer la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire de l'enfant. Le tableau 7 présente les résultats des analyses utilisant le score total de la qualité de la relation élève-enseignant. Le tableau 8 présente les résultats des analyses utilisant les trois dimensions de la relation avec l'enseignant. Les analyses ont été effectuées séparément pour le rendement en français et le rendement en mathématiques.

Tableau 7
Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et du score total de la qualité de la relation élève-enseignant

	CBCL-TRF		
	Français		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,24***	14,51***	
Score à l'EVIP			0,49***
Étape 2	0,03	0,98	
Score à l'EVIP			0,46**
CCH			0,17
STRS – Score total			-0,16
	Mathématiques		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,32***	10,63***	
Score à l'EVIP			0,44***
Scolarité maternelle			0,27*
Étape 2	0,01	0,32	
Score à l'EVIP			0,41**
Scolarité maternelle			0,23
CCH			0,12
STRS – Score total			-0,03

Note. CCH : Tâche des histoires à compléter; STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*; CBCL-TRF : *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48.

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

Rendement scolaire de l'élève en français tel que perçu par son enseignant.

Comme présentés dans le tableau 7, les résultats de la première étape révèlent un effet significatif du niveau lexical réceptif sur le rendement de l'enfant en français tel que perçu par son enseignant. Lors de la deuxième étape, l'ajout de la sécurité d'attachement et du score total au STRS n'augmente pas significativement la variance expliquée. De plus, les résultats ne suggèrent aucune contribution unique de la sécurité d'attachement ou du score total de la qualité de la relation élève-enseignant au rendement de l'élève en français.

Rendement scolaire de l'élève en mathématiques tel que perçu par son enseignant.

Les résultats de la première étape suggèrent un effet significatif du niveau lexical réceptif de l'enfant et de la scolarité maternelle sur le rendement de l'enfant en mathématiques tel que perçu par son enseignant. À la deuxième étape, l'ajout de la sécurité d'attachement et du score total obtenu au STRS n'augmente pas de manière significative la variance expliquée. Les résultats ne suggèrent aucune contribution unique de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant ou du score total de la relation élève-enseignant au rendement en mathématiques.

Rendement scolaire de l'élève en français tel que perçu par son enseignant.

Selon les résultats présentés au tableau 8, les résultats de la première étape révèlent un effet significatif du niveau lexical réceptif sur le rendement de l'enfant en français. Lors de la deuxième étape, l'ajout de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et des dimensions de la relation élève-enseignant n'augmente pas significativement la variance expliquée. Par contre, il semble y avoir une tendance négative entre le niveau de proximité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire en français. Un enseignant percevant un rendement scolaire en français moins élevé chez un élève tendrait à rapporter une plus grande proximité auprès de ce dernier.

Rendement scolaire de l'élève en mathématiques tel que perçu par son enseignant. Les résultats affichés indiquent, lors de la première étape, un effet significatif du niveau lexical réceptif de l'enfant et de la scolarité maternelle sur le rendement de l'enfant en mathématiques. À la deuxième étape, l'ajout de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et des dimensions de la relation élève-enseignant n'augmente pas de manière significative la variance expliquée.

Tableau 8
Analyses de régression du rendement scolaire tel que perçu par l'enseignant sur la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et des dimensions de la relation élève-enseignant

	CBCL-TRF		
	Français		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,24***	14,51***	
Score à l'EVIP			0,49***
Étape 2	0,08	1,24	
Score à l'EVIP			0,50***
CCH			0,15
STRS – Proximité			-0,27 [†]
STRS – Conflits			-0,00
STRS – Dépendance			-0,04
	Mathématiques		
	ΔR^2	ΔF	β
Étape 1	0,32***	10,63***	
Score à l'EVIP			0,44***
Scolarité maternelle			0,27*
Étape 2	0,04	0,61	
Score à l'EVIP			0,42**
Scolarité maternelle			0,20
CCH			0,14
STRS – Proximité			-0,02
STRS – Conflits			0,17
STRS - Dépendance			-0,20

Note. CCH : Tâche des histoires à compléter; STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*; CBCL-TRI *Child Behavior Checklist – Teacher Report Form*. N = 48.

[†] p < 0,10. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étude visait principalement à examiner l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au cours d'une des deux premières années du primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés. Pour y arriver, nous avons : 1) décrit l'effet de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire sur le rendement scolaire en première ou en deuxième du primaire chez les enfants issus de milieux défavorisés, 2) identifié l'impact de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire d'élèves en première ou en deuxième année du primaire chez les enfants issus de milieux défavorisés, 3) mesuré l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire sur la qualité de la relation élève-enseignant au cours d'une des deux premières années du primaire chez les enfants issus de milieux défavorisés et 4) évalué la contribution relative de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant au préscolaire et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire en première ou en deuxième année du primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés. Nous rappelons que le rendement scolaire de l'élève réfère à la perception de l'enseignant du rendement de l'enfant en français et en mathématiques.

1. LE LIEN ENTRE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT DE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE PERÇU PAR L'ENSEIGNANT

Les résultats des analyses de régression suggèrent que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant n'influence pas significativement le rendement scolaire de l'enfant. Ce résultat ne concorde pas avec les résultats de la majorité des études recensées (Iruka *et al.*, 2010; Moss et St-Laurent, 2001; Pianta *et al.*, 1997) qui rapportent une influence de la relation parent-enfant sur le rendement scolaire de l'élève. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette divergence de résultats.

Rappelons d'abord que nos analyses ont été effectuées en contrôlant pour le niveau lexical réceptif, une mesure qui s'est révélée fortement prédictive du rendement scolaire. Rappelons également que lors des corrélations bivariées, le rendement en mathématiques était lié significativement à la sécurité d'attachement et que le rendement en français affichait une tendance. Il semble donc que la sécurité d'attachement n'ajoute aucune variance expliquée au rendement scolaire de l'élève, une fois que l'on a contrôlé pour le niveau lexical réceptif. En ce sens, les résultats obtenus lors des analyses de corrélations bivariées pourraient rejoindre ceux obtenus par deux études citées ci-haut (Iruka *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 1997). Les résultats rapportés par Iruka *et al.* (2010) n'ont été contrôlés que pour le sexe et l'âge de l'enfant alors que ceux de Pianta *et al.* (1997) ont été obtenus en contrôlant pour le sexe de l'enfant seulement.

Dans notre étude, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant a été évaluée directement auprès de l'enfant lors d'une tâche d'histoires à compléter, une procédure différente de celles utilisées par les autres études pour mesurer la relation d'attachement. À titre d'exemple, Iruka *et al.* (2010) ont plutôt évalué la perception de la mère. Par ailleurs, Pianta *et al.* (1997) et Moss et St-Laurent (2001) ont évalué la qualité de la relation mère-enfant, et non parent-enfant, lors de tâches d'interaction dyadique alors que dans notre étude, la sécurité d'attachement a été évaluée à partir des représentations mentales de l'enfant de la relation parent-enfant.

La tâche des histoires à compléter permet d'évaluer les représentations mentales de l'enfant en nous basant sur le discours de l'enfant. En ce sens, nous pouvons faire l'hypothèse que la qualité du langage de l'enfant teinte l'évaluation de la sécurité de l'enfant. Puisque la qualité du langage de l'enfant, soit son niveau lexical réceptif, est liée à la sécurité d'attachement d'après nos résultats, nous pouvons penser que l'influence de la sécurité d'attachement sur son rendement scolaire est suffisamment absorbée par le niveau lexical réceptif de l'enfant pour ne plus être significative.

Selon nos résultats, la transition écologique de la sécurité d'attachement du milieu familial au milieu scolaire n'apparaît donc pas significative quant au rendement scolaire de l'enfant. Selon ce que nous avons présenté au deuxième chapitre, un élève démontrant une sécurité d'attachement plus élevée pourrait s'engager plus efficacement dans l'exploration lors de ses apprentissages. La relation parent-enfant représentant un processus proximal influençant le développement de l'enfant, nous pouvons croire, en nous appuyant sur la perspective écosystémique, que son rendement scolaire serait influencé.

Une étude québécoise a indiqué que l'engagement et la motivation de l'élève seraient liés au type d'attachement de l'enfant, relevé par une procédure de séparation-réunion de la mère et de l'enfant (Moss *et al.*, 2000; Moss et St-Laurent, 2001). Cependant, ces résultats suggéraient également que l'engagement et la motivation n'influençaient pas le rendement scolaire de l'élève. Les résultats ont été expliqués par le fait que certaines tâches scolaires n'entraîneraient pas une motivation à s'engager chez l'élève. De cette façon, le type d'attachement de l'enfant ne serait pas lié à son rendement à l'école.

2. LE LIEN ENTRE LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE PERÇU PAR L'ENSEIGNANT

Les résultats n'indiquent aucun lien significatif entre la relation élève-enseignant et le rendement scolaire de l'élève perçu par ce même enseignant. Ces résultats ne corroborent pas les résultats de la plupart des études recensées (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Hallinan, 2008; Liew, *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004;). Cependant, ils concordent avec les résultats de l'étude d'Iruka *et al.* (2010) qui ont examiné l'effet de la qualité de la relation élève-enseignant au préscolaire sur le rendement scolaire à long terme d'élèves afro-américains. En ce qui concerne les dimensions de la relation élève-enseignant, elles ne sont également pas liées significativement au rendement scolaire de l'élève. Ces résultats vont à l'encontre des résultats obtenus par d'autres études pour le niveau de conflits (Iruka *et al.*, 2010; Jerome

et al., 2008; Hamre et Pianta, 2001; Hamre *et al.*, 2008; Pianta *et al.*, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004) ainsi que pour la dépendance (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Pianta *et al.*, 1997).

Par contre, les résultats révèlent que le rendement scolaire en français tend à être prédit négativement par la proximité de la relation élève-enseignant lors du contrôle du niveau lexical réceptif de l'élève. Ainsi, l'enseignant rapportant une plus grande proximité auprès d'un élève tendrait à percevoir un rendement en français moins élevé chez celui-ci. Il semble donc que les élèves moins compétents auraient plus de soutien de leur enseignant que les autres élèves. Même si certaines études rapportent la relation inverse (Birch et Ladd, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004), ces résultats vont dans le même sens que les études de Baker (1999) et de Mitchell (2003). Selon Baker (1999), ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'enseignant identifie les élèves en difficulté scolaire et leur porte plus d'attention par la suite afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Du côté des élèves éprouvant moins de difficultés scolaires, l'enseignant aurait des attentes plus élevées envers leur rendement et leur autonomie diminuant ainsi le soutien de l'enseignant perçu par les élèves dans le cas de ces études (Baker, 1999).

L'absence de liens significatifs entre la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire infirme notre hypothèse. La relation élève-enseignant représente un des facteurs importants habituellement liés au rendement scolaire de l'élève dans la littérature (Davis, 2006; Hamre et Pianta, 2001; Iruka *et al.*, 2010; Murray-Harvey, 2010; Pianta et Stuhlman, 2004; Rosenfeld *et al.*, 2000). Théoriquement, l'élève plus attaché à son enseignant devrait utiliser cette base de sécurité pour explorer et pour s'engager plus efficacement dans ses apprentissages. Puisque l'enfant interagit directement avec l'enseignant et peut avoir la possibilité de s'engager dans une activité commune avec ce dernier, ces interactions auraient pu avoir une influence directe sur l'enfant et ainsi favoriser son apprentissage.

De plus, il importe de préciser que, dans notre étude, les données liées à la qualité de la relation élève-enseignant et au rendement scolaire de l'élève sont rapportées par le même enseignant. L'absence de relation entre le rendement scolaire de l'enfant et la qualité de sa relation avec son enseignant est d'autant plus surprenante puisque le fait d'utiliser la même source pour deux mesures augmente généralement le risque de variance partagée.

Toutefois, il est possible que l'absence de relation entre ces deux mesures puisse s'expliquer par d'autres facteurs ayant modéré le lien entre la qualité de la relation et le rendement scolaire de l'enfant. Par exemple, il se peut que certaines relations élève-enseignant soient de qualité moindre, mais que d'autres facteurs, tels que le soutien par la famille et par les pairs ou une relation élève-enseignant ou enfant-éducateur significative dans le passé, aient influencé positivement le rendement scolaire de l'enfant. Chez d'autres enfants, il est concevable que leur rendement scolaire soit inférieur à la moyenne en raison d'une problématique hors du contrôle de l'enseignant, telle qu'un problème d'apprentissage ou des conditions familiales difficiles, bien que leur relation soit de qualité. De plus, puisque le rendement scolaire est rapporté la même année que l'évaluation de la relation élève-enseignant, il se peut que celui-ci ait été influencé davantage par les relations élève-enseignant antérieures. La relation élève-enseignant potentiellement nouvelle pourrait avoir une influence moindre sur le rendement de l'élève dans un tel cas. Il serait donc intéressant d'examiner l'effet potentiel d'autres facteurs, notamment la présence de comportements problématiques de l'élève, la présence de trouble d'apprentissage ou la qualité des relations élève-enseignant ou enfant-éducateur antérieures.

3. LE LIEN ENTRE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT ET LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

Les résultats suggèrent que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant prédit significativement la qualité de la relation élève-enseignant chez des élèves issus de milieux défavorisés. Les enseignants décriraient leur relation élève-enseignant de qualité

supérieure auprès des élèves dont la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant est plus élevée. Ce lien positif entre la sécurité d'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant corrobore les résultats de plusieurs études recensées sur le sujet (O'Connor et McCartney, 2006; Pianta *et al.*, 1997; Rydell *et al.*, 2005).

Selon la perspective écosystémique, le milieu familial et le milieu scolaire, deux microsystèmes de l'enfant, s'influencent de diverses façons au niveau du mésosystème. Ainsi, un enfant qui vit dans un milieu familial fonctionnel où les interactions parent-enfant sont positives risque plus d'avoir une relation élève-enseignant de qualité. De l'autre côté, une sécurité d'attachement de la relation parent-enfant peu élevée influencerait les comportements de l'enfant dans le milieu scolaire pouvant ainsi mener à une relation élève-enseignant de moindre qualité (O'Connor et McCartney, 2006). Les résultats de notre étude vont dans ce sens.

Les comportements caractérisant une relation parent-enfant sécurisée caractériseraient également une relation élève-enseignant de qualité suggérant une certaine cohérence entre les différentes relations de l'enfant (Pianta *et al.*, 1997). Les modèles opératoires internes de l'enfant basés sur ses relations antérieures, notamment la relation parent-enfant, influenceraient les relations futures, comme la relation élève-enseignant (Rydell *et al.*, 2005). Effectivement, à l'aide de ses modèles, l'enfant peut anticiper les réponses qu'il recevra d'un adulte et adapter ses comportements en conséquence.

Quant au niveau de conflits de la relation élève-enseignant, le taux rapporté par l'enseignant serait plus élevé auprès des enfants ayant une sécurité d'attachement moins élevée. Ces résultats concordent avec ce qui est rapporté par certaines études (Cugmas, 2007; Iruka *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 1997; Rydell *et al.*, 2005). Pour ce qui est de la dépendance, les résultats n'indiquent aucun lien entre la dépendance de la relation élève-enseignant et la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant allant à l'encontre de certaines études Cugmas, 2007; Pianta *et al.*, 1997; Rydell *et al.*, 2005; Vondra *et al.*,

1999). Les résultats de notre étude indiquent également une tendance de la proximité de la relation élève-enseignant sur la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant lorsque l'effet du statut parental est contrôlé. Les enseignants tendraient à rapporter une plus grande proximité auprès d'un enfant démontrant une sécurité d'attachement plus élevée. Ces résultats concordent avec ceux de Pianta *et al.* (1997) et Rydell *et al.* (2005), mais vont à l'encontre des résultats de Vondra *et al.* (1999).

4. LA CONTRIBUTION RELATIVE DE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT DE LA RELATION PARENT-ENFANT ET DE LA QUALITÉ DE LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE PERÇU PAR L'ENSEIGNANT

Les résultats suggèrent que, lorsque nous tenons compte à la fois de la sécurité d'attachement et de la qualité de la relation élève-enseignant, la variance expliquée du rendement scolaire de l'élève n'augmente pas de manière significative. Ce résultat ne corrobore pas les résultats obtenus par Pianta *et al.* (1997) et vont donc en l'encontre de notre hypothèse. Par contre, puisque, selon nos résultats, la qualité de la relation élève-enseignant n'est pas liée au rendement scolaire de l'élève et que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant n'explique pas davantage sa variance, ce résultat ne peut nous surprendre.

Par contre, comme précédemment, les résultats indiquent que le niveau de proximité de la relation élève-enseignant tend à une contribution unique sur le rendement en français de l'élève. L'enseignant percevant un rendement en français moins élevé chez un élève tendrait à rapporter une plus grande proximité auprès de ce dernier.

5. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Les résultats de cette étude doivent être interprétés selon certaines limites. D'abord, la taille de l'échantillon représente une limite importante du présent mémoire. Les 48 enfants composant notre échantillon limitent la généralisation possible. De plus,

ces répondants sont issus de milieux défavorisés. Ainsi, ils peuvent rencontrer certaines caractéristiques propres à leur milieu qui ne seraient pas valides pour d'autres lieux. De cette façon, la généralisation des résultats de cette étude se limite à cette population spécifique.

Une deuxième limite liée à la taille de notre échantillon est la puissance statistique de nos analyses. Nos résultats affichent plusieurs tendances. Avec plus de participants, nous pouvons penser que certaines relations auraient pu être significatives.

Une troisième limite provient du fait que la qualité de la relation élève-enseignant a été rapportée par l'enseignant lui-même. Cette perception de l'enseignant ne reflète pas nécessairement l'expérience vécue par l'élève. Par exemple, certains enfants peuvent se sentir en relation moins positive avec leur enseignant, alors que ce dernier perçoit la situation différemment. L'élève risque de s'investir davantage s'il se sent en confiance et non seulement si l'enseignant le perçoit en confiance. Ces différences de perception pourraient avoir créé des écarts importants entre la situation réelle vécue par l'élève et la situation rapportée par l'enseignant. Il aurait pu être intéressant, entre autres, d'évaluer la qualité des interactions élève-enseignant à l'aide d'un observateur externe.

Une limite peut également être liée au fait que le rendement scolaire de l'enfant et que la qualité de la relation élève-enseignant aient été évalués la même année. Puisque la qualité de la relation élève-enseignant peut être nouvelle, son effet sur le rendement scolaire de l'élève pourrait ne pas être significatif au moment où les questionnaires ont été répondus. L'effet de la qualité de la relation pourrait plutôt apparaître au fil du temps.

Enfin, il aurait été intéressant de s'intéresser aux valeurs de la société afin d'aborder le macrosystème dans la perspective écosystémique. Par exemple, nous aurions pu nous pencher sur les valeurs liées à l'éducation véhiculées dans les milieux d'où sont issus les enfants ayant participé à cette recherche. Celles-ci pourraient influencer les résultats obtenus. Par exemple, les parents qui croient en l'importance de l'éducation

pour une qualité de vie supérieure pourraient avoir généralement des enfants qui s'engagent davantage dans leurs apprentissages.

6. LES RETOMBÉES POUR LA PRATIQUE

Cette étude avait pour but d'examiner l'influence de deux relations proximales de l'enfant sur le rendement scolaire chez des élèves provenant de milieux défavorisés. Selon nos résultats, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant influencerait la qualité de la relation élève-enseignant. Effectivement, une sécurité d'attachement plus élevée chez un enfant pourrait lui permettre de développer une relation élève-enseignant de qualité supérieure, comportant moins de conflits et tendant vers une proximité plus élevée. Ainsi, la sécurité d'attachement est un facteur pouvant avoir une incidence sur le vécu scolaire de l'enfant en influençant la qualité de la relation avec son enseignant puisque celle-ci aurait un impact sur l'adaptation de l'élève (Birch et Ladd, 1997; Kennedy et Kennedy, 2004; Kesner, 1995; Murray-Harvey, 2010). L'enseignant devrait donc en tenir compte lors de ses interactions avec l'élève. Il importe de comprendre que les comportements de l'enfant, notamment les comportements hostiles ou dépendants, ne s'adressent pas directement à l'enseignant. Ils sont plutôt le reflet des représentations du monde et des relations de l'enfant. Il importe donc que l'enseignant perçoive plus que les comportements de l'enfant.

7. LES ORIENTATIONS FUTURES

Selon nos résultats, l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant n'a pas été suggérée comme expliquant davantage la variation du rendement scolaire de l'élève. Par contre, il serait intéressant, dans le futur, d'examiner d'autres dimensions de la relation parent-enfant sur le rendement scolaire de l'enfant, notamment la sensibilité et l'implication parentales.

Il est surprenant de constater que, outre la tendance observée entre la dimension proximité de la relation élève-enseignant et le rendement en français, la qualité de la relation élève-enseignant ne semble pas liée au rendement scolaire de l'élève. En fait, comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs études rapportent l'influence de la relation élève-enseignant comme étant un facteur important sur l'adaptation de l'élève. En ce sens, il serait pertinent d'examiner la présence de facteurs pouvant modérer cette relation. Les comportements de l'élève, la qualité des relations élève-enseignant antérieures et la relation avec les pairs pourraient être des pistes à explorer.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif d'examiner l'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire d'élèves issus de milieux défavorisés. Cette présente étude s'est penchée sur les représentations mentales de l'enfant pour évaluer sa sécurité d'attachement et sur les perceptions de l'enseignant quant à la qualité de la relation élève-enseignant et au rendement scolaire de l'enfant. Nous avons également tenu compte du niveau lexical réceptif de ce dernier. De manière générale, les résultats indiquent que la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant influencerait la qualité de la relation élève-enseignant. Par contre, contrairement à nos attentes, la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant ne contribuent pas à expliquer le rendement scolaire de l'élève une fois que l'on a contrôlé pour son niveau lexical.

Certaines limites sont cependant liées à notre démarche. Sur le plan méthodologique, la taille de l'échantillon et ses caractéristiques diminuent la généralisation possible de nos résultats ainsi que la puissance statistique de certaines relations. L'évaluation de la qualité de la relation élève-enseignant réalisée par l'enseignant lui-même pourrait avoir entraîné certains biais dans les scores obtenus. Également, l'évaluation de la qualité de la relation élève-enseignant s'étant déroulée la même année que l'évaluation du rendement scolaire pourrait présenter un délai trop court pour que l'effet de la première soit significatif. Quant aux concepts abordés, aucun aspect du macrosystème, tel que les valeurs liées à l'éducation, n'a été abordé dans notre étude. Il pourrait s'agir de voies possibles pour le futur.

En somme, notre démarche nous mène sur de nouvelles pistes. D'abord, il serait pertinent d'identifier le lien entre d'autres dimensions de la relation parent-enfant, telles que l'implication et la sensibilité parentales, et le rendement scolaire de l'élève. De plus, il pourrait être intéressant d'examiner l'effet de divers facteurs pouvant modérer le lien

entre la qualité de la relation élève-enseignant et le rendement scolaire de l'élève, notamment les comportements problématiques de l'élève, ses difficultés d'apprentissage et la qualité des relations élève-enseignant antérieures. Les valeurs liées à l'éducation dans le milieu familial sont également des aspects qui pourraient guider nos futures démarches afin de favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Le fait d'avoir des parents qui croient en l'importance d'une éducation de qualité pourrait favoriser un rendement scolaire supérieur de l'enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, M.L. et Joireman, J. (2001). *The Relationships among Achievement, Low Income, and Ethnicity across Six Groups of Washington State Students*. Washington, DC : Washington School Research Center.
- Achenbach, T.M. et Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Adriance, E.V. et Shaw, D.S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 887-901.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda : Infant Care and the Growth of Love*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M.V. et Stayton, D.J. (1969). Individual differences in strange-situational behaviour of one-year-olds. In H.R. Schaffer (dir.), *The Origins of Human Social Relations* (p. 1-39). London, Royaume-Uni: Academic Press.
- Al-Yagon, M. et Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12-19.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T. Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. et Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-k : The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265-276.
- Belsky, J., Campbell, S.B., Cohn, J.F. et Moore, G. (1996). Instability of infant-parent attachment security. *Development Psychology*, 32(5), 921-924.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

- Birch, S.H. et Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Boris, N.W., Hinshaw-Fuselier, S.S., Smyke, A.T., Scheeringa, M.S., Heller, S.S. et Zeanah, C.H. (2004). Comparing criteria for attachment disorders: Establishing reliability and validity in high-risk samples. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(5), 568-577.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1 Attachment*. London, Royaume-Uni: M. Masud R. Khan.
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 3-35.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory : John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Bretherton, I. (2008). Les histoires à compléter pour l'étude des représentations d'attachement. *Enfance*, 1, 13-21.
- Bretherton, I. et Munholland, K.A. (2008). Internal working models in attachment relationships : A construct revisited. In J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research, and Clinical Applications* (2^e éd.) (p. 89-111). New York, NY: Guilford Press (1^e éd. 1999).
- Bretherton, I. et Ridgeway, D. (1990). Story completion task to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti et E.M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (p. 300-308). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Royaume-Uni: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In P. Moen, G.H. Elden Jr. et K. Lüscher (dir.), *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development* (p. 599-619). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (p. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Burchinal, M., Roberts, J.E., Zeisel, S.A., Hennon, E.A. et Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting : Science and Practice*, 6, 1, 79-113.
- Burney, V.H. et Beilke, J.R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal of the Education of the Gifted*, 31(3), 295-321.
- Canadian Council on Social Development (2007). *Employment and Education : Urban Poverty in Canada, 2000*. Ottawa, Canada: Canadian Council on Social Development.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research, and Clinical Applications* (2^e éd.) (p. 3-22). New York, NY: Guilford Press (1^e éd. 1999).
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Ottawa, Canada: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cugmas, Z. (2007). Child's attachment to his/her mother, father and kindergarten teacher. *Early Child Development and Care*, 177(4), 349-368.
- Cyrlunik, B. et Pourtois, J.P. (dir.) (2007). *École et Résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Davis, H.A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Institut de la statistique du Québec*, 4(1), 1-16.
- Diener, M.L., Nievar, M.A. et Wright, C. (2003). Attachment security among mother and their young children living in poverty : Associations with maternal, child, and contextual characteristics. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(2), 154-182.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Moss, E. et Saint-Laurent, D. (2008). Le rôle des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire. *Enfance*, 1, 71-82.
- Duchesne, S., Larose, S. Guay, F., Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (2005). The transition from elementary to high school: the pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 409-417.

- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. et Dunn, L. M. (1994). *Échelle de vocabulaire en images de Peabody*. Toronto, Canada: Psycan.
- Egeland, B. (1997). *Risk and Resilience in Infants and Young Children*. Communication présentée à la 105^e rencontre annuelle de l'American Psychological Association, Chicago, IL.
- Emde, R.N., Wolf, D.P. et Oppenheim, D. (2003). *Revealing the Inner Worlds of Young Children*. New York, NY: Oxford University.
- Fish, M. (2001). Attachement in low-SES rural Appalachian infants : Contextual, infant, and maternal interaction risk and protective factors. *Infant Mental Health Journal*, 22(6), 641-664.
- Forbes, L.M., Evans, E.M., Moran, G. et Pederson, D.R. (2007). Change in atypical maternal behavior predicts change in attachment disorganization from 12 to 24 months in a high-risk sample. *Child Development*, 78(3), 955-971.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, Canada: Chenelière Éducation (1^e éd. 2006).
- Futh, A., O'Connor, T.G., Matias, C., Green, J. et Scott, S. (2008). Attachment narratives and behavioral and emotional symptoms in an ethnically diverse, at-risk sample. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(6), 709-718.
- Geoffroy, M.-C., Côté, S.M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P.D., Tremblay, R.E., Boivin, M. et Séguin, J.R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement : The role of early childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367.
- Gilmore, J. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Québec : Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec (2006). *Je suis, je serai : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *Proportion d'élèves sortants sans diplôme ni qualification*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Programme Aide aux devoirs au primaire*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école j'y tiens*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2010). *Indicateurs de l'éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Greenberg, M.T., Lengua, L.J., Coie, J.D. et Pinderhughes, E.E. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four american communities. *Developmental Psychology*, 35(2), 403-417.
- Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (2007). *Situation familiale*. Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T. et Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Harvey, V.S. (2007). Raising resiliency schoolwide. *The Education Digest*, 7, 33-39.
- Heinicke, C.M. (1995). Expanding the study of the formation of the child's relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 300-309
- Hoffman, K.T., Marvin, R.S., Cooper, G. et Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1017-1026.
- Horning, L.E. et House, K.A.G. (2002). Resilience in preschoolers and toddlers from low-income families. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 155-158.
- Hortaçsu, N. (2001). Parents' education level, popularity, individual cognitions, and academic performance: An investigation with turkish children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189.
- Howard, S. et Johnson, B. (2000). What makes the difference? children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26(3), 321-337.
- Howes, C. et Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

- Iruka, I.U., Burchinal, M. et Cai, K. (2010). Long-term effect of early relationships for African American children's academic and social development: an examination from kindergarten to fifth grade. *Journal of Black Psychology*, 36(2), 144-171.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jerome, E.M., Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2008). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Kennedy, J.H. et Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kesner, J.E. (1995). *Relationships between Caregiver-Child Attachment Attitudes and Personality Characteristics*. Atlanta, GA: EDRS.
- Klein, K. et Forehand, R. (2000). Family processes as resources for African American children exposed to a constellation of sociodemographic risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 53-65.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire: pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*, 48(3), 28-31.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement : High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Liew, J., Chen, Q. et Hughes, J.N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children : Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51-64.
- Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti et E.M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (p. 121-160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Marcus, R. F. et Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444.

- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. et Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 32(2), 143-177.
- Mitchell, K.A. (2003). *Social Competence and Social Support in Third Grade, Minority, Low-Income, Urban School Children*. New Brunswick, NJ: Rutgers The State University of New Jersey.
- Moss, E. et St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. et Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G.M. Tarabulsky, S. Larose, R. Tessier, D. Peterson et G. Moran (dir.). *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain* (155-179). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Moss, E., St-Laurent, D. et Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In J. Solomon et C. George (dir.), *Attachment Disorganization* (160-186). New York, NY: The Guilford Press.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104-115.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Pianta, R.C., Nimetz, S.L. et Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R.C. et Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pungello, E.P., Kainz, K., Burchinal, M., Wasik, B.H., Sparling, J.J., Ramey, C.T. et Campbell, F.A. (2010). Early educational intervention, early cumulative risk, and the early home environment as predictors of young adult outcomes within a high-risk sample. *Child Developmental*, 81(1), 410-426.
- Raikes, H.A. et Thompson, R.A. (2005). Links between Risk and Attachment Security: Models of Influence. *Applied Developmental Psychology*, 26, 440-455.
- Reio, T.G. Jr., Marcus, R.F. et Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-71.
- Reynolds, A.J. (1999). Educational success in high-risk settings : Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 37(4), 345-354.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. et Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: the centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Roustit, C., Hamelin, A.-M., Grillo, F., Martin, J. et Chauvin, P. (2010). Food insecurity: Could school food supplementation help break cycles of intergenerational transmission of social inequalities? *American Academy of Pediatrics*, 126(6), 1174-1181.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rydell, A.-M., Bohlin, G. et Thorell, L.B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7(2), 187-204.
- Schreiber, J.B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Sheriff, T., Arellano, J.L. et Carrier, R. (2005). *La réussite scolaire des élèves à risque: un modèle d'intervention axé sur la concertation*. Québec, Canada: Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire.

- Simard, M., Desrosiers, H. et Dumitru, V. (2007). *Quand la classe est finie... L'aide aux devoirs en première année du primaire*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Simpkins, S.D., Weiss, H.B., McCartney, K., Kreider, H.M. et Dearing, E. (2006). Mother-child relationships as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting : Science and Practice*, 6(1), 49-57.
- Statistique Canada (2010). Les lignes de faible revenu, 2008-2009. *Document de recherche – Revenu*, 5. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/75f0002m/75f0002m2010005-fra.pdf>>.
- Ungerer, J.A. et Harrison, L.J. (1996). *Children's Interactive Style with Parents, Teachers and Strangers: A Comparative Study across Three Contexts*. Québec: EDRS.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L.A. et Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months : Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- Vondra, J.I., Shaw, D.S., Swearingen, L., Cohen, M. et Owens, E.B. (1999). Early relationship quality from home to school: a longitudinal study. *Early Education and Development*, 10(2), 163-190.
- Wang, M.C. (1997). Next steps in inner-city education. focusing on resilience development and learning success. *Education and Urban Society*, 29(3), 255-276.
- Washington, S. (2008). Contextualizing risk and resiliency : Using narrative inquiry female adolescents in an alternative high school program. *The Journal Classroom Interaction*, 43(1), 14-33.