

Université de Montréal

L'épuisement professionnel des enseignants et les comportements extériorisés d'élèves du 2<sup>e</sup>  
et 3<sup>e</sup> cycle du primaire : le rôle de la relation maître-élèves

*Par*

David Rosso-Mercier

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences (M. Sc.) en  
psychoéducation, option mémoire et stage

Décembre 2020

© David Rosso-Mercier, 2020

Université de Montréal

École de psychoéducation, Faculté des arts et des Sciences

---

*Ce mémoire intitulé*

**L'épuisement professionnel des enseignants et les comportements extériorisés d'élèves  
du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire : le rôle de la relation maître-élèves**

*Présenté par*

**David Rosso-Mercier**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Steve Geoffrion**

Président-rapporteur

**Michel Janosz**

Directeur de recherche

**François Bowen**

Membre du jury

## Résumé

Les élèves qui présentent des problèmes de comportements extériorisés au primaire représentent un enjeu important pour l'école et la société québécoise, car ils sont plus à risque de rencontrer des difficultés d'adaptation psychosociales tout au long de leur parcours scolaire et en début d'âge adulte. Il est donc nécessaire d'étudier les facteurs du contexte scolaire qui en permettent le développement, le maintien et l'exacerbation, afin de trouver de nouveaux leviers d'intervention. Cette étude s'intéresse donc à l'épuisement professionnel des enseignants, un facteur susceptible d'influencer le comportement des élèves en classe, mais pour lequel encore peu de recherches ont été effectuées. À l'aide d'un devis longitudinal, l'objectif de cette étude était dans un premier temps d'examiner si l'épuisement professionnel des enseignants est associé à l'augmentation des problèmes de comportements extériorisés chez des élèves du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire, et, dans un deuxième temps, de déterminer si cette association est modérée par la qualité de la relation maître-élèves. Des analyses de régressions hiérarchiques ont été effectuées auprès de deux échantillons se différenciant uniquement par le caractère multiethnique des élèves qui composent l'un d'eux. Les données du premier échantillon ont été recueillies dans sept écoles primaires francophones de la Montérégie auprès de 735 élèves et de leurs 43 enseignants titulaires. Les données du second échantillon ont été recueillies dans cinq écoles primaires francophones de l'île de Montréal auprès de 616 élèves et de leurs 64 enseignants titulaires. Les résultats de cette étude suggèrent que l'épuisement professionnel des enseignants est associé à une augmentation des problèmes de comportements extériorisés chez les élèves. Les résultats ne permettent toutefois pas de conclure à un rôle modérateur généralisé de la relation maître-élèves. À la vue des résultats, nous suggérons que les psychoéducateurs puissent prévenir et atténuer les signes d'épuisement professionnel chez les enseignants, notamment par la pratique du rôle-conseil auprès des enseignants et de la direction, par l'animation d'ateliers de développement professionnel et par la mise en place de programmes d'interventions.

**Mots-clés :** Épuisement professionnel, comportements extériorisés, relation maître-élèves, enseignants et élèves du primaire, sentiment d'efficacité, fatigue professionnelle.

## **Abstract**

Students with externalized behavioral problems in elementary school represent an important issue for Québec schools and society. Indeed, they are more at risk to encounter psychosocial difficulties throughout their school career and at the start of their adulthood. Consequently, to find new possible interventions, it is necessary to study factors of school context that allow development, maintenance, and exacerbation of these behaviors. This study therefore focuses on teacher burnout, a factor that may influence student behavior in the classroom, but on which little research has been done. With a longitudinal design, the aim of this study was first to assess whether teacher burnout is associated with increase in externalized behavioral problems among students in 2nd and 3rd cycle of elementary school. Secondly, we aimed to determine if this association is moderated by the quality of the teacher-student relationship. Hierarchical regression analyzes were performed on two samples differing by their multiethnic composition. Data from the first sample were collected of 735 students and their 43 teachers, in seven francophone elementary schools of Montérégie. Data from the second sample were collected of 616 students and their 64 teachers, in five francophone elementary schools of Montréal. Results suggest that teacher burnout is associated with an increase in externalized behaviors among students. However, results do not allow to conclude a generalized moderating role of the teacher-student relationship. Implications of the results for research and psychoeducational practice are discussed. We suggest that psychoeducators can prevent and reduce the signs of professional burnout among teachers by practicing an advisory role with teachers and management, by leading professional development workshops and by setting up intervention programs.

**Keywords:** Teacher burnout, externalizing behaviours, teacher-student relationships, primary school, students, teacher self-efficacy, emotional exhaustion.

## Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières .....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures .....	vi
Liste des sigles et abréviations.....	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	3
Comportements extériorisés .....	3
Définition, prévalence et pronostics .....	3
Facteurs associés aux comportements extériorisés .....	8
Contexte scolaire et comportements extériorisés.....	10
Pratiques enseignantes et comportements extériorisés .....	11
Épuisement professionnel .....	14
Portrait général.....	15
Déterminants de l'épuisement professionnel.....	17
Épuisement professionnel et pratiques enseignantes .....	19
Épuisement professionnel et comportements extériorisés des élèves.....	24
Quel rôle joue la relation maître-élèves? .....	27
Objectif et hypothèses de recherche .....	29
Méthode .....	31
Participants.....	31

Procédures.....	33
Mesures.....	34
Traitement des valeurs manquantes.....	39
Stratégie analytique.....	40
Résultats.....	43
Analyses descriptives.....	43
Analyses principales .....	47
Modèle 1 : Fatigue professionnelle et rôle modérateur de la chaleur.....	47
Modèle 2 : Fatigue professionnelle et rôle modérateur des conflits.....	53
Modèle 3 : Sentiment d'inefficacité et rôle modérateur de la chaleur.....	56
Modèle 4 : Sentiment d'inefficacité et rôle modérateur des conflits.....	58
Discussion.....	61
Épuisement professionnel des enseignants et problèmes de comportements extériorisés	61
Relation maître-élèves : différences entre les échantillons.....	65
Rôle modérateur de la relation maître-élèves .....	68
Forces et limites.....	70
Implications des résultats pour la recherche.....	72
Implications des résultats pour la pratique psychoéducative.....	72
Conclusion.....	77
Références.....	79
Annexes .....	101
Annexe 1 .....	102
Annexe 2.....	104

## Liste des tableaux

Tableau 1.	<i>Corrélations et statistiques descriptives entre les variables du modèle pour l'échantillon 1 (Projet Engagement).....</i>	44
Tableau 2.	<i>Corrélations et statistiques descriptives entre les variables du modèle pour l'échantillon 2 (Projet Culture et Engagement).....</i>	45
Tableau 3.	<i>Fatigue professionnelle et comportements extériorisés : rôle modérateur de la chaleur dans la relation maître-élèves .....</i>	49
Tableau 4.	<i>Fatigue professionnelle et comportements extériorisés : rôle modérateur des conflits dans la relation maître-élèves.....</i>	55
Tableau 5.	<i>Sentiment d'inefficacité et comportements extériorisés : rôle modérateur de la chaleur dans la relation maître-élèves .....</i>	57
Tableau 6.	<i>Sentiment d'inefficacité et comportements extériorisés : rôle modérateur des conflits dans la relation maître-élèves.....</i>	60

## Liste des figures

*Figure 1.* Niveau des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fonction de la chaleur perçue dans la relation maître-élèves et le niveau de fatigue professionnelle de l'enseignant, pour l'échantillon 1.....52

*Figure 2.* Niveau des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fonction de la chaleur perçue dans la relation maître-élèves et le niveau de fatigue professionnelle de l'enseignant, pour l'échantillon 2.....52



## Liste des sigles et abréviations

APA : *American Psychological Association*

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EHDAA : élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage

TC: Trouble des conduites

TDAH: Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

TOP : Trouble oppositionnel avec provocation

## Remerciements

Le dépôt de ce mémoire représente pour moi l'achèvement d'une longue et belle aventure, mais aussi les prémices d'une nouvelle. Mon parcours aux cycles supérieurs aura été pour le moins sinueux. Mais si je me tiens là aujourd'hui, c'est grâce à l'apport conjugué de plusieurs personnes qui m'aura permis de continuer et de passer au travers des embûches.

Mes premiers remerciements sont adressés à mon directeur de recherche, Michel Janosz, sans qui ce mémoire n'aurait pu prendre forme. Merci pour ton accompagnement exceptionnel, empreint de soutien et de disponibilité, qui m'a permis de persévérer lors des moments plus difficiles. Ta rigueur, tes conseils et tes réflexions m'auront été très formateurs et inspirants. Un merci tout particulier à Sophie Pascal, qui a su m'apporter son soutien au moment le plus opportun. Merci pour ta grande considération, ta générosité et tes conseils.

Bien entendu, un énorme merci à mes parents, Nathalie et Benoît, qui ont su m'inculquer dès le plus jeune âge le désir de me dépasser. Merci pour votre soutien inconditionnel, vos encouragements et votre écoute. Mais surtout, merci d'avoir cru en moi. Je n'y serais pas arrivé sans vous. Merci aussi à ma sœur, Laurence, qui est pour moi un modèle de réussite et d'excellence. Merci pour ton soutien et ton humour, qui m'ont grandement fait du bien tout au long de ce parcours. Aussi, merci à toutes mes amies qui m'ont accompagné au cours de mes années d'université. Votre amitié m'a été très précieuse.

Finalement, une dernière pensée pour tous mes amis auxquels j'ai dû répondre à l'une de leurs invitations par ma célèbre phrase : « Pas ce soir, je dois faire mon mémoire ». Merci d'avoir été compréhensifs à mon égard et de m'avoir soutenu à votre façon.

*David Rosso-Mercier*

## Introduction

Les problèmes de comportement extériorisés représentent un problème d'envergure chez les élèves du primaire, tant par leur prévalence que par les sombres pronostics leur étant associés (Fergusson, Horwood et Ridder, 2005; Nock et al., 2007; Thompson et al., 2011; Waschbusch, 2002). Plusieurs études ont établi que les élèves qui présentent des problèmes de comportements extériorisés au début de leur parcours scolaire sont plus à risque de présenter ces mêmes comportements à l'adolescence et en début d'âge adulte (Maughan et al., 2004; Rowe et al., 2010; Waschbusch, 2002). Ainsi, ces élèves sont donc plus à risque de vivre plusieurs difficultés scolaires tout au long de leur parcours : difficultés relationnelles avec leurs pairs et leurs enseignants, mauvaises notes, échec, redoublement et décrochage scolaire (Breslau et al., 2009; Kokko et al., 2006; Masten et al., 2005; MELS, 2008; Reid et al., 2004). En fonction de la précocité et de l'intensité de leurs problèmes de comportements, ces élèves seront plus à risque, en début d'âge adulte, de criminalité, de pauvreté, de toxicomanie, de chômage, de problèmes de santé mentale et de problèmes intériorisés (Fergusson, Horwood et Ridder, 2005; Masten et al., 2005). Afin de diminuer les coûts humains et sociaux générés par cette problématique, il importe d'approfondir notre connaissance du phénomène et d'identifier les différents leviers d'action sur lesquels il est possible d'intervenir.

Parmi les différents facteurs associés aux problèmes de comportements extériorisés, l'environnement scolaire auquel est exposé l'élève peut prévenir, diminuer ou accentuer les problèmes de comportement des élèves (Sameroff et Mackenzie, 2003; Silver et al., 2005). Par exemple, en adoptant une gestion de classe efficace et en développement des relations maître-élèves chaleureuses et peu conflictuelles avec leurs élèves, les enseignants peuvent atténuer la présence de problèmes de comportements dans leur classe (Baker, Grant et Morlock, 2008; Berry et O'Connor, 2010; Oliver, Wehby et Reschly, 2011; Simonsen et al., 2008). Néanmoins, plusieurs facteurs peuvent influencer la capacité d'un enseignant à offrir aux élèves l'environnement éducatif le plus favorable, dont leur état émotionnel et leur niveau de stress (Chang, 2009; Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Skaalvik et Skaalvik, 2007). En ce sens, certains auteurs suggèrent que l'épuisement professionnel des enseignants pourrait avoir une incidence sur le comportement des élèves (Hastings, 2005; Jennings et Greenberg, 2009; Maslach

et Leiter, 1999). Notamment, il est soulevé que le désengagement des enseignants face à leurs tâches et la baisse de leur sentiment d'efficacité pourraient contribuer à détériorer l'environnement scolaire et les pratiques enseignantes associées à la présence des comportements extériorisés (Arens et Morin, 2016; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Hoglund, Klinge et Hosan, 2015; Zee et Koomen, 2016). Néanmoins, jusqu'à présent, très peu d'études se sont penchées sur cette possible association (Brunsting, Sreckovic et Lane, 2014; Madigan et Kim, 2020). De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné si cette association varie en fonction de la qualité de la relation maître-élèves, qui joue un rôle central dans le développement, le maintien et la gestion des problèmes de comportements chez les élèves (Baker, 2006; Baker, Grant et Morlock, 2008; Berry et O'Connor, 2010; Silver et al., 2005).

Dans cette optique, l'objectif premier poursuivi par ce mémoire est donc d'examiner de manière longitudinale s'il existe un lien prédictif positif entre l'épuisement professionnel d'enseignants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire et la présence de problèmes de comportement extériorisés chez leurs élèves, et ce, en tenant compte des problèmes extériorisés préalables des élèves. Finalement, le second objectif est de déterminer si ce lien varie en fonction de la qualité de la relation maître-élève.

Pour répondre à ces objectifs, une revue de la littérature sur les problèmes de comportements extériorisés et les pratiques enseignantes susceptibles de les affecter sera d'abord effectuée, puis sera suivie par une revue de la littérature sur l'épuisement professionnel. Nous aborderons ensuite la méthode utilisée pour répondre aux questions de recherche, puis nous présenterons les résultats obtenus. Ce mémoire se terminera par une discussion sur ces résultats et leurs implications pour la recherche et la pratique de la psychoéducation.

## Contexte théorique

### Comportements extériorisés

#### **Définition, prévalence et pronostics**

*Définition.* Les comportements extériorisés réfèrent à un groupe de comportements problématiques manifestés dans la conduite d'un enfant et qui sont dirigés vers son environnement extérieur, découlant typiquement d'une difficulté à gérer ses émotions et ses comportements (APA, 2013; Liu, 2004; MELS, 2007). Ces comportements se regroupent sous trois dimensions : les comportements agressifs, les comportements délinquants et les comportements hyperactifs (Liu, 2004). La première dimension fait référence aux comportements qui sont menaçants pour les autres, comme les crises de colère, les bagarres, les menaces, les agressions physiques et verbales et l'intimidation. Les comportements délinquants désignent les comportements qui transgressent les règles et l'ordre social établi, tel l'indiscipline, l'opposition aux adultes, les vols et la tricherie. Finalement, la dimension des comportements hyperactifs fait référence aux comportements d'inattention, d'impulsivité et d'agitation motrice (APA, 2013; Liu 2004). De façon générale, ces comportements ne se manifestent pas de façon isolée, mais se présentent plutôt comme un ensemble (McMahon, Wells et Kotler, 2006). En contexte scolaire, ces comportements sont particulièrement visibles par leur caractère dérangeant et par leur propension à perturber le climat et la gestion de classe (Desbiens et al., 2006).

Les élèves qui présentent des comportements extériorisés constituent un groupe très hétérogène quant à la sévérité et la fréquence de leurs symptômes, la concomitance de leurs problèmes de comportements avec d'autres problématiques et leur trajectoire développementale, ce qui complexifie la problématique (Déry et al., 2008). Il importe en ce sens de différencier les troubles du comportement des difficultés de comportements. Les difficultés de comportements ont un aspect réactionnel et sont davantage de nature transitoire, souvent dues à un contexte scolaire particulier ou à un événement de vie difficile (séparation des parents, deuil, etc.). Ainsi, ces difficultés se manifestent avec une intensité variable selon la situation (MEES, 2015). Pour leur part, puisqu'ils découlent souvent d'une trajectoire développementale d'inadaptation chez l'enfant, les troubles du comportement font partie prenante du fonctionnement quotidien de l'individu et sont donc davantage stables ou persistants (MEES, 2015). Ils se manifestent dans plusieurs sphères

de la vie de l'enfant et la fréquence, l'intensité et la complexité des symptômes posent un risque important pour le développement ultérieur de l'enfant (MEES, 2015). Ils nécessitent l'évaluation et le diagnostic d'un professionnel basé sur l'atteinte de différents seuils cliniques, à contrario des difficultés de comportement, qui représentent plutôt un ensemble de critères diagnostiques ne dépassant pas le seuil nécessaire au diagnostic (MEES, 2015; Vitaro et al., 1994). En ce sens, le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (APA, 2013) classe les troubles de comportements extériorisés, dont les deux principaux qui seront utilisés pour cet ouvrage : le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites (TC). Le TOP se présente comme un mode comportemental chez l'enfant se caractérisant par une attitude colérique, irritable et hostile, la défiance des règles ou le refus d'y obéir, l'argumentation et un comportement vindicatif. Les enfants ayant un TOP ont souvent des crises de colère, sont agacés et cherchent à faire réagir les autres (APA, 2013). Quant à lui, le TC se caractérise par un ensemble de comportements répétitifs et déviants qui bafouent les droits d'autrui et qui transgressent les normes sociales relatives à l'âge de l'individu. Les enfants ayant un TC ont des comportements agressifs envers autrui et les animaux, initient des bagarres, utilisent des armes qui peuvent sérieusement blesser autrui (brique, bouteille brisée, etc.), menacent les autres et détruisent la propriété d'autrui (APA, 2013). Les enfants présentant des troubles de comportements comme le TC et le TOP sont nombreux à aussi manifester des symptômes du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), trouble neurodéveloppemental se caractérisant par des niveaux élevés d'inattention, d'impulsivité, de désorganisation et d'hyperactivité (APA, 2013). Pour les besoins de ce mémoire, nous utiliserons le terme « problèmes de comportements extériorisés » dans une perspective large qui englobe à la fois les difficultés de comportements extériorisés (comportements agressifs, comportements délinquants, comportements hyperactifs) ainsi que les troubles du comportement tels que définis par le *DSM-V* (APA, 2013).

En plus de la sévérité variable de leurs symptômes, les élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés constituent un groupe hétérogène par la présence ou l'absence de problématiques concomitantes (TDAH, traits de personnalité antisociale, problèmes de comportements intériorisés comme l'anxiété ou la dépression) et par la trajectoire développementale de leurs difficultés. En effet, chez certains élèves, les difficultés comportementales sont présentes et connues avant l'entrée scolaire, alors que chez d'autres, ces difficultés apparaîtront au cours de leur parcours scolaire (Déry et al., 2008). Dans les deux cas,

l'école a le potentiel d'exacerber, de diminuer ou d'altérer les problèmes de comportements extériorisés (Silver et al., 2005).

**Prévalence.** La prévalence des différents problèmes de comportement extériorisés varie en fonction de leur sévérité : plus le comportement est grave en termes de conséquences pour l'enfant et son environnement (par exemple, agresser physiquement un autre enfant est plus grave que de désobéir à la consigne d'un adulte), plus faible est la prévalence de ce dit comportement dans la population (Frick, 2012; Ravens-Sieberer et al., 2008; Silver et al., 2010). Ainsi, dans leur méta-analyse constituée de vingt-cinq études (neuf menées en Amérique du Nord, dix en Europe, trois en Asie et une au Moyen-Orient), Canino et ses collègues (2010) ont estimé la prévalence du TOP chez les enfants et adolescents de moins de 18 ans à 3,3%, ce taux étant stable à travers les sociétés occidentales. De plus, avant l'adolescence, les garçons seraient quatre fois plus susceptibles que les filles d'obtenir ce diagnostic (Rowe et al., 2010). Toujours selon les résultats de leur méta-analyse, Canino et ses collègues (2010) ont estimé la prévalence du TC à 3,2% chez les enfants et adolescents de moins de 18 ans, ce taux étant lui aussi stable à travers divers pays occidentaux. Les résultats de la méta-analyse de Polanczyk et ses collègues (2007), constituée de cent-deux études représentant chaque continent, permettent d'établir la prévalence internationale du TDAH à environ 5% chez les enfants d'âge scolaire. D'ailleurs, plusieurs études ont montré une comorbidité élevée entre les troubles du comportement et le TDAH (Connor et Doerfler, 2008; Déry et al., 2008; Waschbusch, 2002). Il est toutefois plus difficile d'établir la prévalence d'enfants présentant des difficultés comportementales n'atteignant pas le seuil diagnostique des troubles du comportement. Par exemple, dans un échantillon québécois composé d'élèves du primaire suivis pour des problèmes de comportements, seulement 35% des élèves ne présentait pas de TC ou de TOP (Déry et al., 2008). Néanmoins, il importe de préciser que plus d'élèves présentent des difficultés comportementales que des troubles du comportement (Thompson et al., 2011). Finalement, les problèmes de comportements extériorisés sont un phénomène touchant en plus grande proportion les garçons que les filles (Canino et al., 2010; Déry et al., 2008; Maughan et al., 2004). Toutefois, ces dernières utiliseraient davantage d'agressivité relationnelle, plus difficile à observer et à évaluer pour l'entourage (Gagnon et Vitaro, 2000) et seraient plus à même de présenter des problèmes intériorisés de façon comorbide (Déry et al., 2008).

Au Québec, entre 1985 et 2000, la proportion d'élèves au primaire identifiés avec un trouble de comportement est passé de 0,8% à 2,5%; plus de 11 500 élèves recevaient ainsi des services professionnels relativement à leurs problèmes de comportement, ces élèves constituant près de 20% de l'ensemble des *élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage* (EHDAA) (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Après les années 2000, il est impossible de connaître le nombre exact d'élèves recevant des services pour des problèmes de comportements puisque ces élèves et ceux en difficulté d'apprentissage sont réunis sans distinction sous la même appellation (MELS, 2007). Cette tendance à la hausse semble s'être toutefois poursuivie lors des années suivantes, puisqu'entre 2002 et 2010, la proportion d'EHDAA au primaire est passée de 11,5% à 14,5% (MELS, 2010).

**Pronostics.** Les pronostics associés à la présence de problèmes de comportements extériorisés à l'enfance sont bien documentés par la littérature scientifique. Les enfants qui présentent des problèmes de comportement à l'école primaire sont plus à risque, en début d'âge adulte, de criminalité (crime contre la personne ou la propriété, arrestation, condamnation, emprisonnement), de consommation de substances et de problèmes de santé mentale (dépression majeure, trouble anxieux, personnalité antisociale, tentative de suicide) (Fergusson, Horwood et Ridder, 2005; Nock et al., 2007; Rowe et al., 2010). Dans leur étude longitudinale suivant une cohorte de 1265 enfants de leur naissance à l'âge adulte, Fergusson, Horwood et Ridder (2005) ont trouvé une association entre la présence de problèmes de comportements à l'enfance et une insertion socioprofessionnelle plus désavantageuse en début d'âge adulte, qui s'observe par un plus faible taux de diplomation ou de qualifications, un taux de chômage plus élevé et une plus grande dépendance à l'aide sociale. Toutefois, les auteurs notent que cette relation est largement expliquée dans leur étude par l'association entre des problèmes de comportements sérieux à l'enfance et un quotient intellectuel en moyenne plus modeste. À son tour, cette relation peut s'expliquer par d'autres mécanismes, dont des déficits dans les fonctions exécutives comme l'inhibition, la flexibilité cognitive et les habiletés verbales (Déry et al., 2008; Dionne, Déry et Toupin, 2010; Flouri et al., 2018; Waschbusch, 2002). Plus les problèmes présentés chez l'enfant sont sévères et précoces, plus les projections à l'âge adulte sont négatives (Déry et al., 2008; Fergusson, Horwood et Ridder, 2005; Nock et al., 2007; Thompson et al., 2011). Ainsi, dans l'étude de Fergusson, Horwood et Ridder (2005), les enfants appartenant au groupe des 5% les plus perturbés ont entre 1,5 et 19 fois plus de risque de vivre les complications mentionnées ci-dessus que ceux appartenant



au groupe des 50% les moins perturbés. En ce sens, les individus ayant présenté un TOP au cours de leur enfance, que le trouble soit encore présent ou non, ont quatre à six fois plus de risques de développer un de trouble de santé mentale à l'âge adulte (Nock et al., 2007).

Le pronostic défavorable associé aux problèmes de comportements s'explique en partie par la relative stabilité des problèmes de comportement de l'enfance à l'âge adulte. En effet, certaines études ont établi que pour la majorité des enfants, la manifestation des problèmes de comportements est stable à travers l'enfance, et ce, en dépit du niveau initial des problèmes de comportements (Déry et al., 2008; Thompson et al., 2011). En ce sens, dans leur étude longitudinale (2011), Thompson et ses collègues ont montré qu'un enfant présentera à toutes choses près le même niveau de difficultés à quatre ans qu'à 11 ans, tandis qu'un seul petit groupe d'enfants sera sur une trajectoire croissante de difficultés comportementales. Néanmoins, comme le rappelle Waschbusch dans sa méta-analyse (2002), les problèmes de comportements extériorisés sont un phénomène développemental dynamique. Les résultats de sa recherche illustrent d'ailleurs bien le phénomène : 60% des élèves ayant présenté un trouble du comportement à l'enfance ne présenteront plus de symptômes à l'âge adulte. Dans la même optique, 70% des individus ayant présenté un TOP à l'enfance ou à l'adolescence n'auront plus de symptômes à l'âge de 18 ans (Nock et al., 2007). En ce sens, les problèmes de comportements extériorisés apparaissent en partie malléables ou sensibles aux contextes et aux facteurs des environnements de l'enfant (Sameroff et Mackenzie, 2003).

Le modèle de Patterson, Reid et Dishion (1992), basé sur l'apprentissage social, permet de mieux saisir comment de tels comportements se développent et se cristallisent en fonction de l'environnement de l'enfant. Ce modèle postule que le développement et le maintien des comportements extériorisés émergent d'un processus graduel d'interactions entre les différents facteurs de risque et de protection de l'enfant. Ainsi, un enfant avec un tempérament difficile, hyperactif ou agité sera plus à même de développer un attachement insécurisé envers ses parents et d'adopter graduellement des comportements coercitifs tels des crises de colère et la désobéissance, afin d'obtenir réponse à ses besoins fondamentaux. Chez des familles ayant des pratiques parentales inadéquates et inconstantes, les parents auront alors tendance à être permissifs ou, au contraire, à utiliser des stratégies punitives, coercitives ou corporelles inefficaces; l'enfant intégrera alors ces comportements à son fonctionnement (Smeekens, Riksen-Walraven et Bakel, 2007). Un environnement familial difficile ne vient qu'exacerber cette dynamique familiale, puisque les

parents sont plus irritables, et donc moins sensibles et patients envers leur enfant. Ce climat relationnel laisse alors peu de place aux renforcements et à l'affection parentale dont l'enfant aurait grandement besoin. À l'école, l'enfant aura tendance à adopter les mêmes comportements que ceux appris à la maison, ce qui rendra son adaptation plus difficile. En effet, ces comportements entravent la capacité de l'enfant à développer et à maintenir des relations sociales positives avec ses pairs et les adultes. D'une part, l'enfant sera davantage rejeté par ses pairs, ce qui le poussera à fréquenter des pairs présentant le même type de difficultés, et, d'autre part, les enseignants développeront des sentiments négatifs ainsi qu'une certaine aversion à son égard. De ce fait, l'enfant se verra offrir moins d'opportunités d'apprentissage et de réussite, ce qui ne fera qu'exacerber ses difficultés académiques (Reid et al., 2004). De plus, lorsque la relation est conflictuelle, les enseignants tendent à utiliser des stratégies punitives face aux comportements de l'élève ou à se retirer des interactions avec les élèves, ce qui ne fait qu'exacerber les problèmes de l'élève (Sutherland et Morgan, 2003). Puisque l'élève prend du retard académique, les tâches deviennent encore plus difficiles. L'élève pourra alors tenter d'éviter les tâches en adoptant des comportements perturbateurs. Les enseignants adoptant des stratégies punitives, comme le retrait, n'aura comme incidence que de renforcer le comportement de l'élève, puisque ce dernier a réussi à éviter la tâche scolaire. Puisque privé de la valorisation et de la reconnaissance que de telles expériences procurent, l'élève adoptera alors davantage des comportements agressifs, oppositionnels et perturbateurs pour répondre à son besoin de reconnaissance (Desbiens et al., 2006).

Étant donné que les comportements extériorisés se développent par l'interaction entre les différents facteurs de risques et de protection de l'enfant, il importe de mieux identifier quels facteurs sont associés au développement de ces comportements. La prochaine section présentera ainsi un survol sommaire des facteurs de risque individuels, familiaux et sociaux associés aux comportements extériorisés.

### **Facteurs associés aux comportements extériorisés**

*Facteurs individuels.* Un tempérament difficile en bas âge (irritabilité, humeur négative, colère) prédit la présence de problèmes de comportements en début d'âge scolaire (Eisenberg et al., 2005; Smeekens, Riksen-Walraven et Bakel, 2007). De plus, présenter un type d'attachement

insécure augmente les risques de présenter des problèmes de comportements extériorisés (Smeekens, Riksen-Walraven et Bakel, 2007; Sroufe, 2005). En ce qui a trait aux habiletés cognitives, les enfants manifestant des comportements extériorisés présentent en moyenne un plus faible quotient intellectuel, ainsi que de moins bonnes habiletés verbales (compréhension, vocabulaire) et exécutives (planification, inhibition, mémoire de travail, flexibilité cognitive) (Déry et al., 2008; Dionne, Déry et Toupin, 2010; Fergusson, Horwood et Ridder, 2005; Flouri et al., 2018; Waschbusch, 2002). Enfin, puisqu'ils prédisposent à un quotient intellectuel plus faible, une naissance prématurée, un faible poids à la naissance et une malnutrition à 3 ans sont des facteurs associés à la présence ultérieure de problèmes de comportements extériorisés (Cassiano, Gaspardo et Linhares, 2016; Liu et al., 2004).

**Facteurs familiaux.** Un style parental autoritaire et peu chaleureux (faible implication émotionnelle, encadrement et attentes élevées), un style disciplinaire punitif, coercitif, inconstant et corporel et une supervision parentale de mauvaise qualité sont tous des facteurs relevant de l'environnement familial et associés à la présence et au développement de problèmes de comportements extériorisés chez l'enfant (Déry et al., 2008; Lansford et al., 2018; Rowe et al., 2010; Smeekens, Riksen-Walraven et Bakel, 2007). D'ailleurs, alors que seulement 5% des enfants sans problèmes de comportement subissent des abus ou des punitions physiques, ce taux varie entre 28 et 39% chez les enfants ayant des problèmes de comportements (Waschbusch, 2002). Ensuite, l'exposition à un vécu familial instable (violence conjugale, séparation des parents, reconfiguration familiale, monoparentalité, démêlés avec la justice) et un historique de problèmes de comportements extériorisés chez les parents ou les grands-parents sont des facteurs de risque associés au développement de problèmes de comportements extériorisés (Burnette, 2013; Déry et al., 2008; Fergusson, Horwood et Ridder, 2005; Kjellstrand et Eddy, 2011; Waschbusch, 2002). En ce sens, un historique familial important de comportements extériorisés permet de prédire le caractère transitoire ou persistant de la trajectoire de TC chez les garçons (Odgers et al., 2007).

**Facteurs sociaux.** Quant aux facteurs sociaux, des études ont montré que vivre dans un quartier à risque, caractérisé par la pauvreté et la criminalité, est associé à une présence accrue de problèmes de comportements extériorisés chez les enfants (Plybon et Kliwer, 2001; Roosa et al., 2005). Le lien entre ces variables est toutefois mieux compris lorsque l'on considère l'apport de certaines variables médiatrices (Roosa et al., 2005). En effet, vivre dans ce type de quartier expose

les familles et les enfants à davantage de stress, favorise l'association à des pairs déviants et augmente les conflits entre l'enfant et ses parents. Ultiment, ces caractéristiques favorisent à leur tour le développement de problèmes de comportements (Plybon et Kliwer, 2001; Roosa et al., 2005). En ce sens, l'acceptation par les pairs apparaît comme un facteur de protection, atténuant le lien entre l'adversité familiale et les problèmes de comportements (Criss et al., 2002). Finalement, le développement des problèmes de comportements extériorisés revêt un caractère cyclique, des études ayant observé une continuité dans les difficultés comportementales à travers trois générations (Bailey et al., 2009; Kim et al., 2009) et une étude ayant montré que la transmission intergénérationnelle de la pauvreté sur trois générations est associée au développement des problèmes de comportements (Scaramella et al., 2008).

### **Contexte scolaire et comportements extériorisés**

Bien que les facteurs individuels et familiaux présentés précédemment jouent un rôle important dans le développement des problèmes de comportements, ces facteurs sont difficilement modifiables. Or, les comportements extériorisés apparaissent fortement influencés par l'interaction entre l'individu et son environnement immédiat (Sameroff et Mackenzie, 2003). Par exemple, seulement 5,6% des enfants présentent des difficultés comportementales autant à la maison qu'à l'école, ce taux augmentant toutefois à 60% chez les élèves présentant des troubles du comportement pour lesquels ils reçoivent des services complémentaires (Little, Hudson et Wilks, 2000). D'autre part, les chercheurs observent une différence dans la prévalence des problèmes de comportements entre les écoles et même entre les classes d'une même école. Ils estiment que ces différences peuvent être attribuables aux caractéristiques propres à chaque école (Bru, Stephens et Torsheim, 2002; Demanet et Van Houtte, 2012; Servoss, 2017; Stewart, 2003). Puisque l'école est destinée à prendre de plus en plus de place dans le développement de l'enfant à mesure qu'il vieillit, cette dernière, par certaines caractéristiques de son environnement, est sujette à décupler ou à amoindrir les problèmes de comportement déjà présents ou en émergences chez les élèves (Bowen et Desbiens, 2004). D'ailleurs, intervenir tôt dans le parcours scolaire d'un enfant présentant des difficultés académiques et comportementales pourrait lui permettre de s'engager dans une trajectoire scolaire plus favorable (Hughes et al., 2008). Il apparaît donc nécessaire d'identifier des leviers d'actions sur lesquels l'école peut intervenir.

Chez les élèves, plusieurs facteurs scolaires sont associés aux comportements extériorisés. Ainsi, la performance scolaire en français et mathématique, la réussite académique et l'engagement scolaire (investissement dans les apprentissages, assiduité, efforts, intérêt et attitudes envers l'école) sont des facteurs associés aux comportements extériorisés (Archambault et al., 2015; Déry et al., 2008; Drugli, Klökner et Larsson, 2011; Hughes et al., 2008; Reid et al., 2004). Notamment, il est avancé que les élèves présentant des difficultés académiques peuvent devenir frustrés s'ils observent que leurs résultats ne sont pas proportionnels à leurs efforts en classe. Graduellement, ils sont susceptibles de se désengager des tâches scolaires et de manifester des comportements perturbateurs afin d'éviter les tâches, d'obtenir l'attention du professeur et d'exprimer leur frustration (Desbiens et al., 2006; Hughes et al., 2008). De même, la qualité du climat général de la classe est associée aux comportements extériorisés. En effet, des études ont montré qu'évoluer dans une classe caractérisée par un haut niveau de comportements extériorisés et d'agressions a des effets délétères sur la réussite et le comportement des élèves (Hoglund, Klinge et Hosan, 2015; Thomas et al., 2011).

Une autre caractéristique du contexte scolaire de l'élève susceptible d'influencer son adaptation comportementale est la pratique enseignante à laquelle il est exposé. Deux pratiques enseignantes sont d'ailleurs déterminantes dans l'apparition et le maintien des problèmes de comportements extériorisés, soit la gestion de classe et la relation maître-élèves. La prochaine section visera donc à détailler le rôle de ces deux pratiques.

### **Pratiques enseignantes et comportements extériorisés**

**Gestion de classe.** La gestion de classe fait référence à la capacité de l'enseignant à établir et à maintenir un environnement favorisant l'enseignement et les apprentissages (Allen, 2010). Ainsi, en plus de la gestion du comportement, le programme scolaire, sa mise en œuvre, l'établissement de règles et de procédures, l'organisation de la classe et l'établissement de stratégies pour répondre au comportement de l'élève sont partie prenante de la gestion de classe (Allen, 2010; Barbeta, Norona, Bicard, 2005; Emmer et Stough, 2001). À cet effet, la gestion de classe est importante car elle permet de préserver le temps d'enseignement, ce qui favorise l'engagement de tous les élèves ainsi que leur réussite scolaire. D'ailleurs, dans les classes où les problèmes de comportements sont fréquents, moins de temps est consacré à l'enseignement, et les élèves de ces classes ont une moins

bonne performance et réussite scolaire (Oliver, Wehby et Reschly, 2011). La gestion de classe est aussi importante car elle est associée aux comportements des élèves. Ainsi, dans une classe où les problèmes sont gérés de manière efficace, les relations positives entre les élèves sont favorisées et il est beaucoup moins probable d'observer de l'intimidation entre les élèves (Roland et Galloway, 2002). En ce sens, l'utilisation de stratégies de gestion de classe proactives est associée à la réduction des problèmes de comportement (Kehle et al., 2000; Simonsen et al., 2008; Wentzel, 2002). Ces stratégies de gestion de classe impliquent, entre autres, l'affichage des règles, l'établissement d'un système de renforcement et de ce qui est attendu des élèves, la maximisation de la structure sociale et environnementale et la planification des interventions prévues face à des comportements perturbateurs (Evertson et Poole, 2008). Néanmoins, face aux problèmes de comportements des élèves en classe, les enseignants ont davantage tendance à utiliser des réponses réactives se voulant restrictives et punitives : utilisation de menaces, de sermons, de punitions et retrait de classe (Almog et Shechtman, 2007). Malheureusement, l'utilisation de ces stratégies est plutôt associée au maintien des comportements perturbateurs, voire même à leur exacerbation (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Hamre et Pianta, 2005; Leflot et al., 2010; Martin, Sass et Schmitt, 2012; Nelson et Roberts, 2000). En effet, les stratégies restrictives ou punitives ont pour effet de créer un sentiment d'humiliation chez l'élève et d'augmenter son stress, accentuant ainsi son désintérêt envers l'école et encourageant le maintien de ce type de comportement (Landrum et Kauffman, 2006). De plus, il apparaît même que les élèves ayant un TOP sont davantage réceptifs aux récompenses, tandis qu'ils ont tendance à ignorer les punitions (Luman et al., 2010). Pour leur part, les élèves qui présentent un TC ont tendance à interpréter les intentions des autres comme plus hostiles et menaçantes qu'elles ne le sont vraiment, ce qui les pousse à répondre avec des comportements agressifs qu'ils jugent raisonnables et justifiés (Dodge et Pettit, 2003). Finalement, un climat de classe de qualité, caractérisé par des interactions positives entre l'enseignant et ses élèves, la sensibilité de l'enseignant aux besoins de l'enfant, l'utilisation de stratégies proactives et un haut niveau d'engagement des élèves, est associé à la réduction des comportements extériorisés, puisqu'il favorise l'engagement scolaire des élèves et modèle le comportement de l'élève (Thomas et al., 2011).

***Relation maître-élève.*** L'enfance est une période développementale particulièrement sensible à l'influence des relations entretenues avec un adulte, qui constituent des occasions pour l'enfant de développer ses compétences sociales (Pianta, 1997). Il en est ainsi pour la relation entre

un élève et son enseignant, qui est au cœur même de la tâche enseignante (Hargreaves, 1998). La relation maître-élève fait référence à la relation dyadique, asymétrique et bidirectionnelle qui se développe entre un enseignant et un élève. Elle est le résultat d'un ensemble d'interactions, de croyances, d'attentes et d'émotions partagées entre les deux individus et est caractérisée par trois dimensions : la chaleur, les conflits et la dépendance (Pianta, 1997). La chaleur se définit par le degré de proximité émotionnelle, de soutien, de communication et d'ouverture qui existe entre les deux individus; c'est une base de sécurité pour l'élève lui permettant ultimement de s'engager dans son éducation. La dimension du conflit se caractérise par le degré de disputes, de divergences et de tensions observées. La présence de conflits restreint l'ampleur avec laquelle l'élève peut compter sur la relation pour obtenir du soutien en plus de créer de l'anxiété et de la colère chez ce dernier, ce qui peut le pousser à se désengager ou à développer des sentiments négatifs envers l'école. Finalement, la dimension de la dépendance fait référence à la tendance démesurée de l'élève à s'appuyer sur la relation et à être dépendant du professeur, l'empêchant ultimement d'explorer son environnement. Ainsi, une relation maître-élève optimale serait caractérisée par un haut niveau de proximité et de bas niveaux de conflits et de dépendance (Birch et Ladd, 1997; Wentzel, 2002).

Plusieurs études ont mis en évidence le rôle protecteur que joue la relation maître-élève sur la présence de comportements extériorisés et l'adaptation des élèves : une relation chaleureuse et peu conflictuelle est associée positivement à l'adaptation scolaire et comportementale de l'élève, tandis qu'une relation peu chaleureuse et conflictuelle est associée à la présence et à l'augmentation de problèmes de comportement et de difficultés scolaires chez les élèves, et ce, au-delà du genre, du niveau scolaire et des caractéristiques de l'école. Ainsi, les élèves engagés dans une relation positive avec leur enseignant seront plus engagés dans les tâches scolaires et présenteront moins de comportements extériorisés (Baker, 2006; Baker, Grant et Morlock, 2008; Berry et O'Connor, 2010; Silver et al., 2005).

Néanmoins, les enfants présentant de sérieuses difficultés comportementales et académiques entretiennent des relations plus négatives avec leur enseignant (Berry et O'Connor, 2010). Or, ces élèves sont ceux qui bénéficieraient le plus d'une relation de qualité avec leur enseignant, mais également ceux qui sont les plus affectés par une relation conflictuelle ou par une absence de relation de qualité. Ainsi, dans leur étude longitudinale, Hamre et Pianta (2001) ont montré que les élèves qui présentent des difficultés comportementales au début du primaire, mais qui bénéficient

d'une relation maître-élève chaleureuse durant leur parcours, présentent une meilleure adaptation à la fin du primaire que les élèves n'ayant pu bénéficier d'une telle relation. Ils notent d'ailleurs que l'effet protecteur d'une relation chaleureuse est encore plus grand pour les élèves qui présentent un niveau élevé de difficultés comportementales et d'apprentissage, et que ces mêmes élèves sont davantage affectés par une relation négative et conflictuelle. Silver, Measelle, Armstrong et Essex (2005) ont observé cette même interaction pour des élèves de maternelle à la 3e année. Toutefois, ils rajoutent que l'absence de chaleur (sans nécessairement présence de conflit) est associée à une plus grande augmentation des problèmes de comportements extériorisés chez les élèves à risque, tandis que de l'absence de chaleur chez les élèves non à risque n'est pas aussi dommageable. Dans la même optique, un niveau faible ou modéré de soutien émotionnel de l'enseignant est associé à une meilleure réussite scolaire chez les élèves à faible risque que chez les élèves à haut risque (Hamre et Pianta, 2005). Finalement, les relations qu'entretiennent les filles et les garçons avec leur enseignant semblent avoir des implications différentes. Les résultats de certaines études montrent en effet que la présence de conflits dans la relation est davantage associée aux comportements extériorisés pour les garçons que pour les filles, tandis que les relations chaleureuses prédisent l'adaptation comportementale de manière plus convaincante pour les filles que pour les garçons (Ewing et Taylor, 2009; Pianta et Stuhlman, 2004).

### **Épuisement professionnel**

Comme nous l'avons abordé précédemment, les enseignants ont la capacité de prévenir ou d'amoinrir les problèmes de comportements extériorisés chez leurs élèves. Principalement, ils peuvent y arriver en utilisant des techniques de gestion de classe proactives qui favorisent une bonne transmission du contenu éducatif et un climat de classe de qualité (Allen, 2010; Evertson et Poole, 2008; Thomas et al., 2011), ainsi qu'en offrant à leurs élèves la possibilité de développer une relation maître-élève positive, caractérisée par un haut niveau de proximité émotionnelle et peu de conflits (Baker, Grant et Morlock, 2008; Silver et al., 2005). Cependant, plusieurs facteurs peuvent affecter la capacité d'un enseignant à offrir à ses élèves un environnement éducatif positif. Notons par exemple la composition des classes et certaines caractéristiques organisationnelles. Ainsi, la diversité ethnique au sein des classes, l'inclusion des élèves ayant des problèmes de comportements, ou encore le nombre élevé d'élèves par classe, sont susceptible d'influencer



négalement la capacité d'un enseignant à offrir un environnement éducatif de qualité (Galand et al., 2004; Gallagher et al., 2013). De même, la difficile coopération entre enseignants, les relations peu harmonieuses enseignants-direction, ou encore un leadership peu adapté et un manque de soutien de la direction sont associées à un environnement éducatif de moindre qualité (Galand et al., 2004; Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007; Sass, Seal et Martin, 2011).

Au-delà de ces facteurs, l'état émotionnel et le niveau de stress de l'enseignant peuvent influencer la capacité de ce dernier à mettre en place les meilleures pratiques enseignantes (Chang, 2009; Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008). En ce sens, certains chercheurs ont émis l'hypothèse que l'épuisement professionnel des enseignants pourrait avoir un effet délétère sur la réussite des élèves ainsi que leur adaptation scolaire par l'entremise de ses répercussions sur la disponibilité et la qualité de leurs pratiques en classe, mais les études à ce sujet sont encore peu nombreuses (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Jennings et Greenberg, 2009; Maslach et Leiter, 1999). Avant d'aborder plus en profondeur les mécanismes d'un tel phénomène, il importe de définir la problématique de l'épuisement professionnel.

### **Portrait général**

L'épuisement professionnel est une réponse prolongée de l'organisme aux différents stress émotionnels et interpersonnels chroniques vécus au travail (Maslach et Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). Il est le processus graduel ou le résultat final d'une série de tentatives infructueuses de l'individu à trouver des réponses adaptatives (*coping*) au stress provoqué par le travail : l'individu finit alors par *brûler* ses ressources internes (Farber, 1982; Schaufeli, Maslach et Marek, 1993). Cet état se traduit par trois dimensions observables chez l'individu : une fatigue physique ou émotionnelle extrême, un sentiment de non-accomplissement et une dépersonnalisation envers les clients (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). La fatigue professionnelle se traduit par l'incapacité du travailleur à faire face à une nouvelle journée de travail, car ses ressources émotionnelles, cognitives et physiques sont insuffisantes. Quant à la dépersonnalisation, elle découle de la fatigue et est une tentative de se distancier de son client en adoptant envers lui une attitude cynique, froide, distante, insensible et indifférente. Finalement, le sentiment de non-accomplissement se traduit par une autoévaluation par l'individu de ses performances, cette dernière le menant au constat qu'il n'est plus en mesure d'accomplir les tâches comme auparavant

(Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). Le sentiment de non-accomplissement renvoie plus particulièrement au sentiment d'efficacité de ce dernier; plus l'enseignant est épuisé et plus ce sentiment est faible (Betoret, 2006; Skaalvik et Skaalvik, 2007; Zee et Koomen, 2016). Le sentiment d'efficacité des enseignants est fondé sur leur croyance à posséder les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner efficacement et avoir un impact positif sur la réussite de leurs élèves (Bandura, Freeman et Lightsey, 1999; Zee et Koomen, 2016). Le phénomène de l'épuisement professionnel ne se limite donc pas qu'à l'expérience d'une perte d'énergie; il est accompagné d'un changement d'attitude envers ses clients et envers ses propres capacités (Maslach, Scahfele et Leiter, 2001). Chez les enseignants présentant de l'épuisement professionnel, les dimensions de fatigue professionnelle et du sentiment de non-accomplissement seraient les plus affectées (Rasclé et Bergugnat, 2012; Soares, 2004).

L'épuisement professionnel est un processus qui prend racine chez les enseignants ayant un haut niveau d'idéalisme et d'investissement dans leur travail. Ces derniers réalisent la disparité qui existe entre leurs attentes professionnelles et la réalité du milieu : ils ne sont pas en mesure d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, en plus de ne pas être en mesure de répondre aux exigences imposées par leur travail. À force d'essayer, ils deviennent alors frustrés et fatigués, ce qui les pousse à s'éloigner et à se désengager graduellement de leur travail (Friedman, 2000). Qu'ils œuvrent au niveau primaire ou secondaire, les enseignants sont particulièrement à risque de développer un épuisement professionnel en raison du stress vécu à travers l'exercice de leurs fonctions, découlant, notamment, de la multiplication et de l'ambiguïté des rôles qu'ils doivent assumer, de l'imposante charge de travail, du climat scolaire et surtout de l'indiscipline des élèves qu'ils ont à gérer (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Kamanzi, Tardif, et Lessard, 2015; Sass, Seal et Martin, 2011; Sénéchal et al., 2008).

Les études menées depuis les dernières années portant cette problématique ont mis en lumière l'ampleur d'un problème qui semble maintenant inhérent à la pratique enseignante : l'épuisement professionnel accable une partie importante du corps enseignant (Burke, Greenglass, et Schwarzer 1996; Byrne, 1999; Farber, 1982). Au Canada, un enseignant sur dix souffre d'épuisement professionnel (King et Peart 1992, cité dans Royer, Loiselle, Dussault et Deaudelin, 2001). L'étude de Rasclé et Bergugnat (2012) menée auprès d'enseignants français en début de carrière établit la proportion d'enseignants en épuisement professionnel à plus de 12% à la fin de leur première année

de pratique. Selon cette étude, seulement 23% des enseignants ne manifestent pas de symptômes d'épuisement professionnel, alors que plus de 65% des enseignants présentent un profil d'épuisement caractérisé par au moins une des dimensions de l'épuisement professionnel. De manière plus large, près 20% des enseignants présentent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par semaine, 60%, au moins une fois par mois, et près de la moitié des enseignants vit une baisse d'énergie au quotidien (Houlfort et Sauvé, 2010).

### **Déterminants de l'épuisement professionnel**

Plusieurs caractéristiques liées à la nature du travail, au contexte organisationnel de l'école et aux enseignants eux-mêmes sont associées au développement de l'épuisement professionnel. D'abord, de tous les facteurs associés à l'épuisement professionnel chez les enseignants, les résultats de plusieurs études tendent à démontrer que les problèmes de comportement en classe sont l'un des aspects qui contribuent le plus à la détresse des enseignants (Aloe et al., 2014; Genoud, Brodard, et Reicherts, 2009; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Kokkinos, 2007; Sass, Seal et Martin, 2011; Skaalvik et Skaalvik, 2010). Genoud, Brodard, et Reicherts (2009) soulignent d'ailleurs que l'exposition quotidienne aux comportements d'apparence anodins tels l'indiscipline, le manque de politesse et le manque de motivation, épuise davantage les enseignants que les comportements violents d'une minorité d'élèves. En plus des relations négatives avec les élèves, les relations négatives avec les parents et le manque de collaboration, de confiance et de communication qui les caractérise, prédit l'épuisement professionnel et plus précisément le développement d'un sentiment de dépersonnalisation à l'égard des élèves et des parents (Genoud, Brodard, et Reicherts, 2009; Skaalvik et Skaalvik, 2009; Skaalvik et Skaalvik, 2010). Finalement, le sentiment d'être surchargé et de manquer de temps pour la préparation des cours, ainsi que faire des heures supplémentaires, prédit l'épuisement professionnel et la fatigue professionnelle chez les enseignants (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Kokkinos, 2007; Rascle et Bergugnat, 2012; Schaufeli et Bakker, 2004; Skaalvik et Skaalvik, 2009; Skaalvik et Skaalvik, 2010).

Certains facteurs du contexte organisationnel de l'école ont aussi des incidences sur l'épuisement professionnel des enseignants. Ainsi, lorsque les enseignants perçoivent qu'ils peuvent aller chercher conseil auprès de leur direction et qu'ils perçoivent avoir une autonomie quant aux pratiques éducatives qu'ils peuvent utiliser, les enseignants rapportent moins de

symptômes d'épuisement professionnel (Fernet et al., 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2009). La qualité du climat scolaire joue aussi un rôle important dans l'épuisement professionnel. Ainsi, lorsque les enseignants entretiennent des relations empreintes de respect et de confiance avec leur direction, qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs collègues et leurs élèves et qu'ils perçoivent l'ambiance générale de façon positive, ils sont moins à risque d'épuisement professionnel. (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Pas, Bradshaw et Hershfeldt, 2012; Rascle et Bergugnat, 2012; Schaufeli et Bakker, 2004; Skaalvik et Skaalvik, 2009).

Par rapport aux caractéristiques démographiques, le sexe des enseignants est associé de manière différente aux dimensions de l'épuisement professionnel. Ainsi, les hommes seraient plus nombreux à présenter des symptômes de dépersonnalisation, tandis que les femmes rapportent davantage de fatigue professionnelle (Kokkinos, 2007; Lau, Yuen et Chan, 2005; Rascle et Bergugnat 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2009). Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que les femmes sont plus stressées par leur charge de travail et la gestion de leur classe, qui sont des caractéristiques associées à la fatigue professionnelle, tandis que les hommes entretiennent de moins bonnes relations avec les parents, ce qui a été associé à la dépersonnalisation dans une étude antérieure (Klassen et Chiu, 2010).

Les études démographiques portant sur l'influence du nombre d'années d'expérience dans la profession et de l'âge dans le développement de l'épuisement professionnel offrent des résultats contradictoires. D'une part, les résultats de certaines études rapportent que les enseignants en début de carrière sont plus à risque d'épuisement professionnel (Lau, Yuen et Chan, 2005) et de fatigue professionnelle (McCarthy et al., 2006), notamment parce qu'ils ont souvent une tâche très lourde pour laquelle ils ne disposent pas encore de l'expérience et du soutien nécessaires, en plus d'hériter des classes les plus difficiles (Sénéchal et al., 2008). À contrario, des chercheurs estiment que plus un enseignant est expérimenté, plus on lui confie des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportements, ainsi que des responsabilités administratives non reliées à l'enseignement, ce qui contribue à une perception d'avoir beaucoup de demandes et peu de ressources pour y faire face, plaçant l'enseignant à risque d'épuisement (McCarthy et al., 2009). Les résultats de certaines études abondent en ce sens : plus un enseignant est expérimenté et plus il est à risque de fatigue professionnelle (Kokkinos, 2007; McCarthy et al., 2009; Skaalvik et Skaalvik, 2009). Néanmoins, par rapport au sentiment de non-accomplissement, les résultats varient entre les études. Ainsi,

Kokkinos (2007) rapporte que le sentiment de non-accomplissement est plus élevé chez les enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience que chez ceux ayant plus de 10 ans d'expérience, tandis que les résultats de l'étude de Skaalvik et Skaalvik (2009) suggèrent que le sentiment d'accomplissement diminue à mesure que l'enseignant gagne en expérience. Les résultats de l'étude de Klassen et Chiu (2010) permettent de nuancer les résultats précédents : le sentiment d'accomplissement des enseignants augmenterait lors des 23 premières années de pratique, mais tend à régresser graduellement à partir de ce moment jusqu'en fin de carrière. Ainsi, les enseignants en début et en fin de carrière se sentiraient moins efficaces et accomplis que les enseignants en milieu de carrière. Pour leur part, Pas, Bradshaw et Hershfeldt (2012) dénotent que c'est plutôt la préparation des enseignants, soit leur sentiment d'être prêt à gérer leur classe et les défis liés à l'enseignement, qui est associée au développement de l'épuisement professionnel et ce, en dépit de leur expérience initiale. Ainsi, les enseignants qui se sentent préparés rapportent un meilleur sentiment d'accomplissement et un plus faible épuisement professionnel que leurs collègues se disant moins préparés.

Certaines caractéristiques de la personnalité de l'enseignant sont aussi associées au développement de l'épuisement professionnel. Ainsi, le névrosisme est positivement associé aux trois dimensions de l'épuisement professionnel (Kokkinos, 2007; Rascle et Bergugnat, 2012), tandis que l'extraversion y est négativement associée (Kokkinos, 2007). Finalement, la façon dont l'enseignant gère le stress et les émotions qui découlent de l'exposition aux problèmes de comportements influence le sentiment d'épuisement professionnel (Chang, 2013). Ainsi, les enseignants qui régulent leurs émotions par l'évitement (soit en supprimant l'émotion vécue ou en se désengageant des situations stressantes) rapportent un plus haut niveau d'épuisement professionnel (Chang, 2013; Rascle et Bergugnat, 2012). À contrario, une stratégie de coping centrée sur la résolution de problème est un facteur de protection pour les trois dimensions de l'épuisement professionnel (Rascle et Bergugnat, 2012).

### **Épuisement professionnel et pratiques enseignantes**

Plusieurs études se sont intéressées aux répercussions de l'épuisement professionnel sur la santé et le bien-être des enseignants. Les enseignants épuisés se sentent ainsi en moins bonne santé et sont plus insatisfaits par leur métier (Grayson et Alvarez, 2008; Hakanen, Bakker et Schaufeli,

2006). Ils sont aussi plus susceptibles de rapporter des niveaux élevés de dépression, d'anxiété, de problèmes de sommeil, de problèmes de mémoire et de douleurs musculaires (Capone, Joshanloo et Park, 2019; Peterson et al., 2008; Rascle et Bergugnat, 2012). Mais au-delà de ces répercussions sur le plan personnel, l'épuisement professionnel des enseignants entraîne aussi des contrecoups sur leur performance au travail. Ainsi, l'épuisement professionnel est associé à une baisse de la motivation et de l'engagement au travail (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Schaufeli et al., 2002). De plus, comme le démontre Rascle et Bergugnat dans leur étude (2012), l'épuisement professionnel est associé au présentéisme, qui se décrit comme le fait de se présenter au travail même si l'individu sait que son état de santé ne s'y prête pas et pourrait nuire à sa performance. D'ailleurs, dans cet échantillon, les enseignants épuisés en début de carrière ne s'absentaient pas davantage que les enseignants n'étant pas épuisés, suggérant que les élèves sont susceptibles d'être exposés de façon continue à l'épuisement de leur enseignant.

Au regard de ces éléments, des chercheurs ont soulevé l'hypothèse selon laquelle l'épuisement professionnel des enseignants pourrait affecter le comportement des élèves en classe ainsi que leur réussite. Ainsi, Maslach et Leiter (1999) ont développé un modèle de l'épuisement professionnel des enseignants proposant que l'épuisement professionnel contribue autant à la conduite et au bien-être de l'enseignant que de ses élèves. Puisque l'épuisement professionnel prédit une réponse minimale de l'enseignant quant à son niveau d'effort et d'investissement dans son travail, l'enseignant serait entre autres moins à même de reconnaître et d'encourager les accomplissements de ses élèves. À mesure que l'épuisement augmente chez l'enseignant, il est attendu que sa minutie dans la préparation de ses cours ainsi que son implication dans les activités pédagogiques diminuent. Face à ces changements dans la conduite de leur enseignant, les élèves pourraient être portés à changer la perception et les sentiments qu'ils entretiennent à son égard, en plus de se comporter différemment en classe. Leur sentiment d'efficacité et leur motivation intrinsèque diminueraient, ce qui affecterait aussi leur engagement et leur capacité d'apprentissage. Finalement, les auteurs proposent qu'il existe une relation bidirectionnelle entre les problèmes de comportements extériorisés des élèves et l'épuisement professionnel des enseignants, les deux variables s'influençant mutuellement.

Un appui à cette proposition vient du modèle transactionnel (Sameroff et Mackenzie, 2003), qui stipule que le développement est le produit de l'interaction entre l'individu et son

environnement, l'accent étant mis sur la relation bidirectionnelle qui existe entre les comportements de l'enfant et ceux de son environnement, l'enfant influençant autant l'enseignant que ce dernier influence l'enfant. Ainsi, le comportement perturbateur d'un enfant est à même d'initier une réponse chez l'enseignant, qui variera selon ses caractéristiques personnelles, et cette réponse initiera à son tour une réponse chez l'élève, qui variera aussi selon ses caractéristiques individuelles, entraînant un cycle transactionnel. Ce processus n'est pas sans rappeler le cycle de coercition observé dans les relations parents-enfants et théorisé par Patterson, Reid et Dishion (1992), qui indique que les comportements extériorisés d'un enfant entraînent des réponses négatives des parents, les rendant de plus en plus aversifs l'un à l'autre à travers du temps. Appliquée aux relations élèves-enseignants, cette théorie explique que les interactions négatives répétées entre un élève et son enseignant façonnent le comportement inadéquat de chacun, renforçant ultimement et négativement les problèmes de comportements de l'enfant par l'augmentation de l'utilisation de stratégies punitives par l'enseignant. Ainsi, Neece, Green et Baker (2012) rapportent un effet bidirectionnel longitudinal entre le stress des parents et le développement des problèmes de comportements de leur enfant, ces deux variables s'influencent mutuellement au courant de l'enfance (de trois à neuf ans). Ces résultats rejoignent ceux de l'étude longitudinale de Scaramella et ses collègues (2008), qui observent que l'utilisation de techniques parentales coercitives prédit l'augmentation des problèmes de comportements de l'enfant, qui à son tour prédit une augmentation dans l'utilisation de méthodes éducatives coercitives. Finalement, dans le contexte scolaire, Doumen et ses collègues (2008) ont observé de manière longitudinale sur une année scolaire la relation entre les comportements agressifs d'élèves de maternelle et les conflits dans la relation maître-élèves. Leurs résultats indiquent que les comportements agressifs en début d'année scolaire mènent à une augmentation des conflits dans la relation maître-élève en milieu d'année, prédisant à son tour une augmentation des comportements agressifs en fin d'année scolaire.

Finalement, un des appuis théoriques les plus importants au lien entre l'épuisement professionnel des enseignants et les comportements extériorisés des élèves vient du modèle de la classe prosociale de Jennings et Greenberg (2009). Ces derniers suggèrent que le bien-être et fonctionnement émotionnel d'un enseignant influence sa capacité à mener ses activités pédagogiques et à gérer les problèmes de comportements des élèves, ce qui influencerait l'adaptation scolaire des élèves, dont leur performance et leur motivation. Ainsi, ils suggèrent que

lorsque les enseignants vivent des difficultés, notamment lorsqu'ils vivent de l'épuisement professionnel, ils sont plus à même d'avoir des relations conflictuelles avec leurs élèves, d'être agacés quand leurs élèves ne suivent pas les instructions et d'entretenir des perceptions négatives de leurs élèves, des facteurs qui risquent d'avoir un impact sur les élèves et leur comportement. En ce sens, ces auteurs ont proposé le concept de cascade de l'épuisement professionnel (« *burnout cascade* ») : l'incapacité des enseignants à gérer les comportements de leurs élèves en classe augmenterait leur niveau d'épuisement professionnel, entraînant ainsi une utilisation plus fréquente de stratégies punitives et une augmentation des conflits dans la relation maître-élève, accentuant les problèmes de comportements extériorisés. Similairement, Hasting (2005) a développé un cadre conceptuel dans lequel il propose que l'épuisement professionnel d'un enseignant pourrait avoir un impact sur les problèmes de comportements de ses élèves. Il suggère ainsi que le stress d'un enseignant prédit l'utilisation de stratégies coercitives et contrôlantes face aux problèmes de comportements, ce qui renforcerait ces derniers.

L'hypothèse que l'épuisement professionnel des enseignants puisse avoir une incidence sur les problèmes de comportement des élèves est soutenue par des études qui ont montré que l'épuisement professionnel, par ses composantes du sentiment d'efficacité et de la fatigue professionnelle, est associé à la détérioration des pratiques enseignantes favorisant le bon comportement et le bien-être des élèves en classe (p. ex : Arens et Morin, 2016; Zee et Koomen, 2016). Néanmoins, jusqu'à ce jour, très peu d'études ont cherché à examiner les possibles répercussions de l'épuisement professionnel des enseignants sur l'adaptation comportementale des élèves (Madigan et Kim, 2020). La prochaine section présentera les différents appuis empiriques soutenant l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'efficacité et la fatigue professionnelle sont associées à la détérioration des pratiques enseignantes. Nous présenterons ensuite les soutiens empiriques à l'hypothèse selon laquelle l'épuisement professionnel aurait une incidence sur le comportement des élèves.

***Sentiment d'efficacité et pratiques enseignantes.*** Les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité semblent plus sensibles aux signaux de leurs élèves, à leurs besoins et à leurs attentes, ce qui rend les enseignants plus aptes à offrir à leurs élèves un soutien éducatif adapté (Zee et Koomen, 2016). Ainsi, plus un enseignant se sent efficace, plus il tend à utiliser des approches positives et proactives plutôt que des approches restrictives et punitives lorsqu'il fait face à des



problèmes de comportement (Almog et Shechtman, 2007; Sørli, Ogden et Olseth, 2016; Zee et Koomen, 2016). À l'inverse, les enseignants avec un faible sentiment d'efficacité seraient plus enclins à être moralisateurs, à utiliser des stratégies punitives, réactives et contrôlantes et à rapporter plus de problèmes de comportements dans leur classe (Sørli, Ogden et Olseth, 2016). En effet, quand un enseignant ne se sent pas efficace, il ne croit pas en sa capacité à gérer adéquatement les comportements de ses élèves, ce qui le pousse à vouloir contrôler davantage ces comportements et à utiliser des stratégies coercitives qui ne font qu'empirer le comportement et détériorer la qualité de la relation entretenue avec ses élèves (Martin, Sass et Schmitt, 2012; Riley et al., 2012). En ce sens, Hamre et ses collègues (2008) ont montré qu'un faible sentiment d'efficacité est associé à des relations maître-élèves plus conflictuelles, tandis qu'un fort sentiment d'efficacité est associé à des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles. De plus, les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité sont plus susceptibles d'utiliser des stratégies éducatives diversifiées, d'adapter leurs objectifs aux besoins de leurs élèves, et sont plus positifs lorsque vient le temps d'implanter de nouvelles stratégies (Zee et Koomen, 2016). De ce fait, le sentiment d'efficacité d'un enseignant est associé à la motivation et à l'engagement de ses élèves en classe (Reyes et al., 2012; Zee et Koomen, 2016). D'ailleurs, lorsqu'un élève est engagé dans les activités scolaires, il ne s'investit pas dans des comportements perturbateurs (Hughes et al., 2008; Sullivan et al., 2014).

*Fatigue professionnelle et pratiques enseignantes.* D'une part, il semble que la fatigue émotionnelle d'un enseignant a un impact négatif sur le soutien offert aux élèves. Comme le rappellent Klem et Connell (2004), les élèves ont besoin de se sentir soutenus et importants aux yeux de leur professeur, en plus de le sentir impliqué et sensible. Ainsi, les enseignants qui sont en mesure de créer un environnement éducatif structuré et bienveillant dans lequel les attentes sont élevées, claires et justes, favorisent l'engagement et la réussite de leurs élèves. Néanmoins, étant donné le peu de ressources émotionnelles dont il dispose, un enseignant présentant un haut niveau de fatigue professionnelle offre un soutien insuffisant et ou inadéquat à ses élèves, puisqu'il diminue son soutien envers eux, se montre moins sensible à leurs besoins, entretient des attitudes négatives et des attentes moins élevées envers eux et en adopte un comportement dur envers eux (Chang, 2009; Sava, 2002). Ainsi, au niveau de la classe, plus un enseignant souffre de fatigue professionnelle et moins ses élèves perçoivent de soutien de sa part (Arens et Morin, 2016). Dans la même optique, plus un enseignant souffre d'épuisement professionnel, plus les élèves ont une

perception négative du soutien émotionnel offert et de l'organisation de la classe (Braun et al., 2019). Ainsi, il apparaît que les élèves sont plus à risque d'être démotivés et désengagés lorsque leur enseignant présente un haut niveau de fatigue professionnelle (Sava, 2002).

D'autre part, la fatigue professionnelle d'un enseignant aurait des répercussions sur sa gestion de classe et sur la qualité des relations qu'il entretient avec ses élèves : plus il souffre de fatigue professionnelle, plus il utilise des stratégies de gestion de classe inefficaces et plus il se désengage des relations positives avec ses élèves (Chang, 2009). Les résultats d'une méta-analyse (Aloe, Amo et Shanahan, 2014) révèlent que plus un enseignant souffre de fatigue professionnelle, plus son sentiment d'efficacité quant à sa capacité de gestion de classe est diminué. Il n'est donc pas surprenant de constater que les enseignants qui utilisent le plus de stratégies réactives et punitives sont ceux qui rapportent vivre un niveau de stress élevé dans l'exercice de leurs fonctions (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008). En ce sens, les résultats de l'étude de Riley et ses collègues (2012) montrent que la fatigue professionnelle des enseignants prédit l'utilisation de stratégies agressives (p. ex : embarrasser délibérément les élèves, utiliser le sarcasme pour discréditer et contrôler les comportements). Finalement, les enseignants qui vivent un fort sentiment de fatigue professionnelle ont davantage tendance à recourir à l'expulsion hors-classe des élèves comme technique de gestion des comportements (Eddy et al., 2020). Rappelons que les stratégies coercitives de gestion des comportements sont associées au maintien et à l'aggravation des problèmes de comportements (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008).

### **Épuisement professionnel et comportements extériorisés des élèves**

Jusqu'à ce jour, très peu d'études ont cherché à examiner si l'épuisement professionnel des enseignants est associé à l'augmentation des problèmes de comportements extériorisés des élèves. Par exemple, dans leur revue systématique portant sur l'épuisement professionnel d'enseignants en éducation spécialisée, Brunsting, Sreckovic et Lane (2014) ont recensé seulement deux études parmi les 23 sélectionnées qui conceptualisaient l'épuisement professionnel comme variable indépendante susceptible d'influencer l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves. Quant à elle, la revue systématique de Madigan et Kim (2020) a recensé 14 études examinant les possibles conséquences de l'épuisement professionnel sur les élèves, mais aucune d'entre elles ne portait spécifiquement sur les comportements extériorisés. Dans la prochaine section, nous présenterons

donc les appuis empiriques soutenant l'hypothèse selon laquelle l'épuisement professionnel pourrait avoir une incidence sur les problèmes de comportements des élèves.

Sava (2002) a mené une étude auprès de 119 enseignants du secondaire et de leurs 946 élèves. Les résultats montrent une association entre l'épuisement professionnel, les pratiques enseignantes négatives (manque de soutien émotionnel aux élèves, hostilité à leur égard) et une perception négative des élèves de leur relation avec leur enseignant. Cette perception négative se répercutait à son tour sur la motivation des élèves. Néanmoins, cette étude s'est concentrée auprès d'élèves du secondaire et était de nature transversale. Breeman et ses collègues (2015) ont mené une étude transversale auprès d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées en raison de sérieuses difficultés comportementales et émotionnelles et de leurs enseignants. Les résultats des analyses de relations structurelles révèlent qu'un faible niveau d'épuisement professionnel (peu de fatigue professionnelle et un sentiment d'efficacité élevé) est associé à davantage de comportements prosociaux et à moins de problèmes de comportements extériorisés au niveau de la classe. Dans leur étude longitudinale sur une année scolaire, Braun, Schonert-Reichl et Roeser (2020) ont examiné si l'épuisement professionnel d'un enseignant en début d'année scolaire prédit le bien-être émotionnel et les comportements prosociaux d'élèves du primaire en fin d'année scolaire. Les résultats obtenus ne confirment pas cette hypothèse. Notons toutefois que les auteurs ont utilisé une mesure globale de l'épuisement professionnel (regroupant les trois dimensions de l'épuisement professionnel) et n'ont pas contrôlé pour l'adaptation émotionnelle initiale de l'élève. Finalement, Hoglund, Klinge et Hosan (2015) ont mené une étude longitudinale auprès de 65 enseignants de maternelle à la troisième année et de leurs 461 élèves. Leur échantillon d'élèves était caractérisé par un haut niveau de défavorisation socioéconomique et par une forte proportion d'élèves issus de la diversité culturelle. Ils ont examiné, par des analyses multiniveaux, l'épuisement des enseignants, la qualité du climat de classe et l'adaptation des élèves. Les auteurs rapportent qu'au cours d'une année scolaire, l'épuisement professionnel covarie avec les problèmes de comportements extériorisés au niveau de la classe et prédit la réduction de la qualité de la relation maître-élève. Néanmoins, l'épuisement professionnel ne prédit pas les problèmes de comportements au niveau de la classe au cours de l'année scolaire. Ils ont toutefois trouvé des effets d'interactions entre l'épuisement professionnel et le niveau des comportements extériorisés observés au niveau de la classe sur la qualité de la relation maître-élève, de l'engagement scolaire et des habiletés en littéracie.

Plus largement, quelques études se sont intéressées à l'influence de l'épuisement professionnel sur d'autres composantes de l'adaptation scolaire des élèves. Ainsi, Rascle et Bergugnat (2012) se sont intéressés de manière longitudinale à l'association entre l'épuisement professionnel et les performances scolaires des élèves auprès de 23 enseignants du primaire en début de carrière et de leurs 401 élèves. Leurs résultats montrent qu'un faible sentiment d'efficacité est associé à de moins bons résultats scolaires, tandis qu'un haut niveau de fatigue professionnelle et de dépersonnalisation est associé à de meilleurs résultats scolaires chez les élèves, mais aussi à un plus grand niveau d'anxiété chez les élèves. Les auteurs expliquent ces résultats en rappelant que l'épuisement professionnel atteint les enseignants les plus investis dans leur travail ; un haut niveau de fatigue et de dépersonnalisation démontrerait un haut niveau d'investissement chez ces enseignants, ce qui aurait des répercussions bénéfiques dans la réussite de leurs élèves. L'étude longitudinale de Wong et ses collègues (2017), menée auprès d'élèves du primaire présentant un trouble du spectre de l'autisme et de leur enseignant respectif, supporte en partie l'hypothèse posée précédemment. Ainsi, ils ont montré que le sentiment d'efficacité des enseignants en début d'année scolaire a un effet direct sur la performance des élèves en fin d'année scolaire (les élèves étant évalués sur l'atteinte d'objectifs individuels portant sur leurs capacités sociales, d'apprentissage et de communication). Ils ont aussi observé un effet indirect de la fatigue professionnelle en début d'année sur la performance des élèves en fin d'année scolaire, cette relation s'opérant par le biais d'une détérioration de l'engagement des élèves. Ainsi, un haut niveau de fatigue professionnelle en début d'année est associé à un plus faible engagement des élèves en milieu d'année, qui est associé à son tour à une moins bonne performance en fin d'année.

Finalement, des études ont examiné l'apport individuel de l'une ou l'autre des dimensions de l'épuisement professionnel à la réussite des élèves. Ainsi, des études ont démontré que la fatigue émotionnelle d'un enseignant est associée à une moins bonne performance et réussite scolaire chez des élèves du primaire en mathématique (Klusmann, Richter et Lüdtke, 2016) et en lecture et écriture (Arens et Morin, 2016). Une des limites de ces études concerne toutefois leur devis transversal, qui ne permet pas de contrôler pour l'apport d'autres variables, en plus de ne prendre en compte qu'une seule dimension de l'épuisement professionnel. En ce sens, une méta-analyse menée par Klassen et Tze (2014) a révélé une faible association entre le sentiment d'efficacité des enseignants et la réussite des élèves. Ces résultats rejoignent ceux observés dans l'étude longitudinale de Caprara et ses collègues (2006), qui ont trouvé que la réussite scolaire des élèves

en début d'année est associée au sentiment d'efficacité des enseignants en milieu d'année, qui prédit à son tour la réussite scolaire des élèves en fin d'année scolaire, les chercheurs ayant d'ailleurs contrôlé pour l'apport de la réussite scolaire antérieure.

Ainsi, les appuis empiriques à un possible effet de l'épuisement professionnel sur les problèmes de comportements extériorisés des élèves sont limités. Les quelques études ayant précisément porté sur les comportements extériorisés des élèves offrent des résultats encourageants (Breeman et al., 2015; Hoglund, Klinge et Hosan, 2015; Sava, 2002), seule une étude n'ayant pas supporté l'hypothèse (Braun, Schonert-Reichl et Roeser, 2020). Les autres études ayant porté sur d'autres dimensions de l'adaptation scolaire des élèves offrent un soutien important à l'hypothèse, deux d'entre elles soulignant d'ailleurs l'apport différent de la fatigue professionnelle et du sentiment d'efficacité sur la réussite des élèves (Rasclé et Bergugnat, 2012; Wong et al., 2017).

Cependant, les études présentées comportent des limites méthodologiques importantes. D'une part, nous avons recensé seulement une étude portant sur les comportements extériorisés d'élèves du primaire (Hoglund, Klinge et Hosan, 2015), mais elle ne concernait que des élèves de maternelle à la troisième année du primaire étant scolarisés dans des écoles d'éducation spécialisée. Les autres études menées auprès d'élèves du primaire portant sur un autre aspect de l'adaptation scolaire de l'élève que les comportements extériorisés. D'autre part, la nature transversale de la plupart des études ne permet pas de contrôler pour l'apport de variables confondantes, dont les problèmes de comportements initiaux des élèves (ou leur réussite scolaire préalable) et l'épuisement professionnel initial des enseignants. De plus, peu d'études ont examiné l'apport spécifique de chacune des dimensions de l'épuisement professionnel tout en contrôlant pour les autres dimensions, la majorité des études ayant utilisé un score global de l'épuisement professionnel ou ayant examiné le rôle d'une seule dimension.

### **Quel rôle joue la relation maître-élèves?**

Les études empiriques présentées dans les sections précédentes laissent entendre que l'épuisement professionnel affecterait en partie la capacité des enseignants à établir des relations positives et non-conflictuelles avec leurs élèves. Comme nous l'avons abordé dans la première section de ce mémoire, la relation maître-élèves joue un rôle central dans le développement, le maintien et la gestion des difficultés comportementales chez les élèves. En effet, lorsque la relation

maître-élèves est chaleureuse et peu conflictuelle, elle agit comme un facteur de protection important pour les problèmes de comportements parce qu'elle permet à l'élève de développer ses compétences sociales et son engagement scolaire. La relation maître-élèves est ainsi l'occasion pour l'élève de développer des modèles prosociaux l'encourageant à s'engager auprès des autres de manière adaptée (O'Connor, Dearing et Collins, 2011). Une relation maître-élèves de qualité apparaît d'ailleurs particulièrement bénéfique pour les élèves les plus à risque.

Sur la base des connaissances actuelles, nous proposons l'hypothèse selon laquelle le lien entre l'épuisement professionnel des enseignants et les comportements extériorisés des élèves puisse être modéré par la qualité de la relation maître-élèves. Par exemple, bien que l'épuisement des enseignants soit, de façon générale, associé à une détérioration du soutien qu'ils offrent aux élèves et des relations qu'ils entretiennent avec eux, il est possible qu'un enseignant épuisé maintienne malgré tout des relations positives avec ses élèves. Dans ce cas, notre hypothèse propose que ces relations positives puissent atténuer les répercussions négatives de son épuisement professionnel sur les problèmes de comportements des élèves. Ainsi, une relation chaleureuse pourrait atténuer les effets délétères de l'épuisement professionnel sur les difficultés de comportement des élèves. À l'inverse, une relation conflictuelle pourrait aggraver les répercussions de l'épuisement professionnel de l'enseignant sur les difficultés de comportement des élèves.

Néanmoins, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné le rôle modérateur de la qualité de la relation maître-élèves sur le lien entre l'épuisement professionnel et les problèmes de comportements extériorisés.

## Objectif et hypothèses de recherche

La présente étude prend racine dans la littérature scientifique s'intéressant aux conséquences de l'épuisement professionnel sur les pratiques des enseignants et l'adaptation scolaire de leurs élèves, et cherche à approfondir les constats et hypothèses qui en émergent au moyen d'un devis longitudinal. Plus précisément, cette étude s'intéresse à l'association longitudinale entre l'épuisement professionnel des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves au primaire. Étant donné la prévalence élevée d'élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés et les répercussions à long terme qui y sont associées, il est essentiel de mieux comprendre les facteurs qui conditionnent la présence de ces problèmes de comportements afin d'identifier de nouvelles cibles d'intervention.

L'objectif premier de cette étude est donc de déterminer s'il existe un lien prédictif entre l'épuisement professionnel des enseignants, sous les composantes de la fatigue professionnelle et du sentiment d'efficacité, et le développement de problèmes de comportements extériorisés chez leurs élèves d'âge primaire, et ce, au-delà du niveau initial des problèmes de comportements, du sexe, de l'âge, de la configuration familiale et du rendement scolaire des élèves. Le second objectif est d'examiner si la qualité de la relation maître-élèves, sous les dimensions de la chaleur et des conflits, modère ce lien, et ce, tout en contrôlant pour les variables citées précédemment. Finalement, afin de vérifier le potentiel de généralisation de nos constats, nous soumettrons nos hypothèses à un second échantillon.

Nous émettons d'abord l'hypothèse selon laquelle les deux dimensions de l'épuisement professionnel seront associées, de manière indépendante et positive, aux problèmes de comportements extériorisés. Ainsi, plus un élève est exposé à l'épuisement professionnel de son enseignant, plus il présentera des problèmes de comportements extériorisés en classe. De plus, il est attendu que la qualité de la relation maître-élèves modérera le lien entre les dimensions de l'épuisement professionnel et l'augmentation des problèmes de comportements extériorisés. De cette manière, nous croyons que plus un élève percevra la relation qu'il entretient avec son enseignant comme étant chaleureuse, moins forte seront les répercussions de l'épuisement professionnel de son enseignant sur ses problèmes de comportements extériorisés. A contrario, plus un élève percevra la relation qu'il entretient avec son enseignant comme conflictuelle, plus

l'épuisement professionnel de son enseignant sera associé à l'accroissement de ses problèmes de comportements extériorisés.



## Méthode

### Participants

La présente étude repose sur l'analyse secondaire de deux échantillons d'élèves du primaire ayant été soumis aux mêmes mesures. Le premier échantillon provient du *Projet Engagement* (échantillon 1) tandis que le second provient du *Projet Culture et Engagement* (échantillon 2). Le certificat d'éthique a été octroyé par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences (CERFAS) (Numéro de certificat : CERFAS-2011-12-140-P).

### Projet Engagement

Le *Projet Engagement* est une étude longitudinale de trois ans menée entre 2010 et 2013 et comportant six temps de mesure (Archambault et al., 2016). Elle a été menée auprès de sept écoles primaires francophones issues d'une commission scolaire de la Montérégie et les écoles qui la composaient étaient situées en milieu semi-urbain ou rural. Au total, 1621 élèves de la troisième à la sixième année et leurs 102 enseignants ont pris part à ce projet. La sélection des écoles participant à cette étude est le résultat d'un échantillonnage non-probabiliste de type volontaire. Cette commission scolaire a été retenue en raison de son niveau de défavorisation sur le plan socioéconomique. En effet, pour l'année 2013-2014, le taux de diplomation et de qualification cinq ans après l'entrée au secondaire était de 53,8%, alors que ce taux atteint 59,8% pour l'ensemble des onze commissions scolaires de la Montérégie et 65,2% pour le Québec (MEES, 2016a). Quant à l'indice de milieu socio-économique, qui peut varier du rang 1 au rang 10 (le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 étant considéré comme le plus défavorisé), l'indice moyen pour l'ensemble des écoles de la commission scolaire était de 7,1 pour l'année 2015-2016 (MEES, 2016b). En 2011-2012, seulement 7% des élèves de cette commission scolaire étaient issus de l'immigration, ce qui se veut inférieur à la moyenne pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec, qui se situe à près de 24% (MEES, 2014).

Pour les besoins de cette étude, qui implique un suivi des élèves sur une année scolaire, les participants de la cohorte 2011-2012 ont été retenus, puisqu'il s'agit de l'année avec le plus de participants, et seuls ceux avec des données complètes à au moins un temps de mesure ont été retenus. Ce projet fournit ainsi les données de 735 élèves, répartis dans 43 classes, et de leurs 43

enseignants titulaires. Les élèves qui composent cet échantillon sont âgés entre 8 et 12 ans ( $M = 9,87$  ;  $ET = 1,19$ ) et proviennent de la troisième année (23%), la quatrième année (28%), la cinquième année (27%) et la sixième année du primaire (22%). La moitié des élèves (50,2%) sont de sexe féminin et plus du tiers d'entre eux (35,6%) ne vivaient pas avec leurs deux parents alors que 4% des élèves vivaient seulement avec leur mère. Les données individuelles des élèves quant à leur statut socio-économique et leur origine ethnique ne sont pas disponibles, n'ayant pas été recueillies lors des collectes de données. Finalement, les enseignants qui composent cet échantillon sont majoritairement des femmes (81,4%), âgées entre 31 à 45 ans en moyenne et ayant plus de 7 ans d'expérience d'enseignement.

### **Projet Culture et Engagement**

Le *Projet Culture et Engagement* est une étude longitudinale de 2 ans conduite en milieu urbain auprès de cinq écoles primaires francophones de l'île de Montréal entre 2012 et 2014. Ces écoles, issues de milieux défavorisés et pluriethniques, étaient réparties dans deux commissions scolaires (Archambault et al., 2015). Au total, 1599 élèves de la maternelle à la sixième année et leurs 168 enseignants ont pris part à ce projet. De ces cinq écoles recrutées sur une base volontaire, quatre étaient classées sur le 10e rang de l'indice de milieu socio-économique et une se retrouvait au rang 8 (le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 étant considéré comme le plus défavorisé). En 2011-2012, un peu plus de 54% des élèves de ces deux commissions scolaires étaient issus de l'immigration (MEES, 2014). Finalement, pour l'année 2013-2014, le taux moyen de diplomation et de qualification cinq ans après l'entrée au secondaire des deux commissions scolaires se situait à 46,3%, ce qui est inférieur à la moyenne des cinq commissions scolaires de la région de Montréal, situé à 59,4% (MEES, 2016a).

Pour la présente étude, qui implique un suivi des élèves sur une année scolaire, les participants de la cohorte 2013-2014 ont été retenus, car il s'agit de la cohorte avec le plus de participants. Comme pour l'échantillon précédent, seuls les participants avec des données complètes à au moins un temps de mesure ont été retenus. Ce projet fournit ainsi les données de 616 élèves, répartis dans 64 classes, et de leurs 64 enseignants titulaires. Les élèves, âgés entre 8 et 13 ans ( $M = 9,83$  ;  $ET = 1,30$ ), sont répartis entre la troisième année (26%), la quatrième année (27%), la cinquième année (22%) et la sixième année du primaire (25%). Quarante-sept pourcent

de ces élèves sont de sexe masculin et plus du tiers d'entre eux (37,4%) ne vivait pas avec leurs deux parents. Treize pourcents des élèves vivaient seulement avec leur mère. Les enseignants compris dans cet échantillon sont majoritairement des femmes (88%), âgées entre 36 et 45 en moyenne et ayant plus de 11 ans d'expérience en enseignement.

## **Procédures**

***Projet Engagement.*** La collecte de données s'est échelonnée sur une période de trois ans, bien que notre étude ne porte que sur les données recueillies pendant l'année scolaire 2011-2012. Deux prises de mesure, soit une en début d'année (novembre – ci-après nommé T1) et une en fin d'année (avril-mai – ci-après nommé T2), ont été réalisées. En début d'année, un formulaire de consentement était remis aux parents des élèves par l'entremise du professeur de leur enfant. Seuls les élèves pour qui un consentement positif, signé et renvoyé à l'équipe de recherche ont pu participer à l'étude, résultant en un taux de participation de 90%. Les enseignants avaient eux aussi à remplir et signer un formulaire de consentement. Pour chacun des temps de mesure, les élèves se rendaient au local informatique de leur école durant les heures de classe afin de remplir un questionnaire informatisé. Ce questionnaire évaluait divers aspects de leur expérience scolaire, tels leur engagement cognitif et comportemental, la relation avec leur enseignant ainsi que leurs problèmes de comportements, pour ne nommer que ceux-ci. Chaque élève avait accès à un ordinateur pour répondre au questionnaire. Deux assistants de recherche formés supervisaient et assistaient ces passations d'une durée de 1h15 : ils devaient lire les questions à haute voix afin de faciliter la compréhension, répondre aux questions individuelles et prendre en charge le groupe. En même temps que les élèves remplissaient le questionnaire, les enseignants étaient libérés afin de remplir un questionnaire format papier-crayon portant sur leurs pratiques enseignantes, leur expérience de travail ainsi que sur les problèmes de comportements et apprentissages de chacun de leurs élèves. Advenant le cas où l'enseignant manquait de temps pour remplir son questionnaire, il était invité à le compléter ultérieurement et à le laisser dans une enveloppe fermée au secrétariat où il était récupéré plus tard par un membre de l'équipe de recherche.

***Projet Culture et Engagement.*** La procédure des collectes de données est identique à celle du *Projet Engagement*, à quelques exceptions près. D'une part, le projet s'est échelonné sur une période de deux ans, entre l'automne 2012 et le printemps 2014, à raison de deux temps de mesure

par année. Notre étude porte sur les données recueillies pendant l'année scolaire 2013-2014 (automne – T1 et printemps – T2). D'autre part, si le formulaire de consentement d'un élève n'était pas retourné, un assistant de recherche de l'équipe contactait par téléphone le parent afin d'obtenir un consentement verbal, ce qui en a résulté en un taux de participation de 70%. Exception faite de ces cas, la procédure pour les collectes était la même que pour le *Projet Engagement*.

## Mesures

### Variable dépendante

**Problèmes de comportements extériorisés (T2).** Les problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire ont été évalués par l'enseignant à l'aide de l'échelle des troubles comportementaux et de l'échelle d'hyperactivité et d'inattention de la version française du Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) (voir Annexe 2 pour le détail de l'ensemble des mesures). La première échelle est constituée de cinq items, dont un inversé (p. ex. « Cet enfant s'est bagarré souvent avec les autres enfants ou les a tyrannisés »; « Cet élève fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement »). L'échelle d'hyperactivité et d'inattention est aussi composée de cinq items, dont deux inversés (p. ex. « Cet enfant est facilement distrait, a du mal à se concentrer »; « Cet élève est agité, hyperactif, ne tient pas en place. »). Ainsi, pour chacun de ses élèves, l'enseignant répond aux items de ces deux échelles à l'aide d'une échelle de réponse à trois points : pas vrai (1), un peu vrai (2) et très vrai (3). Des analyses factorielles du Strengths and Difficulties Questionnaire effectuées par Goodman, Lamping et Ploubidis (2010) ont révélé que ces deux échelles s'inscrivent dans un facteur d'ordre supérieur nommé « externalisation ». Ainsi, conformément à ce que ces auteurs suggèrent, un score moyen a été calculé à partir des scores recueillis sur les 10 items. La cohérence interne obtenue par la combinaison de ces deux échelles est excellente, autant pour l'échantillon provenant du *Projet Engagement* ( $\alpha = 0,86$ ) que pour l'échantillon du *Projet Culture et Engagement* ( $\alpha = 0,86$ ). Ces résultats sont comparables à ceux obtenus dans l'étude de Scrimin, Mason, Moscardino et Altoè (2015) ( $\alpha = 0,79$ ) et à ceux obtenus dans l'étude de Metsäpelto et ses collègues (2017) ( $\alpha = 0,89$ ).

## **Variables indépendantes**

Puisque la dimension de la dépersonnalisation est moins affectée chez les enseignants en général et encore moins chez les enseignantes (qui composent plus de 80% de l'échantillon), elle n'a pas été retenue pour cette étude. L'épuisement professionnel est donc composé de deux dimensions, soit la fatigue professionnelle et le sentiment d'efficacité professionnelle, et est évalué chez l'enseignant par des mesures auto-rapportées. Ces deux dimensions ont été mesurées en début et en fin d'année scolaire. Afin d'examiner l'influence des dimensions de l'épuisement professionnel sur les problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire, les données du T2 (fin d'année scolaire) seront utilisées comme variables indépendantes, tandis que les données du T1 (début d'année scolaire) seront utilisées comme variables de contrôle afin de pouvoir cerner l'influence unique de l'exposition à l'épuisement professionnel en fin d'année (T2). La corrélation entre les dimensions de fatigue professionnelle et le sentiment d'inefficacité professionnelle est de  $r = 0,10$  pour l'échantillon du *Projet Engagement* et de  $r = 0,27$  pour l'échantillon du *Projet Culture et Engagement*. De ce fait, chacune des dimensions de l'épuisement professionnel sera testée séparément. Les mesures n'ont pas de valeur diagnostique, mais offrent plutôt la possibilité d'évaluer la présence et l'intensité de symptômes associés à l'épuisement professionnel.

**Sentiment d'inefficacité (T2).** Le sentiment d'inefficacité professionnelle est autoévalué par les enseignants au moyen d'une adaptation de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle du Patterns of Adaptive Learning Scale qu'a créé Midgley et ses collègues (2000). L'échelle est composée de sept items, dont trois étant inversés (p. ex. « Si j'essaie vraiment, je peux réussir à rejoindre même l'élève le plus difficile »; « Je suis capable d'aider tous les élèves de ma classe à s'améliorer de façon remarquable »). Les enseignants répondent à ces items à l'aide d'une échelle Likert à cinq points, 1 étant « complètement en désaccord » et 5 étant « complètement d'accord ». Toutefois, pour cette étude, un item (« Certains facteurs hors de mon contrôle ont une plus grande influence sur la réussite de mes élèves que je n'en ai ») a été retiré puisqu'il était négativement corrélé aux autres items. Un score moyen a ainsi été calculé à partir des scores aux six items de l'échelle. La cohérence interne de l'échelle est de  $\alpha = 0,77$  au T1 et de  $\alpha = 0,76$  au T2 pour l'échantillon tiré du *Projet Engagement*. Pour l'échantillon tiré du *Projet Culture et Engagement*, la cohérence interne est de  $\alpha = 0,71$  pour le T1 et de  $\alpha = 0,71$  pour le T2. Les indices de cohérence interne sont comparables à celui de 0,74 obtenu dans l'étude de Midgley et ses collègues (2000). Il est à noter que pour les besoins de cette étude, l'échelle a été inversée afin qu'elle reflète la même

orientation que l'échelle de fatigue professionnelle. Ainsi, un score élevé correspond à un fort sentiment d'inefficacité professionnelle. La corrélation entre les deux temps de mesure est de  $r = 0,58$  ( $p < 0,01$ ) pour l'échantillon 1 et de  $r = 0,68$  ( $p < 0,01$ ) pour l'échantillon 2.

***Fatigue professionnelle (T2).*** La fatigue professionnelle a été mesurée de façon légèrement différente selon l'échantillon. Pour l'échantillon provenant du *Projet Engagement*, la fatigue professionnelle est mesurée chez les enseignants à l'aide de l'échelle d'épuisement professionnel du *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires* (Janosz et Bouthillier, 2007). Cette échelle contient huit items, dont deux inversés (p. ex. « Je suis si fatigué(e) au réveil que je me sens incapable d'affronter une nouvelle journée de travail »; « Je ne me sens plus capable de me donner comme avant dans ma tâche d'enseignement »). Les enseignants répondent à ces items à l'aide d'une échelle graduée de 1 à 4, 1 étant « complètement en désaccord » et 4 étant « complètement d'accord ». Un score composite est ensuite créé avec la moyenne des scores de chaque item. Dans la présente étude, la cohérence interne de l'échelle est de  $\alpha = 0,89$  pour les deux temps de mesure. À titre de comparaison, Janosz et Bouthillier (2007) ont obtenu un alpha de Cronbach de  $\alpha = 0,76$  pour cette échelle. La corrélation entre les deux temps de mesure est de  $r = 0,53$  ( $p \leq 0,01$ ).

Pour l'échantillon provenant du *Projet Culture et Engagement*, la fatigue professionnelle a été mesurée à partir d'une adaptation de l'échelle d'épuisement professionnel du *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires* (Archambault et al., 2017). Les huit items sont les mêmes que ceux présentés précédemment, mais les enseignants répondaient plutôt à l'aide d'une échelle Likert à cinq points, 1 étant « complètement en désaccord » et 5 étant « complètement d'accord ». Un score moyen a ensuite été créé à partir des scores obtenus sur chaque item, résultant en un alpha de Cronbach de  $\alpha = 0,75$  (T1) et de  $\alpha = 0,83$  (T2) pour cette présente étude. La corrélation entre les deux temps de mesure est de  $r = 0,53$  ( $p \leq 0,01$ ).

### **Variable modératrice**

***Relation maître-élèves.*** La relation maître-élèves est mesurée chez les élèves au début et en fin d'année scolaire à partir d'une adaptation des sous-échelles de chaleur et conflits du *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001). Puisque le libellé des questions relatives à la relation maître-élèves ne faisait pas état d'un marqueur temporel (comparativement au libellé des questions

sur l'épuisement professionnel, qui faisait référence aux quatre dernières semaines), ce qui ne permet pas d'isoler de manière certaine la perception qu'a l'élève de sa relation avec son professeur en fin d'année scolaire, la moyenne des deux temps de mesure sera utilisée. De plus, puisque la corrélation entre les deux échelles est de  $r = -0,22$  ( $p \leq 0,01$ ) pour l'échantillon 1 et de  $r = -0,06$  ( $p \geq 0,05$ ) pour l'échantillon 2, les possibles liens modérateurs seront testés séparément pour la dimension de chaleur dans la relation et la dimension conflictuelle.

L'échelle de chaleur est composée de quatre items (p. ex. « Je partage des relations chaleureuses et amicales avec mon enseignante. »; « Je me sens proche de mon professeur et je lui fais confiance »). Les élèves y répondent à l'aide d'une échelle à cinq points, 1 étant « pas du tout » et 5 « beaucoup ». Un score moyen est ensuite tiré des scores aux quatre items. Pour la présente étude, la cohérence interne obtenue pour cette échelle est de  $\alpha = 0,82$  (T1) et  $\alpha = 0,85$  (T2) pour le *Projet Engagement*, et de  $\alpha = 0,79$  (T1) et  $\alpha = 0,84$  (T2) pour le *Projet Culture et Engagement*. La corrélation entre les deux temps de mesure est de  $r = 0,52$  ( $p \leq 0,01$ ) pour le *Projet Engagement* et de  $r = 0,57$  ( $p \leq 0,01$ ) pour le *Projet Culture et Engagement*.

L'échelle des conflits est composée de quatre items (p. ex. « Je suis souvent en conflit avec mon enseignante »; « Je me mets facilement en colère contre mon professeur ») et est répondu par les élèves à partir d'une échelle à cinq points, 1 signifiant « pas du tout » et 5 « beaucoup ». Un score moyen est créé à partir des valeurs obtenues aux quatre items. Pour la présente étude, les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de  $\alpha = 0,82$  (T1) et  $\alpha = 0,86$  (T2) pour l'échantillon tiré du *Projet Engagement*, et de  $\alpha = 0,76$  (T1) et  $\alpha = 0,80$  (T2) pour l'échantillon tiré du *Projet Culture et Engagement*. La corrélation entre les deux temps de mesure est de  $r = 0,53$  ( $p \leq 0,01$ ) pour le *Projet Engagement* et de  $r = 0,53$  ( $p \leq 0,01$ ) pour le *Projet Culture et Engagement*.

### **Variables de contrôle**

**Sexe.** Le sexe de l'élève est utilisé comme variable de contrôle afin de tenir compte des différences sexuelles dans la manifestation des problèmes de comportements. Le sexe a été rapporté au T1 par les élèves. Un score de 0 est attribué aux garçons, alors qu'un score de 1 est attribué aux filles.

**Âge.** L'âge est utilisé comme variable de contrôle car les échantillons ne sont pas homogènes quant à l'âge des élèves, variant entre 8 et 13 ans. L'âge des élèves a été rapporté au T1 et au T2. Les valeurs associées au T1 seront utilisées, puisqu'il y a moins de données manquantes pour le T1 que le T2. Les valeurs possibles sont notées de la manière suivante : 2 (8 ans), 3 (9 ans), 4 (10ans), 5 (11ans), 6 (12ans) et 7 (13ans).

**Configuration familiale.** Puisque la situation familiale d'un enfant est associée à la présence de problèmes de comportements, nous contrôlerons la variance expliquée par cette variable. La configuration familiale dans laquelle évolue l'élève est rapportée par ce dernier au T1. L'élève devait indiquer avec qui il habitait à partir de sept choix de réponses (p. ex. « Avec mes deux parents »; « Moitié avec mon père, moitié avec ma mère »). Dans le cadre de cette étude, les réponses ont été recodées en deux catégories; 1 = famille nucléaire et 2 = autres types de famille.

**Rendement scolaire (T1).** Nous contrôlerons pour la variance expliquée par le rendement scolaire de l'élève, puisque cette variable a été démontrée comme étant associée aux problèmes de comportements. Le rendement scolaire de l'élève est rapporté par l'enseignant titulaire. Pour l'échantillon tiré du *Projet Engagement*, l'enseignant répondait à deux items : « Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en français par rapport aux autres élèves de sa classe » et « Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématiques par rapport aux autres élèves de sa classe ». Les items sont évalués à l'aide d'une échelle graduée de 1 à 5, 1 étant « nettement sous la moyenne » et 5 « nettement au-dessus de la moyenne ». Une moyenne des scores obtenus aux deux items est constituée afin de créer une échelle du rendement scolaire moyen ( $\alpha = 0,78$ ).

Pour l'échantillon provenant du *Projet Culture et Engagement*, l'enseignant titulaire évaluait le rendement de l'élève à l'aide de trois items (« Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement de cet élève en mathématiques/lecture/écriture par rapport aux autres élèves de sa classe? »). Les réponses étaient gradées sur la même échelle à cinq points. La moyenne des scores de ces trois items a été calculée de manière à créer une échelle du rendement scolaire moyen. L'alpha de Cronbach obtenu pour cette étude est de  $\alpha = 0,90$ .

**Problèmes de comportements extériorisés (T1).** Puisque les problèmes de comportements passés d'un élève se veulent le meilleur prédicteur des problèmes de comportements futurs, il est nécessaire de contrôler la variance expliquée par cette variable. Les problèmes de comportements



extériorisés en début d'année scolaire sont mesurés de la même façon qu'en fin d'année, soit à l'aide de deux échelles de la version française du *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997). La cohérence interne de l'échelle est excellente pour l'échantillon provenant du *Projet Engagement* ( $\alpha = 0,86$ ) ainsi que pour l'échantillon du *Projet Culture et Engagement* ( $\alpha = 0,85$ ).

### **Traitement des valeurs manquantes**

Étant donné la nature longitudinale de l'étude, nous avons eu à composer avec la présence de données manquantes. Principalement, l'attrition dans les deux échantillons est attribuable à l'absence de l'élève ou de l'enseignant lors d'un temps de mesure ou à un changement d'école durant l'année. Ainsi, pour les sujets n'ayant répondu qu'à un temps de mesure, les données du temps manquant ont été imputées pour l'ensemble des variables étudiées. Afin de traiter les données manquantes des élèves et des enseignants, dix imputations multiples ont été effectuées puis agrégées à l'aide du logiciel IBM SPSS 24. L'imputation multiple permet de refléter correctement l'incertitude des valeurs manquantes et de préserver les aspects importants des distributions ainsi que les relations importantes entre variables. Elle remplace chaque valeur manquante par un ensemble de valeurs probables qui représentent l'incertitude sur la vraie valeur à imputer.

***Projet Engagement.*** Des données pour les échelles de la relation maître-élèves ont été imputées pour les 42 élèves absents au T1 (5,7%) et pour les 48 élèves absents au T2 (6,5%). Deux enseignants (4,7%) étaient absents au T1 et quatre l'étaient au T2 (9,3%), ce qui a nécessité l'imputation de leurs données relatives à l'épuisement professionnel. En raison de l'absence de ces enseignants, des données ont été imputées pour 21 élèves au T1 (2,9%) et 96 élèves au T2 (13%) pour les variables du rendement scolaire et des problèmes de comportements extériorisés.

***Projet Culture et Engagement.*** Des données ont été imputées pour les 34 élèves absents au T1 (5,5%) et pour les 17 élèves absents au T2 (2,8%). Puis, des données ont été imputées pour six enseignants (9,3%) aux deux temps de mesures. Des données ont ainsi été imputées pour les 58 élèves au T1 (9,3%) et 46 élèves au T2 (7,4%) qui n'avaient pu être évalués par leur enseignant.

## Stratégie analytique

D'abord, à partir des données imputées, des analyses descriptives et de fréquences ont été effectuées afin de déceler des erreurs potentielles parmi les données. Puis, des analyses corrélationnelles ont été menées afin d'examiner les relations entre les différentes variables étudiées. Les variables ont ensuite été centrées autour de la moyenne en prévision des analyses de modération ultérieures.

Ensuite, afin d'évaluer dans quelle mesure l'épuisement professionnel des enseignants en fin d'année scolaire est associé aux problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire et d'évaluer dans quelle mesure la relation maître-élèves modère cette association, des régressions linéaires multiples et hiérarchiques ont été effectuées. Au total, quatre séries de régressions linéaires multiples et hiérarchiques ont été effectuées, soit une pour chaque combinaison possible entre les dimensions de l'épuisement professionnel et les dimensions de la relation maître-élèves : fatigue x chaleur, fatigue x conflits, sentiment d'inefficacité x chaleur, sentiment d'inefficacité x conflits. Les prédicteurs ont été introduits en six blocs. Le premier bloc inclut les variables de contrôle (sexe, âge, configuration familiale et rendement scolaire). La mesure des problèmes de comportements extériorisés au T1, soit le niveau initial de la variable dépendante à l'étude, a été introduite au deuxième bloc. Au troisième bloc sont ajoutés la dimension de l'épuisement professionnelle étudiée au T1, les mesures (T1 et T2) de la dimension de l'épuisement professionnelle et la dimension de la relation maître-élèves non spécifiquement étudiée par la modélisation (chaleur ou conflit). Par exemple, pour l'étude du lien entre la fatigue professionnelle de l'enseignants (T2) et les problèmes de comportement de l'élève (T2), ce bloc de variables inclura : la fatigue professionnelle au T1, le sentiment d'inefficacité professionnelle au T1 et au T2, et les conflits moyens dans la relation maître-élèves. Cette stratégie vise à cerner la contribution unique de la dimension étudiée en contrôlant pour l'apport des autres variables du modèle. La dimension de l'épuisement professionnel étudiée dans la modélisation est ajoutée au quatrième bloc (p. ex. Fatigue professionnelle T2). Le cinquième bloc introduit la dimension de la relation maître-élèves à l'étude (p. ex. Chaleur moyenne dans la relation maître-élèves). Finalement, le terme d'interaction entre la variable indépendante et la variable modératrice (chaleur ou conflit) est ajouté au sixième et dernier bloc. Les effets d'interaction significatifs ont ensuite été décomposés selon la méthode d'Aiken et West (1991), qui consiste à créer des niveaux élevés et faibles de la variable modératrice (un écart type au-dessus de la moyenne et un écart-type en

dessous de la moyenne) et de refaire les analyses avec ces termes d'interaction. Pour ce projet, le seuil de signification retenu est de  $p \leq 0,05$  pour les analyses de régression et de  $p < 0,10$  pour les effets d'interactions.



## Résultats

### Analyses descriptives

Les matrices de corrélations entre les variables et les statistiques descriptives sont rapportées dans les Tableaux 1 et 2. De manière générale, pour les deux échantillons, les corrélations varient entre  $r = 0,01$  et  $r = 0,77$  et sont dans le sens attendu. Toutefois, la force des corrélations entre les variables de contrôle, la variable dépendante et les prédicteurs varie de faible à modérée. Les corrélations indiquent une certaine stabilité dans les différents traits mesurés, avec des coefficients variés entre 0,53 et 0,72 pour les problèmes de comportements extériorisés, les sentiments de fatigue et d'inefficacité dans l'échantillon 1, et entre 0,53 et 0,77 pour l'échantillon 2.

En ce qui a trait aux corrélations entre les problèmes de comportements extériorisés au T2 et les prédicteurs, les résultats vont dans le sens de ce qui était attendu pour l'échantillon 1. Plus les enseignants rapportent se sentir fatigués et inefficaces, plus les élèves présentent des problèmes de comportements extériorisés au T2 (ou inversement). De plus, plus les élèves présentent des problèmes de comportements au T2, plus ils perçoivent des conflits dans la relation avec leur enseignant et moins ils perçoivent de chaleur. Aussi, pour l'échantillon 2, les problèmes de comportements extériorisés au T1 et au T2 sont chacun associés à l'inefficacité au T1 et au T2 et aux conflits moyens perçus dans la relation, mais il n'y a pas de lien significatif entre les problèmes de comportements extériorisés et les variables de fatigue professionnelle et de chaleur moyenne.

Les corrélations entre la fatigue et le sentiment d'inefficacité sont répliquées dans les deux échantillons. Au-delà de l'aspect de stabilité, les coefficients indiquent des corrélations positives entre ces deux composantes au T1 et au T2. Finalement, la fatigue au T1 est positivement associée au sentiment d'inefficacité au T2 et le sentiment d'inefficacité au T1 est positivement associé à la fatigue au T2.

Tableau 1.

*Corrélations et statistiques descriptives entre les variables du modèle pour l'échantillon 1 (Projet Engagement)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Sexe <sup>a</sup>	-											
2. Âge	,04	-										
3. Configuration familiale <sup>b</sup>	-,05	-,07*	-									
4. Rendement moyen T1	,03	-,12**	,09*	-								
5. Comportements extériorisés T1	-,30**	,05	-,06	-,28**	-							
6. Comportements extériorisés T2	-,31**	,08*	-,07	-,24**	,72**	-						
7. Fatigue T1	,02	-,13**	,02	,05	,14**	,18**	-					
8. Fatigue T2	-,02	-,03	,06	,07	,12**	,23**	,53**	-				
9. Inefficacité T1	,05	-,04	,01	-,02	,07	,13**	,61**	,26**	-			
10. Inefficacité T2	,02	-,14**	-,00	-,04	,04	,12**	,25**	,09*	,59**	-		
11. Chaleur moyenne	,23**	-,14**	,02	,14**	-,25**	-,22**	,01	-,10**	-,04	-,07	-	
12. Conflits moyens	-,20**	,04**	-,14**	-,17**	,43**	,36**	,08*	,05	,05	,02	-,23**	-
<i>M</i>	1,50	9,87	0,64	3,14	1,25	1,29	1,82	1,88	2,30	2,32	3,15	1,71
<i>ET</i>	0,50	1,19	0,48	0,90	0,34	0,33	0,59	0,59	0,60	0,59	0,99	0,80
DP	1-2	8-12	0-1	1-5	1-3	1-3	1-4	1-4	1-5	1-5	1-5	1-5
DO	1-2	8-12	0-1	1-5	1-2,7	1-2,7	1-3,38	1-3,63	1,17-4	1-3,33	1-5	1-5

Note. \*  $p \leq ,05$ . \*\*  $p \leq ,01$ .

N= 735

<sup>a</sup> 1 = Garçons, 2 = Filles.

<sup>b</sup> 1 = Famille nucléaire, 2 = Autres types de famille.

DP : Distribution possible; DO : Distribution observée

Tableau 2.

*Corrélations et statistiques descriptives entre les variables du modèle pour l'échantillon 2 (Projet Culture et Engagement)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Sexe <sup>a</sup>	-											
2. Âge	-,05	-										
3. Configuration familiale <sup>b</sup>	-,02	-,12**	-									
4. Rendement moyen T1	,11**	-,12**	,12**	-								
5. Comportements extériorisés T1	-,29**	,01	-,19**	-,38**	-							
6. Comportements extériorisés T2	-,26**	,08	-,19**	-,28**	,77**	-						
7. Fatigue T1	,01	-,19**	,02	,06	,03	-,03	-					
8. Fatigue T2	,05	-,12**	,09*	,05	-,02	-,00	,53**	-				
9. Inefficacité T1	-,06	-,11**	-,06	-,05	,14**	,10*	,45**	,35**	-			
10. Inefficacité T2	-,04	,00	-,05	-,04	,11**	,15**	,11**	,27**	,68**	-		
11. Chaleur moyenne	,04	-,09*	,08*	,02	-,03	,04	,01	-,02	-,06	-,10*	-	
12. Conflits moyens	-,14**	-,10*	-,11**	-,10**	,32**	,34**	-,03	-,15**	,02	,02	-,06	-
<i>M</i>	0,53	9,83	0,63	3,16	1,30	1,34	1,54	1,68	2,01	2,20	3,49	1,93
<i>ET</i>	0,50	1,31	0,48	1,04	0,36	0,37	0,44	0,59	0,51	0,54	0,99	0,91
DP	1-2	8-13	0-1	1-5	1-3	1-3	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
DO	1-2	8-13	0-1	1-5	1-2,75	1-2,9	1-3,25	1-3,5	1-3,17	1,17-4	1-5	1-5

Note. \*  $p \leq ,05$ . \*\*  $p \leq ,01$ .

N = 616

<sup>a</sup> 1 = Garçons, 2 = Filles.

<sup>b</sup> 1 = Famille nucléaire, 2 = Autres types de famille.

DP : Distribution possible; DO : Distribution observée

Le patron de corrélations entre les dimensions de l'épuisement professionnel et les dimensions de la relation maître-élèves varient cependant d'un échantillon à l'autre. En effet, pour l'échantillon 1, on observe une corrélation significative entre la fatigue au T2 et la chaleur moyenne perçue par l'élève, signifiant que plus les élèves perçoivent de la chaleur dans la relation avec leur enseignant au courant de l'année, moins leurs enseignants rapportent se sentir fatigués en fin d'année scolaire. De plus, plus les enseignants se sentent fatigués au T1, plus les élèves perçoivent des conflits dans la relation avec leur enseignant. Pour l'échantillon 2, et contrairement à ce qui était attendu, une relation négative est observée entre les conflits dans la relation maître-élèves tels que perçus par les élèves et la fatigue ressentie par les enseignants : plus les enseignants se sentent fatigués au T2 et moins les élèves perçoivent de conflits dans la relation avec leur enseignant. Le sentiment d'inefficacité d'un enseignant au T2 reste par ailleurs négativement corrélé à la perception de chaleur dans la relation élève-enseignant.

Les moyennes des variables à l'étude sont comparables dans les deux échantillons. Ainsi, somme toute, les élèves manifestent peu de problèmes de comportements extériorisés, les enseignants se sentent peu fatigués ou inefficaces et les relations sont plutôt positives entre les élèves et les enseignants. Les résultats des analyses de comparaisons de moyennes (tests de Student ou tests  $t$ ) pour échantillons appariés indiquent une différence significative entre les moyennes au T1 et au T2 pour les problèmes de comportements extériorisés, et ce, pour l'échantillon 1  $t(734) = -4,551, p = 0,000$  et l'échantillon 2  $t(615) = -3,380, p = 0,001$ . Ainsi, les problèmes de comportements extériorisés augmentent entre le début et la fin de l'année scolaire dans les deux échantillons. Des comparaisons de moyennes au moyen de tests  $t$  menés sur les autres variables d'intérêts révèlent des différences significatives entre les moyennes du T1 et du T2 dans les deux échantillons pour la chaleur (échantillon 1 :  $t(734) = 4,106, p = 0,000$  ; échantillon 2  $t(615) = 4,446, p = 0,000$ ) et les conflits perçus dans la relation maître-élèves (échantillon 1  $t(734) = -3,554, p = 0,000$  ; échantillon 2  $t(615) = -2,075, p = 0,038$ ) et pour la fatigue professionnelle. Conséquemment, à la fin de l'année scolaire, les élèves perçoivent moins de chaleur et plus de conflits dans la relation avec leur enseignant qu'en début d'année, et les enseignants de l'échantillon 1 rapportent être davantage fatigués qu'en début d'année scolaire ( $t(63) = -3,236, p = 0,002$ ).



Finalement, on observe des différences significatives de moyennes entre les deux échantillons sur certaines variables à l'étude : les comportements extériorisés au T1 ( $t(1278,73) = -2,858, p=0,004$ ), les comportements extériorisés au T2 ( $t(1241,05) = -2,404, p=0,016$ ) et les conflits moyens ( $t(1236,92) = -4,545, p=0,000$ ) sont plus élevés dans l'échantillon du Projet Culture et Engagement que dans l'échantillon du Projet Engagement, alors que la fatigue professionnelle au T1 ( $t(76,85) = 2,098, p=0,039$ ) est plus faible chez les enseignants de l'échantillon du Projet Engagement que chez ceux de l'échantillon du Projet Culture et Engagement.

### **Analyses principales**

La première question de recherche vise à examiner s'il existe une association entre l'épuisement professionnel des enseignants en fin d'année scolaire, sous les dimensions de la fatigue professionnelle et du sentiment d'inefficacité, et les problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire. La seconde question cherche à déterminer si cette association peut être modérée par la qualité de relation maître-élèves qui s'est développée tout au long de l'année, telle que perçue par les élèves sous les angles de la chaleur et des conflits. Quatre séries de régression linéaires multiples et hiérarchiques tentent de répondre à ces questions. Puisque les deux premiers blocs des modèles de régression sont communs à toutes les séries, ils ne seront analysés qu'une seule fois.

#### **Modèle 1 : Fatigue professionnelle et rôle modérateur de la chaleur**

Le tableau 3 présente les résultats des analyses de régressions hiérarchiques menées pour étudier l'influence de la chaleur dans la relation maître-élèves sur le lien entre la fatigue professionnelle et les problèmes de comportements extériorisés des élèves.

Le bloc 1 contient les variables de contrôle suivantes : sexe, âge, configuration familiale et rendement scolaire en début d'année. Ces variables prédisent 15,3% de la variance du modèle de l'échantillon 1 et 15,9% pour le modèle de l'échantillon 2. Pour les deux échantillons, le sexe, la configuration familiale et le rendement scolaire contribuent de manière significative à prédire les

problèmes de comportements au T2, l'âge de l'élève y contribuant de manière marginale seulement dans l'échantillon 1.

Tableau 3.

*Fatigue professionnelle et comportements extériorisés : rôle modérateur de la chaleur dans la relation maître-élèves*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 1</b>	0,153***	0,153***		0,159***	0,159***	
Sexe			-0,31***			-0,24***
Âge			0,06 <sup>†</sup>			0,02
Configuration familiale			-0,06 <sup>†</sup>			-0,16***
Rendement scolaire T1			-0,21***			-0,23***
<b>Bloc 2</b>	0,535***	0,382***		0,606***	0,447***	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,04			0,07**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,03			0,03
Comportements T1			0,68***			0,77***
<b>Bloc 3*</b>	0,551***	0,015***		0,624***	0,018***	
<b>Bloc 4</b>	0,567***	0,016***		0,627***	0,003*	
Sexe			-0,11***			-0,03
Âge			0,05*			0,07*
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,04			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Fatigue T2			0,15***			0,07*
<b>Bloc 5</b>	0,567***	0,000		0,634***	0,007**	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,05*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Fatigue T2			0,15***			0,07*
Chaleur moyenne			0,01			0,08***
<b>Bloc 6</b>	0,570***	0,003*		0,635***	0,002 <sup>†</sup>	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,06*			0,07**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,63***			0,73***
Fatigue T2			0,14***			0,07*
Chaleur moyenne			-0,01			0,08***
Fatigue T2 * Chaleur moyenne			-0,06*			0,04 <sup>†</sup>

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$

\* Le bloc 3 contient également les variables de contrôle suivantes : Fatigue T1, Inefficacité T1, Inefficacité T2, Conflits moyens. Celles-ci ne sont pas rapportées dans tableau pour ne pas en alourdir la lecture, mais les résultats complets sont présentés à l'annexe 1.

L'ajout, au deuxième bloc, du niveau initial des problèmes de comportements extériorisés améliore de 38,2% la valeur prédictive du modèle pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,68, p = 0,001$ ) et de 44,7% ( $\beta = 0,77, p = 0,001$ ) pour le modèle de l'échantillon 2. Sans surprise, la présence de problèmes de problèmes de comportements extériorisés en début d'année est fortement liée à la présence de problèmes de comportements en fin d'année scolaire. Pour les deux modèles, l'ajout de cette variable supprime l'apport significatif de la configuration familiale et du rendement scolaire, alors que le sexe reste significatif seulement pour l'échantillon 1. La relation avec l'âge devient significative pour l'échantillon 2 ( $\beta = 0,07, p < 0,01$ ), mais non significative dans l'échantillon 1.

Au troisième bloc, la fatigue professionnelle au T1, le sentiment d'inefficacité au T1 et au T2 et les conflits moyens ont été ajoutés aux variables précédentes afin de contrôler pour leur apport respectif à la prédiction des problèmes de comportements au T2. Les résultats complets sont rapportés à l'annexe I. L'ajout de ces variables augmente de 1,5% pour l'échantillon 1 et de 1,8% pour l'échantillon 2 la variance expliquée par le modèle. La fatigue professionnelle au T1 est significative seulement pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,08, p < 0,01$ ), alors que pour les deux échantillons, le sentiment d'inefficacité au T2, mais pas au T1, est associé de manière significative aux problèmes de comportements extériorisés en fin d'année. Les conflits moyens perçus par les élèves ( $\beta = 0,11, p = 0,001$ ) apparaissent significatifs seulement dans l'échantillon 2. À la suite de l'ajout de ces variables, la relation entre l'âge de l'élève et les problèmes de comportements extériorisés devient à nouveau significative pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,06, p < 0,01$ ).

Le quatrième bloc voit l'ajout de la fatigue professionnelle au T2. Cela permet au modèle de l'échantillon 1 d'expliquer 1,6% de variance supplémentaire et au modèle de l'échantillon 2 d'expliquer 0,3% de variance supplémentaire. La fatigue professionnelle au T2 est significative pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,15, p = 0,001$ ) et pour l'échantillon 2 ( $\beta = 0,07, p \leq 0,01$ ). La fatigue professionnelle d'un enseignant en fin d'année scolaire est donc associée à sa perception des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire, au-delà des variables de contrôle. Il est ainsi possible de confirmer une des hypothèses initiales posées.

La variable de la chaleur moyenne dans la relation maître-élèves est introduite au bloc 5. L'ajout de la chaleur moyenne ( $\beta = -0,01, p > 0,1$ ) ne permet pas d'améliorer le modèle de manière significative pour l'échantillon 1, alors que cette variable ( $\beta = 0,08, p = 0,001$ ) permet au modèle

de l'échantillon 2 d'expliquer 0,7% de variance supplémentaire. Toutefois, l'association entre la chaleur moyenne et les problèmes de comportements extériorisés au T2 est positive, contrairement à ce qui était attendu. En effet, au-delà des variables de contrôle, plus un élève perçoit la relation qu'il a entretenue tout au long de l'année avec son enseignant comme étant chaleureuse, plus son enseignant le perçoit présenter des problèmes de comportement en classe en fin d'année scolaire.

Finalement, la variable d'interaction entre la fatigue professionnelle et la chaleur moyenne a été ajoutée au bloc 6 afin d'examiner si l'association entre la fatigue professionnelle et les problèmes de comportements extériorisés est modérée par la chaleur que perçoit l'élève dans sa relation avec son enseignant. L'ajout de cette variable permet au modèle de l'échantillon 1 d'expliquer 57,0% de la variance, une augmentation de 0,3% par rapport au modèle 5, et permet au modèle de l'échantillon 2 d'expliquer 63,5% de la variance, une augmentation de 0,2% par rapport au modèle précédent. Puisque la contribution de la variable est significative dans l'échantillon 1 et marginalement significative dans l'échantillon 2, l'effet modérateur de la chaleur peut être décomposé selon la méthode Aiken et West (1991). La Figure 1 présente la décomposition de cette interaction pour l'échantillon 1, tandis que la Figure 2 présente la décomposition de l'interaction pour l'échantillon 2.

La décomposition de l'interaction pour l'échantillon 1 révèle que pour les élèves qui perçoivent la relation avec leur enseignant comme étant hautement chaleureuse, l'association entre la fatigue professionnelle des enseignants et leurs perceptions des problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire est réduite et devient marginalement significative ( $\beta = 0,043$ ,  $p < 0,10$ ), tandis que pour les élèves qui perçoivent leur relation comme peu chaleureuse, la fatigue professionnelle des enseignants est davantage associée aux problèmes de comportements extériorisés ( $\beta = 0,110$ ,  $p < 0,001$ ). Si ce résultat va dans le sens attendu, il n'en est pas de même dans l'échantillon 2. En fait, dans ce second échantillon le rôle de la chaleur apparaît inverse. Ainsi, pour les élèves qui perçoivent la relation avec leur enseignant comme peu chaleureuse, la fatigue professionnelle n'est plus liée aux problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année ( $\beta = 0,018$ ,  $p = 0,465$ ), tandis que lorsque les élèves perçoivent leur relation comme hautement chaleureuses avec leur enseignant, la fatigue professionnelle reste associée à la perception de problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire ( $\beta = 0,072$ ,  $p < 0,05$ ).

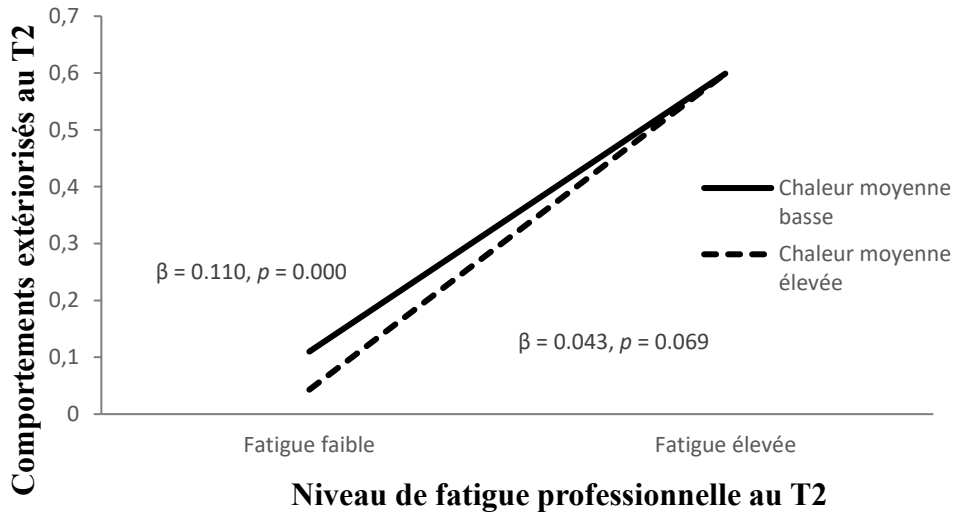


Figure 1. Niveau des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fonction de la chaleur perçue dans la relation maître-élèves et le niveau de fatigue professionnelle de l'enseignant, pour l'échantillon 1.

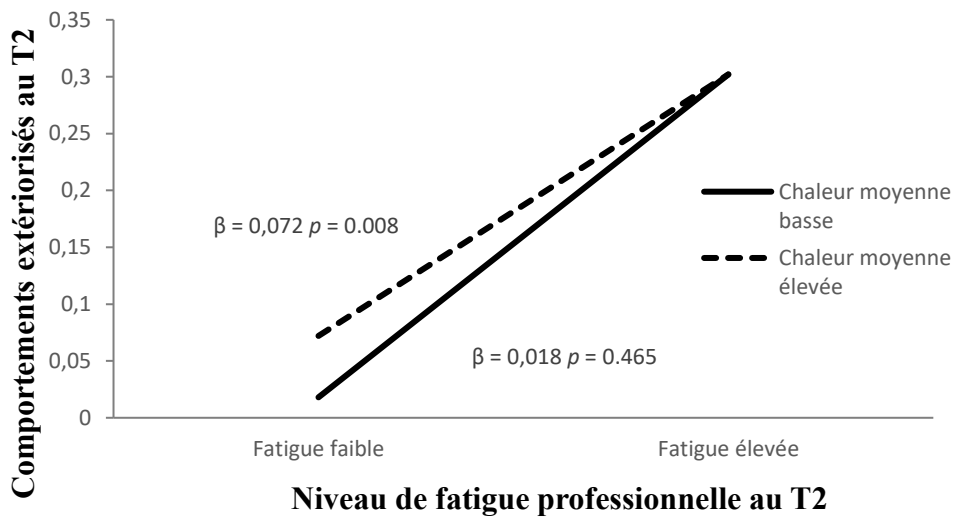


Figure 2. Niveau des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fonction de la chaleur perçue dans la relation maître-élèves et le niveau de fatigue professionnelle de l'enseignant, pour l'échantillon 2.

## **Modèle 2 : Fatigue professionnelle et rôle modérateur des conflits**

Le Tableau 4 présente les résultats des analyses de régressions hiérarchiques menées pour étudier l'influence potentiellement aggravante de relations conflictuelles maître-élève sur le lien entre la fatigue professionnelle et les problèmes de comportements extériorisés des élèves.

Le troisième bloc comprend l'introduction de la fatigue professionnelle au T1, le sentiment d'inefficacité au T1 et au T2 et la chaleur moyenne (voir l'annexe I pour les résultats détaillés). L'ajout de ces variables augmente de 1,4% pour l'échantillon 1 et de 1,3% pour l'échantillon 2 la variance expliquée par le modèle. La contribution de la fatigue au T1 est significative uniquement pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,08, p < 0,01$ ), tandis que le sentiment d'inefficacité au T2 est significativement associé aux problèmes de comportements extériorisés pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,07, p < 0,01$ ) et pour l'échantillon 2 ( $\beta = 0,11, p < 0,01$ ), ce qui n'est pas le cas pour le sentiment d'inefficacité au T1. Comme pour le bloc 3 du modèle précédent, l'ajout de ces variables rend la contribution de l'âge de l'élève significative pour l'échantillon 1, alors que la chaleur moyenne n'est significative que pour l'échantillon 2 ( $\beta = 0,08, p < 0,01$ ). Au quatrième bloc est ajoutée la fatigue professionnelle au T2. Cela permet au modèle de l'échantillon 1 d'expliquer 1,6% de variance supplémentaire, tandis que le modèle de l'échantillon 2 n'est pas significativement amélioré par l'introduction de cette variable. Pour l'échantillon 1, la fatigue professionnelle rapportée au T2 ( $\beta = 0,14, p = 0,001$ ) est significativement associée à la perception d'une augmentation des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire. Toutefois, ce résultat n'est pas répliqué dans l'échantillon 2.

La variable des conflits moyens perçus par les élèves dans leur relation avec leur enseignant a été ajoutée au bloc 5. Cette variable ne contribue pas à expliquer la présence des problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire pour l'échantillon 1, tandis que le modèle de l'échantillon 2 gagne 1,3% de variance expliquée. La présence de conflits dans la relation maître-élève apparaît significativement associés aux problèmes de comportements extériorisés au T2 uniquement pour l'échantillon 2 ( $\beta = 0,13, p = 0,001$ ). Ainsi, plus un élève perçoit la relation qu'il a développée au long de l'année avec son enseignant comme conflictuelle, plus il a de risques de présenter des problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire, selon son enseignant. Notons qu'avec l'introduction des conflits dans le modèle de régression, la fatigue au T2 dans l'échantillon 2 devient significativement associée à une augmentation des problèmes de

comportements extériorisés en fin d'année scolaire, ce qui confirme en partie une des hypothèses soulevées.

Finalement, le terme d'interaction entre la fatigue professionnelle et les conflits a été ajouté au dernier bloc, afin d'examiner si les conflits dans la relation maître-élèves modèrent le lien entre la fatigue professionnelle des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire. Toutefois, pour les deux échantillons, l'ajout de cette variable ne contribue pas à améliorer la variance expliquée par le modèle et l'apport des autres variables est resté sensiblement le même. Ainsi, on peut conclure que les conflits perçus par l'élève dans la relation maître-élèves n'influencent pas le lien entre la fatigue professionnelle d'un enseignant et les problèmes de comportements extériorisés des élèves, réfutant alors une des hypothèses posées.



Tableau 4.

*Fatigue professionnelle et comportements extériorisés : rôle modérateur des conflits dans la relation maître-élèves*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 1</b>	0,153***	0,153***		0,159***	0,159***	
Sexe			-0,31***			-0,24***
Âge			0,06 <sup>†</sup>			0,02
Configuration familiale			-0,06 <sup>†</sup>			-0,16***
Rendement scolaire T1			-0,21***			-0,23***
<b>Bloc 2</b>	0,535***	0,382***		0,606***	0,447***	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,04			0,07**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,03			0,03
Comportements T1			0,68***			0,77***
<b>Bloc 3*</b>	0,550***	0,014***		0,619***	0,013***	
<b>Bloc 4</b>	0,566***	0,016***		0,620***	0,002	
Sexe			-0,12***			-0,04
Âge			0,05*			0,06
Configuration familiale			-0,04			-0,05 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,65***			0,77***
Fatigue T2			0,15***			0,05
<b>Bloc 5</b>	0,567***	0,001		0,634***	0,013***	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,05*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Fatigue T2			0,15***			0,07*
Conflits moyens			0,04			0,13***
<b>Bloc 6</b>	0,568***	0,002		0,634***	0,001	
Sexe			-0,12***			-0,03
Âge			0,05*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,05 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,63***			0,73***
Fatigue T2			0,16***			0,08*
Conflits moyens			0,04			0,13***
Fatigue T2 * Conflits moyens			0,04			0,02

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$

\* Le bloc 3 contient également les variables de contrôle suivantes : Fatigue T1, Inefficacité T1, Inefficacité T2, Chaleur moyenne. Celles-ci ne sont pas rapportées dans tableau pour ne pas en alourdir la lecture, mais les résultats complets sont présentés à l'annexe 1

### **Modèle 3 : Sentiment d'inefficacité et rôle modérateur de la chaleur**

Le Tableau 5 présente les résultats des analyses de régressions hiérarchiques menées pour étudier le rôle potentiellement protecteur de la chaleur perçue dans la relation maître-élèves sur le lien entre le sentiment d'inefficacité professionnelle des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves.

Le troisième bloc voit l'ajout du sentiment d'inefficacité au T1, de la fatigue professionnelle au T1 et au T2 et des conflits moyens. Les résultats de ce bloc de régressions sont rapportés à l'annexe I. L'ajout de ces variables augmente la variance expliquée par le modèle de l'échantillon 1 de 2,8% et de 1,8% pour le modèle de l'échantillon 2. Le sentiment d'inefficacité au T1 permet de prédire l'augmentation des problèmes de comportements en fin d'année scolaire tels que perçus par l'enseignant uniquement pour l'échantillon 1 ( $\beta = 0,07, p = 0,05$ ). La contribution de la variable des conflits moyens perçus par les élèves est significative seulement dans le deuxième échantillon ( $\beta = 0,12, p = 0,001$ ). Alors que contribution de la fatigue professionnelle au T2 est significative dans les deux échantillons, celle de la fatigue au T1 l'est exclusivement dans l'échantillon 2. Toutefois, la relation observée est négative, signifiant que plus un enseignant rapporte être fatigué en début d'année, moins il risque de percevoir chez ses élèves des problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire. De plus, il est à noter qu'une fois la fatigue professionnelle au T2 prise en compte, la fatigue professionnelle au T1 ne permet plus de prédire les problèmes de comportements au T2 dans l'échantillon 1, comme c'était le cas dans les deux blocs 3 précédents.

La variable du sentiment d'inefficacité au T2 a été ajoutée au bloc 4 afin d'examiner sa capacité à prédire de manière indépendante les problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire. L'ajout de cette variable augmente significativement la variance expliquée du modèle de l'échantillon 1 et du modèle de l'échantillon 2 de 0,3%. Le sentiment d'inefficacité est positivement associé aux problèmes de comportement ( $\beta = 0,07, p < 0,05$ ) pour l'échantillon 1 et pour l'échantillon 2 ( $\beta = 0,08, p = 0,001$ ). Cela signifie que plus un enseignant déclare un sentiment d'inefficacité élevé en fin d'année scolaire, plus il rapporte une augmentation des problèmes de comportements extériorisés en classe en fin d'année scolaire chez ses élèves, ce qui est conforme à l'hypothèse soulevée initialement

Tableau 5.

*Sentiment d'inefficacité et comportements extériorisés : rôle modérateur de la chaleur dans la relation maître-élèves*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 1</b>	0,153***	0,153***		0,159***	0,159***	
Sexe			-0,31***			-0,24***
Âge			0,06 <sup>†</sup>			0,02
Configuration familiale			-0,06 <sup>†*</sup>			-0,16***
Rendement scolaire T1			-0,21***			-0,23***
<b>Bloc 2</b>	0,535***	0,382***		0,606***	0,447***	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,04			0,07**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,03			0,03
Comportements T1			0,68***			0,77***
<b>Bloc 3*</b>	0,564***	0,028***		0,624***	0,018***	
<b>Bloc 4</b>	0,567***	0,003*		0,627***	0,003*	
Sexe			-0,11***			-0,03
Âge			0,05*			0,07**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,04			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Inefficacité T2			0,07*			0,08*
<b>Bloc 5</b>	0,567***	0,000		0,634***	0,007**	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,05*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73**
Inefficacité T2			0,07*			0,09*
Chaleur moyenne			-0,01			0,08***
<b>Bloc 6</b>	0,567***	0,000		0,634***	0,001	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,06*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Inefficacité T2			0,07*			0,09*
Chaleur moyenne			0,01			0,08***
Inefficacité T2 * Chaleur moyenne			0,00			0,02

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

\* Le bloc 3 contient également les variables de contrôle suivantes : Inefficacité T1, Fatigue T1, Fatigue T2, Conflits moyens. Celles-ci ne sont pas rapportées dans tableau pour ne pas en alourdir la lecture, mais les résultats complets sont présentés à l'annexe 1

L'ajout de la chaleur moyenne perçue par l'élève dans la relation maître-élèves au cinquième bloc n'a pas permis au modèle de l'échantillon 1 de mieux expliquer les problèmes de comportements en fin d'année scolaire, tandis que cela a permis au modèle du deuxième échantillon d'améliorer la variance expliquée de 0,7%. Cependant, contrairement à ce qui était attendu, la chaleur moyenne perçue dans la relation maître-élèves ( $\beta = 0,08$ ,  $p = 0,001$ ) s'avère positivement associée à une augmentation des problèmes de comportements en fin d'année scolaire, et non l'inverse. Ces résultats indiquent que plus les élèves perçoivent la relation avec leur enseignant comme étant chaleureuse, plus leurs enseignants perçoivent des problèmes de comportements en fin d'année scolaire.

Finalement, le terme d'interaction entre le sentiment d'inefficacité et la chaleur moyenne perçue dans la relation maître-élèves a été ajouté aux autres variables afin de déterminer si la chaleur perçue dans la relation maître-élèves est en mesure de modérer le lien entre le sentiment d'inefficacité des enseignants en fin d'année scolaire et les problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire. Pour les deux échantillons, le terme d'interaction n'est pas significatif.

#### **Modèle 4 : Sentiment d'inefficacité et rôle modérateur des conflits**

Le Tableau 6 présente les résultats des analyses de régressions hiérarchiques menées pour étudier le rôle potentiellement aggravant de relations maître-élève conflictuelles sur le lien entre le sentiment d'inefficacité professionnelle des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves.

Le troisième bloc contient le sentiment d'inefficacité au T1, la fatigue professionnelle au T1 et au T2 et la chaleur moyenne. Les résultats de ce bloc sont rapportés à l'annexe I. L'ajout de ces variables augmente la variance expliquée par le modèle de l'échantillon 1 de 2,7% et de 1% pour le modèle de l'échantillon 2. Similairement à ce qui est observé dans le bloc 3 du modèle précédent, la fatigue professionnelle au T2 est positivement associée à la variable dépendante dans l'échantillon 1 ( $\beta = 0,15$ ,  $p < 0,001$ ) et dans l'échantillon 2 ( $\beta = 0,07$ ,  $p < 0,05$ ), alors que la fatigue professionnelle au T1 est négativement associée aux problèmes de comportements uniquement pour l'échantillon 2 ( $\beta = -0,08$ ,  $p < 0,01$ ). Le sentiment d'inefficacité d'un enseignant en début d'année permet d'expliquer l'augmentation des problèmes de comportements perçus par ce dernier

strictement dans l'échantillon 1 ( $\beta = 0,07, p < 0,05$ ), alors que la chaleur moyenne de la relation maître-élèves perçue par les élèves n'est significativement associée à la variable dépendante que dans l'échantillon 2 ( $\beta = 0,07, p < 0,01$ ).

Le sentiment d'inefficacité au T2 est ajouté aux autres variables dans le bloc 4, ce qui améliore significativement la valeur prédictive du modèle de l'échantillon 1 de 0,3%, et de 0,4% dans le modèle de l'échantillon 2. Conformément aux résultats précédents, le rôle prédictif du sentiment d'inefficacité en fin d'année scolaire est significatif dans l'échantillon 1 ( $\beta = 0,07, p < 0,05$ ) de même que dans l'échantillon 2 ( $\beta = 0,1, p < 0,01$ ). Ces résultats indiquent que plus un enseignant se perçoit inefficace en fin d'année scolaire, plus il risque de percevoir une augmentation des problèmes de comportements chez les élèves de sa classe, ce qui est conforme à l'hypothèse soulevée au début de cette recherche.

L'introduction de la variable des conflits moyens perçus dans la relation maître-élèves n'améliore pas de manière significative la variance expliquée par le modèle de l'échantillon 1, mais elle améliore la variance expliquée du modèle de 1,3% ( $p < 0,001$ ) pour l'échantillon 2. Les conflits moyens perçus dans la relation maître-élèves par les élèves sont positivement associés à la perception des problèmes de comportements extériorisés des élèves en fin d'année scolaire, mais uniquement pour les enseignants de l'échantillon 2 ( $\beta = 0,13, p = 0,001$ ). Ainsi, plus un élève perçoit la relation entretenue tout au long de l'année avec son enseignant comme conflictuelle, plus il a de risque de présenter des problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire, selon son enseignant.

L'ajout du terme d'interaction entre le sentiment d'inefficacité au T2 et les conflits moyens perçus dans la relation maître-élèves ne permet pas d'améliorer de façon significative la variance expliquée par les modèles de l'échantillon 1 et 2, l'apport des autres variables restant sensiblement le même. De même, le terme d'interaction n'est pas significatif dans les deux échantillons. Ces résultats infirment ainsi une des hypothèses posées précédemment

Tableau 6.

*Sentiment d'inefficacité et comportements extériorisés : rôle modérateur des conflits dans la relation maître-élèves.*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 1</b>	0,153***	0,154***		0,159***	0,159***	
Sexe			-0,31***			-0,24***
Âge			0,06 <sup>†</sup>			0,02
Configuration familiale			-0,06 <sup>†</sup>			-0,16***
Rendement scolaire T1			-0,21***			-0,23***
<b>Bloc 2</b>	0,535***	0,382***		0,606***	0,447***	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,04			0,07**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,03			0,03
Comportements T1			0,68***			0,77***
<b>Bloc 3*</b>	0,563***	0,027***		0,616***	0,01**	
<b>Bloc 4</b>	0,566***	0,003*		0,620***	0,004**	
Sexe			-0,12***			-0,04
Âge			0,05*			0,06*
Configuration familiale			-0,04			-0,05 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,65***			0,77***
Inefficacité T2			0,07*			0,10**
<b>Bloc 5</b>	0,567***	0,001		0,634***	0,013***	
Sexe			-0,11***			-0,04
Âge			0,05*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Inefficacité T2			0,07*			0,09*
Conflits moyens			0,04			0,13***
<b>Bloc 6</b>	0,567***	0,000		0,635***	0,001	
Sexe			-0,11***			-0,03
Âge			0,06*			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,04			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Inefficacité T2			0,07*			0,09**
Conflits moyens			0,04 <sup>†</sup>			0,13***
Inefficacité T2 * Conflits moyens			0,02			0,03

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

\* Le bloc 3 contient également les variables de contrôle suivantes : Inefficacité T1, Fatigue T1, Fatigue T2, Chaleur moyenne. Celles-ci ne sont pas rapportées dans tableau pour ne pas en alourdir la lecture, mais les résultats complets sont présentés à l'annexe 1.

## **Discussion**

Jusqu'à ce jour, plusieurs études se sont attardées à examiner l'effet de l'épuisement professionnel sur le bien-être des enseignants et leur pratique (Capone, Joshanloo et Park, 2019; Grayson et Alvarez, 2008; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Schaufeli et al., 2002; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Toutefois, peu d'entre elles se sont penchées sur les possibles incidences de l'épuisement professionnel des enseignants sur l'adaptation comportementale de leurs élèves. Cette étude visait ainsi dans un premier temps à examiner s'il existe une association entre l'épuisement professionnel d'enseignants du primaire et l'augmentation de problèmes de comportements extériorisés en fin d'année chez leurs élèves, et, dans un deuxième temps, à déterminer si cette association est modérée par la qualité de la relation maître-élèves. Globalement, les résultats obtenus dans cette étude suggèrent que l'épuisement professionnel des enseignants est associé à une augmentation de problèmes de comportements extériorisés chez les élèves. Quant au rôle modérateur de la relation maître-élèves, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à un rôle modérateur généralisé. Ces résultats contribuent ainsi à élargir les connaissances relatives aux facteurs pouvant influencer la présence de problèmes de comportements extériorisés chez des élèves du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire et militent en faveur d'un soutien rapide auprès des enseignants éprouvant des signes d'épuisement professionnel. Ainsi, l'objectif de cette discussion est d'approfondir la compréhension des résultats obtenus et des retombées possibles pour la pratique psychoéducative. Nous reviendrons donc ici sur les résultats obtenus en fonction des questions et hypothèses de recherche posées au début de ce mémoire et présenterons certaines applications pour les psychoéducateurs.

### **Épuisement professionnel des enseignants et problèmes de comportements extériorisés**

Tout d'abord, il était attendu que la fatigue professionnelle des enseignants soit associée aux problèmes de comportements extériorisés des élèves, et ce, au-delà du niveau de base des problèmes de comportements, du sexe, de l'âge, de la configuration familiale et du rendement scolaire. Soutenant cette hypothèse, les résultats montrent que plus un enseignant rapporte être fatigué, plus il perçoit des problèmes de comportements extériorisés chez ses élèves en fin d'année. Cette démonstration est particulièrement rigoureuse, puisqu'elle tient compte du niveau de fatigue

de l'enseignant et des problèmes extériorisés des élèves en début d'année scolaire, du sentiment d'inefficacité de l'enseignant (en début et en fin d'année), du sexe, de l'âge, du rendement de l'élève ainsi que de sa configuration familiale. Ainsi, ces élèves paraissent plus à risque de faire des crises de colère, de se bagarrer, de désobéir, d'être agités ou de mentir en classe lorsque leur enseignant se dit fatigué. De plus, il était aussi attendu que le sentiment d'inefficacité des enseignants soit associé aux problèmes de comportements extériorisés des élèves en classe au-delà des variables concomitantes connues. Conformément à l'hypothèse soulevée initialement, les résultats de cette étude indiquent que plus un enseignant se sent inefficace dans sa pratique enseignante (p. ex. ne croit pas être en mesure d'aider tous les élèves de sa classe à s'améliorer, n'est pas certain de faire une différence dans la vie de tous les élèves, etc.), plus il a l'impression que ses élèves sont distraits en classe, font des crises de colère, se bagarrent entre eux, trichent, volent, désobéissent, et moins il perçoit ses élèves capables d'aller au bout des tâches et des devoirs et de réfléchir avant d'agir. Encore une fois, cette démonstration est particulièrement rigoureuse, puisqu'elle tient compte du sentiment d'inefficacité de l'enseignant et des problèmes extériorisés des élèves en début d'année scolaire, de la fatigue de l'enseignant (en début et en fin d'année), du sexe, de l'âge, du rendement de l'élève ainsi que de sa configuration familiale. De plus, ces résultats se veulent particulièrement robustes, puisqu'ils ont été répliqués d'un échantillon à l'autre. Notons toutefois que l'ampleur de l'influence de l'épuisement professionnel des enseignants sur les problèmes de comportements des élèves reste somme toute très modeste, surtout lorsque comparée avec l'influence des problèmes de comportements initiaux, qui expliquent la majeure partie des problèmes de comportements ultérieurs. Ce constat suggère que les caractéristiques individuelles préalables des élèves sont déterminantes dans la manifestation des problèmes de comportements et corrobore l'idée que l'environnement scolaire peut amoindrir ou décupler ces difficultés (Bowen et Desbiens, 2004).

Une piste d'explication proposée prend racine dans le modèle transactionnel (Sameroff et Mackenzie, 2003), qui souligne qu'il existe une relation bidirectionnelle entre les caractéristiques et comportements des élèves et des enseignants et qui suggère que ces derniers sont à même de s'influencer de manière réciproque au cours de leurs interactions quotidiennes. Ainsi, puisque l'épuisement professionnel s'accompagne d'un désengagement face à ses tâches professionnelles, il est possible qu'un enseignant épuisé diminue son implication auprès de ses élèves, sa participation dans les activités pédagogiques et sa minutie dans la préparation des cours. Les élèves



en viendraient alors à modifier leurs perceptions et sentiments à l'égard de leur enseignant, ce qui se traduirait ensuite par une augmentation des problèmes de comportements en classe (Maslach et Leiter, 1999). Une explication complémentaire prend racine dans les travaux de Jennings et Greenberg (2009), qui ont proposé le concept de cascade de l'épuisement professionnel (« *burnout cascade* »). Selon ces derniers, les enseignants incapables de gérer les comportements de leurs élèves et de développer des relations positives avec eux sont plus à risque d'épuisement professionnel. Leur état émotionnel détérioré, les enseignants chercheraient à contrôler davantage le comportement de leurs élèves, entraînant ainsi une utilisation plus fréquente de stratégies punitives et une augmentation des conflits dans la relation maître-élèves, accentuant par la même occasion les problèmes de comportements extériorisés chez les élèves. Finalement, il est aussi possible que l'augmentation des problèmes de comportements associée à l'épuisement professionnel passe par la détérioration des pratiques enseignantes réputées pour favoriser le bon comportement des élèves en classe. En ce sens, les enseignants qui se sentent inefficaces et fatigués sont plus susceptibles d'offrir un climat de classe de moindre qualité, d'utiliser des stratégies de gestion de classe négatives et coercitives, d'être moins sensibles aux besoins de leurs élèves, d'offrir un soutien émotionnel et un soutien pédagogique de moindre qualité (Almog et Shechtman, 2007; Arens et Morin, 2016; Chang, 2009; Sørli, Ogden et Olseth, 2016; Zee et Koomen, 2016). Puisque ces pratiques renforcent négativement les problèmes de comportements et favorisent le désengagement des élèves, il est attendu que les comportements extériorisés augmentent dans la classe d'un enseignant affecté par l'épuisement professionnel (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Hughes et al., 2008; Sullivan et al., 2014; Sutherland et Morgan, 2003). Finalement, une autre explication des résultats obtenus quant au lien entre l'épuisement professionnel et l'augmentation des problèmes de comportements -et qui sera aussi abordé dans la section « Forces et limites » - réside dans le fait que les comportements extériorisés ont été évalués par l'enseignant. Puisque les enseignants épuisés ont tendance à surestimer la présence de problèmes de comportements dans leur classe (Kokkinos et Kargiotidis, 2016; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2005), il est possible que l'augmentation des problèmes de comportements ne soit pas due aux explications ci-dessus, mais plutôt à un biais de perception teintée par l'épuisement professionnel de l'enseignant. Une mesure plus objective des problèmes de comportements pourrait ainsi révéler une situation moins problématique que celle perçue par l'enseignant.

Ainsi, les résultats de cette recherche fournissent un appui important aux hypothèses avancées par plusieurs chercheurs ayant stipulé que l'épuisement professionnel d'un enseignant pourrait avoir des répercussions sur l'adaptation comportementale de ses élèves en classe (Hastings, 2005; Jennings et Greenberg, 2009; Maslach et Leiter, 1999). Les résultats de cette étude convergent avec les résultats d'études antérieures ayant montré une association entre l'épuisement professionnel des enseignants et l'augmentation des problèmes de comportements d'élèves du primaire (Breeman et al., 2015) et du secondaire (Sava, 2002). Dans leur étude longitudinale, Braun, Schonert-Reichl et Roeser (2020), n'ont pas trouvé de lien prédictif entre l'épuisement professionnel en début d'année et les comportements prosociaux des élèves en fin d'année (évalués selon le niveau d'entraide, de partage et de coopération des élèves), ce qui diverge des résultats obtenus dans notre étude. Au-delà des différences dans la façon de mesurer l'épuisement professionnel chez les enseignants et des variables contrôles utilisées qui peuvent expliquer ces résultats différents, nos résultats suggèrent que l'épuisement professionnel serait associé à une aggravation des comportements extériorisés des élèves. Finalement, nos résultats sont cohérents et complémentaires aux résultats obtenus par Hoglund, Klinge et Hosan (2015). Ces derniers ont trouvé que l'épuisement professionnel des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves s'exacerbent mutuellement au cours d'une année scolaire chez des élèves de maternelle à la troisième année du primaire. La présente étude étend donc une partie de ces conclusions à des élèves du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

De plus, étant donné du peu d'études portant spécifiquement sur l'influence de l'épuisement professionnel des enseignants sur les comportements extériorisés des élèves, nous avons appuyé nos hypothèses sur les résultats d'études ayant démontré que l'épuisement professionnel d'un enseignant prédit une détérioration de la performance scolaire de ses élèves. En général, nos résultats sont complémentaires aux résultats d'études antérieures de nature transversale ayant montré une association entre l'épuisement professionnel et une performance scolaire moindre chez les élèves (Arens et Morin, 2016; Klassen et Tze, 2014; Klusmann, Richter et Lüdtke, 2016). Les résultats de notre étude font écho aux résultats de l'étude longitudinale de Wong et ses collègues (2017), qui ont trouvé un effet direct du sentiment d'efficacité, ainsi qu'un effet indirect de la fatigue professionnelle, sur la performance scolaire en fin d'année scolaire d'élèves du primaire présentant un trouble du spectre de l'autisme. Ils font aussi écho aux résultats de l'étude longitudinale de Caprara et ses collègues (2006), ayant montré que le sentiment d'efficacité des

enseignants en milieu d'année (lui-même affecté par la performance des élèves en début d'année scolaire) prédit la réussite scolaire des élèves en fin d'année scolaire, en contrôlant pour leur performance initiale. Finalement, contrairement aux résultats de l'étude longitudinale de Rascle et Bergugnat (2012), qui ont trouvé que les enseignants en début de carrière ayant un faible sentiment d'efficacité étaient ceux dont les élèves étaient les plus compétents, nous n'avons pas trouvé d'effets distincts en fonction des dimensions de l'épuisement professionnel. Une explication possible provient des résultats de la revue systématique de Zee et Koomen (2016). Selon ces derniers, le sentiment d'efficacité des enseignants, et particulièrement pour les étudiants en enseignement qui effectuent des stages, n'affecterait pas le support pédagogique offert à leurs élèves, qui permet aux élèves de faire des apprentissages. Considérant que l'étude de Rascle et Bergugnat (2012) a été menée auprès d'enseignants commençant leur première année d'enseignement, il est permis de croire les conclusions de Zee et Koomen (2016) s'appliquent à ce groupe d'enseignants. De plus, le sentiment d'efficacité d'un enseignant augmente graduellement à mesure que ce dernier gagne en années d'expérience (Klassen et Chiu, 2010). Il est donc possible qu'un enseignant en début de carrière entretienne des croyances négatives quant à ses capacités, tout en offrant à ses élèves un support pédagogique de qualité et en étant fortement engagé et investi dans son travail, favorisant ainsi la réussite des élèves. Toujours selon Zee et Koomen (2016), le sentiment d'efficacité affecte la capacité de gestion de classe et des comportements de l'enseignant, ce qui expliquerait pourquoi un faible sentiment d'efficacité est associé à une augmentation des problèmes de comportements dans notre étude.

### **Relation maître-élèves : différences entre les échantillons**

Avant d'aborder la question du rôle potentiellement aggravant ou protecteur (modérateur) de la relation maître-élèves sur les relations précédentes, il convient de revenir sur certains résultats surprenants quant aux liens entre la qualité de la relation maître-élèves et la présence des problèmes de comportements extériorisés. D'abord, les corrélations bivariées dans les deux échantillons indiquent que la perception de conflits des élèves est associée à la perception de problèmes de comportements extériorisés par les enseignants. Cependant, dans les analyses multivariées, les conflits perçus par les élèves dans la relation avec leur enseignant ne sont associés à la présence de problèmes de comportements que dans l'échantillon 2, qui ne se différencie de l'échantillon 1 que

par le caractère multiethnique des élèves qui le compose. Ensuite, quand on examine les relations bivariées entre la chaleur perçue et les problèmes de comportement, la relation négative attendue ne s'observe que dans un seul échantillon (1). Étrangement, dans les analyses de régressions, non seulement cette relation disparaît-elle dans l'échantillon 1 mais, plus encore, elle s'inverse dans l'échantillon 2 : plus les élèves rapportent de la chaleur dans leur relation avec leur enseignant, plus l'enseignant semble percevoir des problèmes de comportements chez ses élèves. Cette relation apparaît étonnante car les résultats de la majorité des études indiquent surtout que la chaleur dans la relation maître-élèves diminue le risque de présenter des problèmes de comportements extériorisés, tandis que la présence de conflits dans la relation augmente ce risque (Baker, Grant et Morlock, 2008; Berry et O'Connor, 2010; O'Connor, Dearing et Collins, 2011; Silver et al., 2005). Bien que ce constat diverge de ces études, il concorde néanmoins avec quelques recherches qui observent aussi une association positive entre la chaleur dans la relation maître-élève et la présence de problèmes de comportements (Drugli, Klökner et Larsson, 2011; Henriesson et Rydell, 2004). Les résultats de ces études rapportent que les élèves à risque et qui présentent plusieurs difficultés scolaires, dont des problèmes de comportements extériorisés, partagent des relations ambivalentes avec leur enseignant, caractérisées par beaucoup de chaleur mais aussi par beaucoup de conflits. Dans leur étude qualitative, Drugli, Clifford et Larsson (2008) ont découvert que les enseignants investissent beaucoup de leur temps et de leur énergie auprès des élèves présentant de grandes difficultés comportementales. Ces enseignants mentionnent vouloir réellement le bien-être de ces élèves, ce qui les pousse à leur accorder une attention plus soutenue et personnelle, favorisant le développement d'une relation chaleureuse. Toutefois, ils ont aussi de la difficulté à adopter la bonne approche pour soutenir ces élèves de manière optimale et sont aussi assujettis aux écarts comportementaux de ces élèves, ce qui favorise le développement d'une relation conflictuelle.

Comment expliquer que la qualité de la relation maître-élèves prédit la présence de comportements extériorisés uniquement dans l'échantillon 2 ? Une hypothèse est que les relations développées entre les élèves et les enseignants de l'échantillon 1 (milieu rural et fortement homogène sur le plan ethnique) diffèrent dans leur nature et leur portée de celles développées dans l'échantillon 2 (milieu urbain et fortement hétérogène sur le plan ethnique). Certaines études ont montré que la qualité perçue de la relation maître-élèves peut varier en fonction de la correspondance entre l'ethnie de l'élève et l'ethnie de l'enseignant (Ewing et Taylor, 2009; Thijs et Fleischmann, 2015) du statut migratoire de l'élève (Chiu et al., 2012) ou de son origine ethnique

(den Brok et al., 2010; Gallagher et al., 2013; Murray et Murray, 2004). Ces études laissent entendre que les relations sont meilleures lorsque l'enseignant et l'élève sont de même origine et les enseignants rapportent des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles avec les élèves caucasiens qu'avec les élèves d'une origine différente. De plus, les enseignants perçoivent plus de dépendance dans la relation chez les élèves issus de la diversité culturelle (Murray et Murray, 2004). Plusieurs chercheurs mentionnent que la qualité de l'enseignement et la qualité de la relation maître-élèves sont particulièrement bénéfiques pour les élèves à faible statut socio-économique et issus de la minorité ethnique (Klusmann, Richter, Lüdtke, 2016; Konstantopoulos et Chung, 2011; Sabol et Pianta, 2012). Aussi, la qualité de la relation maître-élèves serait davantage associée à la diminution de l'agression chez les élèves d'origines afro-américaine et hispanique que chez les élèves d'origine caucasienne (Murray et Murray, 2004), ces derniers bénéficiant moins d'une relation chaleureuse que les afro-américains et les hispaniques (Meehan, Hughes, et Cavell, 2003).

La diversité ethnique et linguistique d'une classe nécessite de l'enseignant un engagement allant au-delà de ses tâches, afin de pallier notamment un soutien parental moindre et aux difficultés langagières des élèves (Klusmann, Richter, Lüdtke, 2016). D'ailleurs, la diversité ethnique et linguistique d'une classe prédit une détérioration plus rapide de sa qualité au cours de l'année (« classroom quality ») (Hoglund, Klinge et Hosan, 2015). Hamre, Pianta, Downer et Mashburn (2008) mentionnent qu'évoluer dans une classe caractérisée par un haut niveau de soutien émotionnel, une dimension de la qualité de classe qui se définit par le niveau de chaleur et de sensibilité caractérisant les interactions entre l'enseignant et l'ensemble des élèves de la classe, pourrait permettre aux élèves de développer des relations peu conflictuelles avec leurs enseignants, même s'ils présentent un niveau important de difficultés comportementales. Finalement, il importe de mentionner que la qualité de la relation maître-élèves a une influence limitée sur la manifestation des comportements extériorisés en fin d'année scolaire. En effet, lorsque l'on tient compte du sentiment d'inefficacité de l'enseignant et de sa fatigue professionnelle, du sexe, de l'âge, du rendement, de la configuration familiale et du niveau initial des problèmes de comportements de l'élève, la perception des élèves de la qualité de leur relation avec leur enseignant contribue peu à expliquer leurs problèmes de comportements à la fin de l'année. Ainsi, il se pourrait que l'influence de la relation maître-élèves sur la conduite des élèves dans des classes très hétérogènes sur le plan ethnique, culturel et langagier renvoie à des processus encore mal compris et qui nécessitent de plus amples investigations.

## **Rôle modérateur de la relation maître-élèves**

Le second objectif de cette étude était d'étudier le rôle potentiellement aggravant ou protecteur (modérateur) de la relation maître-élèves sur l'association entre l'épuisement professionnel des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves. Plus précisément, il était attendu que des relations conflictuelles viendraient exacerber cette relation alors que des relations chaleureuses auraient l'effet contraire. Les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à un rôle modérateur généralisé de la relation maître-élèves. En fait, un seul effet d'interaction a été observé sur les quatre testés (chaleur perçue dans la relation maître-élèves et la fatigue professionnelle) et l'interprétation de cet effet varie selon l'échantillon. Ainsi, dans un milieu rural et homogène (échantillon 1), l'association entre la fatigue professionnelle des enseignants et leurs perceptions des problèmes de comportements extériorisés en fin d'année scolaire est moins importante pour les élèves qui perçoivent un haut niveau de chaleur dans leur relation avec leur enseignant, alors que pour les élèves qui rapportent un faible niveau de chaleur, la force de cette association augmente. Cette observation est conforme à l'hypothèse initiale. A contrario, dans un milieu urbain à caractère multiethnique (échantillon 2), la fonction inverse est observée : le lien entre la fatigue professionnelle et les problèmes de comportements extériorisés en fin d'année est plus fort chez les élèves percevant un haut niveau de chaleur dans leur relation avec l'enseignant, et plus faible lorsqu'ils perçoivent peu de chaleur.

L'hypothèse explicative présentée plus haut peut s'appliquer dans l'interprétation de ce résultat. Ainsi, il est plausible que les enseignants qui œuvrent auprès d'élèves issus de l'immigration et de la diversité culturelle soient confrontés à des défis différents de ceux rencontrés en milieu rural. Les élèves issus de la diversité ethnique sont particulièrement à risque de vivre des difficultés scolaires, en raison notamment de leur faible statut socioéconomique, mais aussi parce qu'ils doivent composer avec des réalités culturelles différentes, parfois contradictoires, entre le milieu scolaire et la maison, parce qu'ils doivent apprendre une nouvelle langue qui n'est pas nécessairement pratiquée à la maison, et parce que le soutien parental n'est pas toujours optimal (Klusmann, Richter, Lüdtke, 2016). Pour faire face à ces difficultés, les enseignants pourraient avoir à s'investir encore davantage auprès des élèves à risque, qui percevraient alors leur relation comme chaleureuse, tandis que les élèves moins à risque seraient moins investis par les enseignants, donc développeraient des relations moins chaleureuses. Ainsi, pour ces derniers, les

enseignants fatigués ne percevraient pas d'augmentation des problèmes de comportements en fin d'année scolaire.

De plus, à l'inverse des hypothèses exploratoires initiales, les résultats révèlent une absence d'effets d'interaction entre les autres dimensions de l'épuisement professionnel et de la relation maître-élèves (fatigue professionnelle x conflits, sentiment d'inefficacité x chaleur, sentiment d'inefficacité x conflits). Quelques pistes d'explications possibles permettent d'interpréter cette absence de résultats. D'une part, le niveau de conflits perçus dans les deux échantillons est assez bas : c'est l'expérience de peu d'élèves que de partager une relation profondément conflictuelle avec son enseignant. Il est alors possible que la faible variabilité des conflits perçus dans la relation maître-élèves rende l'identification d'un possible effet modérateur difficile. D'autre part, il se pourrait que l'effet aggravant anticipé soit davantage perceptible au niveau d'une classe plutôt que sur une relation en particulier. En d'autres mots, il est possible que pour observer une intensification du lien négatif entre l'épuisement professionnel et la conduite des élèves, il faille observer une détérioration des relations avec plusieurs élèves en classe et non seulement un ou deux. Des analyses au niveau agrégé au niveau de la classe, ou des analyses multiniveaux seraient plus adaptées pour examiner cette hypothèse.

Une des raisons possibles pouvant expliquer l'absence d'interaction entre le sentiment d'inefficacité et la relation maître-élèves réside dans la mesure du sentiment d'inefficacité utilisée, qui n'était peut-être pas assez spécifique pour les variables à l'étude. En effet, le sentiment d'efficacité des enseignants, qui est basé sur leur croyance à posséder les compétences requises pour agir dans certaines situations ou réaliser certaines tâches spécifiques, comporte plusieurs sous-dimensions, notamment les stratégies éducatives, la gestion de classe et l'engagement des élèves (Yeo et al., 2008; Zee et Koomen, 2016). Or, l'échelle utilisée dans cette étude mesure plutôt le sentiment d'efficacité général des enseignants, sur le sentiment de pouvoir avoir un impact sur les résultats de ses élèves. Par conséquent, il est envisageable que seules certaines dimensions, qui ne sont pas spécifiées dans la mesure utilisée, tel le sentiment d'efficacité relatif à la gestion de classe et des comportements perturbateurs, puissent être modérées par la chaleur et les conflits perçus dans la relation maître-élèves. Dans un autre ordre d'idées, il se peut aussi que l'influence du sentiment d'efficacité sur les problèmes de comportements des élèves soit indépendante de la

qualité de la relation maître-élève; une fois le sentiment d'efficacité cristallisé chez l'enseignant et la relation de même pour l'élève, ces deux dimensions ne s'influenceraient plus.

### **Forces et limites**

La présente étude comporte quelques limites importantes à souligner. La première limite concerne l'absence de contrôle pour l'interdépendance des observations qui peut augmenter l'erreur de type 1, limitant ainsi la généralisation des résultats. En effet, en raison de l'interdépendance entre les données et de leur structure hiérarchique (mesures répétées auprès d'un individu, l'individu est niché dans une classe qui est nichée dans une école, nichée dans un quartier, etc.), il aurait été préférable de procéder à des analyses multiniveaux (Raudenbush et Bryk, 2002). De cette manière, il aurait été possible de déterminer si l'influence de l'épuisement professionnel sur les comportements extériorisés est la même pour tous les élèves, ou si elle diffère selon le groupe (classe) auquel appartient l'élève. De plus, il aurait été possible de déterminer la proportion de la variance des problèmes de comportements extériorisés attribuable aux caractéristiques individuelles des élèves et celle attribuable au regroupement auquel l'élève appartient. En d'autres mots, la présente étude n'offre peut-être pas toute la sensibilité souhaitable pour détecter les effets recherchés. La seconde limite concerne le nombre de points de mesures à l'intérieur d'un devis longitudinal sur un an. Comme il en a été fait mention, les relations entre épuisement professionnel, qualité de la relation maître-élèves et problèmes de comportement en classe reposent fort probablement sur des processus transactionnels impossibles à capturer avec seulement deux temps de mesures.

La troisième limite concerne la source des mesures utilisées, l'épuisement professionnel et les problèmes de comportements extériorisés ayant seulement été évalués par l'enseignant. D'une part, les résultats obtenus ne font que rapporter la perception des enseignants quant à leur épuisement et quant à leurs perceptions de problèmes de comportements. D'autre part, certains auteurs suggèrent que plus un enseignant est épuisé, moins il est tolérant aux problèmes de comportements de ses élèves et plus il aurait tendance à surestimer la présence de problèmes de comportements dans sa classe (Kokkinos et Kargiotidis, 2016; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2005). Pour ces raisons, il est difficile de déterminer si l'augmentation des problèmes de comportements en fin d'année est réelle ou est la résultante d'un biais de perception. Cependant,



même s'il s'agit de perceptions, rappelons que l'évaluation par l'enseignant de l'adaptation scolaire et psychosociale d'un enfant est un bon prédicateur de la trajectoire et de l'adaptation scolaire future de l'élève (Alvidrez et Weinstein, 1999; Birch, et Ladd, 1997). Notamment, la perception qu'un enseignant a des problèmes de comportements d'un élève est associée à sa façon d'agir envers ce dernier (Dobbs et Arnold, 2009). Finalement, la dernière limite concerne la composition des deux échantillons utilisés pour cette étude. D'abord, ces échantillons comportent une sur-représentation d'élèves issus de milieux socioéconomiques désavantagés par rapport à l'ensemble des élèves du Québec. La généralisation des résultats à l'ensemble de la population n'est pas appropriée. Ensuite, et malgré cette similitude, les deux échantillons comportent des différences importantes sur les plans sociogéographique et sociodémographique. Certes, ces différences militent en la robustesse des résultats lorsque ceux-ci sont répliqués d'un échantillon à l'autre. Mais comme il en a été fait mention, ces différences, en particulier sur le plan sociodémographique, peuvent renvoyer à l'influence de variables explicatives qui ne sont pas prises en compte et modélisées adéquatement.

La présente étude présente toutefois plusieurs forces. Tout d'abord, la composition et la taille des échantillons utilisés, le faible taux d'attrition, ainsi que le traitement des données manquantes par imputations multiples, permettent d'augmenter la validité interne de l'étude et la puissance statistique, et de ce fait, permettent de conclure des résultats avec davantage de confiance. L'utilisation de deux échantillons à des fins de réplification des résultats se veut aussi une force majeure, puisque cela permet de conclure que la relation observée entre l'épuisement professionnel des enseignants et les problèmes de comportements extériorisés des élèves se veut assez forte pour être observable tant en milieu urbain que rural, avec des échantillons variés sur le plan sociodémographique. De plus, cette étude revêt d'un aspect novateur, puisqu'elle est l'une des rares à avoir examiné spécifiquement l'incidence de l'épuisement professionnel sur les problèmes de comportements extériorisés des élèves. Aussi, bien que limitée en termes de nombre de temps de mesures, il s'agit d'une des rares études longitudinales à avoir examiné cette relation. Enfin, à notre connaissance, aucune autre étude longitudinale n'a examiné le rôle potentiellement modérateur de la relation maître-élèves sur l'épuisement professionnel des enseignants.

## **Implications des résultats pour la recherche**

Les résultats de cette étude ont plusieurs implications pour de futures recherches. D'une part, il serait pertinent d'étudier si l'épuisement professionnel des enseignants affecte tous les élèves de la même façon, ou si certains élèves sont davantage affectés selon leurs caractéristiques individuelles. Par exemple, est-ce les élèves qui présentent déjà un certain niveau de difficulté qui sont plus à risque d'être influencés négativement par l'épuisement de leur enseignant, ou s'agit-il plutôt des élèves qui ne présentent pas de difficultés importantes ? En ce sens, il pourrait être intéressant de modéliser autrement le rôle de l'épuisement professionnel dans l'adaptation comportementale des élèves. Effectivement, Janosz, Georges et Parent (1998) suggèrent que l'effet le plus important de l'environnement socioéducatif sur l'adaptation des élèves passe par l'interaction avec les caractéristiques individuelles de ces derniers. Il pourrait alors être judicieux d'étudier l'épuisement professionnel comme un modérateur des caractéristiques psychosociales des élèves. Aussi, comme il en a été fait mention précédemment, approcher ces questions de recherche à partir d'une modélisation hiérarchique et nichée des données permettrait sans doute de mieux capturer l'effet-enseignant. Finalement, de futures études pourraient s'attarder à évaluer si ces résultats sont généralisables à des élèves issus de milieux socioéconomiques avantagés ou dans la moyenne québécoise, ce qui permettrait par la suite de mieux cibler les milieux scolaires qui bénéficieraient d'interventions visant à réduire ou prévenir l'épuisement professionnel.

## **Implications des résultats pour la pratique psychoéducative**

Les conclusions de cette recherche longitudinale mettent en évidence l'influence que peut avoir l'épuisement professionnel d'un enseignant sur la conduite de ses élèves en classe. À première vue, l'influence de l'épuisement professionnel des enseignants sur les problèmes de comportements des élèves peut sembler assez faible, surtout lorsque comparée à l'ampleur qu'a l'influence des problèmes de comportements extériorisés initiaux sur les problèmes de comportements ultérieurs. Cependant, plusieurs raisons laissent entendre qu'il serait judicieux de s'attarder à cette problématique du point de vue de la prévention des problèmes de comportement en classe. D'une part, puisque les enseignants épuisés sont susceptibles d'enseigner encore plusieurs années avant de quitter la profession, plusieurs classes d'élèves seront potentiellement exposées à un ou plusieurs enseignants épuisés au cours de leur scolarité, les plaçant à risque de

recevoir un enseignement de qualité inférieure et d'évoluer dans un climat de classe non favorable. D'ailleurs, il apparaît que l'effet-enseignant peut durer jusqu'à trois ans et est cumulatif : l'exposition successive à des professeurs efficaces à l'école primaire est associée à de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques (Konstantopoulos et Chung, 2011), mais l'exposition à un enseignant épuisé peut atténuer cet effet et même provoquer un effet cumulatif négatif sur le développement des élèves (Klusmann, Richter, Lüdtke, 2016). De plus, l'augmentation des problèmes de comportements qui accompagne l'épuisement professionnel des enseignants est à même d'augmenter la fréquence à laquelle sont émis ces comportements au niveau de la classe. Ultimement, être dans une classe ayant un haut niveau de problèmes de comportements est un facteur de risque pour l'adaptation psychosociale ultérieure de l'élève et le développement de problèmes de comportements extériorisés (Hoglund, Klinge et Hosan, 2015; Thomas et al., 2011). Il apparaît donc nécessaire de miser davantage sur la prévention de l'épuisement professionnel et sur la mise en place de moyens permettant d'atténuer le sentiment de fatigue et d'inefficacité professionnelle que vivent plusieurs enseignants. Cela pourrait avoir comme effet de bonifier les divers programmes d'interventions visant à diminuer les problèmes de comportements extériorisés qui interviennent principalement auprès de l'élève et de ses parents (p. ex : Desbiens et al., 2009).

Puisque la cible d'intervention n'est pas l'élève, mais bien les intervenants scolaires, le psychoéducateur adoptera alors plutôt la pratique du rôle-conseil, qui fait maintenant partie prenante des compétences professionnelles inhérentes à la pratique de la psychoéducation (OPPQ, 2018). Dans cette optique de développement de meilleures pratiques et de transfert des connaissances, plusieurs pistes d'intervention sont envisageables. Tout d'abord, en intervenant auprès de la direction et de l'équipe enseignante, il serait possible de prévenir le développement de l'épuisement professionnel chez les enseignants en modifiant certaines composantes de l'organisation scolaire qui y sont associées. S'il est difficilement envisageable de diminuer le nombre d'élèves par classe et d'alléger la charge de travail des enseignants en raison de la réalité à laquelle sont exposées les écoles québécoises, il est néanmoins possible d'agir sur les valeurs, pratiques et climats qui régissent le milieu (Janosz, Georges et Parent, 1998). Par exemple, la perception d'une perte de soutien de la direction est associée à l'augmentation des symptômes d'épuisement professionnel, et les directions adoptant un leadership qui favorise le soutien à l'autonomie (orientation et soutien, plutôt que le contrôle) favorisent chez les enseignants une perception positive des ressources mises à leur disposition (Fernet et al., 2012). De plus, le soutien

offert par les supérieurs hiérarchiques, l'autonomie accordée dans leur travail et le soutien social des collègues sont négativement associés à l'épuisement professionnel (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Schaufeli et Bakker, 2004; Skaalvik et Skaalvik, 2009). Ainsi, un psychoéducateur en milieu scolaire pourrait mettre en place et animer un groupe de codéveloppement professionnel et d'analyse des pratiques où les enseignants seraient en mesure d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques, dans une visée de développement professionnel et d'autonomie. Il pourrait aussi animer des ateliers de mentorat auprès du directeur afin de le soutenir dans le développement d'un leadership qui guide et supporte ses enseignants dans l'exploration de nouvelles pratiques et qui les impliquent au cœur des décisions (Janosz, Georges et Parent, 1998). Fait à noter, comme Skaalvik et Skaalvik (2009) le mentionnent, le contexte scolaire doit être compris comme un construit multidimensionnel, ce qui signifie que pour améliorer la satisfaction à l'égard de l'organisation scolaire du milieu à des fins de prévention de l'épuisement professionnel, il ne suffit pas de modifier une seule composante, mais bien d'en modifier toute une variété.

Ensuite, considérant que les problèmes de comportements en classe sont une des causes principales du développement de l'épuisement professionnel chez les enseignants (Aloe et al., 2014; Kokkinos, 2007), développer le sentiment d'efficacité des enseignants à gérer adéquatement ces comportements apparaît comme une avenue importante afin de réduire les symptômes d'épuisement professionnel et les problèmes de comportements. Plusieurs études montrent que les enseignants se sentent mal outillés pour gérer les comportements perturbateurs en classe et que la formation reçue à l'université néglige l'enseignement de la gestion des comportements (Begeny et Martens, 2006; Bonvin et Gaudreau, 2015; Melnick et Meister, 2008). Ainsi, le psychoéducateur, spécialiste de la gestion des comportements, peut accompagner les enseignants dans l'apprentissage et le développement de ces compétences. Aussi, au-delà des pratiques universelles de gestion de classe, il faut viser le développement de connaissances et de compétences relatives à l'intervention auprès d'élèves manifestant des conduites agressives et à l'intervention en situation de crise (Gaudreau, 2011). En ce sens, pour entraîner un changement de pratiques et favoriser un meilleur sentiment d'efficacité, les ateliers devraient absolument prévoir des mesures d'accompagnement, de suivi, des activités d'expérimentations et des moments d'échanges entre collègues (Gaudreau, 2011; Ross et Bruce, 2007). Finalement, puisque des relations positives entre les enseignants et les élèves sont associées à une meilleure adaptation comportementale des élèves, mais empêchent aussi en partie le développement de l'épuisement professionnel (Hopman et al.,

2018 ; Van Horn et al., 2004), des interventions pourraient être mises en place afin d'améliorer la qualité des relations maître-élèves dans l'école. Ainsi, sensibiliser les enseignants à regarder les enfants dans les yeux, à démontrer de l'empathie, à donner des accueils personnalisés aux élèves, etc., encouragerait l'établissement de bonnes relations. Les intervenants pourraient aussi se tourner vers des programmes d'intervention. Notamment, le programme *Key2Teach*, qui comprend quatre phases et qui vise à améliorer une relation conflictuelle avec un élève qui présente des problèmes de comportements extériorisés, s'est montré efficace pour réduire la fatigue professionnelle et le sentiment d'inefficacité des enseignants et pour augmenter la chaleur dans leur relation (Hoogendijk et al., 2018).



## **Conclusion**

Les problèmes de comportements extériorisés représentent un enjeu important pour l'école et la société québécoise, en raison de leur impact négatif sur la réussite scolaire, le décrochage scolaire et le bien-être ultérieur des élèves qui présentent ces comportements. Il est donc impératif d'étudier les facteurs du contexte scolaire qui en permettent le développement, le maintien et l'exacerbation afin de pouvoir trouver de nouveaux leviers d'intervention. Cette étude avait ainsi pour objectif d'examiner si l'épuisement professionnel des enseignants est associé à l'augmentation des problèmes de comportements extériorisés chez des élèves du primaire, et d'examiner si la qualité de la relation maître-élèves pouvait protéger de cette association ou en exacerber les effets. Elle permet de mettre en évidence le rôle joué par l'épuisement professionnel dans l'adaptation comportementale des élèves. Les enseignants qui rapportent être fatigués et inefficaces sont plus susceptibles de percevoir une augmentation des problèmes de comportements chez leurs élèves. À la vue de ces conclusions, il semble important de mettre en place des interventions visant la prévention et la diminution de l'épuisement professionnel chez les enseignants.





## Références

- Aiken, L. S. et West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), n1.
- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Aloe, A. M., Amo, L. C. et Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126. DOI 10.1007/s10648-013-9244-0
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. et Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alvidrez, J. et Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of educational psychology*, 91(4), 731. doi:10.1037/0022-0663.91.4.731
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM- 5* (5e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Archambault, I., Bouffard, T., Chouinard, R., Dupéré, V., Janosz, M., Pagani, L.S. et Parent, S. (2017). *L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés* (2014-RP-178961). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, I., Kurdi, V., Olivier, E. et Goulet, M. (2016). The joint effect of peer victimization and conflict with teachers on student engagement at the end of elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 62(2), 207-232.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L. S. et Parent, S. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes* (Rapport No. 2012-RP-145548), Québec, Canada : Fonds de recherche Société et culture.

- Arens, A. K. et Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S. et Hawkins, J. D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental psychology*, 45(5), 1214. doi:10.1037/a0016129
- Baker, J. A. (2006). Contribution of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Bandura, A., Freeman, W. H. et Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166. DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158
- Barbetta, P. M., Norona, K. L. et Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11-19. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.11-19>
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Berry, D. et O'Connor, E. (2010). Behavioural risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- 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.

- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe: préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(3), 480-500.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. et Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A. et Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... et Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of school psychology*, 53(1), 87-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V. et Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, 123(6), 1472-1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. et Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 37(4) 681-711.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. et Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>

- Burnette, M. L. (2013). Gender and the development of oppositional defiant disorder: contributions of physical abuse and early family environment. *Child maltreatment, 18*(3), 195-204. <https://doi.org/10.1177/1077559513478144>
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 15-37.
- Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Rohde, L. A. et Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures? *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 45*(7), 695-704. DOI 10.1007/s00127-010-0242-y
- Capone, V., Joshanloo, M. et Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research, 95*, 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cassiano, R. G., Gaspardo, C. M. et Linhares, M. B. M. (2016). Prematurity, neonatal health status, and later child behavioral/emotional problems: a systematic review. *Infant Mental Health Journal, 37*(3), 274-288. <https://doi.org/10.1002/imhj.21563>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review, 21*(3), 193-218. DOI 10.1007/s10648-009-9106-y
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817. DOI 10.1007/s11031-012-9335-0
- Chiu, M. M., Pong, S.-l., Mori, I. et Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(11), 1409-1425. doi: 10.1007/s10964-012-9763-x
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and

- student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.  
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Connor, D. F. et Doerfler, L. A. (2008). ADHD with comorbid oppositional defiant disorder or conduct disorder: discrete or nondistinct disruptive behavior disorders?. *Journal of attention disorders*, 12(2), 126-134. <https://doi.org/10.1177/1087054707308486>
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir.  
[http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif\\_comp.pdf](http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf)
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. et Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child development*, 73(4), 1220-1237.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- Demagnet, J. et Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.008>
- den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T. et Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221.  
<https://doi.org/10.1348/000709909X465632>
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2008). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services. Rapport de recherche*. Université de Sherbrooke.  
<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/difficultes-de-comportement-adaptation-scolaire-et-parcours-dans-les-services-ew2tac6t1432236094334#:~:text=Les%20difficult%C3%A9s%20de%20comportement%20des,int%C3%A9gration%20en%20classe%20ordinaire%2C%20le>
- Desbiens, N., Bowen, F., Pascal, S. et Janosz, M. (2009). Le programme l'Allié: une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 169-187.
- Desbiens, N., Pascal, S., Bowen, F., Janosz, M., Bélanger, J., Couture, C. et Rocque, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au*

*primaire: Rapport d'évaluation des impacts "volet parent" du programme multimodal l'allié.* Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

- Dionne, G., Déry, M. et Toupin, J. (2010). Les habiletés cognitives d'élèves du primaire présentant un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 57-82.
- Dobbs, J. et Arnold, D. H. (2009). Relationship Between Preschool Teachers' Reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 95. <https://doi.org/10.1037/a0016157>
- Dodge, K. A. et Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, 39(2), 349. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Drugli, M. B., Clifford, G. et Larsson, B. (2008). Teachers' experience and management of young children treated because of home conduct problems: A qualitative study. *Scandinavian journal of educational research*, 52(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Drugli, M. B., Klökner, C. et Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren?. *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254. <https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Eddy, C. L., Huang, F. L., Cohen, D. R., Baker, K. M., Edwards, K. D., Herman, K. C. et Reinke, W. M. (2020). Does Teacher Emotional Exhaustion and Efficacy Predict Student Discipline Sanctions?. *School Psychology Review*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1733340>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., ... et Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of

- change. *Developmental psychology*, 41(1), 193. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.193>
- Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Evertson, C. M. et Poole, I. R. (2008). Proactive classroom management. Dans Good, T.L. (dir.). *21st century education: A reference handbook*, (vol. 1, p. 131-139). Sage.
- Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Farber, B. A. (1982). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues.
- Fergusson, D. M., John Horwood, L. et Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(8), 837-849.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00387.x>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Flouri, E., Papachristou, E., Midouhas, E., Joshi, H., Ploubidis, G. B. et Lewis, G. (2018). Early adolescent outcomes of joint developmental trajectories of problem behavior and IQ in childhood. *European child & adolescent psychiatry*, 27(12), 1595-1605. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1155-7>
- Frick, P. J. (2012). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. Springer Science & Business Media.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.
- Gagnon, C. et Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites avec centration sur les comportements violents. Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.). *Prévention des Problèmes d'Adaptation Chez les Enfants et les Adolescents-Tome 2: Les Problèmes Externalisés* (Vol. 2). Québec : Presse de l'Université du Québec.



- Galand, B., Philippot, P., Buidin, G. et Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 83-96.
- Gallagher, K. C., Kainz, K., Vernon-Feagans, L. et White, K. M. (2013). Development of student–teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 520-528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.002>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. et Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Goodman, A., Lamping, D. L. et Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179-1191. DOI 10.1007/s10802-010-9434-x
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Grayson, J. L. et Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>



- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teachers and Teaching Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2-3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/0144341042000301166>
- Henricsson, L. et Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 111-138.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E. et Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P. et van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.014>
- Hopman, J. A., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., ... et van Lier, P. A. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. et Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires. *Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)*. Montréal: Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kehle, T. J., Bray, M. A., Theodore, L. A., Jenson, W. R. et Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.
- Kim, H. K., Capaldi, D. M., Pears, K. C., Kerr, D. C. et Owen, L. D. (2009). Intergenerational transmission of internalising and externalising behaviours across three generations: Gender-specific pathways. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.1002/cbm.708>
- Kjellstrand, J. M. et Eddy, J. M. (2011). Parental incarceration during childhood, family context, and youth problem behavior across adolescence. *Journal of offender rehabilitation*, 50(1), 18-36. <https://doi.org/10.1080/10509674.2011.536720>
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M. et Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klusmann, U., Richter, D. et Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *AERA Online Paper Repository*.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kokkinos, C. M. et Kargiotidis, A. (2016). Rating students' problem behaviour: the role of teachers' individual characteristics. *Educational Psychology*, 36(8), 1516-1532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993929>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. et Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Konstantopoulos, S. et Chung, V. (2011). Teacher effects on minority and disadvantaged students' grade 4 achievement. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00220670903567349>
- Landrum, T. J. et Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (p. 47-71). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lansford, J. E., Godwin, J., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., ... et Skinner, A. T. (2018). Parenting, culture, and the development of externalizing behaviors from age 7 to 14 in nine countries. *Development and psychopathology*, 30(5), 1937-1958. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000925>
- Lau, P. S., Yuen, M. T. et Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?. Dans *Quality-of-life research in chinese, western and global contexts* (p. 491-516). Springer, Dordrecht.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 869-882. DOI 10.1007/s10802-010-9411-4

- Little, E., Hudson, A. et Wilks, R. (2000). Conduct problems across home and school. *Behaviour Change*, 17(2), 69-77.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>
- Liu, J., Raine, A., Venables, P. H. et Mednick, S. A. (2004). Malnutrition at age 3 years and externalizing behavior problems at ages 8, 11, and 17 years. *American Journal of Psychiatry*, 161(11), 2005-2013.
- Luman, M., Sergeant, J. A., Knol, D. L. et Oosterlaan, J. (2010). Impaired decision making in oppositional defiant disorder related to altered psychophysiological responses to reinforcement. *Biological Psychiatry*, 68(4), 337-344. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.12.037>
- Madigan, D. J. et Kim, L. E. (2020). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Martin, N. K., Sass, D. A. et Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. Dans R. Vandenberghe, A. M. Huberman et R. Huberman (Dir.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... et Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>

- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. et Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(3), 609-621. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- McCarthy, C. J., Kissen, D., Yadley, L., Wood, T. et Lambert, R. G. (2006). Relationship of teachers' preventive coping resources to burnout symptoms. Dans R. G. Lambert et C. J. McCarthy (dir.), *Understanding teacher stress in an era of accountability* (Vol. 3, pp. 179–196). Greenwich, CT: Information Age.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M. et Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282-300. <https://doi.org/10.1086/592308>
- McMahon, R. J., Wells, K. C. et Kotler, J. S. (2006). *Conduct Problems*. Dans E. J. Mash et R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (p. 137–268). The Guilford Press.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. et Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Melnick, S. A. et Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Brody, D., Fisher, P. W., Bourdon, K. et Koretz, D. S. (2010). Prevalence and treatment of mental disorders among US children in the 2001–2004 NHANES. *Pediatrics*, 125(1), 75-81. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2598>
- Metsäpelto, R. L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., ... et Nurmi, J. E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 324-336. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.009>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. et Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/14-00280\\_portrait\\_stat\\_eleve\\_issu\\_immigration\\_2011\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/lintervention-aupres-des-eleves-ayant-des-difficultes-de-comportement/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/16-00298\\_rapport\\_diplo\\_sec\\_2016.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/16-00298_rapport_diplo_sec_2016.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016b). *Indices de défavorisation – 2015-2016*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/Indices\\_PUBLICATION\\_20152016.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_coompl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coompl/19-7065.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/DiffComportementNouvConnNouvInt\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/DiffComportementNouvConnNouvInt_f.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_coompl/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion\\_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coompl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf)

Murray, C. et Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. <https://doi.org/10.1002/pits.20015>

- Neece, C. L., Green, S. A. et Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(1), 48-66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
- Nelson, J. R. et Roberts, M. L. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37. <https://doi.org/10.1177/106342660000800104>
- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E. et Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 703-713. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01733.x>
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ogders, C. L., Milne, B. J., Caspi, A., Crump, R., Poulton, R. et Moffitt, T. E. (2007). Predicting prognosis for the conduct-problem boy: can family history help?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(10), 1240-1249. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31813c6c8d>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. et Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. [https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/profil-des-competences/~/\\_/media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20compntences%20Version%20adapte%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr](https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/profil-des-competences/~/_/media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20compntences%20Version%20adapte%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr)
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. et Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Patterson, G. R., Reid, J. B. et Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys* (Vol. 4). Castalia Pub Co.



- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M. et Nygren, Å. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 84-95. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x>
- Pianta, R.C. (1997). Adult-Child relationship processes and early schooling. *Education and Development* 8, p. 11-26. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_2)
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- 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), 444-448. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Plybon, L. E. et Kliever, W. (2001). Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: Tests of direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Child and Family Studies*, 10(4), 419-437.
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. et Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2012). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants: quels effets sur leur santé? Quels effets sur les élèves? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012*. Université de Bordeaux.
- Raudenbush, S. W. et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). Sage.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Erhart, M., Bettge, S., Wittchen, H. U., Rothenberger, A., ... et Barkmann, C. (2008). Prevalence of mental health problems among children and adolescents in Germany: results of the BELLA study within the National Health Interview and Examination Survey. *European child & adolescent psychiatry*, 17(1), 22-33. DOI 10.1007/s00787-008-1003-2
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. et Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143. <https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>



- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Riley, P., Watt, H. M., Richardson, P. W. et De Alwis, N. (2012). Relations among beginning teachers' self-reported aggression, unconscious motives, personality, role stress, self-efficacy and burnout. Dans Wubbels, T., den Brok, P., Tartwijk, J.V., et Levy, T. (dir.), *Interpersonal Relationships in Education* (vol. 3, p. 149-166). SensePublishers, Rotterdam.
- Roland, E. et Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Roosa, M. W., Deng, S., Ryu, E., Lockhart Burrell, G., Tein, J. Y., Jones, S., ... et Crowder, S. (2005). Family and child characteristics linking neighborhood context and child externalizing behavior. *Journal of Marriage and Family*, 67(2), 515-529. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00132.x>
- Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Rowe, R., Costello, E. J., Angold, A., Copeland, W. E. et Maughan, B. (2010). Developmental pathways in oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(4), 726. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020798>
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sameroff, A. J. et Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and psychopathology*, 15(3), 613-640. DOI: 10.1017.S0954579403000312
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215. DOI: [10.1108/09578231111116734](https://doi.org/10.1108/09578231111116734)

- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and teacher education*, 18(8), 1007-1021. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L. et Conger, R. D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 725.
- Schaufeli, W. B. et Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. et Marek, T. (1993). Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 1-16.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. et Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Scrimin, S., Mason, L., Moscardino, U. et Altoè, G. (2015). Externalizing behaviors and learning from text in primary school students: The moderating role of mood. *Learning and Individual Differences*, 43, 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.023>
- Sénéchal, C., Boudrias, J. S., Brunet, L. et Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(4), 311-320.
- Servoss, T. J. (2017). School security and student misbehavior: A multi-level examination. *Youth & Society*, 49(6), 755-778. <https://doi.org/10.1177/0044118X14561007>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2010). The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of school psychology*, 48(6), 555-583. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.003>

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 351-380.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M. et van Bakel, H. J. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 347-361. DOI 10.1007/s10802-006-9095-y
- Soares, A. (2004). Travailler avec le cœur: la santé mentale, les émotions et les violences. *Centrales des Enseignants du Québec*.
- Sørli, M. A., Ogden, T. et Olseth, A. R. (2016). Examining teacher outcomes of the school-wide positive behavior support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016651914>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604. <https://doi.org/10.1080/07418820300095621>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. et Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Sutherland, K. S. et Morgan, P. L. (2003). Implications of transactional processes in classrooms for students with emotional/behavioral disorders. *Preventing school failure: alternative*

- education for children and youth*, 48(1), 32-37.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2003.10871077>
- Thijs, J. et Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, 53-63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.014>
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J. et Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive–disruptive behavior. *Child development*, 82(3), 751-757. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
- Thompson, R., Tabone, J. K., Litrownik, A. J., Briggs, E. C., Hussey, J. M., English, D. J. et Dubowitz, H. (2011). Early adolescent risk behavior outcomes of childhood externalizing behavioral trajectories. *The Journal of Early Adolescence*, 31(2), 234-257. <https://doi.org/10.1177/0272431609361203>
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. et Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C. et Le Blanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive-impulsive-attention problems and conduct problems. *Psychological bulletin*, 128(1), 118-150. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.118>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y. et McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children*, 83(4), 412-427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S. et Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. DOI 10.1007/s12144-008-9034-x

Zee, M. et Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>



## **Annexes**

## Annexe 1

### Résultats des blocs 3 non-rapportés dans les tableaux

Tableau 3.

*Fatigue professionnelle et comportements extériorisés : rôle modérateur de la chaleur dans la relation maître-élèves.*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 3</b>	0,551***	0,015***		0,624***	0,018***	
Sexe			-0,11***			-0,03
Âge			0,06*			0,07**
Configuration familiale			-0,02			-0,03
Rendement scolaire T1			-0,03			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Fatigue T1			0,08*			-0,02
Inefficacité T1			0,00			-0,06
Inefficacité T2			0,07*			0,10**
Conflits moyens			0,04			0,11***

Note. †  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

Tableau 4.

*Fatigue professionnelle et comportements extériorisés : rôle modérateur des conflits dans la relation maître-élèves.*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 3</b>	0,550***	0,014***		0,619***	0,013***	
Sexe			-0,12***			-0,04
Âge			0,06*			0,06*
Configuration familiale			-0,03			-0,05†
Rendement scolaire T1			-0,04			0,03
Comportements T1			0,66***			0,76***
Fatigue T1			0,08*			-0,03
Inefficacité T1			0,00			-0,07
Inefficacité T2			0,07*			0,11**
Chaleur moyenne			-0,01			0,08**

Note. †  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .



Tableau 5.

*Sentiment d'inefficacité et comportements extériorisés : rôle modérateur de la chaleur dans la relation maître-élèves.*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 3</b>	0,564***	0,028***		0,624***	0,018***	
Sexe			-0,11***			-0,03
Âge			0,04 <sup>†</sup>			0,08**
Configuration familiale			-0,03			-0,04
Rendement scolaire T1			-0,04 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,64***			0,73***
Inefficacité T1			0,07*			0,01
Fatigue T1			-0,03			-0,08**
Fatigue T2			0,15***			0,08**
Conflits moyens			0,04			0,12***

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

Tableau 6.

*Sentiment d'inefficacité et comportements extériorisés : rôle modérateur des conflits dans la relation maître-élèves.*

Prédicteurs	Échantillon 1			Échantillon 2		
	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Bloc 3</b>	0,563***	0,027***		0,616***	0,01**	
Sexe			-0,12***			-0,04
Âge			0,04 <sup>†</sup>			0,07**
Configuration familiale			-0,04			-0,05 <sup>†</sup>
Rendement scolaire T1			-0,05 <sup>†</sup>			0,03
Comportements T1			0,65***			0,77***
Inefficacité T1			0,07*			0,01
Fatigue T1			-0,03			-0,08**
Fatigue T2			0,15***			0,07*
Chaleur moyenne			0,00			0,07**

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

## Annexe 2

### Détails des instruments de mesure utilisés.

#### *Comportements extériorisés rapportés par l'enseignant.*

Libellés	Échelle de réponse		
	Pas vrai (1)	Un peu vrai (2)	Très vrai (3)
1. Cet enfant a souvent fait des crises de colère ou s'est énervé facilement			
2. Cet enfant a généralement été obéissant(e) (INV.)			
3. Cet enfant s'est bagarré souvent avec les autres enfants ou les a tyrannisés			
4. Cet enfant a menti ou triché souvent			
5. Cet enfant a volé à la maison, à l'école ou ailleurs			
6. Cet enfant était agité(e), hyperactif(ve), ne tenait pas en place			
7. Cet enfant ne tenait pas en place ou se tortillait constamment			
8. Cet enfant a été facilement distrait(e), a eu du mal à se concentrer			
9. Cet enfant a réfléchi avant d'agir (INV.)			
10. Cet enfant a été jusqu'au bout des tâches ou devoirs (INV.)			

Source : *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997)

Cohérence interne variant entre  $\alpha = 0,853$  et  $\alpha = 0,860$ .

***Sentiment d'efficacité rapporté par l'enseignant.***

Libellés	Échelle de réponse				
	Complètement en désaccord (1)	En désaccord (2)	Quelque peu d'accord (3)	D'accord (4)	Complètement d'accord (5)
1. Si j'essaie vraiment, je peux réussir à rejoindre même l'élève le plus difficile.					
2. Je suis capable d'aider tous les élèves de ma classe à s'améliorer de façon remarquable.					
3. Certains élèves ne feront pas beaucoup de progrès cette année, peu importe ce que je fais. (INV.)					
4. Je suis certaine que je fais une différence dans les vies de mes élèves.					
5. Je ne peux pas faire grand-chose pour m'assurer que tous mes élèves fassent des progrès remarquables cette année. (INV.)					
6. Je peux gérer à peu près n'importe quel problème d'apprentissage.					

Source : *Patterns of Adaptive Learning Scale* (Midgley et al., 2000).

Cohérence interne variant entre  $\alpha = 0,709$  et  $\alpha = 0,767$

***Fatigue professionnelle rapportée par l'enseignant.***

Libellés	Échelle de réponse				
	Complètement en désaccord (1)	En désaccord (2)	Quelque peu d'accord (3)	D'accord (4)	Complètement d'accord (5)
1. Je suis si fatigué(e) au réveil que je me sens incapable d'affronter une nouvelle journée de travail.					
2. Je ne me sens plus capable de me donner comme avant dans ma tâche d'enseignement.					
3. J'ai le sentiment d'être facilement irritée(e) ou contrarié(e).					
4. J'ai de la difficulté à m'endormir.					
5. Mon travail à l'école me satisfait. (INV.)					
6. J'aime plus mon emploi que la majorité des gens. (INV.)					
7. Il m'arrive souvent de ne pas avoir envie d'aller travailler.					
8. Si je le pouvais, je réorienterais ma carrière.					

Source : *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires (Janosz et Bouthillier, 2007).*

Cohérence interne variant entre  $\alpha = 0,753$  et  $\alpha = 0,885$

**Chaleur dans la relation maître-élèves rapportée par l'élève.**

Libellés	Échelle de réponse				
	Pas du tout (1)	Pas vraiment (2)	Neutre/pas sûr(e) (3)	Un peu (4)	Beaucoup (5)
1. Je partage des relations chaleureuses et amicales avec mon enseignante.					
2. Je parle souvent de moi avec mon enseignante.					
3. Je partage parfois mes sentiments avec mon enseignante.					
4. Je me sens proche de mon enseignante et je lui fais confiance.					

Source : *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001)

Cohérence interne variant entre  $\alpha = 0,791$  et  $\alpha = 0,850$

**Conflits dans la relation maître-élèves rapportés par l'élève.**

Libellés	Échelle de réponse				
	Pas du tout (1)	Pas vraiment (2)	Neutre/pas sûr(e) (3)	Un peu (4)	Beaucoup (5)
1. Je suis souvent en conflit avec mon enseignante.					
2. Je me mets facilement en colère contre mon enseignante.					
3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par mon enseignante.					
4. Il faut beaucoup d'énergie à mon enseignante pour discuter et négocier avec moi.					

Source : *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001)

Cohérence interne variant entre  $\alpha = 0,764$  et  $\alpha = 0,798$

