

Élizabeth Harvey, Jean-Pascal Lemelin et Michèle Déry

Le tempérament de l'élève: un facteur clé de la qualité de la relation avec les enseignants?

Résumé

Une relation élève-enseignant de haute qualité est essentielle au succès éducatif des élèves. Par conséquent, l'identification des déterminants de la qualité de cette relation est un sujet de recherche important dans le domaine de l'éducation. Réalisée à partir d'un échantillon d'élèves du primaire (n = 744), cette étude montre que le tempérament de l'élève est significativement associé à l'évolution de la qualité de la relation élève-enseignant. Adopter une approche basée sur le tempérament de l'élève représente donc une avenue prometteuse pour favoriser la qualité de cette relation.

Zusammenfassung

Eine gute Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen trägt wesentlich zum schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen bei. Entsprechend interessiert sich die Bildungsforschung denn auch sehr für die Identifizierung von Merkmalen, welche die Beziehungsqualität abbilden. Anhand eines Samplings von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe (n = 744) wird eine signifikante Verbindung zwischen dem Temperament der Schülerin, des Schülers und der Qualität der Schüler-Lehrperson-Beziehung nachgewiesen. Ein Vorgehen, das vom Temperament der Lernenden ausgeht, stellt somit einen erfolgversprechenden Ansatz auf dem Weg zu einer besseren Beziehungsqualität dar.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-01

Problématique¹

La qualité des relations qui se développent entre un élève et son enseignant peut avoir une influence très significative sur le parcours scolaire et l'adaptation sociale ultérieure de l'élève. Plus précisément, une relation élève-enseignant de haute qualité a constamment été associée à des indicateurs de succès éducatifs et de bien-être chez l'élève tels qu'un meilleur engagement dans les activités scolaires et un meilleur rendement (Roorda et al., 2011, 2017) ou une diminution des problèmes de comportements extériorisés et intériorisés (Maldonado-

Carreño & Votruba-Drzal, 2011). À l'inverse, une relation élève-enseignant de faible qualité a été associée à des conséquences négatives autant au niveau de la réussite scolaire (Roorda et al., 2011, 2017) que de l'ajustement comportemental (Ettekal & Shi, 2020). Sans surprise, le cumul de relations élève-enseignant de faible qualité sur plusieurs années scolaires a été associé à des difficultés scolaires et comportementales importantes (Spilt et al., 2012).

La relation élève-enseignant est généralement conceptualisée selon trois dimensions: proximité, conflits, dépendance (Pianta, 2001). Une relation élève-enseignant de haute qualité est définie comme étant forte en proximité et faible en conflits et en dépendance. À l'inverse, une relation de faible qualité est conceptualisée comme

¹ Les résultats de cette étude sont issus de la thèse de l'auteure principale pour laquelle des appuis financiers ont été reçus de la part du GRISE et du CRUJeF.

étant forte en conflits et/ou en dépendance et faible en proximité.

Considérant le changement d'enseignants qui survient généralement à chaque année scolaire en contexte canadien, l'identification des élèves les plus vulnérables au développement et au cumul de faible qualité de relations élève-enseignant (QRÉ-E) est une question d'importance. À l'heure actuelle, des études ont montré que des caractéristiques telles que le sexe, les caractéristiques comportementales et cognitives et le tempérament de l'élève sont associées à la QRÉ-E (McGrath & Van Bergen, 2015). Toutefois, très peu d'études ont examiné quelles caractéristiques peuvent être déterminantes de l'évolution de la QRÉ-E au cours des années scolaires. Notre étude est basée sur l'hypothèse que le tempérament de l'élève constitue un déterminant de cette évolution.

Le tempérament fait référence aux différences individuelles qui s'observent sur les plans de la réactivité et de la régulation et qui se manifestent aux niveaux émotionnel, comportemental, attentionnel et moteur.

Qu'est-ce que le tempérament ?

Le modèle théorique du tempérament de Rothbart et ses collègues (Rothbart, 2011 ; Rothbart & Bates, 2006) est l'un des plus influents dans la documentation scientifique. Selon ce modèle, le tempérament fait référence aux différences individuelles qui s'observent sur les plans de la réactivité et de la régulation et qui se manifestent aux niveaux émotionnel, comportemental, attentionnel et moteur. La réactivité renvoie à des traits tempéramentaux liés à l'affectivité négative (p. ex. peur, colère, tristesse) et à l'extraversion (p. ex. timidité, impulsivité,

recherche de sensations fortes). Quant à la régulation, elle fait principalement référence à la capacité de l'enfant à maintenir son attention, à planifier et à inhiber des réactions inappropriées suivant des directives ou lors de situations nouvelles.

Objectif

Cette étude vise à identifier le rôle du tempérament de l'enfant dans le développement et l'évolution de la QRÉ-E au cours des années scolaires au primaire. Le principal objectif était d'examiner l'influence des traits tempéramentaux dans les trajectoires de la QRÉ-E sur une période de six ans.

Méthode

Participants et procédure

L'échantillon est composé de 744 élèves âgés entre 6 et 9 ans à l'entrée dans l'étude, soit au premier temps de mesure (T1). Au moment du recrutement, la moitié de ces élèves recevaient des services psychoéducatifs à l'école pour des problèmes de comportement importants. Les élèves ont été recrutés dans 155 écoles primaires situées dans quatre régions administratives du Québec. Cet échantillon a été suivi annuellement pendant six ans. Au T1, les parents de ces élèves ont été rencontrés à domicile pour la passation de divers instruments de mesure et questionnaires, dont une échelle sur le tempérament de leur enfant. Avec l'autorisation du parent, l'enseignant principal a rempli le questionnaire sur sa relation avec l'élève, et ce, à chaque année de l'étude, soit du T1 au T7.

Mesures

Pour le tempérament de l'enfant, le *Children's Behavior Questionnaire – Short Form* (Putnam & Rothbart, 2006 ; version fran-

çaise de Lemelin et al., 2020) a été utilisé par les parents au T1. L'échelle comprend 94 items avec échelle de type Likert en 7 points. Elle permet de mesurer trois facteurs de tempérament (affectivité négative, extraversion et régulation) ainsi que les dimensions (ou traits) qui les composent. Un exemple d'item du facteur *régulation* est : « Cet enfant est facilement distrait lors de l'écoute d'une histoire ».

En ce qui concerne la *qualité de la relation élève-enseignant*, le *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001) a été utilisé par des enseignants différents chaque année. L'instrument de 28 items avec échelle de type Likert en 5 points mesure trois dimensions de la QRÉ-E : proximité, conflits et dépendance. Un exemple d'item de la dimension *conflits* est : « Cet enfant se met souvent en colère contre moi ».

Enfin, les informations relatives au sexe, à l'âge et au niveau initial de problèmes de comportement de l'enfant ainsi que le reve-

nu familial ont été recueillies au T1 auprès des parents et utilisées comme *variables de contrôle* dans les analyses statistiques. Le niveau initial de problèmes de comportements a été établi à l'aide des échelles de problèmes extériorisés et intériorisés de l'ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2001).

Résultats

Dans un premier temps, des trajectoires ont été modélisées pour chacune des dimensions de la QRÉ-E (proximité, conflits, dépendance). Quatre trajectoires ont été identifiées pour la dimension *conflits* (basse-stable, modérée-ascendante, haute-descendante et très haute-descendante ; Figure 1), trois trajectoires pour celle de *proximité* (haute-descendante, modérée-descendante et basse-descendante ; Figure 2) et trois trajectoires pour la *dépendance* (basse-descendante, modérée-descendante et haute-stable ; Figure 3).

Dans un deuxième temps, chacun des facteurs du tempérament de l'élève (affec-

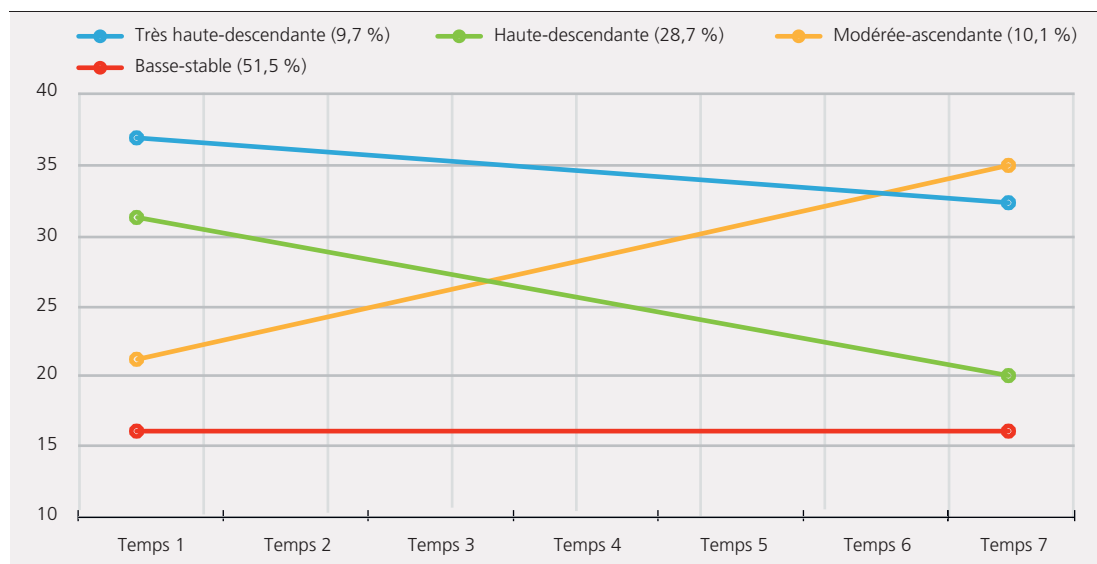


Figure 1 : Trajectoires pour la dimension Conflits

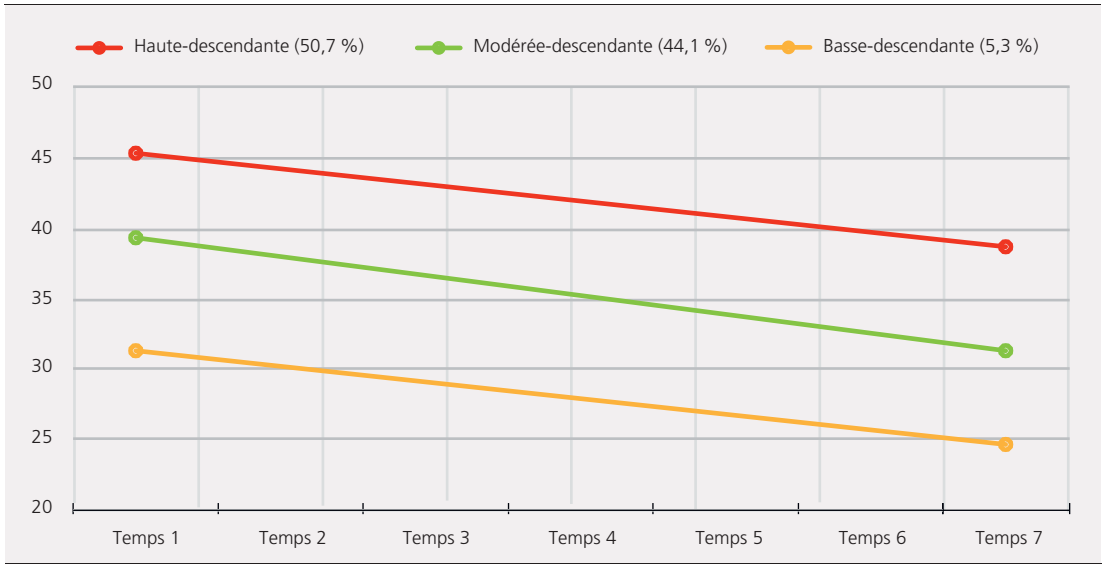


Figure 2: Trajectoires pour la dimension Proximité

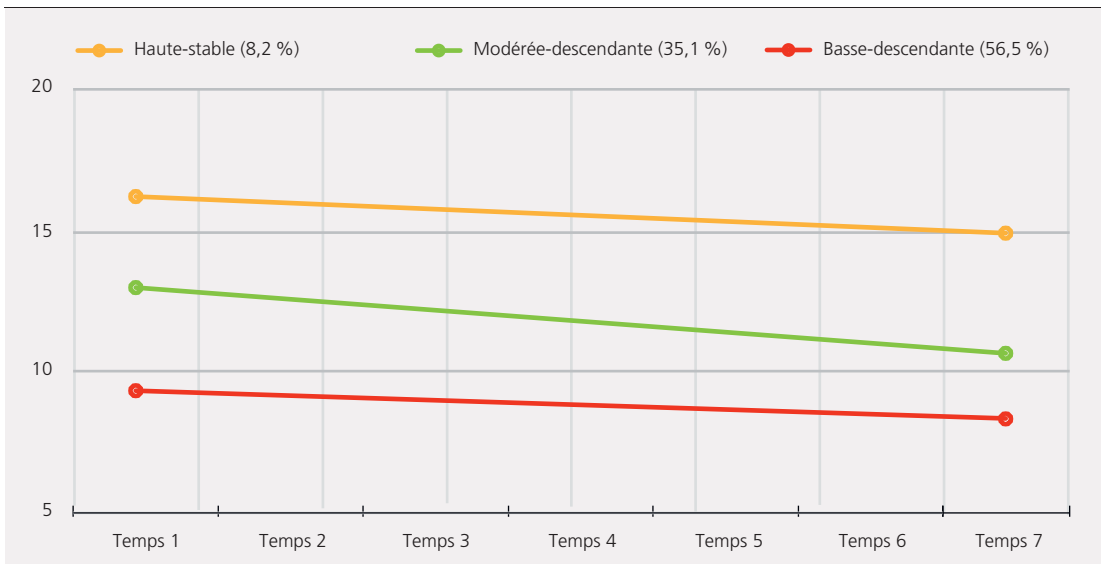


Figure 3: Trajectoires pour la dimension Dépendance

tivité négative, extraversion, régulation) a été utilisé à titre de prédicteurs des trajectoires de la QRÉ-E. Les résultats de l'étude ont montré qu'un niveau élevé d'extraversion chez les élèves était associé à une plus

forte probabilité d'appartenir à des trajectoires élevées en conflits, en proximité et en dépendance. Des analyses supplémentaires au niveau des traits tempéramentaux qui composent ce facteur ont permis de mon-

trer que les élèves dont le tempérament était marqué par un niveau élevé d'impulsivité ou de recherches de sensations fortes avaient une plus forte probabilité d'avoir des trajectoires de QRÉ-E élevées en conflits alors que les élèves dont le tempérament était marqué par la timidité avaient plus de risque de s'inscrire dans des trajectoires faibles de proximité et de dépendance. Par ailleurs, le facteur affectivité négative ne s'est pas avéré un prédicteur significatif des trajectoires de la QRÉ-E. Finalement, les élèves ayant un niveau élevé de régulation avaient plus de chance de s'inscrire dans des trajectoires faibles en conflits et élevées en proximité avec leurs enseignants.

Conclusion et implications pour les milieux scolaires

L'étude a montré que le tempérament de l'enfant est associé aux différents patrons à long terme de QRÉ-E. En effet, autant le niveau de réactivité (le niveau d'extraversion) que de régulation de l'enfant sont apparus comme des déterminants significatifs de l'évolution de la QRÉ-E au cours des années scolaires primaires. Dans l'ensemble, l'étude suggère que les enfants dont les prédispositions tempéramentales ne favorisent pas un bon ajustement avec la structure scolaire sont plus à risque de développer des relations élève-enseignants de faible qualité et, ainsi, d'être privés des effets bénéfiques d'une relation de haute qualité. Cette étude comprend plusieurs forces, mais aussi des limites, lesquelles doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. Parmi celles-ci, notons que bien que les caractéristiques des enseignants influencent la qualité de la relation élève-enseignant (McGrath & Van Bergen, 2015), la prise en compte de ces caractéristiques n'a pas été possible dans le cadre de

cette étude. De plus, l'opérationnalisation de la variable « relation élève-enseignant » s'est effectuée uniquement sur la base de la perception de l'enseignant.

Les enfants dont les prédispositions tempéramentales ne favorisent pas un bon ajustement avec la structure scolaire sont plus à risque de développer des relations élève-enseignants de faible qualité.

Néanmoins, il est important de sensibiliser les enseignants au fait que le tempérament de leurs élèves contribue aux écarts de qualité dans les relations qu'ils entretiennent avec eux. Les professionnels de l'éducation doivent savoir reconnaître les traits tempéramentaux des élèves qui placent ces derniers à risque de développer des relations de faible qualité avec leurs enseignants dans leur parcours scolaire. L'établissement de relations de haute qualité avec certains élèves n'est pas un processus facile. Au contraire, ce processus exige des connaissances, des compétences et un engagement conscient de l'enseignant. Aider les enseignants à comprendre le tempérament de leurs élèves et à adopter une approche d'intervention centrée sur le tempérament peut, cependant, favoriser la qualité des relations.

Sur ce plan, le programme *INSIGHTS into Children's Temperament* (McClowry et al., 2005) a fait ses preuves. Il permet aux enseignants de développer des connaissances et des compétences afin que l'intervention éducative tienne compte des forces et des défis des divers profils tempéramentaux des élèves et favorise le développement de relations élève-enseignant de haute qualité (Rudasill et al., 2020). D'autres

programmes probants sont aussi disponibles pour aider les enseignants à créer des relations de haute qualité avec chacun de leurs élèves. Le programme *Banking Time* (Driscoll & Pianta, 2010) est une intervention dyadique qui permet d'améliorer la qualité de la relation entre l'enseignant et un élève spécifique par une simple augmentation du temps de qualité passé avec cet élève (Williford & Pianta, 2020). Aussi, le programme *BEST in CLASS program* (Vo et al., 2012) est conçu pour soutenir les enseignants à recourir à des pratiques pédagogiques efficaces qui favoriseront entre autres, le développement de relation élève-enseignant de haute qualité. De tels programmes pourraient être particulièrement utiles et efficaces pour les élèves dont les caractéristiques tempéramentales les placent à risque de développer de faible qualité de relations avec leur enseignant.

Références

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms et profiles*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, et Families.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21*(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology, 82*, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Lemelin, J.-P., Poirier, M., Le Corff, Y., Toupin, J., & Déry, M. (2020). Validation de la version canadienne francophone du Children's Behavior Questionnaire – Short Form. *Bulletin de psychologie, 3*(3), 167-180.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child Development, 82*(2), 601-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- McClowry, S., G., Snow, D. L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention, 26*, 567-584. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-005-0015-7>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale-short form*. Psychological Assessment Resources.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*, 102-112. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*, 1-23. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A

- meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6^e ed.) (pp. 99-166). John Wiley et Sons Inc.
- Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E., & Sealy, M. (2020). Promoting Higher Quality Teacher–Child Relationships: The INSIGHTS Intervention in Rural Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249371>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Vo, A. K., Sutherland, K. S., & Conroy, M. A. (2012). BEST in CLASS: A classroom-based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 402-415. <https://doi.org/10.1002/pits.21609>
- Williford A. P., & Pianta R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. In Reschly A., Pohl A., & Christenson S. (Eds.) *Student Engagement* (pp. 239-250). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Élizabeth Harvey*
Professeure au Département des sciences
de l'éducation
Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse,
Canada
elizabeth.harvey@sainteanne.ca
- Jean-Pascal Lemelin*
Professeur au Département de
psychoéducation
Université de Sherbrooke, Canada
jean-pascal.lemelin@usherbrooke.ca
- Michèle Déry*
Professeure au Département de
psychoéducation
Université de Sherbrooke, Canada
michele.dery@usherbrooke.ca

