

## Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant

### A review of the factors associated with the establishment of child-teacher relationships supporting healthy child development

### Revisión de los factores asociados al establecimiento de relaciones niño-educador al servicio del desarrollo sano del niño

Michelle Perreault and Luc Brunet

Volume 38, Number 3, 2012

Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1022713ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1022713ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Perreault, M. & Brunet, L. (2012). Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 579–599. <https://doi.org/10.7202/1022713ar>

Article abstract

From 0 to 5 years old, a child establishes socio-emotional relationships with the adults around them, starting with his parents, but also with his teachers. Because the quality of these relationships influence his social, cognitive and behavioral development, and also his school success, this paper tries to identify the factors associated to it. The results of this review reveal that the main factors are child and teacher characteristics, as well as psychological and contextual factors. The authors wish this review will help researchers and educators identify more precisely the factors that could increase the quality of child-teacher relationships.

# Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant\*



**Michelle Perreault**  
Professeure  
Université de Montréal



**Luc Brunet**  
professeur  
Université de Montréal

**RÉSUMÉ** - De 0 à 5 ans, l'enfant établit des liens socioaffectifs avec les adultes qui l'entourent, avec ses parents d'abord, mais également avec ses éducateurs. Puisque la qualité de ses relations influence son développement social, cognitif et comportemental ainsi que sa réussite scolaire, cette recherche documentaire tente de répertorier les facteurs associés à celle-ci. Parmi ces facteurs, on note certains attributs propres à l'enfant et à l'éducateur ainsi que des facteurs psychologiques et contextuels. Au terme de cette recension, les auteurs souhaitent que les chercheurs et les éducateurs puissent mieux cerner les facteurs susceptibles d'améliorer la qualité des relations enfant-éducateur.

**MOTS CLÉS** • développement de l'enfant, éducation préscolaire, relation enfant-éducateur, réussite scolaire, psychologie du travail.

## 1. Introduction et problématique

De sa naissance à son entrée à l'école, le jeune enfant découvre le monde et, à partir des nouvelles expériences qu'il rencontre, développe diverses habiletés sociales, cognitives et comportementales qui, dans les années à venir, l'aideront à se tailler une place au sein de la société qui l'accueille. Cruciaux, ces premiers moments de vie se passeront généralement au sein du noyau familial, mais très tôt, ils surviendront également au sein de milieux éducatifs, tels que les garderies

---

\* La présente recherche a été financée par le Fonds institutionnel de la Télé-Université (FIR, n° P710571) ainsi que par le programme de subvention ordinaire du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, n° 410-2008-1856). Les auteurs tiennent également à remercier le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) pour sa participation à la réalisation de cette recherche.

et les classes préscolaires. En ce sens, s'il est vrai que l'établissement d'un lien d'attachement sécurisant entre l'enfant et son parent est un passeport essentiel à son sain développement (Belsky, Rosenberg et Crnic, 1995; Howes, Matheson et Hamilton, 1994), la création de rapports interpersonnels chaleureux avec ses éducateurs l'est tout autant, et ce, tout particulièrement chez les enfants à risque (Birch et Ladd, 1997; Davis, 2003; Pianta, 1999). Toutefois, si les liens significatifs entre la qualité de la relation enfant-éducateur, le sain développement de l'enfant, et sa réussite scolaire sont abondamment documentés, les facteurs favorisant l'optimisation de la qualité de cette relation dyadique le sont beaucoup moins (Hamre et Pianta, 2004; Kesner, 2000; Mantzicopoulos, 2005). Afin de pallier cette lacune, la présente recherche documentaire a pour objectif principal de dresser une synthèse des facteurs associés à la qualité du lien enfant-éducateur.

Pour ce faire, cette recherche présentera la définition de la relation enfant-éducateur et les liens qui unissent sa qualité à diverses dimensions du développement de l'enfant et de la réussite scolaire. Par la suite, cet article tentera de circonscrire les facteurs associés à la création de relations enfant-éducateur optimales. Il est à souhaiter que les constats dressés à partir de cette analyse sauront aider les chercheurs, les décideurs, les éducateurs et les autres acteurs œuvrant en milieu éducatif, à mieux orienter leurs efforts visant à favoriser le sain développement des enfants.

## 2. Contexte théorique

Au début des années 1950, John Bowlby, psychiatre et psychanalyste anglais, émet l'hypothèse selon laquelle l'être humain est prédisposé à rechercher une certaine proximité avec une figure d'attachement afin qu'elle le protège des dangers (Cassidy, 1999). Dans cette optique, en fonction de l'intensité de ses besoins de confort et de protection, l'enfant exécuterait divers comportements organisés (par exemple: sourire, pleurer), invitant la figure d'attachement à maintenir avec lui une distance optimale (Bee, 1997; Cassidy, 1999). Selon Bowlby, ce qui importe n'est pas la quantité de comportements d'attachement produits par l'enfant, mais plutôt la façon dont ils s'organisent au sein de la relation (Ainsworth, 1972).

Il existe deux grandes catégories d'attachement: l'attachement sécurisant et l'attachement insécurisant (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Un attachement sécurisant représente une relation à l'intérieur de laquelle l'enfant perçoit la figure d'attachement comme une source fiable de réconfort et de protection pour répondre à ses besoins. À l'opposé, un attachement insécurisant décrit le type de relation à l'intérieur de laquelle l'enfant ne croit pas sa figure d'attachement capable de répondre à son besoin de sécurité, ses demandes passées ayant été trop souvent ignorées (Ainsworth et al., 1978; Weinfield, Sroufe, Egeland et Carlson, 1999). L'attachement insécurisant se subdivise en trois catégories, soit: 1) l'attachement de type fuyant, où l'enfant évite le contact avec la figure d'attachement et ne semble pas la préférer aux autres; 2) l'attachement de type ambi-

valent, où l'enfant semble très perturbé lorsqu'il est séparé de sa figure d'attachement et explore peu, et; 3) le type d'attachement désorganisé, où l'enfant adopte des comportements contradictoires avec sa figure d'attachement, comme s'approcher d'elle tout en regardant ailleurs (Ainsworth et al., 1978; Bee, 1997; Main et Solomon, 1990).

Les tenants de la théorie de l'attachement ont d'abord étudié presque exclusivement la relation entre l'enfant et sa mère. Pourtant, dès l'élaboration de sa théorie, Bowlby soulignait la possibilité qu'un enfant puisse s'attacher à plus d'une figure d'attachement (Pianta, 1992). À cet égard, les travaux d'Ainsworth (1967) ont montré que les enfants pouvaient également s'attacher à un autre membre de leur famille (par exemple : père, fratrie; Ainsworth et al., 1978). Depuis la publication de ces recherches, les structures familiales et sociales ont beaucoup changé. Ainsi, plusieurs milieux éducatifs, comme les garderies et les écoles, revêtent maintenant une importance majeure dans la vie de l'enfant, ces milieux étant appelés à répondre à plusieurs de ses besoins (Howes, 1999). Puisque l'importance des relations socioaffectives formées à l'extérieur du noyau familial s'est accrue considérablement ces dernières années, plusieurs chercheurs ont tenté de mieux comprendre les liens entre leur qualité et le développement des enfants.

## 2.1 La relation enfant-éducateur

Les nombreuses observations menées en garderie ont montré que non seulement l'éducateur répond aux critères qui permettent de le qualifier de *figure d'attachement alternative*, mais également que le processus d'attachement de l'enfant à un éducateur est similaire au processus d'attachement à la mère (Howes et Oldham, 2001; Van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992). Ainsi, les comportements des enfants envers leur éducateur tendent à s'organiser selon des structures d'attachement semblables, c'est-à-dire en termes d'attachement sécurisant et insécurisant, bien que leur distribution soit quelque peu dissemblable, ce qui pourrait s'expliquer du fait que leurs rôles diffèrent à plusieurs égards (Ahnert, Pinquart et Lamb, 2006). Par exemple, il y aurait moins d'attachements sécurisants avec l'éducateur qu'avec la mère, et l'enfant agirait à des degrés variables avec chacune des figures d'attachement (par exemple, il pleure plus avec sa mère; Ahnert et al., 2006; Hamilton et Howes, 1992).

Compte tenu de la similarité entre la relation enfant-parent et la relation enfant-éducateur, les premiers chercheurs qui ont étudié ce lien en milieu éducatif ont d'abord préconisé l'usage de la *Situation insolite* et d'autres instruments de mesure de l'attachement parental tels que le *Attachment Q-Set* afin de mesurer la qualité de ce lien (Ainsworth et al., 1978; Waters, 1995). Cependant, la majorité des études récentes utilisent le *Student-teacher relationship scale (STRS)* (Pianta, 1999), un instrument élaboré à partir du *Attachment Q-Set* (Waters, 1995). Les résultats des travaux ayant mené à l'élaboration de cet outil mettent en lumière une conceptualisation tridimensionnelle de la relation enfant-éducateur, celle-ci ayant deux

dimensions principales, la chaleur et le conflit, et une dimension périphérique, la dépendance (Pianta et Steinberg, 1992).

De façon plus précise, une relation est dite *chaleureuse* lorsqu'elle est marquée par l'affection et la communication ouverte, que l'enfant utilise le soutien de son éducateur, et que ce dernier se sent compétent à l'intérieur de celle-ci (Pianta, 2001). D'autre part, cette relation est dite *conflictuelle* lorsque l'enfant se montre imprévisible et colérique, et que l'éducateur se sent épuisé ou inefficace. Finalement, une relation est dite *dépendante* lorsque l'enfant réagit fortement au départ de son éducateur ou qu'il demande régulièrement l'aide d'un adulte sans en avoir besoin (Pianta, 2001). Largement reconnue, cette conceptualisation a été répliquée auprès de nombreux échantillons d'enfants du préscolaire à la troisième année (Birch et Ladd, 1997; Cost, quality and outcomes study team - CQOST, 1995; Pianta, 2001; Pianta et Steinberg, 1992). Toutefois, plusieurs études n'utilisent que les deux dimensions principales de ce construit, la dimension *dépendance* étant souvent moins puissante et constante (Birch et Ladd, 1997; Cost, quality and outcomes study team - CQOST, 1995; Saft et Pianta, 2001).

Si la majorité des chercheurs intéressés par la relation enfant-éducateur conceptualisent ce lien en se référant à la théorie de l'attachement, certains s'y prennent différemment. Par exemple, certains la qualifient de relation positive ou négative (Ladd, Birch et Buhs, 1999; Yoon, 2002), alors que d'autres mettent l'accent sur l'expression ou non de soutien émotionnel (De Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006), de sensibilité (Hamre et Pianta, 2004) ou d'affects positifs et négatifs envers l'enfant (Ladd et al., 1999). Bien qu'il soit important de considérer l'apport de ces recherches, celles-ci sont plus éparses et ne s'appuient pas toujours sur des fondements théoriques reconnus.

## 2.2 Les liens entre la qualité de la relation enfant-éducateur, le développement de l'enfant et sa réussite scolaire

Plusieurs études se sont intéressées aux corrélats de la qualité de la relation enfant-éducateur. De façon générale, ces recherches ont tenté de vérifier les liens entre la qualité de cette dyade et diverses dimensions du développement de l'enfant, notamment ses habiletés sociales, cognitives et comportementales, ainsi que divers indicateurs de la réussite scolaire. Selon les résultats obtenus, il semble qu'une relation enfant-éducateur optimale, c'est-à-dire une relation sécurisante, marquée par des liens fortement chaleureux, et faiblement dépendants et conflictuels, soit associée à de nombreuses retombées positives chez l'enfant.

### 2.2.1 Une référence pour orienter les comportements sociaux de l'enfant

De nombreuses études ont remarqué que les enfants utilisaient la relation avec leur éducateur comme point de repère afin d'orienter la qualité de leurs interactions avec leurs pairs (Howes, Matheson et al., 1994). Corroborant ces propos, les résultats de recherches menées en garderie montrent que plus un enfant possède

un attachement sécurisant avec son éducateur, plus il se montre grégaire, plus il adopte des comportements prosociaux et un style de jeu complexe, et plus il est apprécié de ses pairs (Cassibba, Van Ijzendoorn et D'Odorico, 2000; Howes, Hamilton et Matheson, 1994; Howes, Matheson et al., 1994).

*A contrario*, les enfants qui démontrent un niveau de dépendance élevé envers leur enseignant à la maternelle semblent moins habiles socialement, moins tolérants face aux situations irritantes, et présentent plus de troubles de conduite que les autres enfants (Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Une relation enfant-éducateur insécurisante serait aussi associée à de moins bonnes compétences sociales ainsi qu'à l'occurrence de troubles comportementaux (Harrison, Clarke et Ungerer, 2007; Howes et Ritchie, 1999).

Finalement, plus un enfant partage une relation chaleureuse avec son éducateur à la maternelle, moins il a tendance à enfreindre les règles, plus il est habile socialement et plus il coopère avec ses pairs. À l'opposé, un enfant ayant une relation conflictuelle a tendance à déranger, à se montrer agressif ou à se retirer (Gest, Welsh et Domitrovich, 2005; Hamre et Pianta, 2001; Howes, 2000; Pianta et Steinberg, 1992; Pianta et Stuhlman, 2004).

### 2.2.2 Un lien façonnant l'apprentissage d'habiletés cognitives et comportementales

La création d'une relation enfant-éducateur optimale ne facilite pas uniquement l'émergence de comportements prosociaux. En fait, une relation enfant-éducateur positive prédispose l'enfant à être plus compétent de façon générale, à posséder de meilleures habiletés langagières, un niveau d'attention plus élevé, et moins de problèmes comportementaux (Clifford, Peisner-Feinberg, Culkin, Howes et Kagan, 1998; Mitchell-Copeland, Denham et DeMulder, 1997). De plus, un attachement sécurisant au préscolaire est lié positivement à l'adoption de bonnes habitudes de travail (Pianta, 1997).

D'autre part, plus les enfants entretiennent une relation enfant-éducateur optimale à la maternelle, plus ils ont de bons résultats en langues, et plus particulièrement, en lecture, et moins ils ressentent de solitude (Birch et Ladd, 1997). En ce sens, une relation enfant-éducateur conflictuelle à la maternelle nuit aux performances de l'enfant à des tests d'habiletés générales au primaire (Hamre et Pianta, 2001). Finalement, chez les jeunes à risque de redoubler leur maternelle, une relation positive avec leur éducateur augmenterait leurs chances d'être promu en première année (Pianta et Steinberg, 1992; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995).

### 2.2.3 Un facteur de protection pour les enfants à risque

Plusieurs chercheurs ont proposé que la relation entre un enfant et une figure d'attachement alternative puisse constituer un mécanisme de protection pour les enfants à risque au regard de la réussite scolaire (c'est-à-dire, généralement, des enfants de milieux défavorisés, immigrants ou ayant des problèmes d'apprentis-

sage; Birch et Ladd, 1997; Pianta et Steinberg, 1992). En ce sens, Goossens et Van Ijzendoorn (1990) ont trouvé que la moitié des enfants qui éprouvaient de l'insécurité auprès de leurs parents avaient développé un attachement sécurisant avec leur éducateur; ce qui prouve que ces enfants peuvent réorganiser leur modèle relationnel en fonction d'une nouvelle relation (Howes, 1999). Plus précisément, il semble que les enfants faiblement attachés à leur mère tout en étant fortement attachés à leur éducateur présentent un meilleur équilibre affectif, de meilleures habiletés intellectuelles et sociales, ainsi qu'un niveau de résilience et d'empathie supérieur à ce qu'ils expérimenteraient s'ils n'étaient pas fortement attachés à un adulte significatif (Howes, Rodning, Galluzzo et Myers, 1988; Mitchell-Copeland et al., 1997; Oppenheim, Sagi et Lamb, 1988; Van Ijzendoorn et al., 1992). Dans le même sens, les enfants identifiés comme *à risque* qui partagent une relation chaleureuse avec leur éducateur présentent de meilleurs résultats en lecture que les enfants sans ce lien (Baker, 2006; O'Connor, 2006).

En somme, les résultats rapportés dans cette section montrent que plus un enfant entretient une relation optimale avec son éducateur, plus il a de chances d'adopter des comportements prosociaux, de présenter des attitudes positives envers l'apprentissage, en plus d'améliorer ses performances scolaires, et cela, surtout s'il est identifié comme étant *à risque*. Étant donné qu'il est prouvé que la qualité de la relation enfant-éducateur joue un rôle crucial dans le sain développement et la réussite de l'enfant, cette recherche vise à dresser un portrait des différents facteurs associés à la qualité de cette relation dyadique.

### 3. Méthodologie

Pour cette recherche, une revue de la documentation a été effectuée à l'automne 2010 à l'aide des bases de données ERIC et PsycINFO. Ces bases permettent de répertorier plus de quatre millions de documents écrits en anglais, mais aussi en français, dans les domaines de l'éducation et de la psychologie. Afin de dresser un portrait récent des facteurs associés à la qualité de la relation enfant-éducateur, seuls les articles empiriques publiés entre 1980 et 2010 ont été ciblés. La limite inférieure a été fixée à 1980, car elle correspond à une augmentation de l'intérêt voué à l'étude de la relation enfant-éducateur. De plus, afin de répondre aux visées de ce texte, seules les études effectuées auprès d'enfants âgés de 0 à 5 ans ont été retenues.

Afin de cibler les articles pertinents à la problématique posée, les mots-clés individuels suivants et leurs combinaisons ont été utilisés comme suit: 1) [relation élève-enseignant (*student-teacher relationship*)] ET/AND déterminants (*predictors*); 2) [enfant (*child*) OU élève (*student*)] ET/AND [éducateur OU enseignant (*teacher*)] ET déterminants (*predictors*); 3) [relation élève-enseignant (*student-teacher relationship*)] ET/AND [bien-être psychologique (*psychological well-being*) OU dépression (*depression*) OU épuisement professionnel (*burnout*) OU santé mentale (*mental health*) OU santé psychologique (*psychological health*) OU soutien social (*social support*) OU stressseurs (*stressors*)].

Lors de cette recherche documentaire, le titre ainsi que le résumé de plus de 500 articles ont été vérifiés. Au terme de cette recherche, 21 articles présentaient les critères requis pour dresser un portrait récent des facteurs associés à la qualité de la relation enfant-éducateur au niveau préscolaire. Ces articles ont été publiés entre 1992 et 2010. La majorité de ces recherches ont été effectuées à la garderie et en classe prématernelle ou maternelle. Toutefois, quatre d'entre elles ont porté sur les enfants d'âge préscolaire au sein d'échantillons d'enfants d'âge scolaire.

Afin d'analyser les résultats des études ciblées, tous les liens significatifs ( $p < 0,05$ ) obtenus au terme d'analyses statistiques corrélationnelles entre une variable indépendante et la qualité de la relation enfant-éducateur choisie pour variable dépendante, et mesurée à l'aide d'instruments validés, ont été identifiés. Par la suite, ces résultats ont été classés selon une typologie inspirée des travaux de Belsky et ses collaborateurs (1995), selon laquelle il existe deux types de facteurs permettant d'expliquer la qualité de l'attachement enfant-adulte. Dans la section qui suit, nous exposons de façon détaillée les résultats de cette analyse.

#### **4. Résultats**

Selon une revue de la documentation effectuée par Belsky et ses collaborateurs (1995), il est possible de distinguer deux types de déterminants de la qualité de l'attachement parental : les déterminants classiques, qui concernent le tempérament de l'enfant et la qualité des soins prodigués par les parents, ainsi que les déterminants de nature psychologique et contextuelle, qui font référence aux stressseurs, au soutien social ainsi qu'à la santé psychologique du parent. En milieu éducatif, il est possible d'identifier deux types de facteurs similaires : les facteurs personnels et familiaux propres à l'enfant ou à l'éducateur, et les facteurs psychologiques et contextuels affectant le vécu de l'éducateur au travail.

##### **4.1 Les facteurs personnels et familiaux propres à l'enfant ou à l'éducateur**

Cela fait environ quinze ans que des chercheurs tentent plus sérieusement d'identifier les facteurs associés à la qualité de la relation enfant-éducateur. Parmi les études effectuées jusqu'à maintenant, plusieurs soulignent l'importance du genre de l'enfant. À cet égard, il semble que la relation entre les filles et leur éducateur soit généralement plus chaleureuse et moins conflictuelle qu'elle ne l'est chez les garçons (Birch et Ladd, 1997; Jerome, Hamre et Pianta, 2009; Kesner, 2000). Des études montrent aussi que la qualité de la relation enfant-éducateur dépend de l'appartenance ethnique de ses protagonistes (Jerome et al., 2009; Kesner, 2000; Murray, Murray et Waas, 2008). À cet égard, certains auteurs suggèrent qu'une dyade où l'enfant et l'éducateur ont la même origine ethnique serait optimale (Hamre, Pianta, Downer et Mashburn, 2008; Saft et Pianta, 2001), les résultats en ce sens étant toutefois inconstants. Il semble également que le lien socioaffectif entre l'enfant et son éducateur soit plus positif et moins conflictuel dans la vie de l'enfant en bas âge (O'Connor, 2010; O'Connor et McCartney, 2007; Saft et Pianta, 2001).

Tout comme l'affirment les résultats de recherche sur l'attachement enfant-parent, il semble que le tempérament ait une influence sur la qualité de la dyade enfant-éducateur. En ce sens, une étude effectuée à la maternelle montre que les enfants à risque qui sont audacieux et utilisent un langage peu complexe ont une relation conflictuelle avec leur enseignant, alors que les enfants timides qui s'expriment de manière complexe ont une relation dépendante (Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice et Pence, 2006). De plus, il a été établi que les enfants ayant des troubles de comportement reçoivent moins d'encouragements et de chaleur de la part de leur éducateur, en plus d'être la cible d'un plus grand nombre d'affects négatifs que les autres enfants (Ladd et al., 1999; Myers et Pianta, 2008; O'Connor, 2010).

Dans un registre différent, il est prouvé que l'historique d'attachement représente aussi un facteur associé à la qualité de la relation enfant-éducateur. En ce sens, une expérience affective enfant-parent à l'intérieur de laquelle le parent montre une acceptation inconditionnelle envers l'enfant et où la communication est ouverte, permet de prédire une relation enfant-éducateur chaleureuse, alors qu'une relation marquée par le contrôle est davantage associée à une relation enfant-éducateur conflictuelle ou dépendante (Jerome et al., 2009; Nimetz, 1992; Pianta et Nimetz, 1991). D'un autre point de vue, les éducateurs qui ont vécu une discipline parentale très sévère percevraient leurs relations avec les enfants comme plus distantes (Kesner, 2000). De plus, les enfants provenant d'environnements familiaux qui offrent peu d'opportunités d'apprentissage et où les parents sont peu sensibles à leurs besoins expérimenteraient plus de conflits avec leur éducateur (Jerome et al., 2009).

Le tableau 1 présente une synthèse des facteurs personnels et associés à la qualité de la relation enfant-éducateur.

#### 4.2 Les facteurs psychologiques et contextuels

En milieu éducatif, les premières études qui ont porté sur les liens entre certaines variables contextuelles et la qualité du lien enfant-éducateur ont montré qu'un ratio enfants-adulte moins élevé en milieu de garde menait à l'accroissement du soutien et à la diminution de l'expression d'émotions négatives (par exemple: frustration, hostilité) de la part de l'éducateur envers les enfants (De Schipper et al., 2006), alors qu'un ratio plus élevé tendait à diminuer le niveau d'affects positifs des éducateurs, ceux-ci se montrant moins sensibles aux enfants, tout en étant plus directifs et intrusifs, ou alors plus détachés et désengagés (Pianta, La Paro, Payne, Cox, et Bradley, 2002). Outre le ratio, il semble qu'un meilleur salaire, une organisation de classe structurée et une utilisation efficace des heures d'apprentissage influencent aussi positivement la qualité de la relation enfant-éducateur (Curby, Grimm et Pianta, 2010; O'Connor, 2010).

Peu d'études se sont intéressées à l'impact du stress, c'est-à-dire aux conséquences adverses résultant d'un déséquilibre entre les demandes destinées à un

Tableau 1  
Les facteurs personnels et familiaux associés à la qualité de la relation enfant-éducateur

Facteurs	Études	Instruments de mesure	Participants (enfants)	Type de milieu
Sexe de l'enfant	Birch et Ladd, 1997	STRS	206	M
	Hamre et al., 2008	STRS	2282	P
	Jerome et al., 2009	STRS	878	M-6 <sup>e</sup>
	Kesner, 2000	STRS	903	M-5 <sup>e</sup>
	Mashburn, Hamre, Downer et Pianta, 2006	STRS	711	PM
	O'Connor, 2010	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
Appartenance ethnique de l'enfant	Hamre et al., 2008	STRS	2282	P
	Jerome et al., 2009	STRS	878	M-6 <sup>e</sup>
	Kesner, 2000	STRS	903	M-5 <sup>e</sup>
	O'Connor, 2010	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
Appartenance ethnique de l'éducateur	Mashburn et al., 2006	STRS	711	PM
Appartenance ethnique de l'enfant et de l'éducateur	Murray et al., 2008	MFF	157	M
	Saft et Pianta, 2001	STRS	840	P et M
Âge de l'enfant	Hamre et al., 2008	STRS	2282	P
	O'Connor et McCartney, 2007	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
	O'Connor, 2010	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
	Saft et Pianta, 2001	STRS	840	PM et M
Habiletés cognitives et langagières	Mashburn et al., 2006	STRS	711	PM
Complexité langagière	Rudasill et al., 2006	STRS	99	PM
Troubles de comportement	Ladd et al., 1999	TCRQ	200	M
	O'Connor, 2010	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
Tempérament	Rudasill et al., 2006	STRS	99	PM
Histoire d'attachement de l'enfant	Jerome et al., 2009	STRS	878	M-6 <sup>e</sup>
	Nimetz, 1992	STRS	55	M
	Pianta et Nimetz, 1991	STRS	72	M
Histoire d'attachement de l'éducateur	Kesner, 2000	STRS	903	M-5 <sup>e</sup>
Environnement familial et soins maternels	Jerome et al., 2009	STRS	878	M-6 <sup>e</sup>

Note. M: maternelle; MFF: My family and friends (Reid et al., 1989); N: naissance; P: préscolaire; PM: pré-maternelle; TCRQ: Teacher-child relationship quality, une mesure observée de la tonalité affective de la relation enfant-éducateur, allant de très négative à très positive; 5<sup>e</sup>: cinquième année; 6<sup>e</sup>: sixième année.

individu et ses capacités à y répondre (Perreault, 2011), sur la qualité de la relation enfant-éducateur. Malgré tout, Pianta (1994) a montré que dans les groupes où au moins 30 % des relations enfant-éducateur étaient négatives, plusieurs éducateurs étaient soumis à des événements stressants (par exemple : retraite imminente, enfants en difficulté). Plus tard, Mantzicopoulos (2005) a effectué une étude auprès de 103 enfants fréquentant la maternelle en milieu défavorisé. Les résultats de l'étude indiquent que l'augmentation du niveau de difficulté de la tâche d'enseignement par rapport à l'année précédente est liée positivement au conflit enfant-éducateur, ainsi que négativement au soutien émotionnel et pédagogique offert par l'éducateur. Parallèlement, Yoon (2002) a sondé 113 éducateurs afin de connaître leur niveau de stress lié au fait d'avoir à composer avec des enfants qui présentent des troubles de comportement. Selon les résultats de recherche, plus un éducateur est stressé, plus il perçoit qu'il a des relations négatives avec les enfants.

En ce qui concerne l'importance du soutien social perçu, une investigation longitudinale menée auprès de 1 364 enfants observés de la naissance à la sixième année a montré que les enfants dont les parents s'investissaient davantage à l'école ou percevaient leurs relations avec l'école comme positives voyaient la qualité de leurs relations enfant-éducateur comme optimales par rapport aux autres enfants (O'Connor, 2010). Dans l'étude de Mantzicopoulos (2005), la qualité des relations entre les parents, la communauté et l'école était aussi en corrélation positive avec la qualité de la relation enfant-éducateur. Ainsi, lorsque les enfants rapportaient un niveau plus élevé de conflit avec leur éducateur, ce dernier affirmait entretenir des rapports moins positifs avec les parents ou la communauté.

Finalement, une étude effectuée auprès de 1 013 éducatrices en garderie a montré que plus celles-ci présentent des symptômes dépressifs, moins elles se montrent sensibles aux enfants placés sous leur responsabilité, et plus elles ont tendance à adopter des attitudes négatives, intrusives ou de rejet envers eux (Hamre et Pianta, 2004). Dans une seconde étude, effectuée auprès de 2 282 enfants de niveau préscolaire, les enseignants qui souffraient davantage de symptômes dépressifs rapportaient entretenir également des relations plus conflictuelles avec les enfants (Hamre et al., 2008).

Le tableau 2 présente une synthèse des facteurs psychologiques et contextuels associés à la qualité de la relation enfant-éducateur.

## 5. Discussion des résultats

Les résultats de cette recension montrent que tout comme pour l'attachement enfant-parent, deux grands types de facteurs sont associés à la qualité de la relation entre un enfant et un éducateur : les facteurs personnels et familiaux, ainsi que les facteurs de nature psychologique et contextuelle (Belsky et al., 1995). Dans les paragraphes qui suivent, ces résultats seront explicités et discutés en fonction, notamment, de constats dressés en milieu familial et scolaire. Par la suite, nous exposerons les limites de cette étude.

Tableau 2

Les facteurs psychologiques et contextuels associés à la qualité de la relation enfant-éducateur

Facteurs	Études	Instruments de mesure	Participants (enfants)	Type de milieu
Ratio	De Schipper et collab., 2006	CCI	217 éducat.	P (G)
	Pianta et al., 2002	COS	223	M
Organisation de la classe	Curby et al., 2010	CLASS	693 classes	PM
Organisation de la classe et salaire	O'Connor, 2010	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
Stress perçu	Yoon, 2002	PN	113 éducat.	M-5 <sup>e</sup>
Stresseurs divers	Pianta, 1994	STRS	436	M
Stresseur (charge de travail)	Mantzicopoulos, 2005	YCATS/TSR	103	M
Soutien social (parents, communauté)	Mantzicopoulos, 2005	YCATS/TSR	103	M
	O'Connor, 2010	STRS	1364	N-6 <sup>e</sup>
Dépression	Hamre et Pianta, 2004	SC	1013	P (G)
	Hamre et al., 2008	STRS	2282	P
Sentiment d'efficacité personnelle	Hamre et al., 2008	STRS	2282	P
	Mashburn et al., 2006	STRS	711	PM

Note. CCI : Caregiver-child interaction, échelle provenant de divers outils (Ainsworth, Bell et Stayton, 1974; NICHD Early child care research network, 1996); CLASS : Classroom assessment scoring system (Pianta, La Paro, Hamre et Stuhlman, 2002); COS : échelle du Classroom observation system (NICHD Early child care research network, 2002); Éducat. : éducateurs; G : garderie; M : maternelle; mo : mois; N : naissance; P : préscolaire; PM : pré-maternelle; PN : échelle allant de relations très négatives à très positives; SC : Sensitive caregiving, échelle du Observational record of the caregiving environment (NICHD Early child care research network, 1996); STRS : Student-teacher relationship scale (Pianta, 2001); TSR : Teacher-student relationship, échelle du School climate survey (Kelley, Glover, Keefe, Halderson, Sorenson et Speth, 1986); YCATS : Young children's appraisals of teacher support (Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003); 5<sup>e</sup> : cinquième année; 6<sup>e</sup> : sixième année.

## 5.1 Deux catégories de facteurs liés à la qualité de la relation enfant-éducateur

### 5.1.1 Les facteurs personnels et familiaux

De prime abord, les résultats recensés soulignent que la relation enfant-éducateur est généralement plus chaleureuse et moins conflictuelle chez les filles que chez les garçons, un constat également répertorié en milieu scolaire (Birch et Ladd, 1997; Jerome et al., 2009; Kesner, 2000; Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau, 2006).

Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les filles sont reconnues comme plus coopératives et responsables, alors que les garçons auraient tendance à faire davantage face à l'autorité, en plus de souffrir plus souvent de troubles de comportement, traits personnels avec lesquels certains éducateurs auraient du mal à composer (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Sadker, Sadker et Klein, 1991). Cette explication pourrait aussi s'appliquer au tempérament des enfants qui, lorsqu'ils sont perçus comme plus difficiles (par exemple : audacieux), établiraient des relations moins optimales avec les adultes, et ce, tant en milieu familial qu'en milieu éducatif (Belsky et al., 1995; Crockenberg, 1981; Rudasill et al., 2006). Ce constat apparaît particulièrement important pour les garçons et les enfants qui souffrent de troubles de comportement, deux populations vulnérables à l'échec scolaire (Baker, 2006; Bouchard et St-Amand, 1993; Fortin et Picard, 1999; O'Connor, 2006).

En ce qui concerne l'âge, les psychologues du développement nous rappellent que les enfants ont particulièrement besoin de chaleur et d'affection en bas âge, afin de construire les bases de leur sentiment de confiance qui les mènera vers une plus grande autonomie (Bee, 1997). Il semble donc normal que la qualité de la relation enfant-éducateur s'appauvrisse un peu à mesure que l'enfant prend ses distances, sans toutefois que cette dégradation ne survienne de façon trop rapide et accentuée. Quant à l'appartenance ethnique des éducateurs et des enfants, elle est aussi associée à la qualité de la relation qu'ils entretiennent entre eux (Jerome et al., 2009; Kesner, 2000; Murray et al., 2008). Cependant, même si la même couleur de peau et les mêmes références culturelles semblent favoriser la présence de chaleur au sein de la relation enfant-éducateur, la recension de résultats inconsistants met en relief l'importance de poursuivre les investigations dans ce domaine (Hamre et al., 2008; Saft et Pianta, 2001). Finalement, le type d'attachement parental de l'enfant et de l'éducateur est aussi relié à la qualité de la relation enfant-éducateur, ce qui confirme l'impact sans précédent de la qualité de ce lien dans la construction de modèles d'attachement internes façonnant l'établissement des relations futures (Bee, 1997); notons que cet impact va jusqu'à se prolonger par le biais des attitudes et des comportements des adultes responsables des enfants en milieu éducatif.

### 5.1.2 Les facteurs psychologiques et contextuels

En garderie ou en classe préscolaire, il s'avère que plus le nombre d'enfants est élevé, moins la relation enfant-éducateur est optimale, un constat corroboré en milieu scolaire également (Buchanan, Burts, Bidner, White et Charlesworth, 1998; Pianta, Hamre et Stulhman, 2003). Afin d'expliquer ce lien, quelques auteurs suggèrent que les groupes plus petits permettent d'établir davantage de contacts individuels entre les éducateurs et les enfants, ce qui permet du même coup aux éducateurs d'offrir une rétroaction fréquente aux enfants (Deiro, 1996; Pianta, 1999). En plus d'avoir un regard plus intime sur l'évolution des enfants, les édu-

cateurs responsables d'un ratio moindre s'engageraient davantage dans des dialogues significatifs avec eux.

En milieu éducatif, la présence de stressseurs, tels que le fait d'avoir à assumer une tâche difficile et d'avoir à composer avec des enfants ayant des troubles de comportement, est associée à la création de relations enfant-éducateur moins chaleureuses et plus conflictuelles (Mantzicopoulos, 2005; Pianta, 1994; Yoon, 2002), les stressseurs présents en milieu familial ayant aussi tendance à affecter négativement l'attachement parental (Howes et Markman, 1989; Jacobson et Frye, 1991). Il semble donc que ces stressseurs représentent des défis suffisamment grands pour affecter négativement la disponibilité affective des éducateurs auprès des enfants. Parallèlement, cette recension montre que le soutien des parents et de la communauté est lié positivement à la qualité de la relation enfant-éducateur (Mantzicopoulos, 2005; O'Connor, 2010), un constat qui confirme les études selon lesquelles les mères recevant du soutien de leur entourage ont un attachement plus sécurisant avec leur enfant (Crnic, Ragozin, Greenberg, Robinson et Basham, 1983; Spieker et Booth, 1988). Toutefois, il importe de souligner que seulement quatre études ont porté sur l'apport de ces facteurs et qu'elles se sont concentrées sur un nombre limité de stressseurs et de sources de soutien.

Finalement, les études recensées montrent qu'un éducateur présentant des symptômes dépressifs perçoit établir davantage de relations enfant-éducateur négatives et conflictuelles (Hamre et al., 2008; Hamre et Pianta, 2004), ce qui rappelle les résultats répertoriés en milieu familial selon lesquels les mères souffrant d'un problème de santé mentale entretiennent un attachement moins sécurisant avec leur enfant que les mères en meilleure santé (Radke-Yarrow, 1991; Teti et Gelfand, 1993). Encore une fois, ces résultats proviennent d'un nombre limité d'études qui ont permis de vérifier uniquement l'apport de l'aspect négatif de la santé psychologique de l'éducateur sur la relation enfant-éducateur, en omettant d'investiguer sur l'apport de son pendant positif (par exemple, le bien-être).

## 5.2 Les limites de l'étude

Aucune étude n'avait encore recensé les facteurs associés à la qualité du lien enfant-éducateur au préscolaire, un apport théorique et pratique original susceptible d'aider divers acteurs du milieu éducatif à mieux orienter les recherches futures dans ce domaine, et éventuellement, les interventions vouées à l'amélioration de la qualité du lien enfant-éducateur.

Toutefois, même si cette recension constitue un apport certain au corpus de la connaissance, le nombre d'études sur lesquelles elle s'appuie est restreint, limitant ainsi sa portée. En effet, au total, seulement 21 études ont été répertoriées, et bien que toutes ces études aient mesuré l'aspect socioaffectif de la relation enfant-éducateur, celles-ci l'ont fait à l'aide d'instruments de mesure différents (par exemple: *Student-teacher relationship scale*, Pianta, 2001; *My family and friends*, Reid, Landesman, Treder et Jaccard, 1989), ce qui peut diminuer le pou-

voir de généraliser les constats trouvés. De plus, ces études ont été effectuées aux États-Unis et aux Pays-Bas, des pays où la réalité éducative diffère de celle du Canada et d'autres pays.

L'étude de la relation enfant-éducateur comporte un autre défi important, puisque les milieux à l'intérieur desquels l'enfant âgé de 0 à 5 ans évolue varient énormément, ce dernier pouvant fréquenter une garderie en milieu familial, un centre de la petite enfance ou une classe préscolaire. Puisque l'environnement physique, le fonctionnement, les membres du personnel, le temps passé avec l'éducateur et le type d'activités varient énormément d'un milieu à l'autre, il est possible que les facteurs reliés à la qualité de la relation enfant-éducateur formée au sein de ceux-ci varient aussi. Cependant, compte tenu du petit nombre d'études menées jusqu'à maintenant, il est encore trop tôt pour vérifier cette hypothèse.

## 6. Conclusion

La qualité des relations socioaffectives entre un enfant d'âge préscolaire et les adultes significatifs qui jalonnent sa vie a une influence indéniable sur son développement (Belsky et al., 1995; Pianta, 1999). Si cette affirmation est vraie en ce qui concerne la qualité de l'attachement parental, elle l'est tout autant en ce qui concerne la qualité de la relation enfant-éducateur. À preuve, lors de la prime enfance, un lien enfant-éducateur sécurisant et chaleureux favorise l'acquisition de comportements prosociaux, l'apprentissage de diverses matières scolaires ainsi que l'adoption de bonnes habitudes de travail, en plus de constituer un facteur de protection important chez les enfants à risque (Birch et Ladd, 1997; Clifford et al., 1998; Howes, Matheson et al., 1994; Mitchell-Copeland et al., 1997; Pianta, 1997).

Devant autant de preuves que la qualité du lien entre un éducateur et un enfant est liée positivement au sain développement et à la réussite scolaire de ce dernier, le présent article s'est donné pour objectif d'effectuer une revue de la documentation portant sur les facteurs associés à la qualité de cette relation dyadique. Au terme de cette recension, les résultats obtenus montrent qu'il existe deux types de facteurs associés à la qualité du lien enfant-éducateur : des facteurs reliés aux attributs personnels et familiaux de l'enfant et de l'éducateur ainsi que des facteurs de nature psychologique et contextuelle (Belsky et al., 1995). Les résultats montrent aussi que les études effectuées jusqu'à maintenant sont peu nombreuses et comportent des limites reliées notamment à la mesure de la qualité du lien enfant-éducateur.

Afin de poursuivre la recherche visant à parfaire la connaissance relative aux déterminants de la relation enfant-éducateur, il serait pertinent, entre autres, de tenter de mieux comprendre le rôle de l'appartenance ethnique dans l'explication de cette variable (Jerome et al., 2009; Kesner, 2000). La vérification de l'effet d'autres sources de stress (par exemple, conditions de travail; Payne et Furnham, 1987) et de soutien (par exemple, collègues; relations enfant-éducateur; Greenglass,

Fiksenbaum et Burke, 1996), ainsi que de la dimension positive de la santé psychologique (par exemple, bien-être; Gilbert, 2009), permettraient également d'avoir un portrait plus précis des facteurs liés à la qualité de la relation enfant-éducateur. La comparaison statistique des résultats en fonction des types de milieux éducatifs (comme une garderie familiale, ou une installation) et un meilleur consensus quant au type d'instruments de mesure de la qualité de la relation enfant-éducateur contribueraient aussi à enrichir ce champ de recherche.

Quant à la pratique, les résultats soulignent l'importance d'accorder une attention particulière à la qualité des relations enfant-éducateur créées avec les garçons et les enfants ayant des problèmes de comportement, puisque cette clientèle pour qui l'établissement d'une relation enfant-éducateur chaleureuse constitue un facteur de protection, voit trop souvent la qualité de ce lien s'effriter plus rapidement que ses pairs. Les constats dressés soulignent aussi la nécessité que les enfants ayant un attachement parental insécurisant soient identifiés afin que les efforts soient redoublés pour s'assurer qu'ils jouissent d'une relation enfant-éducateur optimale. Parallèlement, les éducateurs pourraient être sensibilisés davantage à l'impact de leur propre histoire d'attachement sur la qualité de leurs relations avec les enfants.

**ENGLISH TITLE • A review of the factors associated with the establishment of child-teacher relationships supporting healthy child development**

**SUMMARY •** From 0 to 5 years old, a child establishes socio-emotional relationships with the adults around them, starting with his parents, but also with his teachers. Because the quality of these relationships influence his social, cognitive and behavioral development, and also his school success, this paper tries to identify the factors associated to it. The results of this review reveal that the main factors are child and teacher characteristics, as well as psychological and contextual factors. The authors wish this review will help researchers and educators identify more precisely the factors that could increase the quality of child-teacher relationships.

**KEY WORDS •** child development, preschool education, child-teacher relationship, school success, psychology at work.

**TÍTULO • Revisión de los factores asociados al establecimiento de relaciones niño-educador al servicio del desarrollo sano del niño**

**RESUMEN •** De 0 a 5 años, el niño establece lazos socioafectivos con los adultos de su entorno, primero con sus padres, pero también con sus educadores. Puesto que la calidad de sus relaciones influye sobre su desarrollo social, cognitivo y comportamental así como su éxito escolar, esta investigación documental se propone catalogar los factores asociados a ésta. Dentro de estos factores se destacan algunos atributos propios del niño y del educador así como factores psicológicos y contextuales. Al término de esta revisión, los autores esperan que los investigadores y los educadores puedan delimitar mejor los factores susceptibles de mejorar la calidad de las relaciones niño-educador.

**PALABRAS CLAVES •** desarrollo del niño, educación preescolar, relación niño-educador, éxito escolar, psicología del trabajo.

## Références

- Ahnert, L., Pinquart, M. and Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child development*, 74(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of attachment*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: a comparison. In J. L. Gewirtz (ed.), *Attachment and dependency*. Washington, District of Columbia: W. H. Winston.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. and Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (ed.), *The integration of a child into a social world*. New York, New York: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. and Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Bee, H. (1997). *Les âges de la vie: psychologie du développement humain*. Ville Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Belsky, J., Rosenberg, K. and Crnic, K. (1995). The origins of attachment security: «Classical» and contextual determinants. In S. Goldberg, R. Muir and J. Kerr (eds), *Attachment theory: social, developmental and clinical perspectives*. Hillsdale, New Jersey: The Analytic Press.
- Birch, S. H. and Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bouchard, P. et St-Amand, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 21-37.
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F. and Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early childhood research quarterly*, 13(3), 459-483.
- Cassibba, R., Van Ijzendoorn, M. H. and D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centers: reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International journal of behavioral development*, 24(2), 241-255.
- Cassidy, J. (1999). The nature of child's tie. In J. Cassidy and P. R. Shaver (eds), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York, New York: The Guilford Press.
- Clifford, D., Peisner-Feinberg, E., Culkin, M., Howes, C. and Kagan, S. L. (1998). *Quality child care: quality care does mean better child outcomes*. Chapel Hill, North Carolina: National center for early development and learning.
- Cost, quality and outcomes study team – CQOST (1995). *Cost, quality and outcomes in child care centers: public report*. University of Colorado, Economics department, Denver, Colorado.

- Crnic, K. A., Ragozin, A., Greenberg, M., Robinson, N. and Basham, R. (1983). Social interaction and developmental competence of pre-term and full-term infants during the first year of life. *Child development*, 54, 1199-1210.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child development*, 52, 857-869.
- Curby, T. W., Grimm, K. J. and Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early childhood research quarterly*, 25(3), 373-384.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deiro, J. A. (1996). *Teaching with heart: making healthy connections with students*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. and Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-care-giver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child development*, 77(4), 861-874.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. and Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of school psychology*, 43(4), 281-301.
- Gilbert, M.-H. (2009). *La santé psychologique au travail: conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Goossens, F. A. and Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child development*, 61(3), 832-837.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L. and Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: implications for psychological functioning. *Anxiety, stress, and coping*, 9, 185-197.
- Hamilton, C. E. and Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New directions for child development*, 57, 41-58.
- Hamre, B. K. and 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.
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early childhood research quarterly*, 19(2), 297-318.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. and Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social development*, 17(1), 115-136.
- Harrison, L. J., Clarke, L. and Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early childhood research quarterly*, 22(1), 55-71.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy and P. R. Shaver (eds), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York, New Jersey: The Guilford Press.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Howes, P. and Markman, H. J. (1989). Marital quality and child functioning: a longitudinal investigation. *Child development*, 60, 1044-1051.
- Howes, C. and Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care: processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. In A. Goncu and E. Klein (eds), *Children in play, story, and school*. New York, New Jersey: Greenwood.
- Howes, C. and Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. and Myers, L. (1988). Attachment and child care: relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Howes, C., Hamilton, C. E. and Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.
- Howes, C., Matheson, C. C. and Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.
- Jacobson, S. W. and Frye, K. F. (1991). Effect of maternal social support on attachment: experimental evidence. *Child development*, 62, 572-582.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social development*, 18(4), 915-945.
- Kelley, E., Glover, J., Keefe, J., Halderson, C., Sorenson, C. and Speth, C. (1986). *School climate survey form A; suivi de Examiner's manual*. Reston, Virginia: NASPP.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of school psychology*, 38(2), 133-149.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. and Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child development*, 70(6), 1373-1400.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., Hamre, B. K. and Stuhlman, M. (2002). *Classroom assessment scoring system (CLASS) pre-K version*. Charlottesville, Virginia: University of Virginia.
- Main, M. and Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized / desoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti

- and E. M. Cummings (eds), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: associations with child and classroom context variables. *Journal of school psychology, 43*, 425-442.
- Mantzicopoulos, P. and Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of school psychology, 41*, 431-451.
- Mashburn, A. J., Hamre, B., Downer, J. and Pianta, R. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of pre-kindergartners' relationships and behaviors. *Journal of psychoeducational assessment, 24*(4), 367-380.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. and DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early education and development, 8*(1), 27-39.
- Murray, C., Murray, K. M. and Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of applied developmental psychology, 29*, 49-61.
- Myers, S. S. and Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 37*(3), 600-608.
- NICHD Early child care research network (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving. *Early childhood research quarterly, 11*, 269-306.
- NICHD Early child care research network (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teachers and students behaviors. *Elementary school journal, 102*(5), 367-387.
- Nimetz, S. L. (1992). *Continuity from mother-child to teacher-child relationship in four-year-olds and the prediction of kindergarten adjustment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- O'Connor, E. (2006). *Children's development within the context of relationships*. Communication présentée au congrès de la Society for research in child development, Boston, Massachusetts.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology, 48*, 187-218.
- O'Connor, E. and McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American educational research journal, 44*(2), 340-369.
- Oppenheim, J., Sagi, A. and Lamb, M. (1988). Infant attachment at the kibbutz and their relation to social-emotional development four years later. *Developmental psychology, 24*, 427-434.
- Payne, M. A. and Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in west indian secondary school teachers. *British journal of educational psychology, 57*, 141-150.

- Perreault, M. (2011). *Vérification des liens entre les stresseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Québec.
- Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New directions for child development*, 57, 121-128.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early education and development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, District of Columbia: American psychological association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: professional manual*. Lutz, Florida: Psychological assessment resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B. and Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Dans I. B. Weiner, W. M. Reynolds et G. E. Miller (eds), *Handbook of psychology, volume 7*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. and Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102, 225-238.
- Pianta, R. C. and Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: associations with classroom and home behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C. and Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New directions for child development*, 57, 61-79.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. and Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. C. and Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, E. (2006). *La perception de l'élève de la qualité de la relation avec son enseignant et le risque de décrochage scolaire*. Communication présentée au 1<sup>er</sup> Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment patterns in children of depressed mothers. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Maras (eds) : *Attachment across the life cycle*. London, United Kingdom: Tavistock / Routledge.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R. and Jaccard, J. (1989). My family and friends: six-to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child development*, 60(4), 896-910.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M. and Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early education and development*, 17(2), 271-291.

- Sadker, M., Sadker, D. and Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of research in education*, 17(1), 269-334.
- Saft, E. W. and Pianta, R. C. (2001). Teacher's perceptions of their relationships with students: effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School psychology quarterly*, 16(2), 125-141.
- Spieker, S. J. and Booth, C. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. In J. Belsky and T. Nezworski (eds), *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teti, D. M. and Gelfand, D. M. (1993). *Attachment security among infants and toddlers of depressed mothers: association with maternal depression and mother-child behavior*. Communication présentée au Biennial meeting of the Society for research in child development, New Orleans, Louisiana.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A. and Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: data from Holland and Israel. *New directions for child development*, 57, 5-24.
- Waters, E. (1995). Appendix A: the attachment Q-set (version 3.0). *Monographs of the Society for research in child development*, 60(2-3), 234-246.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. and Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy et P. R. Shaver (eds), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. New York, New Jersey: Guilford Press.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social behavior and personality*, 30(5), 485-493.

### Correspondance

michelle.perreault@umontreal.ca  
luc.brunet@umontreal.ca

### Contribution des auteurs

Michelle Perreault: 95 %  
Luc Brunet: 5 %

Ce texte a été révisé par Catherine Croisetière.

Texte reçu le: 29 décembre 2010  
Version finale reçue le: 19 juin 2012  
Accepté le: 23 août 2012