

**Revue des écrits systématiques des interactions
enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes**
**Systematic Literature Review of Teacher-Student Interactions
Having a Negative Effect on Students**

Stephane Levasseur et Christine Hamel

Volume 52, numéro 3, fall 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1050912ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1050912ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Levasseur, S. & Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>

Résumé de l'article

Les élèves peuvent vivre plusieurs effets négatifs liés à la fréquentation scolaire, comme le désengagement et la détresse psychologique. Le but de cette recherche est de décrire comment les enseignants y contribuent. Nous avons réalisé une revue des écrits en utilisant la méthode EPPI. L'analyse démontre que les interactions négatives rapportées par les élèves sont l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence de l'enseignant. Certaines interactions négatives échappent à la perception des élèves, soit le contrôle de l'enseignant et les relations conflictuelles. Même si les interactions négatives débutent dès le préscolaire, la situation s'aggrave surtout au secondaire. Nous décrivons les mécanismes psychiques à l'origine des comportements des enseignants, et leurs effets sur le développement des jeunes.

REVUE DES ÉCRITS SYSTÉMATIQUE DES INTERACTIONS ENSEIGNANT-ÉLÈVES AYANT UN EFFET NÉGATIF SUR LES JEUNES

STEPHANE LEVASSEUR et CHRISTINE HAMEL *Université Laval*

RÉSUMÉ. Les élèves peuvent vivre plusieurs effets négatifs liés à la fréquentation scolaire, comme le désengagement et la détresse psychologique. Le but de cette recherche est de décrire comment les enseignants y contribuent. Nous avons réalisé une revue des écrits en utilisant la méthode EPPI. L'analyse démontre que les interactions négatives rapportées par les élèves sont l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence de l'enseignant. Certaines interactions négatives échappent à la perception des élèves, soit le contrôle de l'enseignant et les relations conflictuelles. Même si les interactions négatives débutent dès le préscolaire, la situation s'aggrave surtout au secondaire. Nous décrivons les mécanismes psychiques à l'origine des comportements des enseignants, et leurs effets sur le développement des jeunes.

SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF TEACHER-STUDENT INTERACTIONS HAVING A NEGATIVE EFFECT ON STUDENTS

ABSTRACT. Students may experience several negative effects related to school attendance, such as disengagement and psychological distress. The purpose of this research is to describe how teachers contribute to it. We conducted a literature review using the EPPI method. The analysis shows that the negative interactions reported by the students are the incompetence, the offensiveness and the indolence of the teacher. Some negative interactions escape the students' perceptions, which are the teacher control, and the conflictual relationships. Even if negative interactions begin as early as preschool, the situation worsens especially in high school. We describe the psychic mechanisms behind the behavior of teachers, and their effects on the development of students.

Une vaste enquête réalisée par la firme Gallup (2015) auprès d'un demi-million d'élèves révéla que l'engagement scolaire des jeunes baisse un peu plus chaque année de la 5^e à la 12^e année de fréquentation scolaire. Pour chaque année complétée du début du parcours scolaire jusqu'à la fin du secondaire, la santé psychologique des élèves baisse un peu plus (Pica et coll., 2013 ; Twenge et coll., 2010).

L'engagement scolaire et la santé mentale de la population d'élèves subissent une baisse à chaque année du parcours scolaire. Ce cheminement peut se conclure par du décrochage scolaire et de la détresse psychologique. Dans ce contexte, il nous semble donc important de mieux comprendre quelles interactions enseignant-élèves sont liées à l'expérience scolaire négative des élèves. Afin de réaliser une synthèse conceptuelle représentant l'état actuel des connaissances sur le sujet, il nous paraît justifié de mener une recherche exhaustive des écrits et d'en faire une analyse systématique.

MÉTHODE

La méthode développée par le centre Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating (EPPI) de l'University College de Londres a été utilisée afin de réaliser une recherche exhaustive du sujet. Cette méthode systématique a fait l'objet d'études démontrant qu'elle produit des recherches scientifiques valides. Son application rigoureuse assure la reproductibilité de nos travaux, et leur confère une validité scientifique éprouvée. Puisque le but de cette recherche est de mieux comprendre comment les enseignants peuvent contribuer à l'expérience scolaire négative des jeunes, notre analyse a été une synthèse conceptuelle. Les sources d'informations envisagées par la méthode EPPI qui sont pertinentes à notre recherche sont les suivantes : les bases de données (ERIC, Education Source et PsychInfo), les citations retracées et les moteurs de recherche internet. Les opérateurs descriptifs reliés aux trois thèmes présents dans notre question de recherche furent repérés à partir du thésaurus de chaque base de données. Deux critères d'exclusion ont été appliqués immédiatement lors de la recherche d'articles. Premièrement, les sources retenues ont été exclusivement les articles universitaires revus par un comité de lecture. Le deuxième critère a été d'utiliser l'année 1991 comme limite temporelle de notre recherche puisque l'étude de Kearney, Plax, Hays et Ivey (1991) marqua le début des recherches sur l'inconduite enseignante. Tous les articles ont été rassemblés dans un logiciel de gestion des références, les doublons ont été supprimés. Un triage manuel a été effectué par une lecture du titre ou du résumé. Le critère d'inclusion est que l'article doit aborder les trois thèmes de notre sujet de recherche : l'enseignant, l'élève et les effets néfastes. Le critère d'exclusion est d'écarter les articles ayant fait l'objet de recherches similaires au cours des cinq dernières années (depuis 2012), afin de produire une revue des écrits récente du sujet.

La recherche a produit 68 articles servant à l'analyse. Chaque étude a été lue afin d'en extraire les informations suivantes : qui a réalisé l'étude ; en quelle année a-t-elle été publiée ; est-ce une source primaire ou une revue des écrits ; par quelle méthode l'information a-t-elle été obtenue (population étudiée, étude transversale ou longitudinale, questionnaire ou observation directe) ; quelles conclusions retient-on de l'étude (préciser s'il s'agit d'une étude descriptive, explicative corrélative ou prédictive avec lien de causalité établi) ; quels sont

les passages clés de l'étude. Par la suite, nous avons réalisé trois analyses de ces données. Premièrement, nous avons extrait les données nous renseignant sur la prévalence de l'inconduite enseignante à partir des statistiques descriptives recueillies par les chercheurs. Ensuite, nous avons dressé l'inventaire de tous les types d'interactions enseignant-élèves pouvant avoir un effet négatif sur ces derniers. Deuxièmement, nous avons décrit tous les types d'effets négatifs vécus par les élèves. Troisièmement, à la suite de ces analyses, nous avons cherché à réaliser une synthèse expliquant les mécanismes par lesquels les interactions enseignant-élèves peuvent produire les effets néfastes vécus par les élèves et ainsi avoir un effet sur les indicateurs scolaires qui subissent une baisse, soit l'engagement scolaire et la santé mentale.

ANALYSE DES ÉCRITS

Prévalence des interactions négatives

En 2004, Campbell et Stenton réalisèrent une revue des écrits portant sur la prévalence des traumatismes vécus en milieu scolaire, notamment l'intimidation des élèves par les enseignants. Ils rapportent que la majorité des élèves ont été victimes d'abus verbal à un moment ou un autre de leur parcours scolaire, mais sans rapporter de données précises. La seule donnée ferme disponible à cette époque provenait d'une étude (Olweus, 1994) établissant que 10 % des 5 100 enseignants norvégiens du primaire et du secondaire ont intimidé ouvertement un ou plusieurs élèves sur une base régulière (au moins deux fois par mois), tel que rapporté par au moins quatre autres élèves de la même classe que la victime. Aucune autre enquête d'une telle ampleur n'a été publiée à ce jour sur le sujet. Debarbieux (2011) réalisa en France une enquête portant sur la victimisation par les adultes chez 12 000 élèves de 5^e et 6^e année. Les résultats indiquent que 13 % des élèves de 5^e et 6^e année estiment avoir été rejetés par un enseignant, moins de 5 % insultés et 5 % frappés. Similairement, une étude réalisée à Chypre auprès d'un échantillon représentatif de 1 339 élèves de 4^e, 5^e et 6^e année démontre que 22 % des élèves rapportent avoir été victimes d'abus physique, émotionnel ou de négligence de la part de leurs enseignants (Theoklitou, Kabitsis et Kabitsi, 2011). Ces enquêtes rapportèrent uniquement les perceptions personnelles des élèves, sans établir de lien entre les gestes des enseignants et des conséquences mesurables sur les élèves. Seulement deux études nous renseignent sur la prévalence d'interactions dont les conséquences négatives sur les élèves ont été mesurées empiriquement (Lewis, Romi, Qui et Katz, 2005 ; Piekarska, 2000). La première étude compara l'effet des enseignants en Australie, en Chine et en Israël sur l'indiscipline des jeunes. Elle rapporta que les pratiques agressives et punitives répandues en Israël et en Australie le sont beaucoup moins en Chine puisque la perception de l'enseignant est culturellement plus respectueuse et valorisée dans ce pays (Lewis et coll., 2005). L'autre étude rapporta que les enseignants supportent l'autonomie de leurs

élèves bien plus qu'ils ne la suppriment ou qu'ils font du contrôle psychologique. Ailleurs dans le monde, en Pologne, l'évaluation est une forme d'abus psychologique utilisé quotidiennement afin de terroriser ou punir les élèves (Piekarska, 2000). Les chercheurs rapportèrent que les interactions négatives pour les élèves y sont tellement répandues qu'elles s'étudient plus aisément qu'ailleurs où les gestes sont plus dissimulables.

La prévalence des interactions négatives est fortement liée au sexe de l'enfant. Les garçons sont significativement plus touchés par les abus physiques, émotionnels et par la négligence (Theoklitou et coll., 2011), ils sont plus souvent en conflit avec leur enseignant de 4^e, 5^e et 6^e année (De Laet et coll., 2015), ils ont des relations négatives avec leurs enseignants, caractérisées par plus de conflits et moins de proximité, de la première à la 7^e année (Drugli, 2013). Les garçons forment la vaste majorité, soit 90 %, des élèves à haut risque d'être abusés verbalement par leurs enseignants de la maternelle jusqu'à la fin du primaire (Brendgen, Wanner et Vitaro, 2006).

Le lien entre l'âge des enfants et la prévalence des interactions négatives est moins bien défini. Les abus physiques, émotionnels et la négligence ont la même prévalence auprès des enfants en 4^e, 5^e que ceux en 6^e année (Theoklitou et coll., 2011). Cependant, les élèves de la 4^e à la 7^e année ont de moins bonnes relations avec leurs enseignants que ceux de 1^{re}, 2^e et 3^e année (Drugli, 2013). Les enfants abusés verbalement par leur enseignant le sont de plus en plus tout au long du primaire, et ce, même s'ils changent d'enseignant chaque année (Brendgen et coll., 2006). L'usage de pratiques agressives et punitives décline en Israël et en Australie dans la 11^e et la 12^e année de scolarité, tandis qu'elles augmentent en Chine pendant ces mêmes années (Lewis et coll., 2005).

Donc, s'il est bien reconnu que les garçons sont plus souvent touchés que les filles par les interactions négatives avec les enseignants, la prévalence du phénomène selon le type de comportement et l'année de scolarisation est moins clairement établie. Cependant, la fréquence et la gravité des gestes posés par les enseignants semblent varier grandement selon le pays étudié.

Types d'interactions négatives

La première tentative de répertorier les interactions négatives entre des étudiants universitaires et leurs professeurs permit d'établir 28 catégories de gestes pouvant être résumées à trois dimensions mesurables : l'incompétence, le caractère offensant (*offensiveness*) et l'indolence (Kearney et coll., 1991). L'incompétence correspond à des compétences et des techniques d'enseignement inadéquates, l'absence de soutien des étudiants. Le caractère offensant consiste à intimider, humilier, être condescendant, punir de façon arbitraire ou déraisonnable, abuser verbalement des étudiants, ou être hostile envers eux. L'indolence représente le fait d'être distrait, en retard, manifester peu de motivation, donner des évaluations trop faciles ou injustes. Ces trois dimensions ont été

utilisées fréquemment dans les études portant sur les interactions négatives au secondaire (Sava, 2002) et à l'université (Banfield, Richmond et McCroskey, 2006 ; Broeckelman-Post et coll., 2016 ; Claus, Booth-Butterfield et Chory, 2012). Une mise à jour récente de ces dimensions mesurables réalisée auprès d'étudiants universitaires permit d'ajouter 16 autres catégories de gestes reflétant les changements des mentalités et de l'environnement scolaire depuis 1991 (Goodboy et Myers, 2015).

Hsu (2014) mesura les interactions négatives auprès d'étudiants universitaires selon des dimensions différentes de celles de Kearney, soit la tendance à la moquerie, l'incompétence, l'irresponsabilité et le manque de proximité avec les étudiants (non-immediacy). Parfois, un seul aspect d'une dimension de Kearney fut mesuré. Ainsi, Peters (1978) mesura auprès d'étudiants universitaires à quel point le professeur est perçu comme menaçant par ses étudiants, Brendgen et coll. (2006) évaluèrent l'abus verbal (gronder, critiquer ou crier après un enfant) auprès d'enfants du préscolaire, Skinner et Belmont (1993) mesurèrent la qualité de la structure de l'enseignement au niveau primaire, et l'implication de l'enseignant auprès de ses élèves (affection, sympathie, dévouement, disponibilité en cas de besoin).

D'autres aspects des interactions négatives que ceux rapportés par les étudiants dans l'étude de Kearney ont été étudiés. L'effet négatif que ces interactions ont sur les élèves échappe à leur perception, notamment, le contrôle qu'exerce l'enseignant sur ses élèves. L'intérêt pour cet aspect plus subtil des interactions négatives provient des recherches sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), qui mirent en avant plan l'autonomie comme facteur de motivation. Ainsi, de nombreuses études ont démontré que le contrôle qu'exerce l'enseignant sur les élèves se révèle avoir des conséquences négatives sur ces derniers, tant au primaire (Assor, Kaplan et Roth, 2002 ; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005 ; Carey, 2002 ; Lewis, 2001) qu'au secondaire (De Meyer et coll., 2014 ; Guvenc, 2015 ; Hein, 2012 ; Hein, Koka et Hagger, 2015 ; LaRusso, Romer et Selman, 2008 ; Lewis, 2001 ; Lewis et coll., 2005 ; Poulou, 2014 ; Sava, 2002 ; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy et Goossens, 2012). Le contrôle y est défini comme une forme d'éducation autocratique basée sur l'ordre, la discipline, un contrôle strict de l'environnement de classe et une faible flexibilité de l'enseignant, une hiérarchie claire entre ce dernier et ses élèves. Contrairement à d'autres climats de classe axés sur le respect de l'élève et le support de son autonomie, les environnements contrôlants sont orientés vers le respect de règles et de normes comportementales imposées par l'enseignant. Le contrôle englobe des pratiques directes et des stratégies de contrôle.

Concrètement, les pratiques directes de contrôle sont les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant, les pratiques disciplinaires et autoritaires agressives comme l'expulsion de classe sans étapes préalables et les retenues ou autres punitions de groupe. Les stratégies de contrôle ont fait l'objet

d'une revue par Bartholomew, Ntoumanis et Thogersen-Ntoumani (2009) et regroupent six types de pratiques : le contrôle personnel excessif et cinq types de contrôle psychologique. Le contrôle personnel excessif réfère aux comportements intrusifs et de surveillance : l'ingérence dans la vie privée (suggérer de délaissier des activités personnelles au profit d'activités académiques, gérer le temps de travail à la maison, etc.), l'intrusion et la micro-gestion individuelle des comportements (interrompre le travail de l'élève pour lui dire quoi faire, limiter les choix de sujet pour un travail, etc.), la suppression de la critique et des opinions indépendantes (mauvaise réaction à la critique, ne pas écouter la version de l'élève, etc.). Le contrôle par manipulation psychologique fait référence aux comportements subtils et détournés qui mettent de la pression sur l'élève pour qu'il agisse, pense et se sente d'une façon particulière, comme l'octroi de récompenses contrôlantes (récompense liée à l'accomplissement d'une tâche ou à l'atteinte d'une performance ciblée), la rétroaction contrôlante (encourager à travailler plus fort au lieu d'approuver l'accomplissement immédiat), l'intimidation (menace de punitions, humilier publiquement, humour sarcastique, crier), l'attention conditionnelle (refuser son attention et son support en l'absence des comportements souhaités, comme être moins amical envers les élèves moins performants) et l'implication de l'ego (comparer l'élève aux autres au lieu d'avec lui-même).

Ces différentes formes de contrôle sont utilisées simultanément par le même enseignant. Même si les élèves sont en mesure d'en faire la différence, les comportements de manipulation psychologique et de suppression de l'autonomie sont réunis dans un concept appelé les comportements contraignants des enseignants (Madjar, Nave et Hen, 2013). Certaines dimensions singulières de ces comportements contraignants ont fait l'objet d'études spécifiques (Putwain et Remedios, 2014 ; Putwain, Remedios et Symes, 2016). L'utilisation des punitions comme les retenues, faire rater une pause, priver de sortie et réprimander devant toute la classe est néfaste pour les élèves (Payne, 2015), tout comme les conduites agressives tel les menaces (Jalón et Arias, 2013). Finalement, une comparaison longitudinale a montré que les élèves sont plus contrôlés par les enseignants de la 7^e année que par ceux de la 6^e année (Carey, 2002).

Des relations positives entre les enseignants et les élèves sont liées à une diminution dans l'apparition d'effets négatifs chez les élèves du primaire (Obsuth et coll., 2016) et du secondaire (Demant et Van Houtte, 2012 ; Joyce et Early, 2014 ; Lai, Stevens, Martinez et Ye, 2015 ; Liu, Li, Chen et Qu, 2015). La relation est positive lorsque l'enseignant est intéressé par le bien-être du jeune, écoute vraiment ce qu'il a à dire, offre son aide et le traite de façon juste. À l'inverse, une relation conflictuelle où l'enseignant et le jeune s'affrontent sans cesse a des effets négatifs sur ce dernier tant au primaire (De Laet et coll., 2015 ; Drugli 2013 ; O'Connor, Scott, McCormick et Weinberg, 2014 ; Poulou, 2014 ; Rudasill, Pössel, Winkeljohn Black et Niehaus, 2014 ; Skalická, Belsky, Stenseng et Wichstrøm, 2015 ; Skalická, Stenseng et Wichstrøm, 2015) qu'au secondaire (De Laet et coll., 2016 ; Piekarska, 2000).

Certains aspects relationnels ont été étudiés plus spécifiquement, comme la confirmation des comportements des étudiants universitaires, qui consiste en une gamme de gestes qui valorisent l'individualité de l'étudiant, son identité, son importance (Goldman et Goodboy, 2014). Ces gestes sont importants puisqu'ils amènent les étudiants à se sentir reconnus, soutenus, ayant de la valeur. L'absence de confirmation des comportements, comme pratiquer un enseignement peu interactif, s'abstenir de répondre aux questions d'un étudiant et lui montrer peu d'intérêt, a des effets négatifs sur lui. D'autres aspects relationnels sont l'attitude de l'enseignant à l'égard de ses élèves au primaire et au secondaire (Sahin, Arseven et Kiliç, 2016) ; les attentes de l'enseignant liées au comportement, ou au rendement des élèves du secondaire (Demagnet et Van Houtte, 2012b ; Graham et Nastasi, 2015) ; lorsque l'enseignant du primaire promeut une hiérarchie basée sur les performances académiques (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012) ; la proximité physique et psychologique des professeurs universitaires, comme le fait d'avoir de mauvaises aptitudes à la communication (Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan et Titsworth, 2014) ou un comportement non-verbal distant, par exemple lorsque le professeur universitaire regarde davantage son tableau que ses élèves (Kearney, Plax et Burroughs, 1991) ; le support émotif et l'attention de l'enseignant du primaire envers ses élèves (Kiuru et coll. 2015 ; Pössel, Rudasill, Sawyer, Spence et Bjerg, 2013) ; le sentiment d'injustice d'élèves du secondaire, notamment dans l'application des règles, le rejet et l'exclusion (Jalón et Arias, 2013 ; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015). Tous ces gestes et comportements ont démontré avoir des conséquences négatives sur les élèves. Finalement, il y a aussi le stress occupationnel de l'enseignant du primaire (Oberle et Schonert-Reichl, 2016), puis son incapacité à offrir des tâches motivantes pour les élèves (Poulou, 2014).

La relation entre l'enseignant et ses élèves diffère selon l'âge des enfants. Les enseignants du primaire ont davantage recours aux interventions disciplinaires basées sur la relation que ceux du secondaire, qui utilisent une discipline autoritaire et punitive (Lewis, 2001). Les enseignants chez les jeunes de 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire ont des relations plus positives que ceux de 4^e à la 7^e année (Drugli, 2013). Entre la 4^e et la 6^e année, le soutien des enseignants envers leurs élèves décline tandis que les conflits augmentent (De Laet et coll., 2015).

Les gestes des enseignants n'ont pas le même effet selon la performance académique des enfants : l'élève faible académiquement perçoit que l'enseignant lui posant une question devant toute la classe veut mettre en évidence son manque de connaissances, tandis que l'élève performant perçoit le même geste positivement (Sava, 2002). Plus l'élève est faible en mathématiques et en lecture, plus il recevra du soutien et de l'attention de la part de son enseignant, ce qui sera perçu négativement par l'élève, alors que l'enseignant bien intentionné dirige son comportement davantage sur les élèves faibles en pensant les aider, inconscient du dommage (Kiuru et coll., 2015). Une revue des écrits sur le sujet

rapporta que les enseignants ont moins de conflits, offrent plus de soutien émotionnel, ont un affect plus positif et ont une plus grande proximité avec les élèves performants et motivés (Nurmi et Kiuru, 2015).

Le genre de l'enfant joue un rôle également dans les relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves. Les relations sont plus conflictuelles avec les garçons (Rudasill et coll., 2014) à tous les niveaux scolaires de la 4^e à la 6^e année (De Laet et coll., 2015). Les filles ont des relations plus positives, ont moins de conflit et sont plus proches de leurs enseignants que les garçons de la 1^{re} à la 7^e année (Drugli (2013). Finalement, les interactions dans la classe diffèrent selon le pays. À Taiwan, où les valeurs confucéenne sont fortes, les enseignants sont plus respectés qu'aux États-Unis, les élèves posent moins de questions par crainte de manquer de respect envers l'enseignant (Hsu, 2014).

Les effets négatifs sur les élèves

Les élèves ont la perception que les interactions négatives avec leurs enseignants ont des conséquences graves et profondes sur eux (Campbell et Stenton, 2004). Lorsqu'on interroge des étudiants de niveau universitaire au sujet des expériences de vie les plus négatives qu'ils ont vécues à ce jour, ils rapportent des situations où un enseignant a abusé verbalement d'eux en les humiliant publiquement plus fréquemment que tout au type d'expérience négative (Brendgen et coll., 2006). Une mesure plus précise indiqua que près de la moitié des facteurs de démotivation et des plaintes psychosomatiques des élèves du secondaire sont liées aux attitudes conflictuelles des enseignants (Sava, 2002). Notamment, l'engagement scolaire au secondaire serait principalement déterminé par la façon dont les enseignants adoptent des pratiques qui supportent ou contrôlent la motivation des élèves (Guvenc, 2015).

Les interactions conflictuelles avec les enseignants expliquent les problèmes de comportement intériorisés que vivent les élèves sur le plan socio-affectif, ainsi que leurs manifestations somatiques tel les maux de tête (Drugli, 2013 ; O'Connor et coll., 2014). Bien qu'aucune étude ne démontre de lien de causalité entre les interactions avec les enseignants et l'apparition d'une maladie mentale diagnostiquée médicalement chez l'élève, des liens ont été établis avec les symptômes dépressifs d'élèves du primaire (Assor et coll., 2002 ; Rudasill et coll., 2014) et du secondaire (Joyce et Early, 2014 ; LaRusso et coll., 2008 ; Pössel et coll., 2013), ainsi que le stress des élèves du primaire (Oberle et Schonert-Reichl, 2016) et du secondaire (Putwain, Remedios et Symes, 2016). Le niveau de contrôle qu'exercent les enseignants du secondaire sur l'environnement scolaire est même corrélé avec la consommation de substances comme le tabac, l'alcool et les drogues (LaRusso et coll., 2008). Cependant, une étude contredit les autres en démontrant que les enseignants du secondaire, par leurs relations avec les élèves et leurs pratiques pédagogiques, n'ont pas d'impact sur le bien-être des élèves (Boulard, Quertemont, Gauthier et Born, 2012).

Les enseignants du secondaire peuvent avoir un effet négatif sur la motivation de leurs élèves (Hein, 2012 ; Payne, 2015 ; Sava, 2002). Le moindre comportement contrôlant de l'enseignant a un impact négatif sur la motivation, il n'y a pas de seuil minimal à atteindre, et même une exposition sporadique à de telles pratiques suffit à frustrer le besoin d'autonomie des élèves du secondaire (De Meyer et coll., 2014). Les élèves voient leur motivation autodéterminée diminuer (Putwain, Remedios et Symes, 2016), passent d'une motivation autonome à une motivation contrôlée par introjection des motivations externes (Guvenc, 2015), adoptant des buts de performance au lieu d'adopter des buts de maîtrise (Madjar, Nave et Hen, 2013). Cette dérive des sources de motivation intrinsèques vers des sources extrinsèques et vers une motivation contrôlée diminue la capacité du jeune à s'autoréguler et à ressentir du bien-être (Bartholomew et coll., 2009).

L'engagement scolaire au primaire, au secondaire et à l'université est influencé par les interactions avec les enseignants (Assor et coll., 2002 ; Broeckelman-Post et coll., 2016 ; De Laet et coll., 2015 ; Guvenc, 2015 ; Skinner et Belmont, 1993), ainsi que l'absentéisme (Sahin et coll., 2016). Une enquête nationale aux États-Unis démontra que les relations enseignants-élèves sont le facteur contribuant le plus à l'augmentation de l'écart entre les taux de décrochage du secondaire des noirs et des blancs entre 1972 et 1997 (Suh, Malchow et Suh, 2014). Les performances scolaires sont aussi affectées négativement par les interactions avec les enseignants du primaire et du secondaire (Brendgen et coll., 2006 ; Kiuru et coll., 2015 ; Lewis, 2001 ; Putwain et Remedios, 2014 ; Putwain, Remedios et Symes, 2016), tout comme leur concentration (Lewis, 2001), leur usage de stratégies cognitives, métacognitives ainsi que leur autonomie d'étude (Soenens et coll., 2012) et la participation en classe à l'université (Peters, 1978).

Les problèmes de comportement extériorisés regroupent les conduites d'opposition et de défiance envers l'autorité comme briser les règles de l'école et déranger en classe. Ces difficultés sont liées aux interactions négatives avec les enseignants (Brendgen et coll., 2006 ; De Laet et coll., 2016 ; Demanet et Van Houtte, 2012a ; Drugli, 2013 ; Lai et coll., 2015 ; Lewis, 2001 ; Lewis et coll., 2005 ; O'Connor et coll., 2014 ; Obsuth et coll., 2016 ; Payne, 2015 ; Skalická, Belsky et coll., 2015 ; Skalická et coll., 2015). Les interactions négatives ont aussi un effet sur la relation avec les élèves (Payne, 2015) ainsi que sur l'opinion qu'ont les élèves de leurs enseignants, qui sont alors perçus comme peu intéressants, peu crédibles, moins dignes de confiance, ce qui n'incite pas l'élève à le consulter en cas de difficulté académique ou personnelle (Banfield et coll., 2006 ; Hsu, 2014 ; Vallade et Malachowski, 2015).

Même si un enseignant maintient de bonnes relations personnelles et ne pose que peu de gestes négatifs à l'endroit des élèves, ces derniers manifesteront des comportements antisociaux pour punir l'enseignant et miner son autorité

(Claus et coll., 2012). Les interactions négatives affectent la responsabilisation des élèves de sorte qu'ils auront davantage tendance à blâmer leur enseignant pour expliquer et justifier leurs comportements d'opposition (Kearney, Plax et Burroughs, 1991).

Les interactions négatives avec les enseignants ont des conséquences jusqu'aux interactions entre les élèves. Celles-ci sont liées à de moins bonnes habiletés sociales de la part des élèves (Skalická et coll., 2015), à un plus grand nombre de relations d'amitié avec des pairs à risque d'inconduite et une perception négative des normes scolaires, ce qui augmente l'adoption de comportements risqués tel la consommation de drogues (LaRusso et coll., 2008). L'élève qui a des interactions négatives avec un enseignant est plus susceptible de poser des gestes physiques d'agression comme pousser, donner des coups, ainsi que des gestes sociaux d'agression comme parler en mal d'un élève et répandre des rumeurs (De Laet et coll., 2015). Les interactions négatives font que les élèves s'apprécient moins entre eux et se détestent davantage, mettant ainsi les élèves à risque de se désengager de l'école ou de décrocher (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012).

Bien des efforts de prévention sont déployés en milieu scolaire afin d'enrayer l'intimidation. À l'égard de ce phénomène, les jeunes sont classés en cinq catégories : 1) non-impliqué, 2) complice d'un intimidateur, 3) victime passive, 4) victime-intimidateur, 5) intimidateur ; les interactions négatives avec les enseignants augmentent les chances qu'un jeune fasse partie des quatre dernières catégories (Jalón et Arias, 2013). Une récente revue des écrits sur le sujet rapporta effectivement l'existence d'un lien entre l'intimidation entre les pairs et le manque de clarté et le sentiment d'injustice dans l'application des règles en milieu scolaire (Poulin et coll., 2015). Les interactions négatives augmentent le sentiment de colère et l'intimidation entre les jeunes (Hein, Koka et Hagger, 2015).

Très peu de données comparant les effets des interactions négatives selon l'âge des jeunes sont disponibles. Nous savons seulement que lorsqu'un enseignant interpelle un élève pour le gronder devant toute la classe, cela démotive le jeune à travailler durement et cela entraîne une détérioration de son comportement, l'effet étant plus marqué en 11^e année qu'en 7^e (Payne, 2015). Lorsqu'on compare les effets du contrôle de l'enseignant sur les garçons et les filles, c'est autant dommageable pour les deux sexes (Assor et coll., 2005).

Explication du phénomène des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes

Dans un premier temps, nous allons décrire les mécanismes psychiques des enseignants afin de mieux comprendre l'origine de leurs comportements. Ensuite, nous allons décrire l'effet des enseignants sur le développement comportemental et social du jeune. Puis nous décrivons l'effet sur le fonctionnement psychique du jeune.

Comment peut-on expliquer qu'un enseignant consacrant sa carrière à aider les jeunes, puisse-t-il poser des gestes ayant un effet négatif sur eux ? Bien que le sujet soit tabou, nous avons des connaissances qui permettent de l'expliquer. Tout d'abord, les interactions négatives ne sont pas toutes perceptibles par les élèves, elles ne le sont probablement pas non plus par les enseignants. Si l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence sont spontanément identifiés par les étudiants comme étant des interactions négatives, (Kearney et coll., 1991), le contrôle exercé par l'enseignant et les conflits dans la relation enseignant-élève ne sont pas aussi clairement rapportés. Vallade et Malachowski (2015) ont démontré que les étudiants universitaires « pardonnent » et ne blâment pas les professeurs qui sont offensants envers eux si ces derniers attribuent à une raison extérieure au professeur les raisons qui l'ont poussé à poser son geste. Il est possible aussi que, comme pour l'intimidation, ces pratiques soient courantes mais qu'elles ne soient pas dénoncées puisque les témoins et les victimes d'intimidation n'associent pas ces gestes à de l'intimidation tant que l'intention de blesser n'est pas apparente (Cuadrado-Gordillo, 2012). Twemlow et Fonagy (2005) ont démontré que les enseignants qui intimident leurs élèves en employant des mesures disciplinaires excessives ont eux-mêmes été intimidés lorsqu'ils étaient élèves. Ils sont en quelques sortes des victimes-intimidateurs, si l'on utilise la classification de Jalón et Arias (2013). Le contrôle de l'enseignant sur ses élèves comprend une vaste gamme de gestes que Sava (2002) regroupa afin de décrire une idéologie contrôlante chez les enseignants. Les enseignants adhérant à cette idéologie ont moins de chances de subir un épuisement professionnel (Sava, 2002). Ces pratiques pourraient donc jouer un rôle auto-protecteur. Comme Lewis (2001) l'a expliqué, les enseignants débutants sont plus concentrés sur leur propre bien-être physique et émotionnel, ayant ainsi davantage recours à une discipline coercitive permettant d'obtenir un résultat rapidement. L'adoption de ces pratiques, qu'on peut associer à l'idéologie contrôlante de Sava, serait en quelque sorte un moyen de survie pour les jeunes enseignants, en attendant que leurs compétences en gestion de classe se développent. Une fois ces habiletés développées, l'enseignant adopterait de meilleures pratiques pédagogiques.

Cependant, les interactions négatives ne sont pas que le lot des enseignants débutants. Il semble que cette idéologie contrôlante ait des racines profondes, faisant même partie de la personnalité de certains enseignants. C'est en effet ce qu'ont démontré Van den Bergh et coll., (2013) : l'usage de comportements contrôlants est lié à la personnalité d'enseignants orientés davantage vers des formes de motivation contrôlée. C'est à dire que ces enseignants sont moins motivés par l'acte d'enseignement que par la satisfaction de contraintes extérieures. Ces contraintes représentent une forme de pression que subit l'enseignant. Oberle et Schonert-Reichl (2016) ont démontré que plus les enseignants se sentent épuisés professionnellement et qu'ils manquent de soutien et de ressources, plus leur stress occupationnel augmente et par conséquent,

plus ils utilisent des stratégies de gestions de classe punitives et répressives. Et Soenens et coll. (2012) ont démontré que la dépersonnalisation joue un rôle médiateur dans la relation entre la pression subie par l'enseignant et l'usage de manipulation psychologique. La dépersonnalisation est pour Soenens et coll. un processus psychique par lequel un individu accorde davantage d'importance à son bien-être, et ignore le vécu psychologique des élèves. Donc, la fin justifierait les moyens, la pression subie par l'enseignant l'amène à accorder moins d'importance aux conséquences négatives de ses gestes afin de diminuer cette pression et son propre stress. L'adoption d'une idéologie de contrôle pourrait donc provenir d'un besoin d'alléger le stress émotif afin d'éviter l'épuisement, tant chez l'enseignant débutant ayant de faibles compétences en gestion de classe que chez l'enseignant subissant de la pression, répétant parfois des gestes déjà subis à titre de victime d'intimidation ou encore en négligeant de considérer les répercussions négatives sur les jeunes.

Les interactions négatives avec les enseignants débutent très tôt dans le parcours scolaire. Dès la maternelle, certains jeunes démontrent un comportement antisocial et de l'inattention. Ceux-ci sont beaucoup plus à risque d'être victimes d'abus verbal de la part de leur enseignant (Brendgen et coll., 2006). Si le jeune détecte par de subtils indices que son enseignant dénigre ses capacités académiques, le jeune se comportera de manière à le confirmer (Demanet et Van Houtte, 2012b). La même prophétie auto-réalisatrice se produit avec le comportement, si l'enseignant pense qu'un jeune aura une difficulté de comportement extériorisé, le jeune agira de la sorte (Graham et Nastasi, 2015). Même lorsque l'enseignant a de bonnes intentions et qu'il cherche à aider des élèves faibles en lecture et en mathématiques au début du primaire, leur performance décline malgré les efforts de l'enseignant. Ces efforts ont l'effet contraire à celui attendu, notamment l'attention donnée aux garçons qui détériore leur performance académique au lieu de les aider (Kiuru et coll., 2015) et qui augmente l'apparition de symptômes dépressifs (Pössel et coll., 2013). Ces toutes premières interactions entre les enseignants et les élèves sont importantes car lorsque la relation est mauvaise dès les premières années, des difficultés de comportement apparaissent et s'aggravent les années suivantes (Skalická, Belsky et coll., 2015). Les relations conflictuelles au préscolaire se poursuivent au primaire même si l'enseignant change (Skalická et coll., 2015). Non seulement les enseignants subséquents établissent eux aussi des relations conflictuelles avec les élèves ayant des difficultés de comportement, la relation se dégrade plus le comportement et le désengagement de l'élève s'accroît (Drugli, 2013), ce qui en retour aggrave les conflits avec les enseignants. Ce mécanisme de boucle auto-aggravante entre les conflits avec les enseignants et le comportement du jeune a été bien démontré (Lewis et coll., 2005 ; Skinner et Belmont, 1993 ; Skalická et coll., 2015).

Ces difficultés de comportement sont liées aux aptitudes à la socialisation du jeune. Les jeunes ayant des difficultés de socialisation sont plus à risque d'avoir des difficultés sur le plan émotionnel et comportemental (Poulou, 2014). En fait, selon Poulou, les compétences sociales limitées de certains jeunes sont possiblement à l'origine de leurs autres difficultés. Et lorsque le jeune ayant de moins bonnes aptitudes sociales développe des difficultés de comportement, il est moins bien perçu par ses pairs (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012), ce qui détériore davantage ses rapports sociaux, notamment sa relation avec son enseignant (De Laet et coll., 2015). Cette situation s'aggrave lorsque l'enseignant promeut une hiérarchie basée sur le statut académique, c'est à dire lorsque l'enseignant valorise les notes et encourage la compétition (Mikami et coll., 2012).

Les interactions avec l'enseignant influencent le développement du jeune. Les conflits dans la relation, la socialisation du jeune et son comportement ont plusieurs liens entre eux. Une revue des écrits publiée par Nurmi et Kiuru (2015) proposa un modèle transactionnel expliquant l'impact de l'enseignant sur le développement de l'élève. La caractéristique de cette dynamique est que le jeune a un impact sur l'enseignant et vice-versa. Le comportement et les aptitudes sociales du jeune ont une influence sur la qualité de la relation avec l'enseignant, et l'inverse est aussi vrai. Mais ce modèle s'applique surtout aux difficultés de comportement extériorisées, plus souvent vécues par les garçons et conduisant parfois au décrochage. Pour expliquer les difficultés intériorisées, menant à l'apparition de problèmes de santé mentale, il faut s'attarder à l'effet de l'enseignant sur le psychisme des jeunes.

Les effets que nous venons de décrire sont principalement causés par des conflits dans la relation enseignant-élèves. Mais la plupart des élèves entretiennent une bonne relation avec leur enseignant. Cependant, l'idéologie contrôlante de Sava (2002) mentionnée précédemment regroupe des comportements qui affectent l'ensemble des élèves. L'enseignant qui a besoin de contrôle sur sa classe appliquera des mesures qui affectent ses élèves en générant chez eux des émotions négatives comme la colère, l'anxiété (Assor et coll., 2005). Ces émotions négatives provoquent l'apparition de deux phénomènes : le travail émotionnel et l'externalisation des motivations.

Le travail émotionnel ou « *emotion work* » consiste à feindre des émotions pour afficher des expressions socialement acceptables. L'élève déploie ainsi un quantité considérable d'énergie en classe afin de cacher ses expressions indésirables telles la colère, la frustration ou l'ennui (Zachary et coll., 2014 ; Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan et Titsworth, 2014). Le deuxième effet des émotions négatives est d'affecter la motivation des élèves. Il est souhaitable que les élèves soient animés par une motivation intrinsèque dans la réalisation des activités d'apprentissage. Or, pour apaiser leurs émotions négatives, les élèves limitent leur investissement psychologique et académique en se tournant

vers les sources de motivations extrinsèques (Assor et coll., 2005). En fait, Assor et coll. pense que la colère et l'anxiété sont des mesures adaptatives temporaires en réaction à la frustration du besoin d'autonomie de l'élève par un enseignant contrôlant. Ces émotions facilitent le passage vers des sources de motivation extrinsèques, évitant ainsi l'amotivation. Mais ces mesures ne sont que temporaires, à long terme c'est le développement du jeune qui est compromis. Assor et coll. (2005) pense que lorsque les élèves subissent du contrôle sur une longue période de temps, ils peuvent même perdre tout espoir de satisfaire leur besoin d'autonomie et en ressentir une profonde tristesse. L'effet sur la motivation a été étudié par plusieurs chercheurs et a fait l'objet d'une revue des écrits (Bartholomew et coll., 2009). Que ce soit dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) ou de la théorie sociocognitive des buts (Bandura, 1994), l'effet est similaire. Le contrôle de l'enseignant provoque le passage d'une motivation autonome vers une motivation contrôlée (Hein, 2012), l'abandon des buts de maîtrise vers des buts de performance (Madjar, Nave et Hen, 2013). Cet effet sur la motivation, provoqué par l'apparition d'émotions négatives, a en retour un impact sur la capacité du jeune à gérer des propres émotions. Le jeune qui est soumis à une motivation contrôlée, c'est à dire régie par des influences extérieures, a une moins bonne capacité à réguler ses émotions (Weinstein, Hodgins et Ostvik-White, 2011). Cependant, l'effet d'une boucle auto-aggravante n'a pas été étudié. L'utilisation de la manipulation psychologique par l'enseignant provoque aussi un autre effet de nature similaire, il diminue l'usage de stratégies cognitives, métacognitives ainsi que l'autonomie d'étude de l'élève (Soenens et coll., 2012).

Le contrôle de l'enseignant génère une frustration du besoin d'autonomie de l'élève et ce dernier y réagit en relâchant le contrôle sur ses gestes ou en adoptant des patterns de comportement rigides ou un comportement d'opposition (Vansteenkiste et Ryan, 2013). Un exemple de comportement d'opposition est l'élève qui ne peut pas parler comme il veut en classe trouvera des moyens de compenser la charge psychique en parlant de plus belle. Hein, Koka et Hagger (2015) ont démontré que la colère générée par la frustration des besoins est un précurseur à l'intimidation des pairs.

CONCLUSION

Cette revue des écrits a été réalisée dans le but de comprendre la diminution de l'engagement scolaire et de la santé mentale des étudiants tout au long de leur parcours scolaire. Cet exercice nous a permis d'identifier des recherches démontrant que les interactions enseignant-élèves peuvent avoir des effets sur l'engagement et la santé mentale des jeunes. Cependant, aucune étude ne porte sur un éventuel lien de causalité entre les interactions enseignant-élèves et cette diminution progressive de l'engagement scolaire et de la santé mentales des étudiants. Mais de nombreux indices nous portent à croire que cette piste vaut la peine d'être davantage étudiée. Notamment, les recherches menées par

Roeser, Eccles et Sameroff (2000) qui ont démontré que le fonctionnement psychosocial des jeunes est étroitement lié avec le fonctionnement à l'école ; celles de Piekarska (2000) qui ont établi une corrélation entre le stress vécu à l'école et l'anxiété des élèves, leurs résultats académiques, ainsi que la consommation d'alcool et de drogues. Ainsi, l'identification des causes du phénomène permettra ensuite d'établir des solutions pour aider les élèves à vivre une expérience scolaire plus positive.

Notre recherche comporte certaines limites. Nous avons analysé seulement deux études qualitatives (De Costa, 2016 ; Sahin et coll., 2016), les autres sont quantitatives. Deux études seulement sont des études prédictives établissant un lien de causalité, l'une employa un devis quasi-expérimental se rapprochant d'un essai randomisé et contrôlé (Obsuth et coll., 2016), l'autre employa une méthode expérimentale avec intervention différenciée ainsi qu'une mesure objective, soit les résultats scolaires (Putwain et Remedios, 2014). Toutes les autres études que nous avons analysées sont des études explicatives établissant uniquement des corrélations. Les interactions enseignants élèves étudiées ne sont donc pas nécessairement responsables des effets négatifs observés chez les élèves. D'autre part, une seule étude utilisa comme méthode l'observation directe en classe (De Meyer et coll., 2014), toutes les autres ont été réalisées à l'aide de questionnaires complétés par les enseignants, les élèves ou leurs parents. Cette approche comporte une certaine limitation puisque lorsque les élèves doivent rapporter les interactions négatives de leurs enseignants, leur jugement est influencé par les comportements qui établissent une distance entre ces derniers et leurs élèves, comme le contact visuel et la proximité physique (Thweatt et McCroskey, 1996). Malgré cela, les élèves sont en mesure de faire plus que simplement classer leurs enseignants comme bons ou mauvais, ils sont ainsi habiles pour percevoir si leurs enseignants soutiennent bien leur besoin d'autonomie (Assor et coll., 2002).

RÉFÉRENCES

- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2005) Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4 (pp. 71-81). New York, NY : Academic Press.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P. et McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63-72.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.

- Boulard, A., Quertemont, E., Gauthier, J.-M. et Born, M. (2012). Social context in school: Its relation to adolescents' depressive mood. *Journal of Adolescence*, 35(1), 143-152.
- Brendgen M., Wanner B. et Vitaro F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585-1598.
- Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B. et Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65(2), 204-212.
- Campbell, M. A. et Stenton, J. (2004) Teachers as bullies. *In connections*, 21(2), 22-26.
- Carey, T. A. (2002). Countercontrol: A preliminary investigation into the self-reports of students. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 4-9.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M. et Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889-1910.
- De Costa, P. I. (2016). Scaling emotions and identification: Insights from a scholarship student. *Linguistics and Education*, 34, 22-32.
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016). Teacher-student relationships and adolescent behavioral engagement and rule-breaking behavior: The moderating role of dopaminergic genes. *Journal of School Psychology*, 56, 13-25.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., ... Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554.
- Debarbieux, É. (2011). *A l'école des enfants heureux ... Enfin presque* [Rapport de recherche]. Repéré à <http://bit.ly/2tfbpzn>
- Demanet, J. et Van Houtte, M. (2012a). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Demanet, J. et Van Houtte, M. (2012b). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student-teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Gallup. (2015). 2015 *Gallup student poll – overall report* [Rapport]. Repéré à <http://bit.ly/25J7kBT>
- Goodboy, A. K. et Myers, S. A. (2015). Revisiting instructor misbehaviors: A revised typology and development of a measure. *Communication Education*, 64(2), 133-153.
- Goldman, Z. W. et Goodboy, A. K. (2014). Making students feel better: Examining the relationships between teacher confirmation and college students' emotional outcomes. *Communication Education*, 63(3), 259-277.
- Graham, S. et Nastasi, B. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK12 teaching and learning*. Repéré à <http://bit.ly/1F9RVwM>
- Guvenc, H. (2015). The relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 647-657.
- Hein, V. (2012). The effect of teacher behaviour on students' motivation and learning outcomes. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 18, 9-19.

Hein, V., Koka, A. et Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.

Hsu, L. (2014). An exploration of the effects of college English teacher misbehaviors on students' willingness to communicate in English classes. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1050-1059.

Jalon, M. J. D. A. et Arias, M. D. R. M. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.

Joyce, H. D. et Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101-107.

Kearney, P., Plax, T. G. et Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40(4), 325-342.

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. et Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.

Kiuru, N., Nurmi, J. E., Leskinen, E., Torppa, M., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. et Niemi, P. (2015). Elementary school teachers adapt their instructional support according to students' academic skills: A variable and person-oriented approach. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 391-401.

Lai, S., Stevens, C., Martinez, J. et Ye, R. (2015). A cross-national study of students' attitudes toward school. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 33-46.

LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386-398.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.

Liu, Y., Li, X., Chen, L. et Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362.

Madjar, N., Nave, A. et Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals? *Educational Studies*, 39(1), 43-55.

Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. et Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.

Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. et Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111.

Nurmi, J. E. et Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5) 445-457.

O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P. et Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: The role of the subsequent caregiving environment. *Attachment and Human Development*, 16(6), 590-612.

Oberle, E. et Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. et Eisner, M. (2016). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1-27.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Dans *Aggressive behavior* (p. 97-130). New York, NY : Springer.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.
- Peters, R. A. (1978). Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behavior in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 388-395.
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M. et Plante, N. (2013). *L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 Tome 2 : le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation scolaire* [rapport]. Repéré à <http://bit.ly/2tfqKzZ>
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 24(11), 1443-1449.
- Pössel, P., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H. et Bjerg, A. C. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49(11), 2135.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004.
- Putwain, D. et Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly*, 29(4), 503-516.
- Putwain, D., Remedios, R. et Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1670-1690.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). Schools as a context of early adolescent academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rudasill, K. M., Pössel, P., Winkeljohn Black, S. et Niehaus, K. (2014). Teacher support mediates concurrent and longitudinal associations between temperament and mild depressive symptoms in sixth grade. *Early Child Development and Care*, 184(6), 803-818.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sahin, S., Arseven, Z. et Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557-1570.
- Skalická, V., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior. A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5) 413-425.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. et Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Suh, S., Malchow, A. et Suh, J. (2014). Why did the black-white dropout gap widen in the 2000s? *Educational Research Quarterly*, 37(4), 19-40.

Theoklitou, D., Kabitsis, N. et Kabitsi, A. (2011). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse and Neglect*, 36(1), 64-70.

Thweatt, K. S. et McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198-204.

Twemlow, S. et Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *The American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387-2389.

Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Laceyfield, K. et Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938-2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 145-154.

Vallade, J. I. et Malachowski, C. M. (2015). Instructor misbehavior and forgiveness: An examination of student communicative outcomes in the aftermath of instructor misbehavior. *Communication Education*, 64(3), 301-324.

Van den Bergh, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. et Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661.

Vansteenkiste, M. et Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.

Weinstein, N., Hodgins, H. S. et Ostvik-White, E. (2011). Humor as aggression: Effects of motivation on hostility expressed in humor appreciation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1043.

STEPHANE LEVASSEUR est étudiant au doctorat et chargé d'enseignement au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Il a été enseignant au secondaire pendant dix ans. stephane.levasseur@fse.ulaval.ca

CHRISTINE HAMEL est professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité des enseignants en formation initiale et en formation continue, la formation pratique à l'enseignement et à l'usage de la vidéo pour soutenir le développement professionnel. Elle est chercheuse régulière pour le centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et éducative (CRIRES). christine.hamel@fse.ulaval.ca

STEPHANE LEVASSEUR is a PhD student and lecturer at the Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage at the Université Laval. He worked as a high school teacher for 10 years. stephane.levasseur@fse.ulaval.ca

CHRISTINE HAMEL is a professor at the Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage at the Université Laval. Her research focuses on the analysis of teacher activity in initial and continuing education, practical training in teaching, and the use of video to support professional development. She is a regular researcher for the research and intervention center on academic and educational success (CRIRES). christine.hamel@fse.ulaval.ca