

Université de Montréal

**Les comportements d'hyperactivité/impulsivité et l'engagement scolaire des élèves
du primaire : le rôle médiateur de la relation conflictuelle avec l'enseignant**

Par

Cathy Fontaine-Boyte

École de Psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences

En vue de l'obtention du grade de maîtrise

(M.sc) en Psychoéducation

Option mémoire et stage

Mai, 2014

© Cathy Fontaine-Boyte, 2014

Résumé

De nombreuses études ont démontré que les comportements d'hyperactivité-impulsivité sont associés au faible engagement comportemental des élèves au primaire, mais très peu ont tenté d'expliquer cette association. La présente étude vise donc à examiner le rôle médiateur de la relation maître-élève conflictuelle sur le lien entre les comportements hyperactifs- impulsifs et l'engagement comportemental auprès de 533 élèves de la 3^e année à la 6^e. Les trois premiers objectifs sont de vérifier si les comportements d'hyperactivité-impulsivité sont associés négativement à l'engagement comportemental, si de tels comportements sont associés positivement à une relation maître-élève conflictuelle et si la relation conflictuelle maître-élève est associée négativement à l'engagement comportemental. Le quatrième objectif est de déterminer l'effet médiateur potentiel de la relation maître-élève conflictuelle sur le lien entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental. Les résultats ont permis de démontrer que la relation maître-élève conflictuelle explique partiellement la relation entre les comportements hyperactifs-impulsifs et l'engagement comportemental des élèves. Ces résultats impliquent que les élèves avec des comportements hyperactifs-impulsifs qui bougent beaucoup, qui ne restent pas en place et qui coupent constamment la parole à autrui sont plus susceptibles de vivre des conflits, d'argumenter ou de développer des relations peu chaleureuses avec leur enseignant, ce qui diminuerait leur participation dans les travaux scolaires et à l'école. Puisque le résultat indique une médiation partielle, d'autres mécanismes méritent d'être explorés afin d'expliquer l'association négative entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental.

Mots-clés : relation maître-élève conflictuelle, engagement comportemental, comportements d'hyperactivité-impulsivité, effet médiateur

Abstract

Numerous studies have shown that hyperactive-impulsive behaviors are associated with poor engagement among elementary school students. Yet, very few studies have tried to explain this association. The aim of the present study was to examine the mediating role of teacher-student conflicts on the relationship between hyperactivity-impulsivity and behavioral engagement among 533 3rd to 6th grade students. The first three objectives are to examine whether hyperactivity-impulsivity is negatively associated with behavioral engagement, if hyperactivity-impulsivity is positively associated with teacher-student conflicts, and if teacher-student conflict is negatively associated with engagement. The fourth objective is to determine the potential mediating effect of teacher-student conflict on the relationship between hyperactivity-impulsivity and student behavioral engagement. Our results demonstrated that teacher-student conflicts partly explain the relationship between hyperactive-impulsive behaviors and student engagement. These results imply that children who move a lot, who do not remain in place, and who constantly interrupt others present more conflicts with teachers which undermine their engagement and participation in classroom work and school. Since the results indicates a partial mediation, it appears that other mechanisms needs to be explored in order to explain the negative association between hyperactive-impulsive behaviors and student engagement.

Keywords: Teacher-student conflicts relationship, engagement, hyperactivity-impulsivity behaviors, mediation effect

Table des matières

| | |
|--|------|
| Résumé..... | iii |
| Abstract..... | iv |
| Liste des tableaux..... | vii |
| Liste des figures..... | viii |
| Liste des sigles et abréviations..... | ix |
| Remerciements..... | x |
| Introduction..... | 1 |
| Cadre théorique..... | 2 |
| Engagement comportemental..... | 2 |
| Comportements d’hyperactivité et d’impulsivité chez les élèves : définition prévalence..... | 5 |
| L’engagement comportemental des élèves avec des comportements hyperactifs/impulsifs..... | 9 |
| Effet médiateur de la relation maitre-élève conflictuelle..... | 11 |
| Buts et hypothèses de recherche..... | 17 |
| Méthodologie..... | 18 |
| Participants..... | 18 |
| Procédure..... | 19 |
| Mesures..... | 20 |
| Stratégie analytique..... | 22 |
| Résultats..... | 24 |
| Analyses descriptives..... | 24 |

| | |
|-----------------------------------|------|
| Vérification des postulats..... | 27 |
| Analyses principales..... | 27 |
| Discussion..... | 32 |
| Implication pratique..... | 38 |
| Forces et limites de l'étude..... | 42 |
| Études futures..... | 43 |
| Conclusion..... | 44 |
| Références..... | 46 |
| Annexe I..... | xi |
| Annexe II..... | xiii |
| Annexe III..... | xxi |
| Annexe IV..... | xxii |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau I. <i>Moyennes et écarts-types de toutes les variables</i> | 25 |
| Tableau II. <i>Corrélation entre toutes les variables</i> | 26 |
| Tableau III. <i>Analyse de médiation de la relation maitre-élève conflictuelle sur le lien entre l'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental</i> | 31 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1. <i>Modèle de médiation</i> | 18 |
|--|----|

Liste des sigles et abréviations

APA : American Psychiatrique Association

ÉDES : Échelle des dimensions de l'engagement scolaire

EHDA : Élèves handicapés et élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage

ELDEQ : Étude longitudinale sur le développement des élèves au Québec

SDQ : Strengths and Difficulties Questionnaire

STRS : Student-Teacher Relationship Scale

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

Remerciements

La première personne, qui mérite des remerciements, est moi-même. Je suis fière d'avoir su persévérer malgré mes embûches personnelles ou professionnelles qui ont été présentes durant les trois dernières années. Ce fut un cheminement extraordinaire.

Je tiens aussi à remercier ma mère qui m'a soutenue malgré son absence physique. Elle m'encourageait à terminer mes projets d'école et j'y suis enfin arrivée! Je tiens aussi à remercier mon père qui a été présent du début à la fin et qui m'a soutenue par tous les moyens possible pour que je puisse parvenir à accomplir mes rêves de vie telle que ma réussite scolaire.

Toutes mes amies et tous les membres de ma famille qui ont été présents depuis tant d'années et qui m'ont encouragée à continuer et à persévérer, je tiens à vous dire merci! Merci d'avoir cru en moi! Merci d'être toujours aussi présents dans ma vie malgré mes nombreuses absences.

Je tiens à remercier les filles du laboratoire de recherche qui m'ont guidée et enseignée afin que j'accomplisse ce projet de recherche. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions mêmes si vous n'étiez pas toujours disponibles!

Finalement, je tiens à remercier principalement, Isabelle Archambault, la meilleure directrice de recherche. Elle m'a soutenue, encouragée et enseignée afin que je puisse accomplir ce projet de recherche. Merci pour ta patience et ton dévouement. Merci d'avoir cru en moi. Merci de m'avoir donné beaucoup de temps afin de me guider dans ma rédaction. Merci d'être la merveilleuse personne que tu es! Tu mérites le meilleur dans ce monde tant au plan professionnel que personnel. Je suis contente de t'avoir rencontré et de t'avoir eu comme directrice de recherche!

Introduction

Dès les premières années du primaire, certains élèves s'engagent très peu à l'école. Ils s'impliquent rarement dans les tâches scolaires et ils émettent des comportements négatifs; ils s'absentent de la classe, ignorent les consignes et ne se conforment pas aux règles et aux consignes de l'enseignant (Archambault, 2006; Frédrick, Blumenfeld et Paris, 2004). C'est notamment le cas des élèves présentant des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité qui sont non seulement reconnus pour leurs comportements perturbateurs, mais également pour leur désengagement plus élevé en comparaison aux autres élèves (Vile Junod, Dupaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). Ces élèves font peu leurs devoirs, dérangent la classe en se levant fréquemment, coupent la parole de l'enseignant, vont peu aux activités parascolaires et lèvent peu leur main pour participer en classe. Parmi les mécanismes explicatifs de ce phénomène, l'effet médiateur de la relation avec l'enseignant est une avenue à explorer. En effet, les comportements d'agitation des élèves avec des comportements hyperactifs/impulsifs engendrent des conflits avec les enseignants (Barkley, 1990, 2013; Nijmeijer et al., 2008) et ces conflits pourraient provoquer en retour une baisse de leur engagement (Early Child Care Research Network [NICHD], 2003; Furrer et Skinner, 2003; Hughes et Kwok, 2007; Rodriguez-Fornells et Maydeu-Olivares, 2000). Dans le but de valider cette hypothèse, la présente étude vise à répondre à la question suivante : est-ce que les relations conflictuelles avec l'enseignant peuvent expliquer le niveau d'engagement scolaire des élèves présentant des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité? L'engagement étant un processus qui évolue à travers l'expérience scolaire individuelle et qui contribue à la réussite et à la persévérance scolaire, ou à l'inverse, à l'échec et au décrochage (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Rumberger,

1987), cette étude permettra de mieux comprendre et de cibler l'une des causes probables menant les élèves du primaire à se désengager.

Dans un premier temps, l'engagement comportemental sera défini ainsi que les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité. Il s'en suivra la description du lien entre l'engagement comportemental et les comportements hyperactifs et impulsifs chez les élèves. Ensuite, la relation maître-élève sera définie et l'effet de la relation maître-élève conflictuelle sera exposé en lien avec l'engagement comportemental et les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité. Les buts et les hypothèses de recherche seront ensuite décrits. La méthodologie incluant les participants, la procédure et les mesures sera présentée. Par la suite, la stratégie analytique et les résultats seront exposés. La discussion présentera des implications pratiques, les forces et limites de l'étude, ainsi que des pistes d'études futures. Ce mémoire se terminera avec une brève conclusion.

Cadre théorique

Engagement comportemental

Plusieurs auteurs définissent l'engagement à travers plusieurs dimensions, mais le nombre de dimensions de l'engagement scolaire ne fait pas l'unanimité dans les écrits scientifiques (Christenson, Sinclair, Lehr et Godber, 2001; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Jimerson, Campos et Greif, 2003). Plusieurs auteurs réfèrent, cependant, au cadre conceptuel proposé par Fredricks et ses collègues (2004) qui propose trois types d'engagement qui peuvent être tant positifs ou négatifs : l'engagement comportemental, affectif et cognitif.

La dimension comportementale de l'engagement scolaire renvoie à la manière observable avec laquelle les élèves agissent dans l'environnement scolaire (Jimerson et al., 2003). Selon Fredricks et ses collègues (2004), l'engagement comportemental réfère aux conduites de l'élève qui sont bénéfiques pour son adaptation et sa réussite en classe. Les élèves qui écoutent, suivent les consignes de leur enseignant, investissent des efforts et qui font de leur mieux dans les activités en classe, tant en lecture, en écriture, qu'en mathématique, sont dits engagés au niveau comportemental. Cette dimension se divise en trois axes : les comportements positifs, l'implication dans les tâches scolaires ainsi que la participation aux activités parascolaires.

Les comportements positifs se définissent d'abord, par la présence en classe de l'élève, son écoute des consignes et sa conformité aux règles et aux consignes de l'enseignant. À l'inverse, un élève désengagé sur cet axe sera de moins en moins investi à l'école et dans ses apprentissages. Il répondra de façon moins assidue aux consignes de la classe et de l'école. Certains de ces élèves vont se braquer contre l'autorité alors que d'autres vont s'isoler et/ou s'absenter de plus en plus fréquemment de l'école (Fredricks et al., 2004). Vient ensuite l'implication dans les tâches scolaires qui consiste pour l'élève à fournir des efforts et de l'énergie dans ses travaux et ses devoirs et à participer aux discussions en classe (Birch et Ladd, 1998; Fredricks et al., 2004; Kochanska, Murray et Harlan, 2000). À l'inverse, l'élève désengagé sur cet axe prendra du retard dans ses travaux scolaires et participera très peu en classe. Finalement, la participation des élèves aux activités parascolaires offertes par l'école consiste à s'investir dans les activités proposées par l'école (Fredricks et al., 2004; Mahoney, Larson et Eccles, 2005; Posner et Vandell, 1999). Par contre, cet axe est peu utilisé dans la mesure de l'engagement comportemental

parce que l'investissement au sein d'activités parascolaires est tributaire de plusieurs facteurs, notamment du fait que l'offre de ces activités dans les écoles est variable (Finn, 1989).

L'engagement cognitif se définit plutôt par l'utilisation de stratégies permettant aux élèves de s'auto-réguler, de planifier leur travail et de s'organiser (Pintrich et de Groot, 1990). Par exemple, les élèves engagés au plan cognitif vont révérifier leur travail ou leur examen pour s'assurer qu'il n'y a pas d'erreur. À l'inverse, les élèves désengagés sur cette dimension ne prendront pas les moyens mis à leur disposition pour apprendre (par exemple, le Bescherelle) et éprouveront des difficultés à s'organiser lors de l'exécution d'une tâche. Pour certains chercheurs, l'engagement cognitif se définit aussi par l'investissement actif des élèves au sein de leurs apprentissages (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009). Toutefois, cette définition est davantage redondante avec l'axe d'implication dans les tâches scolaires de l'engagement comportemental.

Quant à l'engagement affectif, il se définit par les attitudes et les affects de l'élève en lien avec l'école, sa classe et ses matières scolaires (Finn, 1989; Voelkl, 1996). Cette dimension de l'engagement réfère notamment au sentiment d'appartenance, à l'attrait et à la valorisation de l'école (Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993 ; Goodenow, 1993). Par exemple, un élève engagé au niveau affectif sentira qu'il a une place importante dans sa classe et/ou aimera les activités qu'on lui propose en lecture, écriture ou en mathématique. À l'inverse, l'élève désengagé émotionnellement sera désintéressé par la matière et éprouvera des sentiments négatifs lors de l'exécution de tâches d'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, seul l'engagement comportemental sera abordé puisqu'il s'agit de la dimension la plus directe et proximale de la réussite et de la

persévérance scolaire. En effet, selon l'étude d'Archambault et al. (2009) auprès d'un échantillon de 11,827 élèves québécois du secondaire, seul l'engagement comportemental prédit directement le décrochage scolaire lorsque toutes les dimensions sont considérées simultanément. Comme d'autres (Wang et Eccles, 2011), ces auteurs ont émis l'hypothèse que l'effet du désengagement comportemental sur l'échec et le décrochage scolaire serait médiatisé par l'engagement affectif et cognitif. Ainsi, une meilleure compréhension des facteurs associés à l'engagement et au désengagement comportemental pourrait permettre de cibler les élèves à risque de se désengager de l'école, plus souvent des garçons que des filles (Archambault, 2006), afin d'intervenir auprès d'eux, pour prévenir l'échec ou le décrochage scolaire. Avant tout, il est important de cibler les déterminants possibles du désengagement chez les élèves à risque, notamment ceux qui présentent des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité, car ils présentent un plus faible niveau d'engagement comportemental que les autres élèves dès leur première année du primaire (Vile Junod et al., 2006). Une meilleure compréhension de ces déterminants permettra non seulement de mieux comprendre la réalité de ces élèves, mais également d'intervenir plus adéquatement auprès d'eux.

Comportements d'hyperactivité et d'impulsivité chez les élèves : définition et prévalence

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est une problématique de plus en plus fréquente dans le milieu scolaire. Selon des données recueillies au Canada (Statistique Canada, 2005), environ 6 % des élèves d'âge scolaire ont le TDAH. Selon une étude de Cardin, Desrosiers, Belleau, Giguère, et Boivin (2011), sur les enfants québécois, environ 8 % des enfants âgés de 3 ans et demi à 8 ans ont ce trouble.

Le TDAH se manifeste également plus fréquemment chez les garçons que chez les filles (American Psychiatric Association, 2004) ; les études rapportent qu'entre 2 et 9 garçons pour une fille seraient atteints de ce trouble (APA, 2004). Ces taux peuvent varier en fonction de la population échantillonnée et de la méthode d'évaluation retenue. De plus, il y aurait un élève par classe de 20 à 30 élèves qui aurait cette problématique (Vile Junod et al., 2006).

Le TDAH est un diagnostic psychiatrique s'appliquant aux individus présentant un développement inapproprié au niveau de l'inattention et/ou une agitation caractérisée par une loquacité excessive ou de l'impulsivité (APA, 2004). Selon l'APA (2004), l'individu atteint doit présenter au moins six symptômes d'inattention et/ou six symptômes d'hyperactivité (incluant l'impulsivité) qui ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant. De plus, certains des symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention doivent être présents avant l'âge de 7 ans et doivent engendrer un certain degré de gêne fonctionnelle dans deux environnements différents ou plus (p.ex., à l'école – ou au travail – et à la maison). Aussi, un diagnostic peut être établi seulement dans les cas où l'on constate une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel de l'individu. Finalement, les symptômes ne peuvent être la conséquence d'un trouble envahissant du développement, d'une schizophrénie ou d'un autre trouble psychotique, et ne peuvent être mieux expliqués par un autre trouble mental.

De manière plus spécifique, l'inattention se traduit par neuf caractéristiques du comportement (APA, 2004). L'élève inattentif prête difficilement attention aux détails, ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités. Il a

du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux et ne semble pas écouter quand on lui parle directement. Il ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (sans qu'il s'agisse de comportements d'opposition, ni d'une incapacité à comprendre des consignes), a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités et lorsque les tâches nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison), il les évite, les a en aversion, ou les fait à contrecœur. Il perd également des objets nécessaires à son travail ou à ses activités (p.ex., jouets, cahiers de devoirs, crayons, livres ou outils), il est facilement distrait par des stimuli externes et fait des oublis fréquents dans la vie quotidienne. Ainsi, un élève inattentif n'écouterait pas les consignes de l'enseignant concernant un travail. Au contraire, il dirigerait son attention vers tous les autres stimuli environnants (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009).

Dans ce sens, certains auteurs suggèrent que l'inattention et le désengagement comportemental sont des construits qui s'apparentent fortement (Bélangier et al., 2008). En effet, l'élève avec une plus faible capacité d'attention sera généralement plus désengagé et découragé face à une tâche exigeante demandée par son enseignant et pourra ainsi refuser de réaliser cette tâche. Mais bien que l'inattention et le désengagement comportemental soient des construits qui convergent dans le même sens, il existe une nette différence entre les deux (Bélangier et al., 2008). En effet, l'inattention reflète surtout une difficulté au niveau des fonctions exécutives. Les fonctions exécutives se définissent par un ensemble assez hétérogène de processus cognitifs de haut niveau (Drouin et Huppé, 2005). Ces fonctions permettent de faire varier le traitement de l'information à chaque instant en fonction des objectifs actuels d'une manière adaptative. Lorsqu'il y a un déficit de ces fonctions,

l'individu a tendance à rester rigide et inflexible aux nouvelles informations de son environnement. Le désengagement comportemental peut lui aussi refléter en partie les caractéristiques propres à l'élève, tels que des déficits au niveau des fonctions exécutives, mais il reflète aussi habituellement un déficit de l'environnement (Hughes, Luo, Kwok et Loyd, 2008; O'Connor et McCartney, 2007). Par exemple, un enseignant peu stimulant ou un faible soutien scolaire des parents pourraient expliquer ce désengagement comportemental.

L'hyperactivité se traduit d'autre part par une quantité excessive d'activités physiques. Selon l'APA (2004) cette hyperactivité motrice se décrit par six caractéristiques du comportement. Tout d'abord, l'élève ou l'adolescent remue fréquemment les mains et les pieds, ou se tortille sur son siège. Il se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il doit demeurer assis. Il court ou il grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez l'adolescent ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice). Il a aussi du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir, est souvent «sur la brèche» ou agit souvent comme s'il était «monté sur des ressorts» et parle souvent trop. En d'autres mots, il a une activité motrice débordante, inappropriée et désordonnée, ne peut rester «assis», «bouge tout le temps», «fait des bruits incongrus» (Bréjard et Bonnet, 2007). Par exemple, l'élève hyperactif va se lever à plusieurs reprises lors d'une courte période de temps pour des raisons multiples. Il va aiguiser son crayon, prendre des mouchoirs, aller à la toilette, ramasser son efface par terre, etc.

Quant à l'impulsivité, qui fait partie de l'hyperactivité, elle se définit plutôt par une incapacité de l'élève à attendre avant d'émettre une réponse comportementale (impulsivité

motrice) ou verbale (motricité cognitive). Selon l'APA (2004), cette impulsivité se décrit par trois caractéristiques. Premièrement, l'élève laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée. De plus, il a de la difficulté à attendre son tour et il interrompt souvent autrui ou impose sa présence. Par exemple, l'élève pose une question avant que l'enseignant ait terminé d'expliquer les consignes d'un travail ou d'un devoir (Bréjard et Bonnet, 2007).

Dans la présente étude, seuls les liens entre les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité et l'engagement comportemental seront abordés, en contrôlant toutefois pour l'inattention. Ce choix est motivé parce que l'hyperactivité et l'impulsivité sont des comportements de type extériorisés qui sont plus susceptibles d'avoir des impacts négatifs dans la vie de l'enfant que l'inattention, notamment sur leur désengagement et leurs relations avec les enseignants (Kutscher, Attwood. et Wolff, 2009). De plus, les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité ne seront pas étudiés dans une perspective diagnostique. C'est plutôt dans une perspective dimensionnelle que les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité seront abordés, c'est-à-dire en fonction de la fréquence et de l'intensité des symptômes observés chez les élèves.

L'engagement comportemental des élèves avec des comportements hyperactifs/impulsifs

Les élèves qui ont des comportements élevés d'hyperactivité et d'impulsivité vivent avec plusieurs problématiques pivots qui peuvent nuire à leur engagement comportemental (Vile Junod et al., 2006). En effet, étant souvent retirés des activités scolaires dues à leurs comportements dérangeants, ces élèves sont désavantagés au plan scolaire et leurs notes

scolaires en sont souvent affectées. Ils sont ainsi confrontés à de nombreux problèmes d'apprentissage, une faible estime et une image négative de soi (Barkley, 1990, 2013). Les échecs qu'ils vivent à répétition sont également associés à un faible niveau d'engagement comportemental (Vile Junod et al., 2006; Volpe, Dupaul et al., 2006) et ce, particulièrement à l'école primaire où les élèves développent leur sentiment de compétence (Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Pianta, 1999; Vandenplas-Holper, Roskam et Fontaine, 2010). En effet, l'étude de Vile Junod et ses collègues (2006) auprès de 155 élèves de première à quatrième année du primaire (92 TDAH et 63 groupes contrôles) a révélé que les élèves avec un TDAH sont plus désengagés que les élèves n'ayant pas de TDAH. Plus spécifiquement, ils ont moins d'engagement dit actif et passif. L'engagement actif correspond à la définition de l'engagement comportemental alors que l'engagement passif correspond à l'engagement cognitif et affectif décrit plus haut. De plus, ces chercheurs ont constaté que l'aide apportée au plan scolaire à ces élèves à risque (TDAH) semble être reliée à l'augmentation de leur engagement comportemental (Vile Junod et al., 2006). D'autres études rapportent également que les élèves ayant des comportements négatifs dus au TDAH réussissent moins à l'école parce qu'ils y sont moins engagés au niveau comportemental (Dupaul et Stoner, 2003; Scholtens, Rydell et Yang-wallentin, 2013). Toutefois, ces chercheurs n'ont pas tenté de comprendre ou d'expliquer le lien entre les comportements du TDAH et le désengagement comportemental. Il est donc pertinent de s'y intéresser et d'essayer de cibler les facteurs permettant d'expliquer ce lien. D'autant plus que plusieurs élèves, mais également parents et enseignants, sont amenés à vivre avec ce trouble. Ces derniers peuvent d'ailleurs vivre beaucoup de frustrations dues aux

comportements très dérangeants de ces élèves qui peuvent éventuellement devenir une source réelle de conflits

Effet médiateur de la relation maître-élève conflictuelle

Le terme relation désigne la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs personnes (Bar-Tal et Bar-Tal, 1986). La relation concerne la présence d'interactions variables entre des individus. Elles peuvent être constituées d'échanges influents, échelonnés sur une période plus ou moins longue (Marc et Picard, 2000). La relation est abstraite et intangible. Elle possède également une identité propre, distincte pour chacune des personnes qui la composent (Oppenheim, Sagi et Lamb, 1988; Pianta, 1997; Sroufe, 1989). Il existe plusieurs types de relations interpersonnelles. Elles se distinguent notamment par leur niveau d'intimité, déterminées par la distance physique et psychique. Elles sont aussi déterminées par la symétrie de la relation, c'est-à-dire le niveau d'égalité des rôles et des statuts de chaque personne dans la relation (Marc et Picard, 2000). Parmi les différents types de relation, la relation enseignant-élève se situe au cœur du processus éducatif. Cette relation est reconnue comme étant un système de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique. L'enseignant a un statut et une expertise qui lui confèrent la responsabilité du bon développement de l'élève (Bar-Tal et Bar-Tal, 1986; Pianta, 1999).

Selon Bowlby (1969), l'attachement est relié aux contacts sociaux. Cet auteur conçoit que l'élève naît social et se construit au moyen des relations avec les personnes significatives qui l'entourent. Il se sent plus ou moins en sécurité dépendant de la façon dont les personnes l'entourant répondent à ses besoins. Selon lui, l'attachement est un processus instinctif destiné à assurer la survie de l'espèce en maintenant une proximité avec autrui. Le but de l'attachement est que l'élève se sente en sécurité, protégé et confiant.

Le bébé ou l'élève a la capacité de former des liens d'attachement avec plusieurs personnes, mais principalement avec une figure maternelle. L'attachement est un processus réciproque, nécessitant des interactions entre l'élève et la figure d'attachement. La qualité de l'attachement va dépendre de la rapidité et de la façon dont le parent va répondre aux signaux de l'élève. Le système d'attachement serait activé par le stress : peur, douleur, maladie, séparation ou crainte de séparation. Selon cette théorie, l'enseignant serait alors, une figure d'attachement importante pour l'élève. Il remplace, d'une certaine manière, la figure maternelle qui l'éduque et qui s'assure de sa sécurité. L'enseignant devient, alors une des figures les plus importantes pour l'élève en dehors de sa cellule familiale (van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992). Ainsi, selon la théorie de l'attachement, l'enseignant constitue, un peu comme la mère, une figure d'attachement qui sert de base de sécurité à l'élève lorsqu'il cherche à explorer le monde qui l'entoure (Pinata et al., 1997; van Ijzendoorn et al., 1992; Zionts, 2005). Lorsque l'enseignant ne répond pas au besoin de l'élève tel que sa sécurité ou son bien-être général, l'élève ne peut le percevoir comme une figure d'attachement.

Il existe plusieurs définitions de la relation qui se développe entre l'enseignant et l'élève. Toutefois, la majorité des études récentes se basent sur la structure tripartite proposée par Pianta et ses collègues (Pianta, 2001; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). La structure proposée par ces auteurs est formée de deux dimensions principales : relation chaleureuse et relation conflictuelle. Il existe cependant une autre dimension périphérique : la relation dépendante.

La relation chaleureuse fait référence à une relation marquée par l'affection et la communication ouverte, à l'intérieur de laquelle l'enseignant perçoit que l'élève fonctionne

bien et qu'il est capable de faire appel à lui comme source de soutien de façon efficace. Cet échange favorise le sentiment de compétence chez l'enseignant (Pianta, 2001; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Du point de vue de l'élève, cette relation peut être vue comme étant un partage d'une relation chaleureuse et amicale avec son enseignant. L'élève peut se sentir proche tout en lui faisant confiance. Il sent aussi qu'il peut partager ses sentiments en discutant avec cette personne.

La relation conflictuelle fait référence à une relation à l'intérieur de laquelle l'élève est perçu comme étant imprévisible ou colérique, ces comportements ayant tendance à amener l'enseignant à ressentir de l'épuisement émotionnel et à se sentir inefficace (Pianta, 2001; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Du point de vue de l'élève, il peut avoir l'impression d'être traité injustement par son enseignant. À ce moment, il tend à argumenter et négocier avec lui, ce qui engendre des conflits.

Finalement, la relation dépendante est généralement associée à la présence d'une forte réaction de la part de l'élève au moment où il est séparé de son enseignant. De plus, dans ce type de relation, l'élève demande régulièrement de l'aide de l'adulte sans en avoir réellement besoin (Pianta, 2001; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Il y aura donc une fusion de l'élève en rapport à son enseignant.

Bien que les relations enseignant-élève peuvent être caractérisées à la fois par de la chaleur et de l'affection, d'autres par de la distance et des conflits ou par une dépendance (Howes et Matheson, 1992; Pianta et al., 1995), seule la relation conflictuelle sera considérée dans cette étude. Cette décision a été prise puisque, selon plusieurs études, la présence de relations conflictuelles avec l'enseignant serait à la fois plus fréquente chez les

élèves avec des comportements hyperactifs/impulsifs, mais serait également plus fortement associée à l'expérience scolaire des élèves (Mautone, Lefler et Power 2011; Pianta, 1999; Pianta, 2001; Pianta et Steinberg, 1992; Pianta et al., 1995).

Plusieurs facteurs peuvent toutefois contribuer à améliorer, maintenir ou aggraver la relation qu'un élève entretient avec son enseignant. En effet, selon le modèle de Barkley (1990, 2013), l'élève qui est incapable de bloquer ses pensées (impulsivité cognitive) et ses actions (impulsivité motrice) dérange les adultes qui l'entourent. Dans ce sens, il est facile d'envisager qu'un élève qui est calme et qui a de bonnes notes sera apprécié de son enseignant (Pianta, 1999; Pianta, 2001; Pianta et Steinberg, 1992; Pianta et al., 1995). Par contre, à l'inverse, lorsqu'un élève a des comportements dérangeants pour le groupe comme c'est le cas des élèves avec des comportements hyperactifs/impulsifs, il est envisageable que la qualité de la relation puisse significativement diminuer (Mautone, Lefler et Power, 2011; Pianta, 1999; Pianta, 2001; Pianta et Steinberg, 1992; Pianta et al., 1995). L'étude longitudinale d'Eisenberg, Valiente et Spinrad (2009) confirme cette hypothèse, en affirmant que les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité chez certains élèves provoquent une relation conflictuelle avec leur enseignant. Puisque ces élèves agissent sans réfléchir, ils peuvent perturber l'ensemble de la classe et importuner l'enseignant, ce qui peut provoquer des conflits. Une autre étude longitudinale a mis en évidence que l'impulsivité est liée négativement à des comportements socialement acceptables (Spinrad et al., 2006) et que l'absence de tels comportements produit des conflits entre l'enseignant et l'élève (Spinrad et al., 2006). Ainsi, les élèves qui sont incapables de réguler leurs comportements sont susceptibles d'établir des relations conflictuelles avec leurs enseignants (Graziano, Reavis, Keane et Calkins, 2007; Mautone,

Lefler et Power, 2011 ; Rothbart et Bates, 2006). Il est donc important de comprendre les conséquences possibles d'une relation conflictuelle entre les enseignants et les élèves prise avec des difficultés comportementales telles que les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité.

Plusieurs auteurs soulignent, par ailleurs, que la qualité de la relation maître-élève serait aussi directement liée à l'engagement comportemental de l'élève (Hughes, Luo, Kwok et Loyd, 2008; O'Connor et McCartney, 2007). Puisque l'enseignant est l'un des adultes les plus significatifs dans la vie de l'élève en dehors de sa cellule familiale (Mautone, Lefler et Power, 2011; van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992) et qu'il sert à sécuriser l'enfant lorsqu'il cherche à explorer le monde qui l'entoure (Pianta, et al., 1997; van Ijzendoorn, et al., 1992; Zions, 2005), une relation positive avec l'enseignant sécurise l'élève et lui permettrait en effet de profiter des opportunités d'apprentissages offertes à l'école (Dupéré, Leventhal, Crosnoe et Dion, 2010; Howes, Phillipsen et Peisner-Feinberg, 2000; Mautone, Lefler et Power, 2011). Ainsi, les élèves, qui développent une relation chaleureuse avec leur enseignant lors de leur entrée à l'école ont plus de facilité à s'adapter au milieu scolaire et obtiennent de meilleurs résultats (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Mautone, Lefler et Power, 2011). De plus, plusieurs auteurs mettent en évidence que la force de la relation entre l'enseignant et l'élève et le soutien que procure cette relation sont fondamentaux pour le développement des élèves (Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Pianta, 1999; Mautone, Lefler et Power, 2011), et particulièrement pour l'engagement comportemental des élèves au primaire (Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Pianta, 1999; Scholtens, Rydell et Yang-wallentin, 2013). En effet, selon une étude transversale de Baker (1999), les élèves de 3^e à 5^e année qui sont plus engagés

au niveau comportemental à l'école rapportent une relation plus chaleureuse avec leur enseignant et davantage de soutien de leur part.

À l'inverse, un élève qui se sent traité injustement par son enseignant peut volontairement choisir de ne pas accomplir ses devoirs par provocation (Eisenberg et al., 2009; Pianta, 2001; Hamre et Pianta, 2001; Mautone, Lefler et Power, 2011). D'ailleurs les élèves de 3^e à 6^e année qui auraient un niveau élevé de conflits avec leur enseignant en début d'année présenteraient une diminution de leur intérêt pour les mathématiques et la lecture en fin d'année (Vandenbossche, Archambault, Gobeil-Bourdeau et Tardif-Grenier, 2011). Dans un tel contexte, la relation conflictuelle que les élèves développent avec leurs enseignants est donc susceptible d'influencer directement leur désengagement comportemental en classe (Furrer et Skinner, 2003; Hughes et Kwok, 2007; NICHD, 2003; Rodriguez-Fornells et Maydeu-Olivares, 2000; Scholtens, Rydell et Yang-wallentin, 2013). Les conclusions de l'étude transversale de Birch et Ladd (1998) vont d'ailleurs dans ce sens. À partir d'un échantillon d'élèves de la maternelle, ces auteurs rapportent que la relation conflictuelle entre l'élève et l'enseignant provoque une diminution de la participation en classe. Dans certains cas, ces problèmes relationnels se traduisent par des échecs, de l'aliénation face à l'école et même, ultimement, par l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme (Finn, 1989; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Mautone, Lefler et Power, 2011; Rumberger, 1987).

En somme, les études suggèrent que les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité des élèves contribuent aux relations difficiles qu'ils entretiennent avec leur enseignant. En contrepartie, ces relations difficiles semblent à leur tour influencer l'engagement comportemental. Le rôle potentiellement médiateur que pourraient jouer les

relations conflictuelles avec l'enseignant sur le lien entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et le désengagement comportemental n'a, cependant, jamais été démontré, ni été postulé au niveau théorique. Par contre, une grande quantité d'études ont mis en évidence que la relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève joue un rôle fondamental dans l'expérience scolaire des élèves (Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Mautone, Lefler et Power, 2011; Pianta, 1999; Pianta et Walsh, 1996) et principalement chez les élèves à risque (TDAH) (Ladd et Burgess, 2001; Mautone, Lefler et Power, 2011). En effet, les élèves avec des problèmes de comportements tels que des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité ou des problèmes d'apprentissage se voient souvent moins proches de leurs enseignants ce qui engendrait des difficultés au plan scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Mautone, Lefler et Power, 2011), notamment au niveau de leur engagement comportemental (Ladd et Burgess, 2001 ; Scholtens, Rydell et Yang-wallentin, 2013) et leur participation en classe (Hughes et al., 2008; Ladd et Burgess, 2001 ; O'Connor et McCartney, 2007). Il est donc plausible que le lien entre les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et le désengagement comportemental soit expliqué, du moins en partie, par ces interactions négatives qui existent entre élève et enseignant. C'est d'ailleurs ce que cette étude tentera de démontrer.

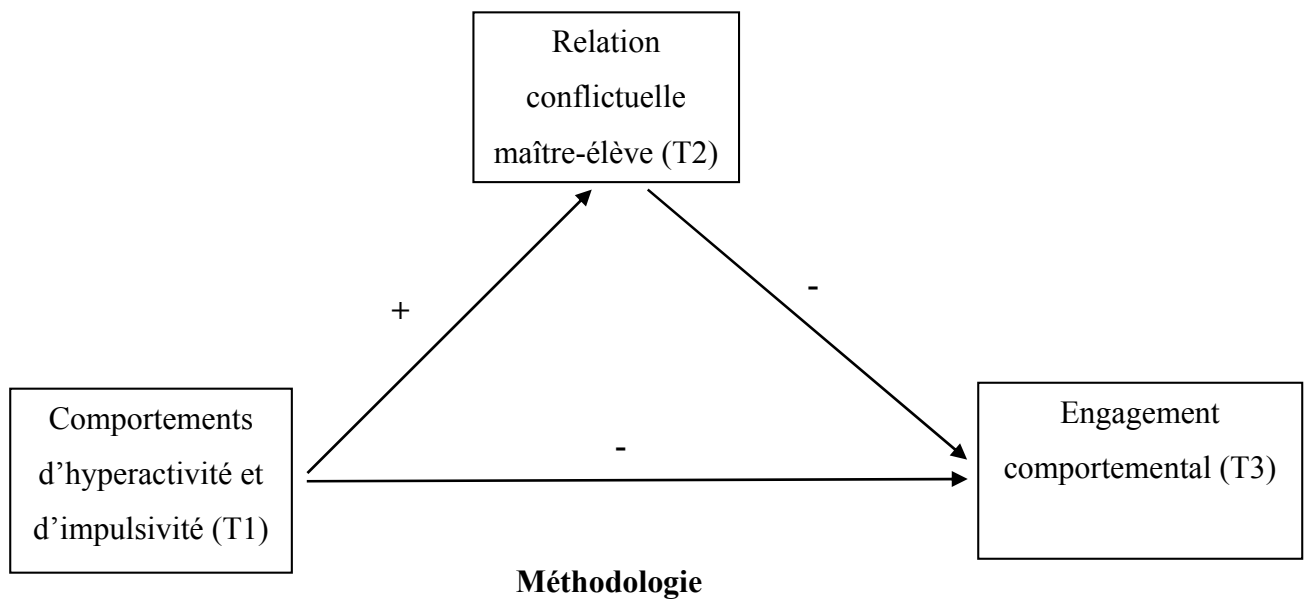
Buts et hypothèses de recherche

Cette recherche vise à vérifier si la relation maître-élève conflictuelle telle que perçue par l'élève médiatise le lien entre les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité des élèves et leur engagement comportemental.

Le but de cette présente recherche se traduit par quatre hypothèses :

1. Les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité sont associés à une diminution de l'engagement comportemental chez l'élève.
2. Les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité sont associés à une augmentation d'une relation conflictuelle maître-élève.
3. La relation conflictuelle maître-élève est associée à une diminution de l'engagement comportemental chez l'élève.
4. La relation maître-élève conflictuelle expliquerait l'association entre les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité et la diminution de l'engagement comportemental chez l'élève.

Figure 1. *Modèle de médiation*



Participants

Un total de 533 élèves issus de sept écoles primaires de la Rive-Sud de Montréal de la 3e année à la 5e année a été recruté pour l'étude. Cet échantillon est tiré d'un échantillon

plus vaste (n= 724) qui incluait également des élèves de sixième année qui ont été retirés puisqu'ils n'étaient plus présents dans l'étude aux temps 2 (T2) et 3 (T3). L'échantillon est composé de 50 % de filles et de 50 % de garçons et leur moyenne d'âge est de 10,31 ans ($ET= 1,01$). Au temps 1 (T1), un total de 33 enseignant(e)s issus des mêmes écoles a également été recruté. Il y a 17,3% d'hommes dans cet échantillon. La majorité des enseignants ont plus de 15 ans d'expérience en enseignement et seulement 4,9% en sont à leur première année. Il s'agit d'un échantillon de convenance puisque les écoles sélectionnées sont celles qui ont démontré un intérêt à participer au projet.

Procédure

En début d'année scolaire, des formulaires de consentement ont été distribués à tous les enseignants (Annexe A) et aux parents des élèves par l'entremise de leur enseignant (Annexe B). Le taux de participation a été de 80 %. La collecte de données a ensuite été échelonnée sur trois temps consécutifs répartis sur deux ans (T1 : avril an 1; T2 : novembre an 2; T3 : avril an 2). Lors de ces collectes de données, deux assistantes de recherche prenaient en charge le groupe pour la passation d'un questionnaire informatisé. Tous les élèves avaient un ordinateur pour répondre aux questions. Au besoin, un assistant lisait les questions à voix haute pour faciliter la tâche des élèves, tandis que le second demeurait disponible pour répondre aux questions individuelles. Ces passations se déroulaient sur une durée de 1 h 15 et le questionnaire portait globalement sur l'expérience scolaire et sociale des élèves depuis le début de l'année scolaire. Au même moment, l'enseignant remplissait un questionnaire sur ses pratiques, son expérience en classe, ainsi que sur les comportements et apprentissages spécifiques de chacun de ses élèves depuis le début de l'année scolaire.

Mesures

Engagement comportemental en français et en mathématique. L'engagement comportemental en français et en mathématique a été évalué par l'élève à deux temps de mesure, soit au T1 et T3. Selon Pianta (1999, 2001), la perception de l'élève, quant à son niveau d'engagement comportemental, serait davantage associée à la relation conflictuelle avec son enseignant que la perception de l'enseignant.

Afin de mesurer l'engagement comportemental (T1 et T3), 10 énoncés tirés de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES; Archambault et Vandebossche-Makombo, 2013) ont été utilisés. Toutes les réponses à ces items étaient données en utilisant une échelle de type Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*beaucoup*). Deux exemples de ces énoncés sont : « Durant les activités de mathématique, je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant (e). » et « Il est important pour moi de faire des efforts pour bien lire et écrire. ». Globalement, cette échelle présente une bonne consistance interne ($\alpha = 0,87$). Cet instrument possède aussi une bonne validité de construit et une bonne fidélité test-retest (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2013).

Relation maître-élève conflit. La relation maître-élève conflictuelle (variable médiatrice au temps 2) a été évaluée par l'élève et l'utilisation de cet évaluateur est expliquée par la même étude décrite dans la mesure de l'engagement comportemental (Pianta, 1999, 2001).

La mesure utilisée comporte 4 énoncés tirés de l'Échelle Student-Teacher Relationship adaptée en français (STRS; Pianta, 2001). L'adaptation de ces énoncés a été validée dans le cadre de l'Étude longitudinale sur le développement des élèves, au Québec

(ELDEQ; Belleau, Tétreault, Courtemanche et Desrosiers, 2010). Toutes les réponses sont données en utilisant une échelle de type Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*beaucoup*). Un exemple de ces énoncés est : « Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par mon enseignante. » Cette échelle présente une bonne consistance interne dans l'étude ($\alpha = 0,82$).

Comportements d'hyperactivité/impulsivité. Nous avons eu recours à l'évaluation des enseignants afin de mesurer les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité (temps 1). Selon Barkley (1990, 2013), outre un diagnostic officiel, la perception des enseignants des comportements d'hyperactivité-impulsivité demeure la meilleure, car les élèves sous-évaluent trop souvent la fréquence de leurs comportements.

Cette dimension a été mesurée à partir de trois énoncés tirés de l'Échelle de troubles comportementaux (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ; Goodman, 1997), adaptée en français et validée (Goodman, 1997). Toutes les réponses sont données en utilisant une échelle de type Likert allant de 1 (*pas vrai*) à 3 (*très vrai*). Un exemple de ces énoncés est : « Dans le dernier mois, cet élève ne tenait pas en place ou se tortillait constamment. ». Cette échelle présente une bonne consistance interne ($\alpha = 0,85$).

Variables de contrôle (T1). Plusieurs facteurs individuels et environnementaux sont associés avec l'engagement scolaire des élèves. C'est pourquoi certains facteurs sont inclus comme variables de contrôle. Outre la mesure d'engagement comportemental initial (T1) décrite ci-dessus, nous avons contrôlé pour le sexe, le rendement scolaire et l'inattention.

Sexe (T1) Le sexe a été auto-rapporté par les élèves. Toutes les réponses sont données en utilisant une échelle de type catégoriel avec 1=*masculin* et 2=*féminin*. L'énoncé est : « De quel sexe es-tu? ».

Le rendement scolaire (T1) L'information relative au rendement des élèves en français et en mathématique ont été recueillis, à l'aide de deux questions : «Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en français par rapport aux autres élèves de sa classe?» et «Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématique par rapport aux autres élèves de sa classe?». Les enseignants ont répondu aux deux questions à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 (*nettement sous la moyenne des élèves du même âge*) à 5 (*nettement au-dessus de la moyenne des élèves du même âge*). Le rendement en mathématique et en français ont été traité séparément.

Inattention (T1) L'inattention a été évaluée par l'élève parce que selon certains chercheurs l'inattention et l'engagement comportemental sont des construits qui s'apparentent fortement (Bélanger et al., 2008). Alors, il est pertinent de contrôler cette variable selon la perception de l'élève puisque c'est la même source d'évaluation pour l'engagement comportemental.

Afin de mesurer l'inattention (temps 1), trois énoncés tirés directement de L'Étude longitudinale du développement des élèves du Québec Québec (ELDEQ; Belleau et al., 2010) ont été utilisés. Toutes les réponses sont données en utilisant une échelle de type Likert allant de 1 (*pas vrai*) à 3 (*très vrai*). Un exemple de ces énoncés est : « Dans le dernier mois, tu es facilement distrait(e), tu as du mal à poursuivre une activité quelconque.». Cette échelle présente une bonne consistance interne ($\alpha = 0,72$).

Stratégie analytique

La stratégie analytique comporte plusieurs étapes. Dans un premier temps, les valeurs manquantes (7%) ont été remplacées par un processus d'imputation multiple

effectué à l'aide du logiciel NORM (Schafer et Graham, 2002). Toutes les variables du modèle ont été alors incluses dans une équation permettant d'estimer les données manquantes en conservant les liens initiaux entre les variables. Ensuite, des analyses préliminaires pour décrire les variables à l'étude (moyenne et écart-type) et établir les corrélations qui existent entre chacune d'elles ont été faites. Enfin, après vérification des postulats de l'analyse, une série de régressions linéaires multiples hiérarchiques a été effectuée selon les étapes proposées par Baron et Kenny (1986) pour tester l'hypothèse d'un effet médiateur. Selon ces auteurs, trois conditions doivent être présentes pour démontrer l'existence d'un effet médiateur : (a) la variable indépendante prédit le médiateur ; (b) le médiateur prédit la variable dépendante; et (c) lorsque la variable médiatrice est incluse dans le modèle complet, la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante diminue de manière significative en fonction de différents critères. Dans le cas présent, le critère de Sobel (1998) et l'intervalle de confiance de la méthode de ré-échantillonnage *bootstrap* ont été considérés. Il y a eu quatre régressions qui ont été effectuées. Dans la première, seules les variables de contrôle ont été entrées dans l'analyse en lien avec l'engagement comportemental. Dans la deuxième, les variables ont été entrées dans l'analyse de manière hiérarchique, en commençant par les variables de contrôle et la variable prédictrice (comportements d'hyperactivité-impulsivité) en lien avec l'engagement comportemental. Dans la troisième, les variables ont été entrées dans l'analyse de manière hiérarchique, en commençant par les variables de contrôle et la variable prédictrice (comportements d'hyperactivité-impulsivité) en lien avec la relation maître-élève conflictuelle. Dans la quatrième, les variables ont été entrées dans l'analyse de manière hiérarchique, en commençant par les variables de contrôle, la variable

prédictrice (comportements d'hyperactivité-impulsivité) et la variable médiatrice (relation maître-élève conflictuelle) en lien avec l'engagement comportemental.

Résultats

Analyses descriptives

De prime abord, des analyses descriptives (Tableau 1) et les corrélations entre toutes les variables à l'étude ont été effectuées. Comme l'indique le Tableau 2, les corrélations sont moyennes (environ 0,30) et vont toutes dans la direction attendue. Les comportements d'hyperactivité-impulsivité sont négativement corrélés à l'engagement comportemental mesuré au T3 et positivement corrélés à la variable médiatrice, soit la relation maître-élève conflictuelle. La corrélation entre la relation maître-élève conflictuelle et l'engagement comportemental au T3 est également significative, mais négative. Quant aux variables de contrôle (sexe, engagement comportemental au T1, inattention, rendement en français et rendement en mathématique), elles sont presque toutes corrélées avec les autres variables de l'étude, mais la taille de ces relations vont de petites ($r = 0,10$) à très grande ($r = 0,70$). Finalement, la corrélation entre l'engagement aux T1 et T3 est moyenne ($r = 0,40, p=0,001$).

Tableau I. *Moyennes et écarts-types de toutes les variables*

| Variabes | N | Moyenne (M) | Écart-type (ÉT) |
|---------------------------|-----|-------------|-----------------|
| Sexe T1 | 533 | 1,47 | 0,50 |
| Engagement comp.T1 | 533 | 4,18 | 0,89 |
| Comp.Hyper/impulsivité T1 | 533 | 1,41 | 0,46 |
| Inattention T1 | 533 | 1,45 | 0,49 |
| Rendement français T1 | 533 | 3,07 | 1,00 |
| Rendement math T1 | 533 | 3,17 | 1,00 |
| Relation conflic. T2 | 533 | 1,63 | 0,93 |
| Engagement comp. T3 | 533 | 4,38 | 0,63 |

Tableau II. *Corrélation entre toutes les variables*

| Mesure | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----|
| 1. Sexe T1 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 2.Engagement comp. T1 | 0,18*** | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 3. Comp.Hyper/impulsifs T1 | -0,30*** | -0,36*** | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 4.Inattention T1 | -0,12** | -0,26*** | 0,26*** | -- | -- | -- | -- | -- |
| 5.Rendement français T1 | 0,16*** | 0,34*** | -0,39*** | -0,21*** | -- | -- | -- | -- |
| 6.Rendement mathématique T1 | -0,06 | 0,25*** | -0,26*** | -0,17*** | 0,70*** | -- | -- | -- |
| 7.Relation conflic. T2 | -0,18*** | -0,31*** | 0,26*** | 0,20*** | -0,19*** | -0,15*** | -- | -- |
| 8. Engagement comp. T3 | 0,25*** | 0,40*** | -0,31*** | -0,29*** | 0,22*** | 0,10* | -0,34*** | -- |

Notes. † $p < 0,08$ * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Vérification des postulats

Les postulats de la régression multiple ont ensuite été vérifiés. En premier lieu, comme les corrélations entre les variables à l'étude varient entre 0,10 et 0,70, aucun problème de multicolinéarité n'a été identifié entre les prédicteurs. De plus, les valeurs extrêmes et la normalité des résidus ne se sont pas avérées problématiques. Le nombre minimal de 15 sujets par prédicteur a également été respecté, puisque nous avons 533 élèves dans l'analyse pour sept prédicteurs. L'examen du diagramme gaussien, nous a également permis de constater qu'il existe une relation linéaire entre les prédicteurs du modèle et la variable dépendante. Finalement, dans le but de respecter le principe de parcimonie, il importe de vérifier la pertinence des variables incluses dans l'étude à l'aide de la littérature et des résultats empiriques obtenus. Considérant que le sexe, les comportements d'hyperactivité-impulsivité, le rendement scolaire en mathématique et en français, l'inattention, l'engagement comportemental initial et la relation maître-élève conflictuelle sont considérés empiriquement et théoriquement comme des variables influençant l'engagement comportemental des élèves, nous avons choisi de les conserver dans notre modèle.

Analyses principales

Afin d'évaluer l'effet médiateur des relations conflictuelles (T1) avec l'enseignant sur le lien entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité (T2) et le niveau d'engagement comportemental (T3) des élèves, nous avons effectué quatre régressions linéaires multiples.

La première régression inclut les variables de contrôle (sexe, inattention, rendement scolaire en français et en mathématique et engagement comportemental au T1) en lien avec

l'engagement comportemental au T3. Les résultats présentés au tableau 3 indiquent que ce modèle est significatif ($F(522)=31,63, p = 0,001$) et explique 23% de variance. Ainsi, le fait d'être un garçon, de présenter plus de symptômes d'inattention, d'être moins engagé au niveau comportemental au T1 et d'avoir un faible rendement en français est associé négativement à l'engagement comportemental au T3. Par contre, le rendement en mathématique n'y est pas associé.

La deuxième régression inclut les variables de contrôle (sexe, inattention, rendement scolaire en français et en mathématique et engagement comportemental au T1) et la variable prédictrice (comportements d'hyperactivité-impulsivité) en lien avec l'engagement comportemental au T3. Les résultats présentés au tableau 3 indiquent que ce modèle est significatif ($F(520)= 27,76, p = 0,001$) et explique 24% de variance. Ainsi, le fait de présenter des comportements d'hyperactivité-impulsivité, d'être un garçon, de présenter plus de symptômes d'inattention et d'être moins engagé au niveau comportemental au T1 est associé négativement à l'engagement comportemental au T3. Par contre, le rendement en français et en mathématique n'y sont pas associés.

La troisième régression inclut les variables de contrôle (sexe, inattention, rendement scolaire en français et en mathématique et engagement comportemental au T1) et les comportements d'hyperactivité-impulsivité (variable indépendante) en lien avec la relation maître-élève conflictuelle (variable médiatrice). Les résultats indiquent que ce modèle est significatif ($F(520)=14,13, p = 0,001$) et explique 14% de variance. Les comportements d'hyperactivité-impulsivité prédit positivement la relation maître-élève conflictuelle ($\beta=0,24, p = 0,01$), c'est-à-dire que plus les élèves présentent des comportements d'hyperactivité-impulsivité, plus ils entretiennent une relation discordante

avec leur enseignant. Ainsi, la première condition proposée par Baron et Kenny (1986) pour tester un effet médiateur est respectée. Dans ce modèle, le sexe ($\beta = -0,18, p = 0,03$), l'inattention ($\beta = 0,19, p = 0,02$) et l'engagement comportemental initial (T1) ($\beta = -0,21, p = 0,001$) sont également liés à la relation maître-élève conflictuelle. Ainsi, le fait d'être une fille, de présenter moins de symptômes d'inattention et d'être engagée au niveau comportemental au T1 est associé négativement à la relation conflictuelle au T2. Par contre, le rendement en français et en mathématique n'y sont pas associés.

La quatrième régression inclut les variables de contrôle (sexe, inattention, rendement scolaire en français et en mathématique et engagement comportemental au T1, les comportements d'hyperactivité-impulsivité (variable indépendante) et la relation maître-élève conflictuelle (variable médiatrice) en lien avec l'engagement comportemental au T3 (variable dépendante). Les résultats indiquent que ce modèle est significatif ($F(518)=27,88, p = 0,001$) et explique 27% de variance. Comme l'indique le Tableau 3, la relation maître-élève conflictuelle prédit négativement l'engagement comportemental, ce qui signifie que plus la relation entre l'élève et l'enseignant est conflictuelle, moins l'élève est engagé au niveau comportemental à l'école. Ainsi, la deuxième condition proposée par Baron et Kenny (1986) pour tester un effet médiateur est respectée.

Par ailleurs, nous avons également vérifié par l'entremise de ce modèle si la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante diminue significativement lorsque l'on ajoute la variable médiatrice (condition 3). Plus spécifiquement, nos résultats présentés au tableau 3 indiquent que lorsque la relation maître-élève conflictuelle est incluse dans le modèle complet, la relation entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental diminue de manière significative selon le critère de Sobel

(test de Sobel= -0,03, $p = 0,001$) et l'intervalle de confiance du *bootstrap* ([-0,066; -0,007]). Ainsi, on peut affirmer que la relation maitre-élève est un intermédiaire entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental au T3. Toutefois, puisque la relation entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental au T3 demeure significative lors de l'inclusion de la variable relation maitre-élève conflictuelle, la médiation est dite partielle ou non complète.

Tableau III. *Analyse de médiation de la relation maître-élève conflictuelle sur le lien entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental*

| | <i>B</i> | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|
| | Bloc 1 | Bloc 2 | Bloc 3 |
| Variables de contrôle (T1) | | | |
| Sexe | 0,18*** | 0,12** | 0,10* |
| Engagement comp. | 0,22 *** | 0,29*** | 0,25*** |
| Inattention | -0,24*** | -0,17*** | -0,15*** |
| Rendement français | 0,07* | 0,08 | 0,09 |
| Rendement math | -0,05 | -0,09 | -0,10† |
| Variable indépendante (T1) | | | |
| Comp. d'hyperactivité/Impulsivité | --- | -0,12* | -0,09* |
| Médiateur (T2) | | | |
| Relation maître-élève conflictuelle | --- | --- | -0,19*** |
| R ² | 0,23 *** | 0,24* | 0,27*** |
| ΔR ² | --- | 0,01* | 0,03*** |

Notes. † $p < 0,08$ * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Discussion

Le but de la présente étude était d'examiner l'effet potentiellement médiateur de la relation maître-élève conflictuelle sur l'engagement comportemental des élèves avec des comportements d'hyperactivité-impulsivité. Aucune étude à ce jour n'avait tenté d'expliquer ces liens par la relation discordante entre l'enseignant et l'élève. Nos résultats ont permis de constater qu'une relation entre l'enseignant et l'élève empreinte de désaccords explique partiellement le faible niveau de participation en classe des élèves qui ont de nombreux comportements d'hyperactivité-impulsivité tel que peu d'autocontrôle et qui ne cessent de parler ou de bouger. Les conclusions de cette étude permettront aux psychoéducateurs, intervenants et enseignants d'identifier des pistes afin d'établir des stratégies visant à améliorer la relation maître-élève.

Conformément à notre première hypothèse, nos résultats suggèrent que les comportements hyperactifs et impulsifs sont associés au désengagement comportemental des élèves. Comme le suggèrent plusieurs études antérieures (Dupaul et Stoner, 2003; Vile Junod et al., 2006), ces élèves avec des comportements hyperactifs et impulsifs qui bougent beaucoup, éprouvent des difficultés à demeurer assis et qui ont des comportements inappropriés en classe éprouvent plus de difficultés à mettre des efforts au travail, à participer en classe et à suivre les consignes. Ce résultat semble peu surprenant et pourrait être expliqué par l'incapacité de ces élèves à inhiber leurs pensées et leurs actions (Barkley, 1990, 2013). En effet, le bouclier qui permet d'inhiber les pensées (impulsivité cognitive) et actions (impulsivité motrice) réside dans les lobes frontaux et préfrontaux, la partie du cerveau située juste derrière le front (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009). Ce centre inhibiteur permet de fournir le petit délai au cours duquel nous pouvons réfléchir

aux choix possibles (impulsivité cognitive) avant de réagir (impulsivité motrice), ce qui est difficile, voire impossible pour les élèves présentant des comportements d'hyperactivité-impulsivité. Alors, ces élèves incapables de contrôler leur parole (impulsivité cognitive) et comportement (impulsivité motrice) sont moins investis au niveau comportemental dans leurs travaux scolaires et dans leur école parce que leur barrière leur permettant de s'autoréguler est dysfonctionnelle. Par exemple, l'élève parlera de divers sujets ou bougera de manière inadéquate lorsqu'il sera en classe et sera moins investi dans sa tâche scolaire.

Nos résultats suggèrent également que plus les élèves émettent des comportements d'hyperactivité-impulsivité, plus leur relation avec l'enseignant sera conflictuelle. Ce constat converge d'ailleurs dans le sens de plusieurs études antérieures (Graziano, Reavis, Keane et Calkins, 2007 ; Ladd et Profilet, 1996). D'une part, il se peut que les enseignants qui perçoivent leurs élèves comme étant imprévisibles ou colériques se sentent davantage épuisés et inefficaces (Drouin et Huppé, 2005). Cet épuisement pourrait mener l'enseignant à de l'impatience envers l'élève et des conflits en résulteraient. Par exemple, la répétition d'une même consigne comme rester assis ou de cesser de parler peut mener l'enseignant à crier ou à retirer l'élève des activités pédagogiques. D'autre part, il se peut également qu'un élève qui a des comportements hyperactifs-impulsifs qui se sent moins encadré par son enseignant tende à argumenter et à négocier davantage et que de tels échanges difficiles puissent aussi engendrer des conflits (Drouin et Huppé, 2005). Par exemple, l'élève avec des comportements hyperactifs-impulsifs qui ne reçoit pas de conséquence ou de récompense lors de l'écoute ou non des consignes sera porté à émettre des comportements inadéquats. Il est d'autant plus important pour ces élèves de recevoir une rétroaction rapide parce que leurs fonctions exécutives (c.à.d. la capacité de ces élèves à inhiber leurs pensées

et leurs actions) du cortex frontal et préfrontal (situé en arrière du front) sont altérées. Un délai trop grand ne permettra pas à l'élève d'associer ses bons ou mauvais comportements aux conséquences émis par l'enseignant parce que ces pensées et ces actions seront davantage dans le moment présent, puisque ces élèves ont de la difficulté avec la notion de temps et principalement pour des rétroactions passées (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009). Dans les deux cas, des conflits émergent entre les élèves avec des comportements hyperactifs-impulsifs et l'enseignant. Plus les élèves émettent fréquemment des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité, plus la relation avec l'enseignant sera difficile et conflictuelle.

La troisième hypothèse de la présente étude était que plus la relation entre l'enseignant et l'élève est conflictuelle, plus l'élève serait désengagé au niveau comportemental à l'école. Nos résultats convergent dans ce sens et également avec ceux obtenus dans plusieurs études antérieures (Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Scholtens, Rydell et Yang-wallentin, 2013). Ainsi, un élève qui argumente et négocie avec son enseignant et qui est perçu comme étant imprévisible ou colérique engendre davantage d'intolérance et d'épuisement émotionnel chez l'enseignant qui, en retour, pourrait devenir plus prompt à utiliser la réprimande avec cet élève. Ainsi, l'élève qui fait constamment l'objet de réprimandes peut alors se sentir traité injustement, ce qui l'amènerait à moins faire ses devoirs ou ses travaux scolaires, à moins participer en classe et à l'école (Drouin et Huppé, 2005) et à diminuer ses actions positives afin de provoquer son enseignant ou attirer son attention de manière négative. Il est aussi possible que l'élève incapable de s'autoréguler (ne pas rester assis à sa place, dérange les autres en parlant constamment, etc.) et ayant une relation conflictuelle avec son enseignant obtienne moins de soutien

scolaire de sa part. Ce manque de soutien résulterait en une faible participation de l'élève dans ses travaux scolaires, dans sa participation en classe et dans son implication à l'école (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009).

Enfin, conformément à ce qui était attendu, nos résultats indiquent que le lien entre les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité des élèves et leur désengagement comportemental serait en partie une résultante des relations conflictuelles que ces élèves entretiennent avec leurs enseignants. Ainsi, le fait qu'un élève se lève fréquemment, donne la réponse avant la fin de la question, dérange les autres élèves, bouge constamment sur sa chaise et coupe la parole engendrerait des conflits avec l'enseignant, des conflits qui influenceraient l'investissement moindre de l'élève dans ses apprentissages. Plusieurs pistes peuvent être mises en cause pour expliquer ces liens. D'abord, un élève éprouvant des difficultés d'agitation et d'impulsivité est peu ouvert aux apprentissages ou à l'acquisition d'habiletés cognitives ou comportementales nouvelles (Bélangier et al., 2008). L'enseignant peut ainsi se sentir inefficace devant les échecs scolaires de cet élève ce qui l'incite à réprimander davantage l'élève pour qu'il accomplisse les tâches demandées (Drouin et Duppe, 2005). Cette attention négative répond peu aux besoins de ces élèves et ne leur permet pas de bénéficier du soutien particulier dont ils ont besoin, ce qui peut mener l'élève à diminuer son engagement et sa participation en classe. En effet, parce que les élèves avec des comportements hyperactifs-impulsifs ont une faible capacité d'autorégulation et qu'ils éprouvent des difficultés à anticiper leurs paroles et leurs actions, ils ont davantage besoin du soutien de l'enseignant afin de planifier et d'organiser adéquatement leur espace de travail pour accomplir les tâches demandées. Ainsi, l'absence

de soutien de l'enseignant pourrait être d'autant plus néfaste pour l'engagement de ces élèves (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009).

Il est aussi possible que l'élève qui est très agité et qui coupe fréquemment la parole de son enseignant en classe se fasse ignorer et que cet élève n'ait pas envie de participer aux activités proposées parce qu'il se sent rejeté. En effet, comme le stipule la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), une relation marquée de renforcement positif et de soutien scolaire de la part de l'enseignant est importante pour le développement de l'élève en général, et surtout pour des élèves à risques (Drouin et Huppé, 2005). Ainsi, plus l'élève argumente avec son enseignant, moins l'élève reçoit des commentaires positifs et moins l'élève sera tenté d'accomplir ses tâches scolaires pour faire plaisir à l'adulte (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009).

L'effet médiateur d'une relation conflictuelle avec l'enseignant entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental n'est cependant pas complet. Il n'est que partiel ce qui suggère qu'il y aurait alors d'autres mécanismes explicatifs qui pourraient être mis en cause.

Premièrement, il est possible que la relation avec les pairs jouent un rôle pour expliquer le faible engagement comportemental des élèves hyperactifs-impulsifs. En effet, l'élève avec des comportements hyperactifs-impulsifs ne décode pas les signaux sociaux, a du mal à prêter attention aux autres, a du mal à échanger des services avec ses amis, ment, jure, vole et blâme les autres (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009). Ces faibles habiletés sociales qui seraient dues à son incapacité à bloquer ses pensées (impulsivité cognitive) et ses actions (impulsivité motrice) (Barkley, 1990, 2013) l'amènent à se faire rejeter par les

autres (Drouin et Huppé, 2005) et pourraient également influencer sa participation en classe et dans son école.

Deuxièmement, il est possible que la relation avec les parents soit aussi une explication du faible engagement comportemental des élèves hyperactifs-impulsifs. En effet, ces élèves ont de la difficulté à bloquer leurs pensées (impulsivité cognitive) et actions (impulsivité motrice), ce qui peut aussi engendrer des conflits avec les parents (Barkley, 1990, 2013). C'est notamment le cas lorsque vient l'heure de faire les devoirs, un moment difficile pour bien des parents d'élèves présentant un des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité (Drouin et Huppé, 2005). Ces élèves ne sont pas capables de rester assis, parlent de sujets divers et ne concernent pas leurs travaux, ce qui rend la tâche difficile pour le parent qui veut l'aider à accomplir ses devoirs. Il se peut que le parent, comme l'enseignant, se sentent inefficaces et qu'ils offrent moins de soutien à l'élève, ce qui influencerait l'engagement scolaire de ce dernier.

Troisièmement, le travail d'équipe entre l'école et la maison serait aussi une avenue à explorer afin de tenter d'expliquer le faible engagement des élèves avec des comportements hyperactifs-impulsifs (Huppé et Drouin, 2005). Il serait possible que la non-coopération entre le réseau familial et scolaire puisse aussi expliquer une part du faible engagement comportemental de ces élèves. En effet, il est probable que certains parents d'élèves présentant des comportements d'hyperactivité-impulsivité craignent deux choses : un diagnostic du TDAH et la prise de médication (ex. : Ritalin) (Huppé et Drouin, 2005). Alors, ils peuvent être fermés à recevoir les observations, commentaires ou hypothèses de ces manifestations de la part, des enseignants, des intervenants, des professionnels et de la direction de l'école. Dans ce cas, la collaboration entre les deux systèmes (école et maison)

peut être difficile. Par ce manque de collaboration, le soutien offert tant à l'école qu'à la maison peut se voir diminuer et ainsi, affecter négativement l'engagement comportemental de l'élève dans ses tâches scolaires.

Finalement, l'accumulation de résultats médiocres ou une diminution de l'estime de soi pourraient être des processus alternatifs permettant d'expliquer la diminution de l'engagement comportemental chez des élèves avec des comportements hyperactifs et impulsifs. Selon le modèle théorique de Finn (1989), le lien entre l'hyperactivité-impulsivité et le désengagement comportemental ne serait en effet pas direct. Chez les élèves qui éprouvent des difficultés à contrôler leurs pensées (impulsivité cognitive) et leurs comportements (impulsivité motrice), l'échec scolaire et la présence d'une faible estime de soi seraient associés à une diminution de leur engagement comportemental.

Implications pratiques

Dans une perspective d'intervention, la présente étude suggère la pertinence de sensibiliser les enseignants sur le rôle central que peut avoir la relation qu'ils entretiennent avec les élèves présentant des comportements d'hyperactivité-impulsivité sur leur engagement scolaire. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées par le psychoéducateur ou par tout autre intervenant qui travaillent en collaboration avec les enseignants afin de les informer sur l'importance de la création de liens positifs avec les élèves aux comportements hyperactifs-impulsifs. Ce transfert de connaissance peut se faire à la fois par l'entremise de formation-conférence à l'ensemble des enseignants d'une école, à travers des discussions de groupe ou par des interventions plus individualisées auprès de certains enseignants qui présentent des défis particuliers avec certains de leurs élèves. De cette

manière, l'enseignant peut développer ses compétences et prendre un pouvoir d'agir sur le rétablissement d'une relation chaleureuse avec ses élèves.

Par ailleurs, il existe des programmes pour aider les enseignants à améliorer la relation avec leur élève. Par exemple, *le Programme multimodal auprès d'élèves TDAH en première année* s'adresse aux élèves, parents et enseignants (Doyon, 2008). Le but de ce programme était d'améliorer la relation entre l'enseignant et l'élève et d'améliorer la relation entre le parent et l'élève. La première composante de ce programme est l'entraînement aux habiletés sociales chez les élèves avec quatre ateliers touchant divers thèmes (apprentissage des habiletés sociales, le contrôle de soi, la communication des émotions et la résolution de problème). La deuxième composante est le soutien à l'enseignant avec cinq rencontres composées de thèmes différents (la connaissance de l'élève et du TDAH et l'évaluation fonctionnelle de l'élève, combler les déficits, les félicitations, les récompenses et l'ignorance, les conséquences, bilan et réinvestissement). La troisième modalité est le soutien aux parents à domicile. L'analyse des résultats démontrent une nette diminution significative des comportements perturbateurs et une augmentation significative de stratégies d'enseignement positives et appropriées suite à l'intervention. Les résultats indiquent aussi que l'environnement de la classe répond davantage aux besoins des élèves suite à l'intervention. Par contre, cette intervention ayant été évaluée selon un protocole à cas unique de type ABA, auprès de 4 enfants, la généralisation de ces résultats demeure limitée.

Il existe aussi le programme *Gestion Positive des Situations de classe* (Gaudreau, 2011). Ce programme vise à répondre aux besoins exprimés par les enseignants à deux niveaux. Premièrement, le programme leur offre une formation leur permettant de

développer leurs connaissances, habiletés et attitudes afin qu'ils soient davantage en mesure de prévenir, reconnaître, comprendre et intervenir face aux comportements difficiles en classe. Ensuite, les enseignants ont accès à des formules pédagogiques (animation et accompagnement) susceptibles de favoriser le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour ce faire, il y a 10 ateliers d'environ 3 heures échelonnés sur une année scolaire avec un groupe de 20 à 30 enseignants(es). Ce programme a été validé à partir d'un devis de recherche quasi expérimental implanté auprès de cinquante-six enseignants de classes ordinaires. Les résultats obtenus indiquent que la participation aux activités de formation (groupe expérimental) du programme a notamment eu un effet positif sur les croyances d'efficacité personnelle des enseignants concernant leur capacité à gérer leur classe et les comportements des élèves.

Il existe aussi le modèle de consultation individuelle auprès des enseignants (Nadeau, 2010). L'objectif principal de ce modèle de consultation individuelle est de favoriser le fonctionnement scolaire de l'élève ayant un TDAH. Plus spécifiquement, ce modèle de consultation vise une diminution de manifestations nuisibles chez l'élève et une augmentation de ses comportements positifs et de son rendement scolaire. Lors des rencontres avec l'enseignant, des tâches sont identifiées pour chaque thème abordé ce qui permet l'atteinte d'objectifs spécifiques favorisant les comportements positifs de l'élève et en diminuant les négatifs. En somme, le modèle de consultation de Nadeau (2010) vise à développer chez l'enseignant la capacité à gérer les manifestations des élèves avec un TDAH, à accomplir les étapes d'une démarche de résolution de problèmes et à connaître les interventions probantes ainsi que leurs principes d'efficacité. Le modèle de consultation proposé comporte six rencontres individuelles de deux heures avec l'enseignant

s'échelonnant selon un calendrier d'environ 18 semaines. Le soutien et la collaboration que l'intervenant propose à l'enseignant (p.ex., respect de son temps et de son expertise, rétroaction sur l'implantation, communication téléphonique ou par internet) sont très importants dans l'implantation de ce modèle de consultation afin d'augmenter l'efficacité des stratégies auprès de l'élève. En plus, ce modèle de consultation proposé par Nadeau (2010) offre un guide d'intervention pratique pour l'intervenant scolaire et il est réaliste selon les contraintes du milieu scolaire (p.ex. le manque de temps). Ce programme a été évalué auprès de trente-sept paires enfant-enseignant lors d'un devis inter-groupes. Tous les enfants avaient un diagnostic de TDAH et prenaient une médication. Les résultats confirment l'efficacité du programme de consultation individuelle auprès des enfants avec un diagnostic de TDAH avec médication pour éviter une aggravation des comportements inappropriés et améliorer leur rendement scolaire. Les résultats obtenus suggèrent aussi que les enseignants ayant pris part au programme ont significativement augmenté leur utilisation de stratégies efficaces.

Par ailleurs, afin de diminuer les conflits avec l'enseignant, le psychoéducateur peut aussi aider l'élève en lui proposant des moyens adaptés pour diminuer ses comportements d'hyperactivité-impulsivité. Il peut, par exemple, l'aider à gérer son autocontrôle si l'élève a tendance à donner la réponse à une question sans lever sa main. Puisque les élèves hyperactifs-impulsifs sont généralement incapables de s'empêcher d'émettre certains comportements inadéquats (Kutscher, Attwood et Wolff, 2009), le psychoéducateur peut leur enseigner des techniques de respiration ou bien leur suggérer différents moyens (par exemple, balle pour canaliser son envie de parler, une couverture ou un sac lourd pour diminuer son agitation) pour apprendre à s'autoréguler (Drouin et Huppé, 2005). De l'autre

côté, le psychoéducateur peut également aider l'enseignant à utiliser des stratégies adaptées aux difficultés de l'élève tout en gardant une relation chaleureuse avec ce dernier (Drouin et Huppé, 2005). Par exemple, le psychoéducateur peut aider l'enseignant à établir un système de renforcement comme un système d'émulation. Lorsque l'élève émet, le comportement désiré, par exemple, marcher au lieu de courir, l'enseignant peut renforcer l'élève avec différents moyens (par exemple, un système de jeton associé à une éventuelle récompense). En donnant ces moyens tant à l'élève qu'à l'enseignant, la relation conflictuelle devrait diminuer et l'engagement comportemental de l'élève pourra augmenter (Drouin et Huppé, 2005).

Afin de développer l'auto-contrôle chez les élèves hyperactifs ou impulsif, les psychoéducateurs peuvent se référer à des programmes existants. Parmi les programmes prometteurs, mentionnons notamment les programmes d'intervention en psychoéducation *Vers les étoiles!* visant le développement des habiletés d'autocontrôle (par exemple bloquer les pensées et actions) chez les élèves de 6 et 7 ans ayant un TDAH (St-Pierre, 2001). Ce programme a été évalué à l'aide d'une étude de cas sur trois participants. Malgré les limites de ce type d'évaluation, les résultats sont encourageants puisque tous les enfants ayant reçu l'intervention ont amélioré les connaissances des stratégies d'autocontrôle ainsi que leurs habiletés à les utiliser pour se contrôler dans un cadre structuré. Le programme *d'intervention multidimensionnelle* de Massé, Lanaris et Boudreault (2005) vise aussi à développer l'autocontrôle chez l'enfant. Ce dernier programme vise aussi à soutenir les parents et enseignants avec des élèves ayant le TDAH. Toutefois, ce programme n'a pas évalué l'effet spécifique de l'autocontrôle chez l'enfant.

Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte plusieurs forces. Tout d'abord, c'est l'une des rares études longitudinales à tenter de comprendre les mécanismes explicatifs du désengagement comportemental chez les élèves qui présentent des comportements d'hyperactivité-impulsivité. Cette étude contribue donc à la littérature émergente quant au mécanisme explicatif de la relation entre l'enseignant et l'élève pour ces élèves qui sont désengagés au niveau comportemental à l'école. En plus, la notion d'engagement comportemental telle que définie dans la présente étude est assez récente. Il est donc intéressant de l'étudier en lien avec d'autres variables, notamment les comportements d'hyperactivité-impulsivité et la relation conflictuelle, afin d'appuyer davantage ces notions et de créer une littérature émergente dans le domaine.

Cette étude comporte aussi quelques limites. Premièrement, comme cette étude a été menée dans des écoles primaires situées dans une seule commission scolaire, ces résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population. De plus, bien que validée, la mesure des comportements d'hyperactivité-impulsivité est limitée à trois items. Même constat pour la mesure de la relation maître-élève qui est limitée à 4 items. Bien que ces mesures soient considérées continues, elles pourraient aussi être considérées de manière catégorielle, ce qui peut influencer les effets attendus. En plus, la mesure d'hyperactivité-impulsivité n'est pas une mesure diagnostique. Il s'agit plutôt d'une mesure de l'intensité des comportements perçus par l'enseignant. Enfin, dans les analyses, une seule source d'évaluation a été considérée pour évaluer chacune des dimensions à l'étude, soit la perception de l'enseignant pour les comportements d'hyperactivité-impulsivité et la perception de l'élève pour la relation maître-élève conflictuelle et

l'engagement comportemental. Bien qu'il s'agisse de sources valides et pertinentes, cette situation peut certainement avoir influencé les effets obtenus.

Études futures

Certains éléments de la présente recherche nous amènent à proposer des pistes de recherches futures. Premièrement, comme mentionnés ci-haut, il serait fort intéressant d'aller vérifier les hypothèses de cette présente recherche auprès d'une population plus large et diversifiée. Il serait aussi intéressant de prendre des élèves avec un diagnostic spécifique afin d'avoir un échantillon plus homogène. Par exemple, ces hypothèses pourraient être testées avec des élèves qui ont un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité afin de percevoir une augmentation ou une diminution de la force des liens observée entre les variables. Il pourrait aussi être intéressant de prendre un échantillon clinique d'élèves en adaptation scolaire ou d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Ainsi, une comparaison entre ces divers échantillons pourrait permettre de nuancer les résultats. Par ailleurs, certains chercheurs pourraient tenter d'expliquer le lien entre les comportements d'hyperactivité-impulsivité et l'engagement comportemental par d'autres médiateurs potentiels tels que la relation entre le parent et l'élève ou la relation entre l'élève et ses pairs. La recherche aurait également avantage à explorer le lien entre l'inattention et l'engagement comportemental et à tenter d'expliquer les mécanismes sous-jacents qui sont certainement différents de ceux observés chez les élèves hyperactifs-impulsifs. Enfin, il serait également intéressant de proposer une recherche-action en partenariat avec différents acteurs des milieux scolaires afin de mesurer l'impact de certaines interventions destinées

aux élèves et aux enseignants visant principalement à favoriser la création de liens positifs entre eux.

Conclusion

Globalement, cette étude suggère qu'une relation discordante entre l'enseignant et l'élève expliquerait le désengagement comportemental de certains élèves, et principalement des élèves qui présentent des comportements hyperactifs-impulsifs, soit ceux qui, par exemple, parlent sans lever la main ou se lèvent fréquemment sans consentement de l'enseignant. Par contre, ces relations marquées par de l'argumentation ou du désaccord n'expliqueraient que partiellement ce lien. La recherche future devra donc se pencher sur d'autres variables telles que les relations avec les pairs et les parents, afin de mieux comprendre le phénomène et donc, de mieux venir en aide à ces élèves dont le parcours scolaire est marqué par d'innombrables difficultés.

Références

- American Psychiatric Association. (2004). *DSM- IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd. rév.; traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris, France : Masson.
- Anderman, L. H. et Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(10), 21–37.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, JS. et Pagani, LS. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Arnold, D. H., Homrok, S., Ortiz, C. et Stowe, R. M. (1999). Direct observation of peer rejection acts and their temporal relation with aggressive acts. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 183–196.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differentials behavior, relationship quality, and satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.

- Barkley, R.A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. (3e éd., vol. 1). New York, New York: Guilford.
- Barkley, R.A. (2013). Distinguishing Sluggish Cognitive Tempo From ADHD in Children and Adolescents: Executive Functioning, Impairment, and Comorbidity. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(2), 161-173.
- Bar-Tal, Y. et Bar-Tal, D. (1986) *Social psychological analysis of classroom interaction*. (1^{ière} éd., vol. 1). New York, New York: Cambridge University Press.
- Bélanger, S., Vanasse, M., Béliveau, M-C., Jamouille, O., Lippé, S., Pâquet, H., ... Vanasse C-M. (2008). *Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. (1^{ière} éd., vol. 1). Montréal, Québec : Édition du CHU Saint-Justine.
- Belleau, L., Tétreault, K., Courtemanche, R. et Desrosiers, H. (2010). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. (1^{ière} éd. vol. 1). Québec, Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher– child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. (1^{ière} éd. vol. 1). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bréjard, V. et Bonnet, A. (2007). *L'hyperactivité chez l'enfant*. (1^{ière} éd. vol. 1). Paris, France: Armand Colin.
- Briggs, N. (2006). Estimation of the standard error and confidence interval of the indirect effect in multiple mediator models. *Dissertation Abstracts International*, 37(1), 475B.

- Cardin, J.F., Desrosiers, H., Belleau, L., Giguère, C. et Boivin, M. (2011, juin). Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à deuxième année du primaire. *Institut de la statistique du Québec, 12*, 1-8.
- Chevalier, N., Guay, M-C., Achim, A., Lageix, P. et Poissant, H. (2006). *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : soigner, éduquer, surtout valoriser*. (1^{ière} éd. vol. 1). Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. et Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 468-484.
- Drouin, C. et Huppé, A. (2005) *Plan d'intervention pour les difficultés d'attention*. (1^{ière} éd. vol. 1). Montréal, Québec : Chenélier.
- Doyon, E. (2008). *Rapport d'intervention d'un programme multimodal auprès d'élèves TDAH de première année*. Montréal, Québec : Presse de l'Université de Montréal.
- Dupaul, G. J. et Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: ASSESSMENT and Intervention strategies*. (2nd ed. vol. 1). New york, New York: Guilford.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Crosnoe, R. et Dion, É. (2010). Understanding the positive role of neighborhood high-SES on achievement: The contribution of the home, child care and school environments. *Developmental Psychology, 46*(1), 1227-1244.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. et Blumenfeld, P. (2008). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development, 64*(1), 830-847.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., ... Lasoya, S. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity,

- and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, 45(4), 988–1008.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fritz, M. S. et MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233-239.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95(1), 148-162.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115. <http://www.erudit.org/revue/enfance/2012/v1/n/1012124ar.pdf>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. et Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(3), 3–19.

- Gregory, A. et Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405–427.
- Hamre, B. et Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Howes, C. et Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57(1), 25-40.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. et Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Hughes. J. et Kwok. O. (2007). Influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O. et Loyd, L. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.

- Jeffrey, B., et Woods. P. (1997). *The relevance of creative teaching: Pupils' views* . Washington, DC : The Falmer Press.
- Jimerson, S.R., Campos, E. et Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kochanska, G., Murray, K. T. et Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232.
- Kohen, D.E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T. et Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Associations with young children's competencies. *Child Development*, 73(6), 1844-1860.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910–929.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
- Ladd, G. W. et Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206.
- Ladd, G. W. et Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008–1024.

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. et Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. et Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. et Eccles, J. S. (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mautone, J.A., Lefler, E.K. et Power, T.J. (2011). Promoting Family and School Success for Children With ADHD : Strengthening Relationships While Building Skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51.
- Marc, E. et Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. (1^{ière} éd. vol. 1). Paris, France : Dunod.
- Martin L, K., Attwood, T. et Robert R, W. (2009) *Les enfants atteints de troubles multiples*. (1^{ière} éd. vol. 1). Montréal, Québec : Chenélier.
- Massé, L., Lanaris, C. et Boudreault, F. (2005). *Programme d'intervention multidimensionnelle à l'intention d'élèves TDAH intégrés dans leur classe ordinaire. Bilan*. Québec, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Mauco, G. (1967). «*Psychanalyse et école* ». (1^{ière} éd. vol. 1). Paris, France: Aubier-Montaigne.

- McEvoy, A. et Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. et Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Nadeau, M-F. (2010). *Élaboration et validation empirique d'un modèle de consultation individuelle auprès des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant ayant un TDAH*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Nadeau, M-F., Normandeau, S., Massé, L. et Lessard, J. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 2 : Troubles de comportement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology*, 39(3), 581–593.
- Nijmeijer, J.S., Minderaa, R.B., Buitelaar, J.K., Mulligan, A., Hartman, C.A. et Hoekstra, P.J. (2008). *Clinical Psychology Review*, 28(4), 692-708.
- O'Connor, E. et 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.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. et Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. et Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(1), 297-312.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Posner, J. K. et Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, France : Les Presses universitaires de France.
- Preacher, K. J. et Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(4), 717-731.
- Rayou, P. (1998). « Un monde pour de vrai: la construction des compétences enfantines à la "grande école" ». *Sociologie de l'enfance*, 1(2), 35-53.

- Rodriguez-Fornells, A. et Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 639–645.
- Vandenplas-Holper, C., Roskam, I. et Fontaine, A-M. (2010). Self-perceived stability and change in children's competence. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 1-17.
- Vile Junod, R., DuPaul, J. C., Jitendra, A. K., Volpe, R. J. et Kristi, S. C. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology* 44(2), 87–104.
- Rothbart, M. K. et Bates, J. E. (2006). *Handbook of child*. (6ième éd. vol. 1). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Schafer, J. L. et Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Scholtens, S., Rydell, A-m. et Yang-wallentin, F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(3), 205-212.
- Shores, R. E. et Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194–199.
- Skinner, E. et Belmont, M. (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.

- Sobel, ME. (1998) *Direct and indirect effects in linear structural equation models*. In: Long JS, ed. *Common problems/proper solutions: Avoiding error in quantitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spaulding, A. (1997). « *The Politics of Primaries : the Micropolitical Perspectives of 7-year-olds* ». Washington: The Falmer Press.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., et ... Scherer, K. R. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498–510.
- Statistique Canada. (2005). Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes – Santé mentale (ESCC). Repéré à <http://www.ampq.org/contentdocuments/adf3186f-7054-d219-67e4bb62c9315e04.pdf>
- St-Pierre, V. (2011). *Vers les étoiles! Évaluation d'un programme d'intervention visant le développement des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 6 et 7 ans ayant un TDAH*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Valiente, C., Swanson, J. et Lemery-Chalfant, K. (2011). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student–teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development*, 21(3), 558-576.
- Vandenbossche, J., Archambault, I., Gobeil-Bourdeau, J. et Tardif-Grenier, K. (2011). *Student-teacher relationships and classroom engagement: Differential effects for boys and girls*. Communication présentée à *Society for Research on Child Development (SRCD)*, Montréal, Québec.

- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A. et Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57(1), 5-24.
- Vayer, P. et C. Roncin. 1999. *Laface cachée de la classe: Et si nous écoutions les enfants?* Sherbrooke, Québec: GGC Éditions.
- Vile Junod, R. E., Dupaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J. et Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104.
- Voelkl, E. K. (1996). Measuring Students' Identification with School. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Volpe, R., Dupaul, G., Diperna, J., Jitendra, A., Lutz, J., Tresco, K. et Vile Junod, R. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of mediation via academic enables. *School Psychology Review*, 35(1), 47-61.
- Wang, M. T. et Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Williams, J. et MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling*, 15(1), 23-51.
- Wilson, K. M. et Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282.

Zionts, L. T. (2005). Examining relationships between students and teachers: A potential extension of attachment theory? Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Attachment in middle childhood* (2^{ième} éd., vol. 1, p. 231-254). New York: Guilford Press.

Annexe I

Formulaire de consentement pour les enseignants

Faculté des arts et sciences

École de psychoéducation

Lundi 31 août 2009

Madame, Monsieur,

Au cours de la présente année scolaire (2009-2010), nous amorcerons en partenariat avec la Commission scolaire de St-Hyacinthe et votre école, un projet de recherche sur l'engagement scolaire. Tous les élèves de la 1^{ère} à la 6^e année et leurs enseignants seront sollicités afin de participer à ce projet qui s'échelonnnera sur une période de trois ans. Au cours de cette année, et à nouveau au cours des deux prochaines années, les élèves de la 3^e à la 6^e année et les enseignants de la 1^{ère} à la 6^e année seront invités à répondre au début et à la fin de l'année scolaire, à un questionnaire visant à évaluer différents aspects de la vie à l'école.

Il est entendu que votre consentement est préalable à votre participation. Vous trouverez, ci-joint, un formulaire de consentement que nous vous demandons de compléter et de nous remettre. Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous porterez à cette demande. N'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute information complémentaire concernant ce projet de recherche.

Dans l'attente de votre réponse, veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Merci de votre collaboration.

Isabelle Archambault, Ph.D.

Professeure adjointe

École de psychoéducation

Université de Montréal

Annexe II

Formulaire de consentement pour les parents

Faculté des arts et sciences

École de psychoéducation

Lundi 31 août

2009

Madame, Monsieur,

Au cours de la présente année scolaire (2009-2010), nous amorcerons en partenariat avec la Commission scolaire de St-Hyacinthe et l'école de votre élève, un projet de recherche sur l'engagement scolaire. Tous les élèves de 1^{ère} à 6^e années seront sollicités afin de participer à ce projet qui s'échelonnnera sur une période de trois ans. Au cours de cette année, et à nouveau au cours des deux prochaines années, les élèves de la 3^e à la 6^e année et les enseignants de la 1^{ère} à la 6^e année seront invités à répondre au début et à la fin de l'année scolaire, à un questionnaire visant à évaluer différents aspects de la vie à l'école.

Il est entendu que votre consentement est préalable à la participation de votre élève. Vous trouverez, ci-joint, un formulaire de consentement que nous vous demandons de compléter et de nous remettre par l'intermédiaire de votre élève. Nous vous remercions à l'avance de

l'attention que vous porterez à cette demande. N'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute information complémentaire concernant ce projet de recherche.

Dans l'attente de votre réponse, veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Merci de votre collaboration.

Isabelle Archambault, Ph.D.

Professeure adjointe

École de psychoéducation

Université de Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parents des élèves de la 3^e à la 6^e année

Titre de la recherche: Évolution de l'engagement scolaire chez les élèves du primaire: antécédents et conséquences associés.

Chercheur principal: Isabelle Archambault, professeure adjointe, École de psychoéducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Ce projet de recherche vise à 1) étudier comment évolue l'engagement scolaire des élèves de la 1^{ère} à la 6^e année, 2) identifier les caractéristiques individuelles, sociales et scolaires qui influencent l'engagement, 3) évaluer comment l'engagement favorise la réussite scolaire des élèves.

- si votre élève est en 3^e année, il participera au projet cette année et de nouveau en 4^e et 5^e année;
- si votre élève est en 4^e année, il participera au projet cette année et de nouveau en 5^e et 6^e année;
- si votre élève est en 5^e année, il participera au projet cette année et de nouveau en 6^e année.
- si votre élève est en 6^e année, il participera au projet cette année uniquement.

La participation de votre élève à cette recherche se fera dans sa classe, deux fois par année, au cours de deux périodes d'une heure. Votre élève aura à répondre à une série de questions visant à évaluer :

- son engagement scolaire (ses comportements et attitudes envers l'école et les tâches d'apprentissage, sa motivation à l'école et son sentiment de bien-être à l'école);
- ses relations avec ses enseignants, ses amis et sa famille
- sa perception de l'école, de l'encadrement scolaire qu'il reçoit et des activités qui sont offertes.

L'enseignant régulier de votre élève remplira aussi un questionnaire, deux fois par année, sur les caractéristiques personnelles de votre élève (comportements, émotions, etc.), sur ses pratiques éducatives en classe, de même que sur ses propres caractéristiques personnelles.

Enfin, nous aimerions pouvoir avoir accès au dossier scolaire et aux relevés de notes de votre élève à la fin des trois prochaines années scolaires (deux ans si votre élève est en 5^e année et un an si votre élève est en 6^e année) (2009-2010 à 2011-2012).

Confidentialité: Tous les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été accordé. **Aucune information** concernant des individus spécifiques ou permettant de les

identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée ou divulguée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre élève pourront être conservées après cette date.

Avantages et inconvénients: En participant à cette recherche, votre élève contribuera à l'avancement des connaissances sur le bien-être des jeunes à l'école. Ces connaissances pourraient permettre également de guider les écoles dans les services et le soutien qui sont offerts aux élèves. La participation de votre élève à cette étude ne comporte pas de risques. De plus, il n'y a aucune obligation de la part de votre élève de répondre à l'ensemble des questions.

Droit de retrait: La participation de votre élève est entièrement volontaire. Vous ou votre élève êtes donc entièrement libre d'accepter ou de refuser d'y participer. En tout temps, votre élève est libre de se retirer par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Advenant cette éventualité, vous ou votre élève pouvez alors communiquer avec la chercheuse principale, au numéro indiqué ci-dessous. Si vous retirez votre élève ou que celui-ci se retire de la recherche, les renseignements personnels le concernant et qui auront été recueillis au moment de son retrait seront détruits si vous le désirez.

B) CONSENTEMENT D'UN DES PARENTS

Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'en comprends le contenu. Je suis informé(e) du but, de la nature, des avantages et des

inconvenients de la recherche. Je suis informé(e) que la présente autorisation couvre trois années (2009-2010 à 2011-2012). Je sais que je peux retirer mon élève ou qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

| | |
|--|-------------------|
| Après réflexion et un délai raisonnable, <u>Je consens</u> librement à ce que mon élève participe à cette étude. | Oui ____ Non ____ |
| <u>J'autorise</u> l'accès aux relevés de notes finales de mon élève à la fin de cette année et des deux prochaines années scolaires | Oui ____ Non ____ |

Signature du parent, tuteur : _____ Date _____ :

Nom du parent : _____ Prénom du parent: _____

Nom de l'élève : _____

Prénom de l'élève :

C) ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

Je déclare que le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude ont été décrits au participant et à son parent/tuteur. Un membre de l'équipe (assistante de recherche) a répondu aux questions des participants et leur a expliqué que la participation à l'étude est libre et volontaire. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire de consentement.

Isabelle Archambault, professeure à l'école de psychoéducation, Université de Montréal

Signature: _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Isabelle Archambault (chercheure principale) au numéro de téléphone suivant:

Toute plainte relative à la participation de votre élève à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant:

Annexe III



COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFAS)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche suivant :

Titre : *Évolution de l'engagement scolaire chez les élèves du primaire : antécédents et conséquences associés*

Requérant : *Isabelle Archambault, professeure adjointe, École de psychoéducation*

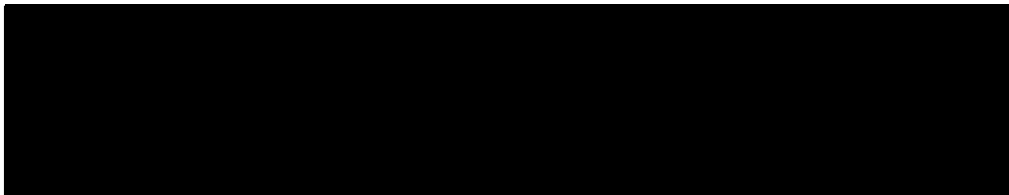
Organisme subventionnaire : *FQRSC*
Programme : *Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs*
Titre de la subvention : *Idem*
Numéro de la subvention : *131430*
Chercheur principal : *Idem*

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les règles d'éthique énoncées dans la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRFAS qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFAS.

Un suivi annuel est exigé afin de maintenir la validité de ce certificat.



Date de délivrance : 22 JUIN 2009

No du certificat : CÉRFAS-2009-10-040-P

Annexe IV

Échelles utilisées dans l'étude

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique : Engagement comportemental en français et en mathématique

Consigne général : Aucune

Consigne du bloc d'énoncés : Comment te débrouilles-tu en mathématiques? Pour chacune des questions suivantes, choisis la réponse qui te ressemble le plus. Et en français? Comment réussi-tu? Pour chacune des questions suivantes, choisis la réponse qui te ressemble le plus.

Début et fin de l'année scolaire

Engagement comportemental en mathématique et en français (élève)

1. Durant les activités de mathématiques, je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant(e).
 2. Je suis toujours les instructions de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques.
 3. J'écoute attentivement les explications de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques.
 4. Durant les activités de français/lecture, je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant(e).
 5. Je suis toujours les instructions de mon enseignant(e) durant les activités de français/lecture.
 6. J'écoute attentivement les explications de mon enseignant(e) durant les activités de français/lecture.
 7. En mathématiques, je fais toujours de mon mieux même lorsque le travail ne compte pas dans mon bulletin.
 8. Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques.
 9. Je fais toujours de mon mieux dans les dictées même lorsque le travail ne compte pas dans mon bulletin.
 10. Il est important pour moi de faire des efforts pour bien lire et écrire.
-

Archambault(2012)

Choix de réponses

- 1=Pas du tout
- 2= Pas vraiment
- 3= Pas sûr
- 4= Un peu
- 5= Beaucoup

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique : Relation maître-élève--Conflit

Consigne général : aucune

Consigne du bloc d'énoncés : Maintenant, parlons un peu de ta relation avec ton enseignante.

Pour chacune des questions suivantes, choisis la réponse qui ressemble le plus à ta relation avec ton enseignante.

Début et fin de l'année scolaire

Relation maitre-élève conflit (élève)

1. Je suis souvent en conflit avec mon enseignante.
 2. Je me mets facilement en colère contre mon enseignante.
 3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par mon enseignante.
 4. Il faut beaucoup d'énergie à mon enseignante pour discuter et négocier avec moi.
-

Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001)

Choix de réponses

- 1 - Pas du tout
- 2 - Pas vraiment
- 3 - Neutre/pas sûr
- 4 - Un peu
- 5 – Beaucoup

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique: Échelle de troubles comportementaux SDQ (hyperactivité/impulsivité)

Consigne du bloc d'énoncés: Étant donné que la personnalité de chaque élève varie grandement, veuillez indiquer les comportements de chacun de vos élèves.

Fin de l'année scolaire

**Échelle de troubles comportementaux SDQ
(hyperactivité/impulsivité) (professeur)**

1. Dans le dernier mois. Cet élève était agité(e), hyperactif(ve), ne tenait pas en place.
 2. Dans le dernier mois. Cet élève ne tenait pas en place ou se tortillait constamment.
 3. Dans le dernier mois. Cet élève a réfléchi avant d'agir.
-

SDQ (Goodman, 1997)

Choix de réponses

- 1 - Pas vrai
- 2 - Un peu vrai
- 3 - Très vrai

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique: Sexe

Consigne du bloc d'énoncés: Pour commencer, nous voulons savoir quelques petites choses sur toi. Pour chacune des questions suivantes, choisis la réponse qui te ressemble le plus.

Fin de l'année scolaire

Sexe (élève)

1. De quel sexe es-tu?

Sexe (Archambault, 2009)

Choix de réponses

1 - Masculin

2 – Féminin

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique: Rendement en français

Consigne du bloc d'énoncés: Nous voulons maintenant recueillir des informations à propos de chacun de vos élèves; plus précisément en ce qui concerne leur rendement académique, leur comportement en classe, ou la relation que vous entretenez avec leurs parents.

Fin de l'année scolaire

Rendement en français (professeur)

1. Depuis le début de l'année scolaire. Comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en français par rapport aux autres élèves de sa classe?
-

Rendement en français

Choix de réponses

- 1- Nettement sous la moyenne des élèves du même âge
- 2- Sous la moyenne des élèves du même âge
- 3- Dans la moyenne des élèves du même âge
- 4- Au-dessus de la moyenne des élèves
- 5- Nettement au-dessus de la moyenne des élèves du même âge

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique: Rendement en mathématiques

Consigne du bloc d'énoncés: Nous voulons maintenant recueillir des informations à propos de chacun de vos élèves; plus précisément en ce qui concerne leur rendement académique, leur comportement en classe, ou la relation que vous entretenez avec leurs parents.

Fin de l'année scolaire

Rendement en mathématiques (professeur)

1. Depuis le début de l'année scolaire. Comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématiques par rapport aux autres élèves de sa classe?

Rendement en mathématique

Choix de réponses

- 1- Nettement sous la moyenne des élèves du même âge
- 2- Sous la moyenne des élèves du même âge
- 3- Dans la moyenne des élèves du même âge
- 4- Au-dessus de la moyenne des élèves
- 5- Nettement au-dessus de la moyenne des élèves du même âge

Nom de l'échelle ou de la dimension thématique: Inattention

Consigne du bloc d'énoncés: Aucune

Inattention (élève)

1. Dans le dernier mois, tu es facilement distrait(e), tu as du mal à poursuivre une activité quelconque.

2. Dans le dernier mois, tu ne peux pas te concentrer ou maintenir ton attention.

3. Dans le dernier mois, tu es inattentif(ve), tu as de la difficulté à porter attention à ce que quelqu'un dit ou fait.

Choix de réponses

- 1 - Jamais ou pas vrai
- 2 - Quelquefois ou peu vrai
- 3 - Souvent ou très vrai

Source : ELDEQ (2008)

