



**Université de Montréal**

**L'inadaptation socio-affective des élèves hyperactifs-impulsifs-inattentifs lors de la transition primaire-secondaire : effet modérateur de l'agressivité-opposition**

**Par Jessika Langlois**

**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  
ès sciences (M. Sc.) en psychoéducation option mémoire et stage

Juin, 2021

© Jessika Langlois, 2021

## Résumé

La transition primaire-secondaire est un événement qui occasionne beaucoup de stress aux élèves qui vivent en même temps une multitude de stressors biopsychosociaux, mais également environnementaux. Pour les élèves qui présentent des problèmes extériorisés, notamment des comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention (HII), la transition peut augmenter les risques d'inadaptation socio-affective (anxiété, dépression, isolement social, victimisation). Cette étude se penche sur le lien entre la présence de comportements d'HII en 4<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année, et l'inadaptation socio-affective en secondaire 1, en y incluant le rôle modérateur de l'agressivité-opposition. La présente étude compte 1 490 jeunes ayant participé à l'Étude longitudinale sur le développement des enfants québécois (ELDEQ) à 10 (4<sup>e</sup> année), 12 (6<sup>e</sup> année) et 13 ans (secondaire 1), comprenant 47,8% de garçons. Les résultats des régressions linéaires hiérarchiques suggèrent que les jeunes HII-élevé présenteraient une augmentation significative, comparativement à leurs pairs HII-faible, des problèmes sociaux, dont de la victimisation et de l'isolement social, lors de la transition au secondaire. Pour les élèves agressifs-oppositionnels, ceux-ci auraient davantage de symptômes anxieux et dépressifs et se disent être plus souvent victimisés. Un effet additif, mais non de modération, peut être observé uniquement pour la victimisation, suggérant que les élèves présentant de façon cooccurrence des comportements d'HII et d'agressivité-opposition, rapportent davantage de victimisation. Les résultats de cette étude soulignent l'importance d'adapter les façons de faire afin de rendre la transition au secondaire plus adaptée aux besoins des jeunes présentant des problèmes extériorisés.

**Mots clés :** hyperactivité, impulsivité, inattention, agressivité, opposition, adaptation sociale, adaptation affective, anxiété, dépression, isolement social, victimisation

## Abstract

The transition from elementary to secondary school is an event that causes a lot of stress for students who simultaneously experience a multitude of biopsychosocial and environmental changes. For students with externalizing problems, including hyperactive, impulsive and inattentive (HII) behaviors, this transition can increase the risk of socio-emotional adjustment difficulties (i.e., anxiety, depression, social isolation, victimization). This study aims to examine the link between the presence of HII in grade 4 and 6, and student socio-emotional maladjustment in secondary 1, including the moderating role of aggressiveness-opposition. The sample comprises 1,490 youth aged 10 (grade 4), 12 (grade 6), and 13 years old (grade 7), including 47,8 % boys, who participated to the Quebec Longitudinal Study of Child Development (QLSCD). The results of the hierarchical linear regressions suggest that youth with HII exhibit a significant increase in social problems, including social isolation and victimization during the transition to high school as compared to their low-HII peers. Aggressive-oppositional behaviors were also associated with higher levels of emotional (i.e., anxiety and depression) and social (i.e., victimization) problems. Although we did not identify the expected moderation effect, we found an additive role of HII and aggressiveness-opposition such that youths presenting both problems experienced more victimization. The results of this study highlight the importance of adapting interventions to youth's unique adjustment characteristics in order to ensure a positive transition to secondary school more suited to the needs of young HII.

**Keywords:** hyperactivity, impulsivity, inattention, aggressiveness, opposition, social adjustment, emotional adjustment, anxiety, depression, victimization, social isolation

## Table des matières

<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>v</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>vi</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>vii</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>viii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Contexte théorique.....</b>	<b>2</b>
L'adaptation socio-affective .....	2
L'inadaptation affective.....	2
L'inadaptation sociale.....	4
L'inadaptation socio-affective lors de la transition primaire-secondaire .....	5
Les problèmes extériorisés.....	6
L'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention .....	6
L'agressivité et l'opposition .....	8
L'inadaptation socio-affective des élèves ayant des problèmes extériorisés.....	10
HII, agressivité-opposition et inadaptation affective.....	10
HII, agressivité-opposition et inadaptation sociale.....	13
<b>Limites des études actuelles .....</b>	<b>15</b>
<b>Questions de recherche et hypothèses.....</b>	<b>17</b>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>18</b>
Échantillon.....	18
Procédures.....	19
Mesures.....	19
Variables indépendantes .....	19
Modérateur.....	20

Variables dépendantes .....	21
Variables de contrôle .....	21
Stratégie analytique et gestion des données manquantes.....	22
<b>Résultats.....</b>	<b>23</b>
Analyses préliminaires.....	23
Modèles de régressions et de modération .....	25
<b>Discussion .....</b>	<b>29</b>
Les problèmes extériorisés et l'inadaptation affective .....	30
Rôle des mécanismes neurobiologiques .....	30
Spécificité de la période développementale.....	33
Spécificité de l'adaptation à l'apparition de la puberté .....	33
Les problèmes extériorisés et inadaptation sociale.....	34
Facteurs de risque de l'isolement social .....	34
Facteurs de risque de la victimisation.....	36
Agressivité-opposition et victimisation .....	37
La contribution de la cooccurrence des problèmes extériorisés sur la victimisation.....	38
Comment expliquer l'absence d'effet modérateur?.....	39
Au-delà de nos résultats : la cooccurrence des problèmes sociaux et affectifs et les pistes futures de recherche .....	40
Forces et limites .....	42
Implications pour la pratique .....	44
<b>Conclusion .....</b>	<b>47</b>
<b>Références.....</b>	<b>48</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables du modèle</i> .....	22
Tableau 2. <i>Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec la dépression T3</i> .....	25
Tableau 3. <i>Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec l'anxiété T3</i> .....	25
Tableau 4. <i>Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec l'isolement social T3</i> .....	26
Tableau 5. <i>Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec la victimisation T3</i> .....	26

## Liste des figures

*Figure 1.* Illustration du micro-modèle



## Liste des abréviations

**HII** : Hyperactivité, impulsivité, inattention

**ELDEQ** : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

**QLSCD**: Quebec Longitudinal Study of Child Development

**T0** : Précédentes collectes de l'ELDEQ

**T1** : Premier temps de mesure (4<sup>e</sup> année)

**T2** : Deuxième temps de mesure (6<sup>e</sup> année)

**T3** : Troisième temps de mesure (secondaire 1)

**SBQ**: Social Behavior Questionnaire

**E.T.** : Écart-type

**e.s.** : Erreur standard

$\bar{x}$  : Moyenne

## Remerciements

La réalisation de ce projet n'aurait pas pu être possible sans la présence de plusieurs personnes toutes aussi merveilleuses les unes que les autres. Dans un premier temps, j'aimerais souligner l'incroyable accompagnement que j'ai eu la chance d'avoir par Isabelle Archambault, ma directrice de mémoire. J'ai eu la chance de travailler avec toi lors du cheminement *Honor* au baccalauréat. Dès le début de notre relation, j'ai ressenti ta confiance et ta bienveillance à mon égard. Cela a grandement motivé mon choix de continuer à la maîtrise avec un mémoire, toujours avec la chance d'être accompagnée par toi. Merci de ton écoute, de ta disponibilité, de ton ouverture et surtout de m'avoir aidée à calmer mes idées parfois un peu trop ambitieuses. Merci également d'avoir mis sur mon chemin Elizabeth Olivier. Lorsqu'Isabelle m'a proposée d'être accompagnée également par toi Elizabeth, jamais je n'aurais pu imaginer avoir autant de soutien dans le cadre de ma maîtrise. Dès le début, tu as su croire en mon projet, m'épauler autant au niveau de mon ressenti en tant qu'étudiante qu'au niveau théorique avec ton énorme bagage de connaissances en lien avec le sujet de mon mémoire. Je crois que j'aurais eu beaucoup plus de périodes de découragement seule devant mon ordinateur en train d'essayer de déchiffrer SPSS sans toi! Merci d'avoir toujours été là et d'avoir grandement contribué à ce que ce projet me rende si fière.

Lors de mon parcours universitaire, j'ai également pu côtoyer des personnes exceptionnelles qui seront des supers psychoéducatrices. Julie, Cassandra, merci d'avoir rendu mon parcours en psychoéducation aussi exceptionnel et surtout rempli d'anecdotes cocasses. Christine, on a commencé à se côtoyer au *Honor*, mais c'est à la maîtrise que notre relation d'amitié s'est tricotée aussi serrée. Tu es une personne éclatante et si douce en même temps. Je suis très heureuse que nos chemins se soient croisés et si hâte de pouvoir fêter le dépôt de nos mémoires ensemble.

À tous mes élèves de tutorat, vous m'avez tellement inspirée dans ce projet. J'ai eu la chance de vous accompagner dans cette période si charnière qu'est la transition primaire-secondaire. Vous avez été ceux qui m'ont aidé à saisir l'importance d'adresser ces questions. Je m'engage à transmettre ces connaissances au personnel scolaire et bien plus afin que d'autres élèves, aussi merveilleux que vous, puissent vivre une transition au secondaire plus douce malgré la présence d'un Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

Outre toutes ces belles personnes rencontrées pendant mon parcours universitaire, je suis choyée d'avoir pu compter sur le soutien incroyable de mon entourage. Merci maman d'avoir lu et relu mon mémoire, d'avoir écouté mes nombreuses pratiques de présentations orales sur le même sujet depuis 2 ans. Ta présence réconfortante était mon point d'ancrage durant les périodes intenses, remplies de défis où je ne voyais parfois plus le bout! Thierry, toi qui est arrivé dans ma vie juste un peu avant le début de cette maîtrise, tu as su m'accompagner avec amour et bienveillance. Tu as grandement contribué à l'élaboration de mon projet afin de le rendre concret et rempli de sens à mes yeux. Merci d'avoir toujours cherché à pousser mes idées encore plus loin. Ta curiosité sans limite m'a aidé à développer mon raisonnement et ma façon de m'exprimer face à ce sujet qui me passionne. Je suis très chanceuse de pouvoir partager ma vie avec toi. Finalement, je ne peux conclure ces remerciements sans mentionner Pickles, mon chien qui venait me donner des bisous dès que je poussais un petit soupir de découragement. Tous nos moments ensemble m'ont permis de rendre ces deux années beaucoup plus équilibrées. Maman, Thierry, Pickles, je vous aime d'un amour inconditionnel.

## Introduction

La transition du primaire au secondaire est un événement du parcours scolaire qui touche tous les élèves d'une manière différente (Hughes et al., 2013; Lester et al., 2013; Nowland et Qualter, 2019; Poncelet et Lafontaine, 2011). Cette transition coïncide avec le début de l'adolescence, soit vers l'âge de 12-13 ans. Plusieurs études soulignent l'importance de la qualité de la transition scolaire qui est associée à plusieurs dimensions de l'adaptation des jeunes, tout particulièrement leur adaptation socio-affective (Bélanger et Marcotte, 2013; Nowland et Qualter, 2019; Richard et Marcotte, 2013). Pour la majorité des élèves, la transition peut s'effectuer assez facilement. Toutefois, pour certains d'entre eux, la transition au secondaire comporte plus de défis. En effet, ceux présentant un niveau élevé de comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention (HII), se rapprochant des critères diagnostiques du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), sont susceptibles d'éprouver davantage de difficultés lors de cette transition (Hughes et al., 2013; Dykens, 2000; Girard-Lapointe et Normandeau, 2017; Maras et Aveling, 2006). Les difficultés vécues par ces élèves, notamment les lacunes d'inhibition comportementale, peuvent en effet altérer significativement la qualité des relations avec leurs pairs ainsi que leur régulation émotionnelle, tous deux des indicateurs d'inadaptation socio-affective (Feldman et al., 2016; Fenesy et Lee, 2019; Roy et al., 2017). De plus, les niveaux élevés d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention sont parfois cooccurrents avec d'autres problèmes extériorisés comme l'agressivité et l'opposition, et ce, tout particulièrement à l'approche de l'adolescence (Couture, 2019; King et al., 2005; Massi et Gignac, 2017, Sadek, 2019). Ensemble, ces comportements peuvent donc accentuer les difficultés autant sociales qu'affectives auxquelles les élèves sont confrontés (Evans et al., 2013; Kings et al., 2005; Massi et Gignac, 2017; Sadek, 2019). Or, la contribution unique sur l'adaptation socio-affective des comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention ainsi que leur cooccurrence avec d'autres problèmes extériorisés sont des problématiques peu discutées dans les études actuelles, surtout lors de cette période de transition scolaire. En ce sens, cette étude se penche sur le lien entre les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention des garçons et des filles en 6<sup>e</sup> année et leur inadaptation socio-affective en secondaire 1, ainsi que le potentiel effet aggravant de l'agressivité-opposition sur cette relation.

## **Contexte théorique**

### **L'adaptation socio-affective**

Comprenant les habiletés sociales et les habiletés de régulation émotionnelle, l'adaptation socio-affective réunit deux sphères développementales interreliées soit la sphère sociale et la sphère affective (Fiske et al., 2010). Ces deux sphères font partie du modèle intégrateur de l'adaptation de Cummings, Davies et Campbell (2000) qui comprend également une troisième sphère, celle comportementale. D'une part, selon ces auteurs, la sphère affective renvoie à la capacité d'un individu à exprimer et à maintenir un équilibre lui permettant d'avoir un état émotionnel généralement positif (Fiske et al., 2010). Une bonne adaptation affective réfère donc à la capacité d'un individu à ressentir et à exprimer les émotions adéquates en fonction de la situation vécue ainsi qu'à réguler ses émotions. Par exemple, un élève présentant davantage d'affects positifs démontrera un meilleur équilibre émotionnel, ce qui dénote une bonne adaptation affective. D'autre part, la sphère sociale fait référence aux capacités d'un individu à entrer adéquatement en relation avec les autres, à développer des relations satisfaisantes avec autrui et à les maintenir dans le temps (Fiske et al., 2010). Les élèves ayant une bonne adaptation sociale entretiennent des relations, notamment avec leurs pairs, qui comblent leurs besoins sociaux tels les besoins d'acceptation et d'appartenance (Baumeister et Leary, 1995; Bukowski et al, 2019). Ainsi, bien qu'une grande proportion des jeunes présente une bonne adaptation sociale et affective, d'autres seront plutôt aux prises avec des difficultés sur l'une ou l'autre de ces sphères, et parfois sur les deux (Couture, 2019; Institut de la statistique du Québec, 2013; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012). L'inadaptation socio-affective est d'ailleurs un enjeu important pour plusieurs jeunes, notamment à l'adolescence (Tarabulsky et al., 2013).

### **L'inadaptation affective**

L'inadaptation affective est généralement conceptualisée en termes de problèmes intériorisés, qui incluent les symptômes dépressifs et anxieux (Achenbach et Edelbrock, 1978). Nous utiliserons le terme problèmes affectifs pour faire référence à ces symptômes. Les symptômes dépressifs comprennent des affects négatifs dénotant une tristesse, un sentiment de désespoir et une perte de

motivation pour plusieurs activités (American Psychiatric Association [APA], 2013). À titre d'exemple, un jeune ayant des symptômes dépressifs a tendance à pleurer fréquemment et peine à tirer plaisir des activités qui, par le passé, l'amusaient. L'anxiété, quant à elle, consiste en un état de stress prolongé dans le temps où l'élément déclencheur est plutôt diffus et difficile à identifier (Nabors, 2000; Vasey et al., 2014). Un adolescent présentant des symptômes anxieux a tendance à être fréquemment inquiet, craintif et nerveux, ce qui nuit dès lors à son équilibre émotionnel.

À l'enfance les troubles affectifs sont présents chez un nombre limité d'enfants (environ 0,6% à 3%; Piché et al., 2017). Toutefois, la présence de symptômes anxieux touche une proportion significative d'enfants qui présentent, notamment, des symptômes d'anxiété de séparation et/ou de phobies spécifiques (Beesdo et al., 2009). Le passage à l'adolescence s'accompagne aussi d'une augmentation marquée non seulement de l'anxiété et de la dépression (environ 3,1% à 7,2%; Piché, et al., 2017), mais également de la cooccurrence entre ces deux types de difficultés (Garber et Rao, 2014; Sadek, 2019). Il est à noter que les prévalences rapportées dans les écrits scientifiques sont généralement basées sur l'approche catégorielle, où la problématique est considérée présente à partir d'un seuil clinique, contrairement à une approche dimensionnelle où le niveau de symptômes est reparti sur un continuum. Bien que l'anxiété à l'enfance peut ne pas perdurer à l'adolescence ou à l'âge adulte, la majorité des jeunes qui ont plusieurs symptômes anxieux, même si ceux-ci n'atteignent pas le seuil clinique, seront affectés par la même condition ou par d'autres troubles affectifs au cours de leur vie (dépression, consommation de substances, etc.) (Beesdo et al., 2009). À l'enfance, les filles et les garçons tendent à présenter des symptômes anxieux et dépressifs à des niveaux similaires. Toutefois, l'augmentation à l'approche de l'adolescence est plus marquée chez les filles, ce qui résulte en des niveaux accrus de problèmes affectifs chez celles-ci comparativement aux garçons (Lanson et Marcotte, 2011). Par ailleurs, selon une étude de Richard et Marcotte (2013), 25% des filles anxieuses en 6<sup>e</sup> année développeront également un trouble dépressif avant le secondaire 2. Ces résultats s'accordent avec ceux de l'étude de Chaplin, Gillham et Seligman (2009), selon laquelle la présence de symptômes anxieux au début de l'adolescence (11-14 ans) est associée à davantage de symptômes dépressifs un an plus tard chez les filles, mais possiblement pas chez les garçons (Wang et al., 2018).

## **L'inadaptation sociale**

Les difficultés d'ordre social comprennent plusieurs dimensions dont l'isolement social et la victimisation qui sont des difficultés relationnelles avec les pairs (Bukowski et al., 2019; Olweus, 1994). L'isolement social se définit comme un état selon lequel les relations avec autrui sont peu nombreuses, peu satisfaisantes ou peu valorisantes. Certains adolescents peuvent être isolés socialement par manque d'intérêt pour les interactions sociales avec leurs pairs (Rubin et al., 2019). Ceux-ci tendent à préférer les activités et les tâches solitaires et ne semblent pas souhaiter avoir des amis ou en avoir davantage. D'autres adolescents peuvent être isolés socialement dû à un rejet par leurs pairs, notamment à cause d'un manque d'habiletés sociales pour entrer adéquatement en contact avec eux (Buhs et al., 2006; Olweus, 1994). Par ailleurs, la victimisation par les pairs se traduit par des abus physiques ou psychologiques qu'un jeune qui peine à se défendre subit de la part de certains pairs (Olweus, 1994). Ces abus, provoqués ou non, comprennent notamment des insultes, des humiliations, des menaces et des moqueries, de même que des agressions physiques telles se faire fréquemment pousser, bousculer ou frapper.

En ce qui concerne la victimisation, une étude de Cyr, Clément et Chamberland (2014) a documenté cette problématique chez les adolescents du Québec. Les résultats d'une enquête téléphonique aléatoire auprès de 1 400 jeunes âgés de 12 à 17 ans révèlent que 75% des jeunes ont vécu au moins une forme de victimisation par leurs pairs au cours des deux dernières années. À partir de la 4<sup>e</sup> année du primaire jusqu'en secondaire 3 (10 ans à 15 ans), les garçons rapportent être généralement plus victimisés que les filles (Olivier et al., 2021). Garçons et filles confondus, le type de victimisation le plus fréquent est la violence verbale (Cyr et al., 2014). Souvent lié à la victimisation, l'isolement social s'accompagne également d'une détresse importante. Dans les faits, 14% des jeunes victimisés rapporteraient un sentiment d'isolement et de détresse psychologique important nécessitant une intervention (Griese et Buhs, 2014). En somme, la victimisation et l'isolement social sont des difficultés types de l'inadaptation sociale qui peuvent être interreliées et influencées par les échanges du jeune avec son environnement.

## **L'inadaptation socio-affective lors de la transition primaire-secondaire**

La transition du primaire-secondaire est associée à plusieurs changements chez les jeunes adolescents. Tant le développement social qu'affectif se trouvent à des points charnières lors de cette transition. D'une part, des auteurs suggèrent que la transition primaire-secondaire contribuerait à l'émergence de certains troubles émotionnels (Eccles et al., 1997). Ceux-ci suggèrent notamment que l'école secondaire offrirait un environnement social qui n'est pas toujours ajusté aux besoins psychologiques des adolescents (Duchesne et al., 2008; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012; Eccles et al., 1997). Dans les faits, environ 20% des élèves du secondaire se situeraient au niveau élevé de l'indice de détresse psychologique (Institut de la statistique du Québec, 2013). L'arrivée à l'école secondaire coïncide d'ailleurs avec une augmentation marquée des prévalences des troubles dépressifs et anxieux et pourrait même y contribuer (Couture, 2019; Marcotte et al., 2005; Stern et al., 2020).

D'autre part, au niveau de la sphère sociale, les élèves entrant au secondaire voient leur réseau social du primaire se déconstruire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports [MELS], 2012). Les amitiés étant très importantes à cet âge (Cantin et Boivin, 2005; MELS, 2012), l'affiliation à un nouveau groupe de pairs peut alors être une source de stress non négligeable (Cantin et Boivin, 2005). De plus, au cours de la première année du secondaire, l'agressivité est souvent utilisée par les élèves pour établir leur statut dans le nouveau groupe de pairs. Ceci peut expliquer en partie l'augmentation transitoire de la victimisation entre la fin de l'enfance et le début de l'adolescence et, par le fait même, celle de la détresse psychologique de certains élèves (Chicoine, Marcotte et Poirier, 2019; Cyr et al., 2014; Pellegrini et Long, 2002).

Concomitante avec la transition au secondaire pour plusieurs élèves, la puberté occasionne des changements physiques, hormonaux et psychologiques qui peuvent également contribuer à l'inadaptation socio-affective des adolescents durant cette période (Marcotte et al., 2005). En effet, des auteurs suggèrent que l'ensemble des stressseurs biologiques (puberté) et environnementaux (entrée à l'école secondaire) auquel les jeunes adolescents sont confrontés affecte négativement leur adaptation (Couture, 2019; Eccles et al., 1997). Une étude de Nowland et Qualter (2019) démontre, par exemple, que 30% des élèves identifient la transition comme étant un défi particulièrement ardu. Pour les élèves qui vivent simultanément le début de la puberté et le stress qui est associé aux changements pubertaires, la détresse émotionnelle pourrait alors être plus



importante compte tenu de l'addition des changements biologiques et environnementaux. Ainsi, cet effet cumulatif des stressseurs pourrait exacerber certaines difficultés déjà présentes ou augmenter la probabilité que des difficultés se manifestent (Bélangier et Marcotte, 2013). Plusieurs études répertorient la puberté comme étant un facteur influençant l'adaptation des jeunes, surtout lorsque le début de celle-ci coïncide avec la transition au secondaire. Un effet de synchronicité entre la puberté et la transition primaire-secondaire augmenterait en ce sens les risques d'inadaptation des élèves (Lanson et Marcotte, 2012). Dès lors, il importe d'étudier l'inadaptation socio-affective des jeunes, surtout dans cette période développementale critique qu'est le début de l'adolescence.

### **Les problèmes extériorisés**

Comme le suggère le modèle intégrateur de l'adaptation de Cummings et al. (2000), les jeunes adolescents peuvent présenter des difficultés au niveau de la sphère comportementale, difficultés qui peuvent affecter leur adaptation socio-affective lors de la transition primaire-secondaire. Cette troisième sphère ne fait toutefois pas directement partie de l'adaptation socio-affective, mais interagit avec celle-ci. La sphère comportementale regroupe tout particulièrement les problèmes de type extériorisé (Achenbach et Edelbrock, 1978). Ces derniers font référence à des problèmes de comportement qui se manifestent dans les interactions du jeune avec son environnement et qui agissent négativement sur ce dernier (Campbell et al., 2000). L'hyperactivité, l'impulsivité, l'inattention, l'agressivité et l'opposition sont les problèmes extériorisés les plus prévalent à la fin de l'enfance et au début de l'adolescence (Couture, 2019; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012; MELS, 2008). Ces problèmes, qu'ils mènent à un diagnostic ou non, ont tendance à être cooccurrents et peuvent tous nuire de façon importante à l'adaptation affective et sociale des élèves (Broidy et al., 2003; Mikami et al., 2013; Verret et al., 2016).

#### **L'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention**

L'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention sont des problèmes extériorisés dont les difficultés peuvent être plus ou moins marquées chez différents jeunes, mais perturbent tout de même leur fonctionnement ~~qui sont présents à différents niveaux~~. Lorsque ces difficultés atteignent un seuil clinique, on parle alors d'un Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

D'une part, l'hyperactivité est décrite comme une activité motrice élevée et excessive dans une situation qui ne nécessite pas une telle intensité (APA, 2013; APA 2020 ; Barkley, 2006). Par exemple, un jeune hyperactif tend à avoir de la difficulté à rester tranquille afin de réaliser une tâche pour plus que quelques instants. Cette hyperactivité est souvent accompagnée d'une impulsivité, soit le fait d'agir sans avoir réfléchi aux conséquences de ses comportements (APA, 2020). Les jeunes impulsifs ont généralement de la difficulté à attendre leur tour ou interrompent fréquemment leur interlocuteur. Par ailleurs, l'hyperactivité et l'impulsivité sont également souvent accompagnées de l'inattention, soit d'une perturbation importante de l'attention et de la concentration (APA, 2013; APA, 2020). L'élève inattentif est ainsi facilement distrait et a de la difficulté à maintenir son attention pour une longue période ou lorsque la tâche demandée nécessite un effort cognitif important. L'inattention est un facteur de risque tant au niveau scolaire que socio-affectif (Plamondon et Martinussen, 2019).

Selon une revue de la littérature réalisée par Balázs et Keresztény (2014), il importe de s'intéresser aux jeunes manifestant des niveaux élevés d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention (HII) sans toutefois présenter le diagnostic d'un TDAH, c'est-à-dire les jeunes qui présentent des niveaux *sous-cliniques*. Sur la base de 18 articles répertoriés, ces auteurs concluent que les jeunes dont les niveaux de HII sont élevés, même s'ils sont sous les seuils cliniques, vivent des difficultés comparables à ceux ayant un diagnostic officiel de TDAH (Bussing, et al., 2010; Bussing et al., 2012; Kim et al., 2009; Malmberg et al., 2011, Rielly et al., 2006). De plus, le niveau sous-clinique d'HII est ressorti comme une problématique assez fréquente. En effet, tandis que 9% des enfants d'âge primaire ont reçu un diagnostic de TDAH, ce sont 15% de l'ensemble des enfants qui présentent des niveaux élevés d'HII (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012). Dès lors, un bon nombre d'enfants sont à risque de présenter des difficultés d'adaptation résultant de niveaux élevés d'HII. Il importe donc de s'attarder à ces enfants qui présentent des niveaux sous-cliniques et cliniques de TDAH (niveaux élevés d'HII), en comparaison aux élèves qui ne présentent pas ces difficultés (niveaux faibles d'HII), afin de prévenir le développement de problèmes d'adaptation socio-affective. De plus, tel que discuté précédemment, les jeunes présentant des niveaux sous-cliniques d'HII pourraient vivre autant de difficultés d'adaptation. En ce sens, le fait de présenter un TDAH ou des niveaux élevés d'HII serait lié sensiblement aux mêmes risques. Ceci soulève le questionnement vis-à-vis l'approche catégorielle quant au TDAH et suggère qu'une approche dimensionnelle, qui tient compte de la variabilité des niveaux d'HII,

pourrait aider notre compréhension des difficultés d'adaptation socio-affective des élèves présentant des comportements d'HII. D'ailleurs, les élèves qui présentent des niveaux élevés d'HII seraient également plus à risque de présenter d'autres types de problèmes extériorisés comme l'agressivité et l'opposition (Danckaerts et al., 2010; King et al., 2005; Sadek, 2019) qui sont d'autres facteurs de risques de l'inadaptation sociale et affective.

### **L'agressivité et l'opposition**

Outre l'HII, l'agressivité et l'opposition font également partie des problèmes extériorisés pouvant avoir une incidence sur l'adaptation des jeunes. L'agressivité est décrite comme une hostilité manifestée par le jeune envers son entourage et ce, de façon régulière (APA, 2013; Bierman et Sasser, 2014). Il existe différentes formes d'agressivité. Premièrement, l'agressivité physique s'observe notamment par des coups, de la bousculade ou des menaces physiques. Deuxièmement, l'agressivité verbale consiste en l'utilisation d'insultes, de jurons, de menaces à l'égard d'autrui traduisant une certaine violence. L'opposition quant à elle est caractérisée par une désobéissance où le jeune refuse délibérément de se conformer aux demandes des adultes (APA, 2013). Cette opposition peut se manifester de différentes façons, par exemple, lorsqu'un jeune refuse d'obéir ou ne change pas son comportement après en avoir reçu la demande de l'adulte. Or, l'agressivité et l'opposition ne sont pas nécessairement indépendantes des niveaux d'HII et peuvent être cooccurrentes chez certains enfants (Campbell et al., 2014; King et al., 2005; Lewinsohn et al., 2004; Massi et Gignac, 2017).

En effet, les enfants ayant des niveaux élevés d'HII sont plus susceptibles de présenter des comportements d'agressivité et d'opposition que les enfants sans symptômes d'HII (Lewinsohn et al., 2004; Malmberg et al., 2011), ce qui pourrait avoir pour conséquence de multiplier les problèmes sociaux et affectifs (Evans et al., 2013; Lapalme et Déry, 2010; Sadek, 2019). Plus spécifiquement, jusqu'à 53% des jeunes présentant un niveau élevé d'agressivité-opposition auraient également des symptômes élevés d'HII (Lapalme et Déry, 2010). En ce sens, tout comme le suggèrent les conclusions de la revue de la littérature de Balázs et Keresztény (2014), il est donc important d'être attentif aux élèves présentant des niveaux élevés d'HII et d'agressivité-opposition ainsi qu'à leurs caractéristiques spécifiques qui peuvent les rendre à risque de développer des problèmes sociaux et affectifs.

Parmi les caractéristiques des élèves à considérer, le sexe est notamment un facteur important, tant au niveau des problèmes extériorisés que de l'inadaptation socio-affective de manière plus large. En effet, environ deux garçons auraient un diagnostic de TDAH pour une fille (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012) et cinq garçons présenteraient des problèmes d'agressivité-opposition pour une fille (MELS, 2008). Ces différences de prévalences quant aux problèmes extériorisés entre les garçons et les filles pourraient notamment être dues au fait que le développement des enfants, particulièrement à l'approche de l'adolescence, se distingue légèrement entre les deux sexes puisqu'ils sont soumis à des mécanismes sociaux différents (Anderman, 2002; Hugues et al., 2013; Wang et al., 2018). De plus, plusieurs mécanismes biologiques peuvent influencer l'adaptation des jeunes selon leur sexe. Parmi ceux-ci, la puberté est un facteur important de la différenciation garçons et filles. Notamment les cycles hormonaux, qui peuvent contribuer aux différences entre les deux sexes dans l'autorégulation émotionnelle. Une étude de Bélanger (2010) démontre que les différences sexuelles au niveau de l'adaptation affective émergeraient dès la première année du secondaire, dont la prévalence des symptômes dépressifs. De plus, dans une étude de Stumper et de ses collègues (2020), il a été démontré que les différences individuelles quant au développement pubertaire seraient liées aux symptômes dépressifs à l'adolescence, en particulier chez les filles. Par la suite, deux indicateurs plus spécifiques ont été étudiés par Lanson et Marcotte (2012) en lien avec l'émergence des symptômes dépressifs à l'adolescence : la puberté précoce et l'image corporelle négative. Ces indicateurs expliqueraient de manière indépendante l'émergence de la différence sexuelle dans la prévalence de la dépression, plus élevée chez les filles. Malgré que ces résultats suggèrent de considérer le développement pubertaire lorsqu'on étudie l'adaptation des jeunes adolescents, la puberté ne sera pas étudiée spécifiquement dans cette étude.

Par ailleurs, le statut socio-économique (SES) des élèves, qui est principalement déterminé par le niveau de suffisance de revenus et par le plus haut niveau de scolarité atteint par les parents, joue également un rôle important pour le développement des problèmes extériorisés et de l'inadaptation socio-affective. Le SES est en effet un facteur de risque connu de certaines difficultés d'adaptation (santé mentale, décrochage scolaire, etc.), notamment dû à sa cooccurrence avec les pratiques parentales non adéquates (violence, négligence, etc.) (Côté et al., 2006; Davidson et al., 2015; Lemelin, Lafortune et Fortier, 2006). Un SES plus faible serait aussi associé à une plus faible scolarité, de moins bonnes conditions de travail ou une moins bonne stabilité d'emploi pour

les parents (Leblanc, 2007), ce qui peut avoir des conséquences importantes sur le développement des enfants, sur leurs comportements et surtout sur leur adaptation socio-affective (Institut de la statistique du Québec, 2016; Kim et al., 2009; Van Vuuren et al., 2018).

### **L'inadaptation socio-affective des élèves ayant des problèmes extériorisés**

Au-delà des facteurs de risques reconnus mentionnés ci-dessus, les niveaux d'HII et d'agressivité-opposition des élèves à la fin du primaire sont des indicateurs de leurs capacités d'adaptation lors de la transition primaire-secondaire. En effet, ces problèmes extériorisés sont associés, de manière unique ou cooccurrence, à des difficultés plus significatives lors de ce moment charnière dans la vie des jeunes adolescents et ce, tant au niveau de la sphère sociale qu'affective (Bussing et al., 2010; Campbell et al., 2000; Hughes et al., 2013; Girard-Lapointe et Normandeau, 2017; Malmberg et al., 2011; Verret et al., 2016). En effet, tôt dans le développement, les problèmes extériorisés et ceux affectifs (dépression, anxiété) partagent des facteurs de risques communs (Wade et al., 2017).

#### **HII, agressivité-opposition et inadaptation affective**

Le lien anticipé entre les niveaux élevés d'HII et l'inadaptation des jeunes au niveau affectif peut s'expliquer de plusieurs façons. Premièrement, bien qu'il existe plusieurs explications alternatives, des auteurs suggèrent que des difficultés au niveau des fonctions exécutives, dont l'inhibition comportementale, s'observent chez les enfants présentant des niveaux élevés d'HII (Barkley, 1997; Rubia et al., 2007; Sonuga-Barke, 2002). Les fonctions exécutives désignent les processus cognitifs de haut niveau tels que l'autorégulation émotionnelle, l'internalisation du discours et l'inhibition comportementale, fonctions qui sont en relation étroite avec la sphère affective (Barkley, 2006; Burlison et Daviss, 2018; Campbell et al., 2014). Plus spécifiquement, le modèle des fonctions exécutives chaudes et froides suggère que les fonctions exécutives peuvent être mises sur un continuum allant des fonctions exécutives *froides*, activées dans des contextes émotionnellement neutres (mémoire de travail, inhibition, flexibilité cognitive), aux fonctions exécutives *chaudes*, activées dans des situations où des émotions sont présentes (prise de décision, autocontrôle, autorégulation émotionnelle ; Zelazo, 2020). Plusieurs études se sont penchées sur

les fonctions exécutives chaudes et froides chez les jeunes ayant un TDAH (Bigorra et al., 2016; Rubya, 2011; Skogli et al., 2014; Skogli et al., 2017). Une de celles-ci dénote des difficultés prédominantes pour les jeunes ayant un TDAH, âgés de 8 à 17 ans, autant pour les fonctions exécutives froides que pour les fonctions exécutives chaudes ainsi qu'une détérioration de celles-ci sur une période de 2 ans comparativement aux jeunes sans TDAH (Skogli et al., 2017). Pour les jeunes présentant de l'agressivité-opposition, une étude de Castellanos-Ryan, Rubia et Conrod (2011) adresse également la question des fonctions exécutives chaudes et froides concernant ces problèmes extériorisés. Les jeunes adoptant des comportements d'agressivité-opposition présenteraient des lacunes dans les régions cérébrales limbiques fronto-striatales impliquées dans les fonctions exécutives telles que l'inhibition comportementale, lacune présente chez les élèves ayant des niveaux élevés d'HII également.

Par ailleurs, d'autres études suggèrent des pistes d'explication des difficultés présentes chez les enfants HII, notamment une hypersensibilité émotionnelle et une émotivité négative plus prédominante, ce qui se traduit par une plus grande irritabilité et réactivité (Hill et al., 2006; Nigg et al., 2004). Certains auteurs proposent donc que lors de la transition primaire-secondaire, le stress entourant cette période exacerbe la détresse et fragilise l'équilibre émotionnel des élèves (Couture, 2019; Hugues et al., 2013). Ainsi, ceux présentant déjà des défis supplémentaires, dont les élèves HII, seraient plus à risque d'avoir des problèmes affectifs tels que la dépression et l'anxiété lors de la transition au secondaire.

En plus des difficultés au niveau des fonctions exécutives et de l'hypersensibilité émotionnelle pouvant contribuer à l'émergence de la dépression et de l'anxiété chez les élèves HII, des facteurs comme la génétique sont également explorés dans les études actuelles (Meinzer et Chronis-Tuscano, 2017). Par exemple, une étude de Faraone et Larsson (2019) montre que la cooccurrence du TDAH et de la dépression s'explique en grande partie par des facteurs génétiques partagés (environ 70%). Plusieurs autres études soulèvent que des facteurs de risques génétiques communs à ces deux problématiques expliqueraient aussi en partie cette cooccurrence (Bishop et al., 2019; Nabors, 2000; Weiping et Lixiao, 2015).

Pour ce qui est de la cooccurrence entre le TDAH et les problèmes affectifs, Riglin et ses collègues (2020) ont identifié qu'environ 32,7% des personnes ayant un TDAH à l'enfance auraient des épisodes dépressifs récurrents à l'adolescence comparativement à 26,5% pour les personnes

sans TDAH. Dans le même ordre d'idée, une méta-analyse de 17 études centrées sur cette cooccurrence révèle que les enfants ayant un TDAH étaient 2,5 fois plus susceptibles de vivre un épisode dépressif que ceux n'ayant pas de TDAH (Angold et al., 1999). De plus, la cooccurrence du TDAH et de l'anxiété est également substantielle. La prévalence de cette cooccurrence s'élève jusqu'à 30% dans les échantillons cliniques (Jarret et Ollendick, 2008).

Enfin, des études longitudinales suggèrent que le TDAH est également associé à l'inadaptation affective de manière prospective (Bishop et al., 2019; Leppert et al., 2020; Martin-Storey et al., 2017; Roy et al., 2014; Roy et al., 2017; Stern et al., 2020). Parmi ces études, celle de Roy et ses collègues (2014) réalisée auprès de 1584 jeunes de 11 à 20 ans ayant un TDAH (2001-2010) suggère que ces jeunes sont plus susceptibles de présenter des problèmes affectifs au fil du temps. Une étude de Martin-Storey et ses collègues (2018) s'échelonnant sur 4 ans va également dans ce sens. Pour ce qui est des problèmes d'agressivité-opposition en lien avec l'adaptation socio-affective chez des enfants québécois passant de l'enfance à l'adolescence (7-10 ans à 11-14 ans), les résultats de cette étude suggèrent que ces jeunes sont particulièrement à risque de présenter davantage de problèmes affectifs ultérieurement, soit de l'anxiété et/ou de la dépression. Toutefois, à l'exception de ces rares études, la plupart des recherches sur les problèmes extériorisés et l'adaptation socio-affective ne se sont pas intéressées au moment spécifique de la transition au secondaire. Ainsi, peu d'entre elles se concentrent plus particulièrement sur la transition primaire-secondaire, qui est pourtant une période charnière quant aux risques d'inadaptation socio-affective.

En plus de la contribution directe des comportements d'HII sur les difficultés socio-affectives, plusieurs données de recherche suggèrent que l'agressivité-opposition pourrait agir comme un facteur aggravant qui s'ajoute au profil comportemental des jeunes HII. Dans les faits, environ 30 à 45% des enfants ayant un TDAH ont des problèmes affectifs importants, notamment car ils sont plus susceptibles de vivre des excès de colère, de l'irritabilité ou d'autres manifestations d'émotivité négative, nuisant ainsi à leur équilibre affectif (Liu et al., 2016; Stringaris et Goodman, 2009). Cette présence d'agressivité-opposition pourrait donc non seulement occasionner le même type de problèmes affectifs que le TDAH seul (Broidy et al., 2003; Lapalme et Déry, 2010), mais serait également susceptible de s'ajouter voire de multiplier les difficultés vécues sur le plan affectif lorsque les deux problématiques sont présentes (Blader, 2018; Dishion, 2014; King et al., 2005;

Lapalme et Déry, 2010; Lewinsohn et al., 2004; Sadek, 2019). Ceci augmenterait par le fait même l'inadaptation affective des élèves présentant un portrait de cooccurrence entre l'HII et l'agressivité-opposition.

Le recours aux comportements d'agressivité-opposition par les enfants présentant des comportements d'HII pourrait ainsi être un moyen inadapté de gérer les émotions découlant fréquemment d'une inhibition comportementale et d'une autorégulation émotionnelle moins développées (Dishion, 2014; Hill et al., 2006). Puisque les fonctions exécutives permettant notamment l'autorégulation émotionnelle et l'inhibition comportementale sont des habiletés plus fragiles chez les enfants ayant un TDAH, il n'est pas étonnant que ceux-ci présentent des moyens inadaptés de manifester leur mécontentement, y compris par l'utilisation, délibérée ou non, de l'agressivité-opposition (Blader, 2018). Néanmoins, dans les faits, cette hypothèse demeure conceptuelle puisque, bien que les difficultés de type HII et d'agressivité-opposition, de façon indépendante, entraînent une moins bonne adaptation affective chez les adolescents, les études ne se sont pas penchées sur l'effet cumulatif de présenter ces problèmes extériorisés de façon cooccurrence. Certaines études se penchent plutôt sur le risque que représente les problèmes extériorisés en général, combinant à la fois HII et agressivité-opposition (Hill et al., 2006; Morin et al., 2017). Or, ces études ne permettent pas de déterminer si les répercussions de ces problèmes extériorisés combinés sont plus grandes que si on les prend séparément. Ces études n'étudient également pas la possibilité que ces répercussions aient une contribution particulière spécifiquement au moment de la transition primaire-secondaire.

### **HII, agressivité-opposition et inadaptation sociale**

En plus des difficultés quant à l'adaptation affective, des problèmes sociaux sont également fréquents chez les élèves ayant des niveaux élevés d'HII. Cette prévalence plus élevée peut une fois de plus être expliquée par les difficultés des élèves HII à inhiber leurs comportements, ce qui pourrait altérer leurs habiletés à entrer en relation et à entretenir des relations positives (Scahill et Schwab-Stone, 2010; Nigg et al., 2000). Ces lacunes peuvent ainsi fragiliser les relations de certains jeunes HII avec leurs pairs, en plus de leur impulsivité, comportement découlant d'une inhibition comportementale faible. Ensemble, ces comportements sont souvent considérés à la base de la marginalisation des enfants présentant de l'HII qui n'arrivent pas à intégrer un groupe de pairs, soit parce qu'ils en sont isolés, soit parce qu'ils sont la cible de moqueries et d'intimidation



(Dishion, 2014). Une étude de Rielly, Craig et Parker (2006) s'est notamment intéressée au fonctionnement social des enfants HII. Les résultats suggèrent que ces enfants ont plus de difficultés par rapport à leurs pairs dans tous les domaines sociaux de fonctionnement (communication, résolution de problèmes, gestion des émotions et réciprocité sociale). En ce sens, les jeunes HII sont particulièrement à risque de vivre des expériences négatives comme de la victimisation et de l'isolement social par leurs pairs (Fogleman et al., 2018). Plus spécifiquement, Fogleman et ses collègues (2016) ont démontré que les jeunes ayant un TDAH rapportent être plus fréquemment victimes des mauvais traitements de leurs pairs, notamment en raison de leurs difficultés à gérer les émotions négatives. En ce qui a trait au rejet social, 10 à 15% des enfants présentant un faible niveau d'HII rapportent être rejetés ou isolés de leurs pairs comparativement à 50 à 80% pour les enfants avec des niveaux élevés d'HII (Mikami et al., 2013). De plus, 60% des enfants HII-élevé sont perçus comme des partenaires de jeux moins désirés par les autres enfants (Mikami et al., 2013). Enfin, les études qui ont examiné la question suggèrent qu'il existe bien un lien longitudinal, l'HII accentuant l'inadaptation sociale des jeunes au fil du temps (Chicoine, 2019; Roy et al., 2014; Roy et al., 2017). Par contre, une fois de plus, la majorité de ces études n'ont pas examiné l'effet potentiellement aggravant de la cooccurrence des problèmes extériorisés au moment de la transition primaire-secondaire.

Pour les élèves HII ayant aussi des symptômes élevés d'agressivité-opposition, la transition scolaire peut alors comporter davantage de difficultés en termes d'adaptation sociale. En effet, ces problèmes extériorisés sont associés à la victimisation par les pairs dans plusieurs études (Gaudreault, 2018; Hanish et Guerra 2002; Reijntjes et al., 2010; Rudolph et al., 2013; Sullivan et al., 2006). Par conséquent, l'utilisation plus fréquente d'agressivité par les élèves ayant également des niveaux élevés d'HII, notamment en réponse à la provocation, pourrait tendre à faire augmenter tant la fréquence des conflits que la victimisation et le rejet par les pairs (Fogleman et al., 2018; Perry et al., 1990; Verret et al., 2016). Pour ce qui est de l'opposition, un jeune s'opposant à l'autorité et aux demandes des adultes pourrait aussi vivre davantage d'expériences sociales négatives avec ses pairs, nuisant ainsi à son intégration sociale (Campbell, 2002; Lapalme et Déry, 2010; Mikami et al., 2013). De ce fait, les élèves manifestant un niveau élevé d'agressivité-opposition, en cooccurrence avec des symptômes d'HII, pourraient donc être plus à risque d'inadaptation sociale. La cooccurrence de ces problèmes extériorisés agirait en effet comme un facteur aggravant, notamment parce que les jeunes qui manifestent de tels problèmes adoptent

moins de comportements prosociaux et plus des comportements perturbateurs (King et al., 2005). Il semble également que, ensemble, les problèmes extériorisés affectent négativement l'acceptation par les pairs, nuisant ainsi à la préférence sociale tant chez les filles que chez les garçons (Leflot et al., 2011). En somme, bien que ces hypothèses méritent d'être évaluées empiriquement, plusieurs auteurs suggèrent qu'au-delà de leur effet additif, l'effet multiplicateur des problèmes extériorisés pourrait contribuer aux problèmes sociaux des élèves au moment de la transition primaire-secondaire, tant sur le plan de la victimisation et de l'isolement social (Verret et al., 2016), qu'au niveau de la présence de symptômes dépressifs et anxieux (Fogleman et al., 2018).

### **Limites des études actuelles**

Malgré leur pertinence, les études actuelles sur l'adaptation socio-affective des élèves HII et agressif-oppositionnels dans le contexte de la transition primaire-secondaire sont limitées à plusieurs égards. D'abord, les études qui se sont intéressées à la transition primaire-secondaire portent davantage sur l'inadaptation scolaire des jeunes, c'est-à-dire sur l'engagement scolaire, le décrochage scolaire et sur les difficultés académiques (Duval et al., 2014; Poncelet et Lafontaine, 2011). Ainsi, peu se sont intéressées aux sphères affective et sociale. Pourtant, ces sphères sont également affectées lors de cette transition, notamment du fait que la transition coïncide avec le début de la puberté et avec une augmentation transitoire de la victimisation par les pairs (Chicoine et al., 2019; Espelage et al., 2001; Pelligrini, 2002; Salmivalli, 2010). Ainsi, il importe d'étudier au cours de la transition scolaire l'adaptation socio-affective des jeunes adolescents afin d'offrir un accompagnement plus adapté pour diminuer la détresse vécue par les élèves au travers de ces nombreux changements.

De plus, rares sont les études ayant examiné les liens entre les problèmes extériorisés et l'inadaptation socio-affective qui reposent sur des échantillons populationnels et longitudinaux. En effet, plusieurs études actuelles s'intéressant à la prévalence cooccurrence des comportements d'HII et d'agressivité-opposition adoptent des devis transversaux, limitant notamment la compréhension de l'évolution des capacités adaptatives dans le temps. En ce sens, l'adoption d'un devis longitudinal a comme avantage de présenter une perspective développementale intéressante et d'éventuellement anticiper certaines trajectoires développementales. Par ailleurs, peu d'études sont réalisées auprès d'échantillons populationnels, surtout au Québec. Ainsi, l'utilisation de ce

type d'échantillon permettrait d'augmenter la capacité de généraliser les résultats à l'ensemble de la population québécoise, population qui est peu couverte dans les études d'envergure sur le sujet.

Enfin, les études qui se sont spécifiquement intéressées à la cooccurrence entre l'HII et l'agressivité-opposition sont peu communes. Pourtant, certains auteurs tels que Massi et Gignac (2015) suggèrent qu'au-delà des effets additifs, il est important de prendre en considération la présence d'une telle cooccurrence afin d'intervenir plus efficacement et plus adéquatement selon les besoins et les particularités comportementales de chaque jeune. Actuellement, les différents problèmes extériorisés sont plus fréquemment étudiés en silos ou les effets principaux des comportements d'HII et d'agressivité-opposition sont combinés ensemble, négligeant ainsi la compréhension des effets hétérogènes de la cooccurrence de ceux-ci sur l'adaptation des jeunes. Ceci signifie que ces comportements sont rarement combinés dans une seule étude et que l'effet cooccurrent de ceux-ci, ou leurs interactions sur l'inadaptation socio-affective des jeunes adolescents demeurent plutôt méconnus. Une étude de Castellanos-Ryan et ses collègues (2014) suggère notamment un modèle général composé d'un facteur commun pour les problèmes extériorisés, dont le TDAH et l'agressivité-opposition font partie. Selon ce modèle, la variance commune des problèmes serait associée à un niveau d'impulsivité élevé. En effet, les déficits au niveau de l'impulsivité (inhibition comportementale faible) sont présents dans divers problèmes extériorisés. Ainsi, la cooccurrence entre ces problèmes aurait inspiré une tendance en psychiatrie d'adresser les problèmes extériorisés dans une perspective dimensionnelle plutôt que catégorielle. Les quelques études qui ont observé les associations entre les divers problèmes extériorisés démontrent qu'en effet, une inhibition comportementale faible et une forte impulsivité entreraient tous deux en jeu dans le développement de l'HII et de l'agressivité-opposition. D'autres recherches mettent justement en évidence que l'étude des difficultés adaptatives prises individuellement, sans considérer leur cooccurrence potentielle, limite la compréhension de ce phénomène complexe (Caci et al., 2014; Caspi et al., 2015; Olivier et al., 2018). Dès lors, ceci ouvre la porte à la question peu étudiée des liens entre les problèmes extériorisés cooccurrents et les difficultés socio-affectives vécues notamment lors de la transition primaire-secondaire, sur lesquels le présent mémoire se penche. Plus spécifiquement, se pencher sur les effets d'interactions résultant de la présence cooccurrente de l'HII et de l'agressivité-opposition, comme cette étude propose de le faire, devrait permettre une compréhension approfondie des effets hétérogènes potentiels du fait de présenter les deux difficultés comparativement à une seule ou à aucune.

## Questions de recherche et hypothèses

Afin d'améliorer notre compréhension de la contribution des comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention sur l'adaptation, cette étude s'attardera au lien entre ces comportements et l'inadaptation socio-affective des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Cela en y intégrant l'effet modérateur du niveau d'agressivité-opposition, ce qui permettra d'en tester le rôle en tant que facteur aggravant. Plus spécifiquement, les élèves qui présentent des niveaux élevés d'HII, donc classés dans le groupe HII-élevé sur la base des évaluations des parents et des enseignants en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (T1 et T2), seront comparés à ceux ayant des niveaux faibles d'HII, groupe HII-faible, quant à l'augmentation potentielle de l'inadaptation socio-affective lors de cette transition scolaire (secondaire 1; T3). Nous nous attarderons ainsi à quatre composantes de l'inadaptation socio-affective, soit la dépression, l'anxiété, la victimisation et l'isolement social.

Tel qu'appuyé par plusieurs études, nous émettons d'abord l'hypothèse que les élèves du groupe HII-élevé à la fin du primaire rapportent plus de difficultés d'adaptation socio-affective au début du secondaire que les élèves du groupe HII-faible, et ce, au-delà de leur niveau de telles difficultés en 6<sup>e</sup> année. En ce sens, nous anticipons des niveaux plus élevés de difficultés autant sur le plan social que sur le plan affectif pour les élèves HII-élevé comparativement aux élèves HII-faible suite à la transition au secondaire. Dans le même ordre d'idées, nous proposons que les jeunes ayant des niveaux élevés d'agressivité-opposition vivraient également plus de difficultés socio-affectives que leurs pairs non agressifs-oppositionnels. Par la suite, tel que discuté précédemment, la troisième hypothèse suggérée est que les comportements d'agressivité-opposition en 6<sup>e</sup> année joueront un rôle modérateur (c'est-à-dire comme facteur aggravant) sur le lien entre les niveaux élevés d'HII et l'adaptation socio-affective ultérieure. Ainsi, compte tenu de l'effet cumulatif de ces problèmes extériorisés à l'adolescence, nous anticipons que les élèves du groupe HII-élevé qui présentent de façon cooccurrence des niveaux élevés d'agressivité-opposition à la fin du primaire seront susceptibles de vivre davantage de difficultés d'adaptation au début du secondaire et ce, contrairement aux élèves qui ne présentent pas de cooccurrence. La cooccurrence des problèmes extériorisés aura donc un effet multiplicateur sur les difficultés adaptatives vécues par les élèves HII-élevé. Par ailleurs, mentionnons enfin que nos questions de recherche et nos hypothèses seront

testées en considérant la contribution de divers facteurs reconnus pour leur rôle sur l'adaptation socio-affective, soit le sexe de l'élève, le statut socio-économique de sa famille, ainsi que la scolarité de sa mère.

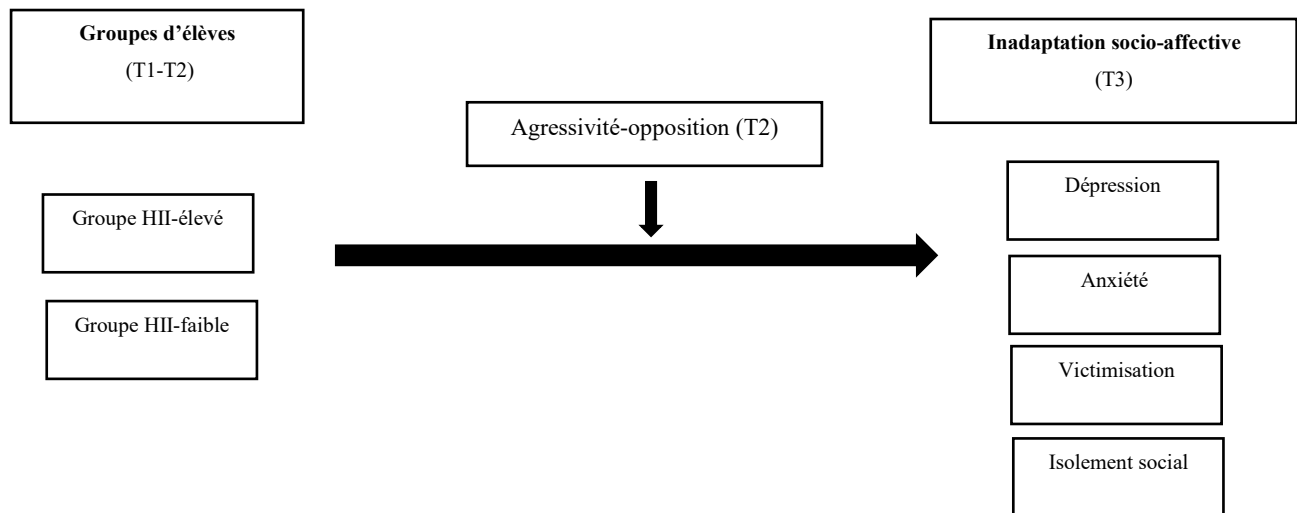


Figure 1. Illustration du modèle à l'étude

## Méthodologie

### Échantillon

L'échantillon provient de l'Étude Longitudinale du Développement des Enfants du Québec (ELDEQ) qui comptait initialement 2 120 enfants recrutés aléatoirement parmi tous les enfants nés au Québec entre 1997 et 1998. Dans le cadre de cette étude populationnelle et longitudinale, les enfants ont été suivis annuellement de l'âge de 5 mois jusqu'à l'âge de 17 ans, sauf à 9, 11, 14 et 16 ans. La présente étude compte 1 490 jeunes ayant participé à l'étude à 10 (4<sup>e</sup> année; T1), à 12 (6<sup>e</sup> année; T2) et à 13 ans (secondaire 1; T3). L'échantillon comprend 47,8% de garçons et 52,2% de filles. En raison du devis, ces enfants étaient âgés en moyenne de 10 ans au début de l'étude. En termes de statut socio-économique, 87,5% des foyers ont déclaré avoir un revenu suffisant, 8% un revenu insuffisant et 4,5 % un revenu très insuffisant. Pour la scolarité des mères des enfants de l'échantillon, 9,2% n'ont pas complété le secondaire, 8% ont complété le secondaire, 39% ont des études post-secondaires ou collégiales et 36,1 % des études universitaires.

## Procédures

Tous les formulaires de consentement ont été signés par un parent au début de chaque nouvelle phase de la collecte de données. Pour la présente étude, les questionnaires étaient remplis par les parents à domicile, en format papier. Les enseignants étaient également invités à compléter les questionnaires format papier portant sur le développement et l'adaptation socio-affective de l'enfant en 4<sup>e</sup> année (T1) et en 6<sup>e</sup> année (T2). Avec l'enfant en 6<sup>e</sup> année (T2) et en secondaire 1 (T3), une entrevue structurée a été réalisée par des intervieweurs formés qui notaient les réponses de l'élève dans un questionnaire électronique standardisé.

## Mesures

### Variables indépendantes

***Hyperactivité-impulsivité-inattention (HII) pré-transition.*** La procédure employée afin de classer les enfants dans les groupes HII-élevé et HII-faible visait à identifier ceux dont les niveaux élevés d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention étaient observables dans plus d'un milieu (maison, école) et relativement stables dans le temps (pré-transition : 4<sup>e</sup> année et 6<sup>e</sup> année). Ainsi, les mesures d'HII ont été prises auprès de trois informateurs soit le père et l'enseignant de l'élève en 4<sup>e</sup> année, ainsi qu'auprès de l'enseignant en 6<sup>e</sup> année juste avant la transition au secondaire (les données de la mère étant non-disponibles à ces temps de mesures, ce pourquoi nous avons pris celles du père). Les répondants ont tous répondu à des questions provenant du *Social Behavior Questionnaire* (SBQ), versions parents et enseignants (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987).

En 4<sup>e</sup> année, ce questionnaire a d'abord été complété par le père de l'enfant. Il comprend 6 items d'hyperactivité-impulsivité (p.ex. « Votre enfant a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants ? ») et 3 items d'inattention (p.ex. « Votre enfant a été facilement distrait, a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque. »). Ensemble, ces items d'hyperactivité-impulsivité et d'inattention ont une consistance interne de  $\alpha = 0,82$ . Le questionnaire complété par l'enseignant de 4<sup>e</sup> année comprend 6 items d'hyperactivité-impulsivité (p.ex. « L'élève n'a pas pu rester en place, a été agité ou hyperactif. ») et 3 items d'inattention (p.ex. « L'élève n'a pas pu rester en place, a été agité ou hyperactif. »). Ensemble, ces items

d'hyperactivité-impulsivité et d'inattention ont une bonne consistance interne ( $\alpha = 0,88$ ). En 6<sup>e</sup> année, seul l'enseignant a répondu au questionnaire. Ce questionnaire comprend 7 items d'hyperactivité-impulsivité et 4 items d'inattention correspondant à ceux employés en 4<sup>e</sup> année qui, ensemble, ont une consistance interne de  $\alpha = 0,85$ . Les trois informateurs ont ainsi évalué à deux temps de mesures (4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) l'ensemble de ces items sur des échelles de réponses de type Likert en 3 points « Jamais ou pas vrai » (1), « Quelque fois ou un peu vrai » (2) et « Souvent ou très vrai » (3).

Dans un premier temps, un score d'HII de l'enfant selon chaque informateur (père 4<sup>e</sup> année; enseignant 4<sup>e</sup> année, enseignant 6<sup>e</sup> année) a été créé en faisant la moyenne des items. Dans un deuxième temps, afin de créer les groupes d'élèves présentant des niveaux faibles et élevés d'HII (sous-cliniques et cliniques) stables dans le temps (présents en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année), une procédure analogue à celle proposée par Martin-Storey et al. (2018) a été retenue. Suivant cette procédure, le score de chaque informateur (père 4<sup>e</sup> année, enseignant 4<sup>e</sup> année, enseignant 6<sup>e</sup> année) a été transformé en score T (variant de 0 à 100). Les enfants ayant obtenu un score égal ou supérieur à 60 selon minimalement le père et un des enseignants ont ensuite été classés dans le groupe ayant un niveau élevé d'HII (1 = groupe HII-élevé) tandis que les enfants ayant des scores inférieurs à 60 selon le père et selon un ou deux des enseignants ont été classés dans le groupe ayant un niveau faible d'HII (0 = groupe HII-faible). À noter que dans le groupe d'élèves HII-élevé, il pourrait y avoir des jeunes qui ont un niveau clinique d'HII. À l'issue de cette procédure, 107 (7,2 %) élèves ont été classés dans le groupe HII-élevé comparativement à 1383 (92,8 %) dans le groupe HII-faible. Au niveau de la répartition du sexe des jeunes selon les groupes, le groupe HII-faible comprend 43 % de garçons et 57 % de filles. Le groupe HII-élevé comprend 82 % de garçons et donc 18 % de filles.

### **Modérateur**

***Agressivité-opposition pré-transition.*** L'enseignant de 6<sup>e</sup> année a complété deux échelles comportant au total 12 items (T2) provenant du *Social Behavior Questionnaire* (SBQ) (Tremblay et al., 1987). L'agressivité a été évaluée à partir de 10 items, tels que « Cet enfant s'est bagarré. » L'opposition a été évaluée à partir de 2 items, tels que « Cet enfant a été rebelle ou a refusé d'obéir. » L'échelle de réponses est de type Likert en 3 points « Jamais ou pas vrai » (1), « Quelque fois ou un peu vrai » (2) et « Souvent ou très vrai » (3). La moyenne des items d'agressivité

et d'opposition a été effectuée afin de créer une échelle globale ayant une bonne consistance interne ( $\alpha = 0,92$ ).

### **Variables dépendantes**

***Inadaptation socio-affective pré et post-transition.*** L'inadaptation socio-affective a été évaluée à partir de quatre dimensions, soit la dépression, l'anxiété, la victimisation et l'isolement social. Ces dimensions ont été mesurées à deux temps des mesures, soit en 6<sup>e</sup> année (T2) et en secondaire 1 (T3). Les élèves ont répondu eux-mêmes à ces dimensions sur une échelle de réponse de type Likert en 4 points : « Jamais »(1), « Rarement »(2), « Souvent »(3) et « Très souvent »(4). Chaque échelle a ensuite été créée par moyenne. La ***dépression*** a été évaluée sur la base de 9 items tirées de l'échelle de dépression du *Center for Epidemiological Studies* (CES-D-12; Radloff, 1977) (p.ex. « Depuis les 6 derniers mois, tu te sens malheureux/triste. » ;  $\alpha$  T2 = 0,79 ;  $\alpha$  T3 = 0,82). Les items d'***anxiété*** proviennent du *Social Behavior Questionnaire* (SBQ) (Tremblay et al., 1987). Cette échelle comprend 4 items, tels que « Depuis les 6 derniers mois, je suis très inquiet. » ( $\alpha$  T2 = 0,70 ;  $\alpha$  T3 = 0,77). L'***isolement social*** a également été évalué à partir d'une échelle tirée du CES-D-12 et comportait 8 items, tels que « Depuis les deux dernières semaines, je me sens mis de côté. » ( $\alpha$  T2 = 0,76 ;  $\alpha$  T3 = 0,79). Enfin, la ***victimisation*** a été évaluée par les élèves sur une échelle de 10 items mesurant la fréquence à laquelle ils se considéraient victimes d'intimidation par leurs pairs (p.ex. « Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé qu'un jeune de ton école t'aie poussé, frappé ou donné des coups de pied ? » ;  $\alpha$  T2 = 0,75 ;  $\alpha$  T3 = 0,83). Ces items adaptés proviennent du *Revised Class Play* (Boivin et Hymel, 2001).

### **Variables de contrôle**

***Sexe de l'enfant.*** Le sexe est une mesure rapportée par les parents dans les précédentes collectes de l'ELDEQ (T0) (0 = garçon, 1 = fille).

***Statut socioéconomique.*** Le statut socioéconomique a été évalué par les parents dans les précédentes collectes de l'ELDEQ (T0). Le statut socioéconomique a été évalué à partir d'une question selon laquelle les parents devaient répondre et qui comprenait trois niveaux : revenu suffisant (1), revenu insuffisant (2), revenu très insuffisant (3).



**Scolarité de la mère.** La scolarité de la mère a été rapportée par cette dernière (T0) et codée selon sept niveaux : pas de diplôme secondaire (1), diplôme d'études secondaires (2), études post-secondaires partielles (3), diplôme d'études professionnelles (4), diplôme d'études collégiales (5), études universitaires partielles (6) et diplôme d'études universitaires (7). Cette échelle sera traitée de manière continue dans les analyses.

### **Stratégie analytique et gestion des données manquantes**

Afin de traiter les données manquantes, l'imputation multiple (10 bases de données imputées) a été réalisée à partir du logiciel *SPSS 25*. Tous les élèves ayant des données pour au moins un temps de mesure (pré-transition (4<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année) ou post-transition (secondaire 1)) ont été considérés. En 4<sup>e</sup> année et 6<sup>e</sup> année, pour les mesures d'HII, la proportion de données manquantes varie entre 35,3% et 45,8%. L'imputation multiple a été réalisé sur les items d'HII avant la création des groupes. Les quatre échelles d'adaptation socio-affective rapportées par le jeune comportaient 13,5% de données manquantes en 6<sup>e</sup> année et 21,1% en secondaire 1. Pour ce qui est des variables de contrôle, la proportion de données manquantes variait entre 10,9% et 13%. L'ensemble des analyses ont été réalisées avec le logiciel *SPSS 25*. Les statistiques descriptives ont d'abord été réalisées afin d'obtenir la répartition, les moyennes et les écart-type des variables à l'étude. Par la suite, une analyse de corrélations de Pearson a été effectuée pour toutes les variables du modèle. Enfin, pour répondre aux principales questions de recherche, la stratégie analytique comprend une série de modèles de régressions linéaires multiples hiérarchiques ainsi que des analyses de modulation, le modérateur étant le niveau d'agressivité-opposition. Pour réaliser ces analyses de régressions, quatre modèles distincts pour chaque variable dépendante ont été testés : dépression, anxiété, isolement social, victimisation. Chacun de ces modèles comprennent quatre blocs où les variables étaient entrées successivement. D'abord, le bloc 1 comporte les variables de contrôle. Ensuite, la variable indépendante, soit la présence faible ou élevé d'HII, est ajoutée au bloc 2. Le bloc 3 comprend ensuite le lien direct du modérateur soit l'agressivité-opposition. Enfin, le bloc 4 est celui où on intègre l'interaction entre les groupes (HII-élevé et HII-faible) et l'agressivité-opposition afin de tester l'effet modérateur, à l'aide de la macro *PROCESS* (Hayes, 2018) dans *SPSS 25*.

## Résultats

### Analyses préliminaires

Les statistiques descriptives et les corrélations de Pearson sont présentées au Tableau 1. Les corrélations entre les variables du modèle vont dans la direction attendue. Premièrement, en ce qui a trait aux variables de contrôle, la scolarité de la mère est liée négativement avec tous les indices d'inadaptation socio-affective ainsi qu'avec les problèmes extériorisés au T2, soit la variable de groupes HII et la variable d'agressivité-opposition. De ce fait, plus le niveau de scolarité de la mère est élevé, moins les enfants ont de problèmes sociaux, affectifs et extériorisés. Le niveau de suffisance de revenus est corrélé positivement avec les problèmes sociaux, affectifs et extériorisés, suggérant qu'un revenu familial insuffisant est associé à davantage de difficultés chez les enfants. De plus, les corrélations avec le sexe indiquent que les filles ont en moyenne un niveau plus élevé de symptômes dépressifs, d'anxiété et d'isolement social que les garçons, tandis que les garçons rapportent davantage de victimisation et manifestent plus d'HII et d'agressivité-opposition que les filles. De plus, chacune des variables d'inadaptation socio-affective (dépression, anxiété, isolement social et victimisation) en 6<sup>e</sup> année est corrélée positivement et significativement avec elle-même en secondaire 1. Ceci suggère que le niveau d'inadaptation socio-affective est relativement stable dans le temps, supportant la nécessité de contrôler pour les niveaux antérieurs.

Deuxièmement, les corrélations vont également dans la direction attendue entre les variables indépendantes et dépendantes. La variable de groupes HII ainsi que celle de l'agressivité-opposition en 6<sup>e</sup> année sont corrélées positivement avec les symptômes dépressifs, l'isolement social et la victimisation en secondaire 1, ce qui signifie que les problèmes extériorisés seraient des facteurs de risques. Pour l'anxiété en secondaire 1 (T3), aucune association avec les variables indépendantes n'est significative.

Tableau 1. *Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables du modèle*

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Scolarité mère													
2. Revenu	-,326**												
3. Sexe	,004	,024											
4. Dépression T2	-,075**	,089**	,109**										
5. Anxiété T2	-,039	,088**	,125**	,615**									
6. Isolement social T2	-,080**	,069**	-,018	,604**	,411**								
7. Victimisation T2	-,057*	,046	-,151**	,403**	,283**	,380**							
8. Dépression T3	-,056*	,041	,187**	,567**	,390**	,380**	,303**						
9. Anxiété T3	-,018	,007	,183**	,387**	,473**	,294**	,242**	,594**					
10. Isolement social T3	-,005	,004	,022	,469**	,305**	,575**	,292**	,613*	,422**				
11. Victimisation T3	-,038	,086**	-,139**	,369**	,236**	,306**	,548**	,448**	,302**	,451**			
12. Groupes HII	-,082**	,013	-,204**	,112**	,079**	,117**	,187**	,056*	,038	,128**	,186**		
13. Agressivité-opposition T2	-,128**	,087**	-,171**	,151**	,030	,057*	,250**	,159**	,042	,065*	,238**	,241**	
$\bar{X}$	4,68	1,16	0,53	1,24	1,37	1,48	1,35	1,46	1,39	1,47	1,36	1,40	0,07
E.T.	1,98	0,47	0,50	0,28	0,31	0,42	0,31	0,40	0,33	0,44	0,33	0,41	0,26
Minimum statistique	1,00	1,00	0,00	0,94	1,00	0,97	1,00	0,83	1,00	0,87	0,95	0,79	0,00
Maximum statistique	7,00	3,00	1,00	2,79	2,89	3,00	2,75	2,88	3,00	3,00	3,00	3,75	1,00

Note. \* p < 0,05. \*\* p < 0,01.

## Modèles de régressions et de modération

Les analyses de régression ont été réalisées séparément pour chacune de variables dépendantes, soit la dépression, l'anxiété, l'isolement social et la victimisation.

**Dépression.** Au premier bloc du modèle visant à prédire la dépression en secondaire 1, les variables de contrôle permettent d'expliquer 33,8% de la variance. Plus spécifiquement et tel qu'indiqué au Tableau 2, le sexe de l'enfant est associé positivement et significativement à la dépression en secondaire 1, suggérant que les filles rapportent des niveaux plus élevés que les garçons et ce, au-delà de l'association autorégressive entre la dépression en 6<sup>e</sup> année et en secondaire 1. La scolarité de la mère et le revenu ne sont pas associés significativement à la dépression en secondaire 1. Au second bloc, l'ajout de la variable de groupes HII n'a pas d'apport significatif à l'explication de la variance de la dépression en secondaire 1. En effet, le lien entre l'HII et la dépression en secondaire 1 n'est pas significatif. Au troisième bloc, l'ajout de l'agressivité-opposition permet d'expliquer 0,9 % de variance supplémentaire comparativement au second bloc. Ainsi, les résultats suggèrent que plus le niveau d'agressivité-opposition en 6<sup>e</sup> année est élevé, plus le niveau de dépression en secondaire 1 est élevé. Au quatrième bloc, l'ajout de l'interaction entre les groupes HII et l'agressivité-opposition (voir Tableau 2) n'apporte pas une contribution significative à l'explication de la dépression en secondaire 1.

**Anxiété.** Au premier bloc du modèle visant à prédire l'anxiété en secondaire 1, les variables de contrôle permettent d'expliquer 23,8% de la variance tel qu'indiqué au Tableau 3. Dans les faits, la scolarité de la mère et le revenu ne sont pas associés significativement à l'anxiété à l'adolescence. Par contre, le sexe de l'enfant est associé positivement et significativement à l'anxiété en secondaire 1, signifiant que les filles rapportent des niveaux plus élevés que les garçons et ce, au-delà de l'association significative entre l'anxiété en 6<sup>e</sup> année et en secondaire 1. Au deuxième bloc, l'ajout de la variable de groupes HII ne permet pas d'expliquer davantage de variance de l'anxiété en secondaire 1. Au troisième bloc, l'ajout de l'agressivité-opposition permet d'expliquer 0,2% de variance supplémentaire, soit un changement significatif comparativement au modèle précédent. Ainsi, plus le niveau d'agressivité-opposition des élèves en 6<sup>e</sup> année est élevé, plus leur niveau d'anxiété en secondaire 1 sera élevé. Au quatrième bloc, l'ajout de l'interaction entre les groupes HII et l'agressivité-opposition n'a pas de contribution significative à l'explication de l'anxiété.

Tableau 2. Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec la dépression T3

	Bloc 1				Bloc 2				Bloc 3				Bloc 4			
	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$
Scolarité mère	-,004	,004	,340	-,021	-,003	,004	,377	-,020	-,002	,004	,627	-,011	-,002	,004	,648	-,010
Revenu	-,012	,016	,433	-,018	-,012	,016	,442	-,017	-,016	,016	,321	-,022	-,015	,016	,326	-,022
Sexe (1=filles)	,085	,014	,000	,127	,088	,014	,000	,132	,098	,015	,000	,147	,098	,015	,000	,148
Dépression T2	,589	,023	,000	,553	,586	,023	,000	,551	,572	,023	,000	,537	,571	,023	,000	,537
Groupes HII (1=HII élevé)					,025	,028	,366	,020	,000	,028	,991	,000	,022	,032	,506	,017
Agressivité-opposition T2									,125	,027	,000	,104	,139	,029	,000	,115
HII x Agr.-oppo.													-,103	,076	,176	-,036
R <sup>2</sup>	,338		,000		,339		,000		,348		,000		,349		,000	
$\Delta R^2$	,338		,000		,001		,366		,009		,000		,001		,176	

Tableau 3. Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec l'anxiété T3

	Bloc 1				Bloc 2				Bloc 3				Bloc 4			
	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$
Scolarité mère	-,003	,005	,574	-,013	-,003	,005	,638	-,011	-,002	,005	,777	-,007	-,001	,005	,788	-,006
Revenu	-,038	,023	,092	-,041	-,038	,023	,096	-,040	-,040	,023	,076	-,043	-,040	,023	,077	-,043
Sexe (1=filles)	,103	,020	,000	,116	,108	,021	,000	,122	,114	,021	,000	,128	,114	,021	,000	,129
Anxiété T2	,491	,024	,000	,461	,488	,024	,000	,459	,486	,024	,000	,458	,486	,024	,000	,457
Groupes HII (1=HII élevé)					,045	,040	,264	,026	,028	,041	,497	,016	,043	,047	,354	,025
Agressivité-opposition T2									,078	,038	,041	,049	,089	,041	,031	,055
HII x Agr.-oppo.													-,076	,110	,491	-,020
R <sup>2</sup>	,238		,000		,239		,000		,241		,000		,241		,000	
$\Delta R^2$	,238		,000		,001		,264		,002		,041		,000		,491	

**Isolement social.** Au premier bloc du modèle visant à prédire l'isolement social des élèves en secondaire 1, les variables de contrôle permettent d'expliquer 33,3% de la variance (voir Tableau 4). La scolarité de la mère et le revenu ne sont pas associés significativement à l'isolement social. Le sexe est toutefois associé positivement et significativement à l'isolement social, signifiant que les filles rapportent se sentir en moyenne plus isolées socialement que les garçons, au-delà de l'association autorégressive entre l'isolement en 6<sup>e</sup> année et en secondaire 1. Au deuxième bloc, l'ajout de la variable de groupes HII permet d'expliquer une augmentation significative de 0,6% de variance de l'isolement social en secondaire 1. Ainsi, les jeunes ayant des niveaux élevés d'HII vivraient en moyenne plus d'isolement social que ceux ayant des niveaux plus faibles d'HII. Au troisième bloc, l'ajout de l'agressivité-opposition ne permet toutefois pas d'expliquer une part de variance de l'isolement social significativement plus élevée qu'au modèle précédent. Finalement, l'ajout de l'interaction entre les groupes HII et l'agressivité-opposition au bloc 4 n'apporte pas une contribution significative à l'isolement sociale en secondaire 1.

**Victimisation.** Au premier bloc du dernier modèle visant cette fois à prédire la victimisation en secondaire 1, les variables de contrôle permettent d'expliquer 30,8% de la variance tel qu'indiqué dans le tableau 5. Tandis que la scolarité de la mère n'est pas associée significativement à la victimisation, les revenus des parents y sont associés positivement. Ceci indique que plus les revenus sont insuffisants, plus l'élève serait à risque d'être victimisé. Le sexe est aussi associé significativement à la victimisation, mais cette fois-ci négativement ce qui indique que les garçons rapportent des niveaux plus élevés de victimisation que les filles. Au deuxième bloc, l'ajout de la variable de groupes HII permet d'expliquer 0,6% de variance supplémentaire de la victimisation en secondaire 1, un changement significatif comparativement au modèle précédent. Les résultats suggèrent donc que les élèves ayant de hauts niveaux d'HII seraient plus victimisés en moyenne que leurs pairs ayant de plus faibles niveaux d'HII. Par la suite, l'ajout de l'agressivité-opposition au troisième bloc augmente également de 0,6% la variance expliquée par le modèle, ce qui représente un changement significatif. Les résultats suggèrent que plus le niveau d'agressivité-opposition en 6<sup>e</sup> année est élevé, plus le niveau de victimisation en secondaire 1 est élevé. Pour terminer, l'ajout de l'interaction entre les groupes HII et l'agressivité-opposition n'apporte pas de contribution significative dans l'explication de la victimisation en secondaire 1.

Tableau 4. Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec l'isolement social T3

	Bloc 1				Bloc 2				Bloc 3				Bloc 4			
	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$
Scolarité mère	,006	,004	,137	,033	,007	,004	,081	,039	,007	,004	,061	,042	,007	,004	,063	,042
Revenu	-,018	,016	,257	-,025	-,017	,016	,276	-,024	-,019	,016	,242	-,026	-,019	,016	,240	-,026
Sexe (1=filles)	,022	,014	,119	,033	,033	,015	,026	,048	,035	,015	,016	,052	,035	,015	,017	,052
Isolement social T2	,638	,023	,000	,580	,629	,023	,000	,571	,628	,023	,000	,571	,629	,024	,000	,571
Groupes HII (1=HII élevé)					,098	,028	,000	,075	,089	,029	,002	,068	,078	,033	,019	,060
Agressivité-opposition T2									,040	,027	,139	,033	,033	,029	,258	,027
HII x Agr.-oppo.													,052	,078	,505	,018
R <sup>2</sup>	,333		,000		,339		,000		,340		,000		,340		,000	
$\Delta R^2$	,333		,000		,006		,001		,001		,139		,000		,505	

Tableau 5. Résultats de la régression linéaire hiérarchique avec la victimisation T3

	Bloc 1				Bloc 2				Bloc 3				Bloc 4			
	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$	<i>b</i>	e.s.	<i>p</i>	$\beta$
Scolarité mère	,003	,005	,514	,015	,004	,005	,323	,021	,006	,005	,220	,029	,006	,005	,207	,029
Revenu	,058	,020	,003	,067	,059	,020	,003	,068	,056	,020	,005	,064	,056	,020	,005	,064
Sexe (1=filles)	-,049	,018	,006	-,060	-,037	,018	,125	-,046	-,030	,018	,189	-,036	-,029	,018	,105	-,036
Victimisation T2	,548	,022	,000	,537	,535	,023	,000	,524	,518	,023	,000	,507	,517	,023	,000	,507
Groupes HII (1=HII élevé)					,126	,035	,000	,080	,102	,036	,000	,064	,110	,041	,008	,069
Agressivité-opposition T2									,130	,034	,000	,088	,135	,037	,000	,091
HII x Agr.-oppo.													-,039	,096	,687	-,011
R <sup>2</sup>	,308		,000		,314		,000		,320		,000		,320		,000	
$\Delta R^2$	,308		,000		,006		,000		,006		,000		,000		,687	

## Discussion

Le développement des problèmes d'inadaptation socio-affective des élèves est à un point tournant au moment de la transition primaire-secondaire. En effet, la transition engendre des défis supplémentaires chez les jeunes et coïncide avec l'émergence des trajectoires des symptômes dépressifs et anxieux chez les adolescents ainsi qu'avec des difficultés relationnelles avec les pairs. Les études suggèrent que les problèmes extériorisés, tels que les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité, d'inattention (HII) et d'agressivité-opposition, seraient des facteurs de risques importants de l'inadaptation socio-affective, tout particulièrement au moment de cette transition. Toutefois, ces deux types de problèmes extériorisés sont souvent étudiés en silo dans la littérature actuelle, ne permettant pas de départager leur contribution additive et multiplicative sur l'inadaptation socio-affective. En ce sens, la présente étude a observé l'association directe entre les comportements d'HII et l'inadaptation socio-affective ainsi que le rôle modérateur de l'agressivité-opposition sur ce lien, afin de déterminer si l'agressivité-opposition représente un facteur de risque s'accumulant à l'HII (effet additif) ou est plutôt un facteur aggravant décuplant le risque représenté par l'HII (effet multiplicateur).

Les résultats indiquent, tel qu'attendu, que les jeunes du groupe présentant des niveaux élevés d'HII sont plus à risque de vivre des problèmes sociaux ou affectifs au moment de la transition primaire-secondaire. Un risque similaire, quoi que distinct, a aussi été identifié chez les jeunes au fur et à mesure que les niveaux d'agressivité-opposition qu'ils présentent augmentent. Toutefois, vu les petites tailles d'effet observés dans l'ensemble de nos résultats, l'ampleur de ces liens demeure relativement modeste. De plus, ces problèmes extériorisés n'auraient pas l'effet multiplicateur escompté sur l'inadaptation socio-affective lorsque qu'ils sont cooccurrents. Il est également à noter que la cooccurrence entre l'HII et l'agressivité-opposition serait plus faible qu'envisagé initialement, donc qu'une proportion relativement faible des élèves présente à la fois des niveaux élevés d'HII et d'agressivité-opposition. Ceci suggère qu'au sein de la population générale, ces deux types de problèmes extériorisés peuvent représenter des risques distincts pour les élèves, soutenant plutôt la présence d'une contribution additive de l'HII et de l'agressivité-opposition et ce, tout particulièrement en ce qui a trait à l'inadaptation sociale. Nous discuterons, dans un premier temps, de ces résultats sous l'angle des problèmes affectifs vécus par les jeunes ayant des niveaux élevés d'HII et des niveaux élevés d'agressivité-opposition au moment de la



transition primaire-secondaire. Dans un deuxième temps, nous ferons de même sous l'angle des problèmes sociaux. Finalement, les implications de ces résultats pour les études futures ainsi que pour la pratique psychoéducative seront discutées.

### **Les problèmes extériorisés et l'inadaptation affective**

Au niveau affectif, notre première hypothèse postulait que l'autorégulation émotionnelle moins développée chez les jeunes HII augmenterait leur hypersensibilité et nuirait à leur équilibre émotionnel. Ces difficultés seraient ainsi associées à une augmentation des risques de développer des symptômes dépressifs ou anxieux chez ces jeunes comparativement à leurs pairs HII-faible. Ceci serait tout particulièrement vrai lors de la transition vers le secondaire qui est un moment où les problèmes affectifs tendent à se manifester davantage chez les jeunes en général. À cet égard, contrairement aux hypothèses énoncées, les résultats ne mettent pas en lumière que les élèves présentant des niveaux élevés d'HII auraient plus de risques de vivre des problèmes affectifs au cours de la transition primaire-secondaire. En lien avec notre seconde hypothèse, les résultats démontrent que plus les élèves présentent des niveaux élevés d'agressivité-opposition, plus ils seraient à risque de présenter de l'inadaptation affective, soit davantage de symptômes dépressifs et anxieux. Comment expliquer ces résultats différents pour les deux types de problèmes extériorisés? Plusieurs pistes d'explications au niveau neurobiologique, développemental et pubertaire seront discutées.

### **Rôle des mécanismes neurobiologiques**

En s'attardant d'abord aux comportements d'HII, plusieurs des difficultés associées à de tels comportements sont issues de processus neurobiologiques. En effet, le TDAH est un trouble neurodéveloppemental qui affecte souvent les fonctions exécutives des jeunes (Barkley, 2006; Burlison et Daviss, 2018; Campbell et al., 2014). En ce sens, les difficultés vécues par les jeunes qui présentent des comportements HII se manifestent d'abord au niveau de la sphère comportementale, notamment par des lacunes au niveau de la gestion de l'attention et de l'organisation. De plus, l'impulsivité, caractéristique des difficultés d'inhibition comportementale, se présente principalement sous forme verbale et comportementale. Or, comme l'indiquent nos résultats, les lacunes quant à la gestion intrinsèque des émotions et ne seraient présentes que chez certains jeunes ayant des comportements HII (Fenesy et Lee, 2019; Fogleman et al., 2018; Stern et

al., 2020). De ce fait, les jeunes présentant des niveaux élevés d'HII semblent présenter majoritairement des atteintes quant à leur fonctionnement comportemental plutôt qu'affectif, des difficultés pouvant être exacerbées par les demandes croissantes quant à l'autonomie des élèves lors de l'entrée au secondaire. Ainsi, ces atteintes n'augmenteraient pas le niveau moyen de symptômes dépressifs ou anxieux vécus par ces élèves au-delà de leurs niveaux de symptômes préexistants avant la transition primaire-secondaire.

À l'inverse de l'HII qui amènent des difficultés d'autorégulation comportementale découlant de mécanismes neurobiologiques (Riglin et al., 2020; Skogli et al., 2017), l'agressivité-opposition serait davantage en lien avec les difficultés d'autorégulation émotionnelle. L'autorégulation émotionnelle permet de maintenir un niveau relativement stable et positif des émotions. Lorsque les jeunes font preuve d'agressivité-opposition, tout particulièrement dans leurs interactions sociales, ces comportements agressifs et oppositionnels peuvent être qualifiés de réactions inadaptées face aux émotions vécues (Broidy et al., 2003; Fogleman et al., 2018; Hill et al., 2006). Ainsi, la présence de comportements d'agressivité-opposition pourrait être le drapeau rouge témoignant la difficulté d'autorégulation émotionnelle sous-jacente, pouvant même apparaître au moment de la transition vers l'école secondaire. De cette façon, et tel qu'attendu, nos résultats suggèrent que les risques de présenter ou de développer des problèmes affectifs sont plus élevés pour les jeunes adolescents qui ont des niveaux élevés d'agressivité-opposition préexistants. En d'autres mots, la présence de problèmes de type affectif (anxiété, dépression) pourrait être le reflet de la détresse interne vécue par le jeune qui présente des comportements agressifs-oppositionnels qui se manifeste plus clairement au moment du passage à l'adolescence. Les élèves qui sont agressifs-oppositionnels et qui sont confrontés à des situations pouvant susciter l'anxiété ou les symptômes dépressifs, comme c'est le cas du passage à l'adolescence et de la transition au secondaire, seraient alors plus susceptibles de manifester ces symptômes. En somme, l'agressivité-opposition est un facteur de risque de l'inadaptation affective possiblement dû aux difficultés d'autorégulation émotionnelle qui en découlent. Toutefois, vu les petites tailles d'effet observés dans nos résultats, l'interprétation est à faire avec prudence.

Par ailleurs, nos résultats suggérant que les jeunes du groupe présentant un niveau élevé d'HII ne sont pas plus à risque que leurs pairs du groupe HII-faible quant à l'inadaptation affective demeurent surprenants en comparaison aux résultats des autres études. Plusieurs études ont

démontré que les deux types de problématiques, soit l'HII et les problèmes affectifs, s'alimentent mutuellement, bien que les études ne soient pas spécifiques à la transition primaire-secondaire (Curran et Bollen, 2001; Van Herrenkohl et al., 2010; Van Lier et Koot, 2010 ; Vieno et al., 2008). En particulier, Lahey et ses collègues (2002) ont investigué ce lien chez 73 garçons âgés entre 7 et 12 ans suivis pendant 7 ans. Les résultats démontrent qu'un problème extériorisé au premier temps de mesure, soit entre 7-12 ans, prédisait la présence de problèmes affectifs 7 ans plus tard chez ces garçons. Une étude semblable conduite auprès du même échantillon s'étant penchée sur la continuité hétérotypique entre les problèmes extériorisés et affectifs (Burke et al., 2005) a démontré que les 177 garçons participants ayant des problèmes extériorisés étaient plus à risque de présenter des problèmes affectifs à chaque prise de mesure, donc à chaque année sur une période de 7 ans. Enfin, certaines études s'attardant aux associations unidirectionnelles ont quant à elles observé que les enfants et les adolescents qui présentent des problèmes extériorisés sont ultérieurement plus susceptibles de présenter davantage de symptômes anxieux et dépressifs (Curran et Bollen, 2001; Van Lier et Koot, 2010). En somme, de tels résultats ne concordent pas avec ceux obtenus dans notre étude. Toutefois, dans notre cas, l'échantillon de beaucoup plus grande taille est composé à la fois de filles (18 % dans le groupe HII-élevé) et de garçons, ce qui est différent des échantillons de Lahey et al. (2002) et Burke et al. (2005). Qui plus est, les études de Lahey et Burke sont conduites auprès de jeunes ayant été référés auprès de cliniques, laissant présager des difficultés plus marquées chez les participants.

Néanmoins, ces études se sont penchées sur les problèmes extériorisés sans différencier l'HII de l'agressivité-opposition, ne permettant donc pas de tester le rôle spécifique de chacun de ces problèmes extériorisés sur les problèmes affectifs. En ce sens, nos résultats suggèrent que ce n'est pas le fait d'être dans le groupe au niveau élevé d'HII, mais bien l'augmentation de l'agressivité-opposition chez les jeunes qui représente un facteur de risque quant à l'inadaptation affective lors de la transition primaire-secondaire. De plus amples études demeurent néanmoins requises afin de répliquer et confirmer ce résultat dû aux petites tailles d'effet. Qui plus est, ces résultats divergents pourraient aussi être attribuables à la période développementale de notre étude, soit la transition primaire-secondaire (10-12 ans) qui coïncide également avec le début de la puberté.

### **Spécificité de la période développementale**

Au moment de la transition primaire-secondaire, Morin et al. (2017) ont identifié de façon surprenante que de plus hauts niveaux de problèmes extériorisés chez les jeunes entraîneraient un risque moindre d'inadaptation affective. En contrôlant pour la stabilité et la cooccurrence des problèmes extériorisés et affectifs, leurs résultats suggèrent que ces problèmes partageraient des relations réciproques qui se supprimeraient mutuellement au fil du temps. En d'autres mots, le fait de présenter des problèmes extériorisés diminuerait les niveaux de problèmes affectifs et vice-versa. Cette association suppressive pourrait toutefois être spécifique au début de l'adolescence selon ces auteurs. En effet, les problèmes extériorisés durant cette période pourraient représenter une forme de réaction adaptative aux changements biopsychosociaux. Les problèmes extériorisés seraient dès lors plus adaptés au contexte empreint de changements et de réorganisations sociales propres à la transition primaire-secondaire. De cela découlerait une diminution du risque de développer des problèmes affectifs durant cette période spécifique. Néanmoins, l'étude de Morin et al. (2017) combine une fois de plus les comportements d'HII et d'agressivité-opposition. Or, nos résultats suggèrent que ces deux problèmes extériorisés ne seraient pas associés de la même façon aux problèmes affectifs. En effet, les comportements d'HII renvoient davantage à des difficultés neurobiologiques tandis que l'agressivité-opposition renvoie aux difficultés d'autorégulation émotionnelle, expliquant ainsi que nos résultats soient distincts de ceux des autres études.

### **Spécificité de l'adaptation à l'apparition de la puberté**

Certains mécanismes spécifiques à la puberté pourraient également être en jeu et permettraient d'expliquer nos résultats. Selon la trajectoire développementale spécifique des problèmes affectifs et extériorisés, nos résultats pourraient aussi être propres à la période suivant la transition scolaire et l'apparition de la puberté. La puberté est une période où une augmentation marquée des symptômes dépressifs survient chez une proportion significative d'élèves (Marcotte et al., 2005). Ainsi, il serait intéressant d'investiguer la relation longitudinale entre les problèmes extériorisés et les problèmes affectifs chez les élèves de la 4<sup>e</sup> année jusqu'en secondaire 3 ou 4, au moment où la majorité des élèves ont eu leur puberté. En effet, certains auteurs proposent que les mécanismes favorisant la cooccurrence, faisant en sorte que les problèmes extériorisés mènent aux problèmes affectifs, s'effacent légèrement au cours de la transition vers l'adolescence, à mesure

que les jeunes entrent dans la puberté, s'habituent à une nouvelle école et forment un nouveau réseau social (Eccles et al., 1993).

Bref, bien que les comportements d'HII soient recensés comme des facteurs de risque tant au plan social qu'affectif, les résultats de notre étude suggèrent plutôt que l'agressivité-opposition serait, tel qu'attendu, un risque associé aux problèmes affectifs. Par contre, comme il sera discuté subséquemment, les deux types de problèmes extériorisés sont tout de même des facteurs de risque de l'inadaptation sociale.

### **Les problèmes extériorisés et inadaptation sociale**

Nos résultats démontrent, tel qu'anticipé dans les hypothèses de départ, que les comportements d'HII sont des facteurs de risques quant à l'inadaptation sociale, en termes de victimisation et d'isolement. Plus spécifiquement, les élèves ayant des niveaux élevés d'HII se sentent plus seuls et rapportent vivre davantage de victimisation que leurs pairs HII-faible. L'agressivité-opposition a aussi une incidence sur l'adaptation sociale des jeunes. Par contre, contrairement à nos attentes, le niveau d'agressivité-opposition des élèves ne serait pas associé significativement à leur sentiment d'isolement social, mais le serait avec la victimisation.

### **Facteurs de risque de l'isolement social**

Tout d'abord, nos hypothèses suggéraient que les élèves HII présenteraient un risque accru de problèmes sociaux comparativement à leurs pairs HII-faible, notamment dû aux lacunes au niveau des fonctions exécutives. En effet, les résultats des autres études ont démontré qu'une inhibition comportementale plus faible, s'illustrant notamment par l'hyperactivité et l'impulsivité, susciterait davantage de réactivité des jeunes HII face à l'adversité sociale en augmentant ainsi les difficultés relationnelles avec leurs pairs (Hill et al., 2006; Nigg et al., 2004). De plus, les difficultés au niveau de l'internalisation du discours nuisent à la capacité d'auto-perception face à soi et face aux situations de conflits. En ce sens, les jeunes HII peineraient à construire une vision juste et représentative des situations de conflits, soit en surestimant leur part de responsabilité ou au contraire, en la sous-estimant. Nos hypothèses ont ainsi été confirmées en plus de corroborer avec ceux de Rielly et al. (2006), qui suggèrent que les jeunes HII présentent plus de difficultés que

leurs pairs dans tous les domaines sociaux de fonctionnement. Plus spécifique à l'isolement social, l'agitation marquée, l'impulsivité verbale et motrice ainsi que les lacunes au plan des habiletés sociales des jeunes ayant des niveaux élevés d'HII peuvent susciter davantage de rejet par leurs pairs (Buhs et al., 2006; Miakmi et al., 2013; Olweus, 1994). Ceci semble plus se produire tout particulièrement au moment de la transition au secondaire où le réseau social est en reconstruction. De ce fait, et notamment car ils se sentent davantage rejetés par leurs pairs, les jeunes HII rapportent se sentir davantage isolés socialement que leurs pairs HII-faible (Mikami et al., 2013).

En ce qui concerne l'agressivité-opposition, nos résultats suggèrent que les élèves présentant de hauts niveaux de ces comportements ne se sentiraient pas davantage isolés que leurs pairs. Cette absence de relation qui est à l'encontre de nos hypothèses pourrait être expliquée spécifiquement par la période de la transition primaire-secondaire. Au cours de cette transition, l'adoption de comportements agressifs pourrait constituer un avantage dans l'atteinte d'un certain statut social et d'une popularité à une étape de vie où la plupart des jeunes adolescents sont préoccupés par leur image et par leur statut au sein du groupe (LaFontana et Cillessen, 2010). Cette période correspond effectivement aux premières années de l'adolescence, une période développementale coïncidant avec une augmentation temporaire de la participation des pairs à l'agression, tant pour les victimes que pour les agresseurs (Salmivalli, 2010). Les comportements d'agressivité-opposition pourraient ainsi être moins dévalorisés lors de cette période, n'engendrant ainsi aucune conséquence sur l'isolement des jeunes qui les émettent. L'utilisation de l'agressivité-opposition par les élèves du secondaire peut également être abordée sous l'angle de la popularité. La popularité ici n'est toutefois pas synonyme d'appréciation sociale. Selon Cillessen et Rose (2005), la popularité désigne la position et la réputation du jeune au sein de la hiérarchie des groupes de pairs. Ainsi, les jeunes populaires sont caractérisés par leur influence sociale et leur centralité sociale. La popularité est davantage un indicateur de la domination et du contrôle des ressources qu'un indicateur d'appréciation par les pairs (Pellegrini et al., 2011). L'agressivité-opposition dans le contexte de la transition primaire-secondaire peut alors être valorisée par certains pairs, n'augmentant pas leur isolement social contrairement aux comportements d'HII.

Dans le même ordre d'idées, la théorie du contrôle des ressources proposée par Hawley (1999; 2014) distingue trois groupes en ce qui concerne la popularité; les jeunes « populaire-agressifs », « populaire-bistratégiques » et « populaire-prosociaux » (Lease et al., 2002; Rodkin et

al., 2000). Selon Hubbard et ses collègues (2001), la popularité est liée à la fois à des comportements négatifs et positifs, ce pourquoi les élèves populaire-agressifs sont considérés comme étant « cool » et attirent ainsi les autres (pairs du même sexe ou du sexe opposé) (Hawley,1999). L'utilisation intermittente de l'agressivité-opposition par les populaire-bistratégiques peut aussi avoir une influence positive sur le statut de popularité, ce qui pourrait diminuer les risques d'isolement social. De cette façon, certains élèves qui manifestent des comportements agressifs, voire de l'opposition, au moment de l'entrée à l'école secondaire pourraient être perçus par leurs pairs comme des jeunes qui s'affirment et tiennent tête à l'autorité, devenant ainsi des figures appréciées.

Ces conclusions ne permettent toutefois pas d'expliquer entièrement nos résultats qui suggèrent une absence de lien entre l'agressivité-opposition et l'isolement. Pour les expliquer, il faut se rappeler que le portrait des jeunes agressifs-oppositionnels est complexe (Jambon et al., 2019). En effet, bien que pour certains les comportements agressifs utilisés stratégiquement peuvent mener à la popularité auprès des pairs, prévenant ainsi l'isolement social, chez d'autres les comportements agressifs sont davantage ancrés dans des patrons comportementaux problématiques. Pour ces-derniers, l'agressivité-opposition pourrait alors entraîner davantage de rejet par les pairs, risquant ainsi d'augmenter l'isolement social (Lahey et al., 2002; Martin-Storey et al., 2018). En ce sens, les multiples trajectoires développementales empruntées par les jeunes agressifs-oppositionnels semblent avoir chacune des conséquences différentes sur l'adaptation sociale. Certaines trajectoires menant à l'acquisition d'un statut de popularité, diminuant l'isolement social perçu par le jeune, et d'autres à un rejet par les pairs, ce qui tend à augmenter le sentiment d'isolement social (Lahey et al., 2002; Martin-Storey et al., 2018). En somme, le fait de ne trouver aucun lien avec l'isolement social est sans doute dû au fait qu'il existe des profils différents de jeunes agressifs-oppositionnels dont les comportements ont des conséquences hétérogènes et divergentes sur l'isolement social. Le portrait est cependant différent en ce qui a trait à la victimisation.

### **Facteurs de risque de la victimisation**

Pour ce qui est de la victimisation, les résultats suggèrent que de façon additive, les comportements d'HII et d'agressivité-opposition seraient tous deux des facteurs de risques. D'abord, pour les élèves HII, ces résultats démontrent que de tels comportements sont associés à

des risques accrus de victimisation par les pairs. Une première piste d'explication concerne l'inhibition comportementale plus faible des jeunes HII qui pourrait accentuer leurs difficultés au niveau social (Rubia, Smith et Taylor, 2007; Sonuga-Barke, 2002). L'impulsivité peut alors devenir le mode de réponse des jeunes, les rendant ainsi à risque d'adopter des comportements perçus négativement par leurs pairs. Plus spécifiquement, l'inhibition comportementale déficitaire des jeunes HII les rendrait particulièrement à risque de réagir intensément et de manière non-adaptée au contexte social, pouvant susciter en retour des gestes de victimisation de la part de leurs pairs. Il n'est alors pas étonnant de constater que les jeunes HII sont plus à risque de vivre des expériences sociales négatives et d'être victimes de mauvais traitements par leurs pairs, ce que plusieurs autres études ont également identifié (Fogleman et al., 2018; Perry et al., 1990; Verret et al., 2016).

Une autre piste d'explication spécifique aux élèves HII serait leur réactivité au stress plus élevée, résultant de la sur-réactivité de leur système nerveux autonome (Leaberry et al., 2018). Les réactions de ces jeunes face aux stressors, accumulées au niveau plus faible de l'inhibition comportementale, seraient donc plus intenses, voire inadaptées socialement. Ces mécanismes pourraient s'accroître davantage lors de la transition primaire-secondaire, période marquée par une forte présence de stressors autant biologiques (puberté), sociaux (restructuration du réseau social) que structurels (demandes plus élevées au niveau de l'autonomie, changement d'école) (Marcotte et al., 2005). Ainsi, cette période de changements où les rôles sociaux sont en évolution pourrait rendre les élèves HII plus enclins à adopter des comportements leur attirant pourtant les reproches et le rejet des pairs, ayant des conséquences négatives sur la victimisation par les pairs.

En somme, nos résultats soutiennent avec les écrits antérieurs que les comportements d'HII sont des facteurs de risque quant à l'inadaptation sociale pour diverses raisons notamment les lacunes au niveau de l'inhibition comportementale et la sur-réactivité au stress. Ces éléments semblent nuire à l'adaptation sociale des jeunes, notamment car ils auraient de la difficulté à respecter les attentes et les normes sociales de leur environnement.

### **Agressivité-opposition et victimisation**

Nos résultats suggèrent également que l'agressivité-opposition manifestée par les élèves représente un risque pour la victimisation par les pairs, bien que ce risque demeure relativement



faible. En effet, la taille d'effet étant relativement petite, ce lien demeure modeste bien que significatif, et invite donc à la prudence dans l'interprétation de ces résultats. Par ailleurs, la période spécifique de la transition au secondaire et la théorie du contrôle des ressources offrent des pistes d'explications quant au rôle de l'agressivité-opposition dans le développement des relations sociales durant cette période. Dishion (2014) décrit l'association à des pairs déviants comme un phénomène par lequel certains élèves, et tout particulièrement ceux ayant des comportements agressifs-oppositionnels, tendent à se regrouper entre eux. En effet, ceux présentant ce type de comportements pourraient s'affilier avec d'autres pairs peu prosociaux. Dans ces groupes de pairs, l'agressivité peut alors être valorisée et encouragée pour « faire partie de la gang » (Dishion et al., 2012). Ainsi, les jeunes adoptant de tels comportements avec leurs pairs seraient également à risque d'être victimes de l'agressivité de ces derniers, principalement à cause du nombre accru d'expériences sociales négatives et de conflits que ces jeunes vivent. Deux types de comportements agressifs adoptés par les jeunes entrent en jeu dans le développement de leurs relations sociales: l'agressivité proactive et l'agressivité réactive (Salmivalli et Nieminen, 2002). D'une part, un jeune qui tend à provoquer l'agression notamment en injuriant ses pairs (agressivité proactive), s'expose davantage aux mauvais traitements de ceux-ci. D'autre part, un jeune présentant une agressivité réactive, notamment en ayant des réactions démesurées dans le contexte d'interactions avec ses pairs, peut également susciter chez ceux-ci des réactions défensives. Bien que plusieurs chercheurs aient longtemps avancé que certains jeunes démontrant de l'agressivité proactive envers leurs pairs ne seraient pas victimes de mauvais traitements de ceux-ci en retour (Bettencourt et Farrell, 2013; O'Connor et al., 2019), des résultats récents suggèrent que la presque totalité des jeunes qui sont agressifs envers leurs pairs de la 4<sup>e</sup> année du primaire à la fin du secondaire se sentent également victimisés par ceux-ci (Olivier et al., 2021).

### **La contribution de la cooccurrence des problèmes extériorisés sur la victimisation**

Enfin, nos résultats suggèrent que la présence cooccurrence de comportements d'HII et d'agressivité-opposition accentue les problèmes de victimisation selon un effet additif, mais pas multiplicatif. Ainsi, les jeunes qui présentent à la fois de l'agressivité-opposition et des comportements d'HII sont d'autant plus à risque d'être victimisés. Toutefois, la taille d'effet de ce résultat reste relativement petite et donc l'ampleur du lien additif entre les problèmes extériorisés et la victimisation doit être considéré avec prudence.

Pour les jeunes présentant les deux types de problèmes extériorisés, les expériences sociales négatives vécues sont plus fréquentes et possiblement plus intenses à cause de leurs lacunes dans les domaines sociaux. Ces expériences s'accumulent également au contexte stressant de la transition primaire-secondaire. On peut toutefois présumer que l'effet additif observé dans nos résultats suggère que les élèves présentant de l'HII et de l'agressivité-opposition soient plus à risque d'être victimisés, mais possiblement pour des raisons différentes et dû à des mécanismes distincts. Les jeunes HII présentent une combinaison de comportements qui ne sont pas conformes aux attentes sociales de leurs pairs, notamment l'impulsivité et l'immaturité socio-affective (Rielly, Craig et Parker, 2006), s'attirant ainsi les mauvais traitements de leurs pairs puisqu'ils dévient de la norme. Certains peuvent également être plus réactifs lorsque certaines situations sociales sont ambiguës, en plus d'avoir par la suite de la difficulté à résoudre les conflits qui émergent de leurs réactions.

Les jeunes agressifs-oppositionnels, quant à eux, auraient davantage tendance à présenter des comportements d'agressivité proactive, suscitant par le fait même plus de conflits avec leurs pairs (Hanish et Guerra 2002; Sullivan et al., 2006). Dépendamment du type d'agressivité, réactive ou proactive, ils peuvent être des agresseurs envers les autres, les exposant du même coup à un risque accru de subir des mauvais traitements de leurs pairs en retour. En ce sens, l'HII et l'agressivité-opposition augmentent les risques d'être victimisé, surtout lorsque ces problèmes extériorisés sont présents de manière cooccurrence. En revanche, l'absence d'un effet modérateur suggère que la présence cooccurrence de ces problèmes ne décuple pas les risques d'être victimisé.

### **Comment expliquer l'absence d'effet modérateur?**

Au-delà de l'effet additif pour la victimisation, il ne semble pas y avoir l'effet multiplicateur escompté entre les problèmes extériorisés et l'inadaptation socio-affective. Ainsi, les jeunes qui présentent à la fois des comportements HII et d'agressivité-opposition ne seraient pas exponentiellement plus à risque d'inadaptation affective et sociale. Il est possible que les jeunes manifestant ces deux types de problèmes extériorisés simultanément fassent partie de ceux qui sont identifiés par les enseignants et les divers intervenants du milieu scolaire compte tenu de la sévérité de leurs difficultés. Ainsi, en étant ciblés plus rapidement par le personnel scolaire, il est probable que ces jeunes bénéficient de services au sein de leur école (MELS, 2008). En ce sens, l'aide

apportée pourrait prévenir l'aggravation des difficultés et leurs répercussions décuplées sur le fonctionnement affectif et social au début de l'adolescence.

Néanmoins, bien que les jeunes présentant à la fois des comportements HII et d'agressivité-opposition semblent avoir des conséquences contrôlées quant à leur inadaptation affective et sociale, d'autres sphères de leur fonctionnement pourraient être à surveiller. En effet, les problèmes extériorisés sont souvent reconnus comme des précurseurs de la délinquance à l'adolescence (Haapasalo et Tremblay, 1994; Farrington et al., 2016). Broidy et ses collègues (2003) ont observé qu'il y a une continuité dans les problèmes extériorisés de l'enfance à l'adolescence et que cette continuité est particulièrement aiguë lorsque le comportement problématique à l'enfance est l'agression physique accompagnée d'HII. L'agression physique chronique pendant les années d'école primaire pourrait spécifiquement augmenter le risque de violence physique à l'adolescence ainsi que la délinquance. Pour les élèves HII, il semble que de tels comportements à l'enfance accentuent également le risque de s'engager dans des trajectoires de délinquance à l'adolescence (Michel et al., 2016). En somme, malgré l'absence d'effet modérateur, les élèves ayant des problèmes extériorisés cooccurrents peuvent être plus à risque d'avoir des dysfonctionnements plus tard dans leur développement.

### **Au-delà de nos résultats : la cooccurrence des problèmes sociaux et affectifs et les pistes futures de recherche**

Cette étude s'est penchée sur la contribution de la cooccurrence des comportements d'HII et d'agressivité-opposition dans le développement des problèmes d'inadaptation socio-affective. De façon complémentaire, certains travaux suggèrent que les trois dimensions de l'adaptation, telles que définies par Cummings et al. (2000), sont en interrelations et contribuent mutuellement à leur développement conjoint. Puisque cette étude a traité les problèmes sociaux et affectifs de façon parallèle et les problèmes extériorisés comme des prédictors de ces problèmes, les études futures pourraient plutôt se pencher sur leur développement conjoint. En effet, bien que les problèmes extériorisés, sociaux et affectifs semblent être distincts, ces problématiques sont liées et peuvent se développer en cascade à travers le temps. Ces constats ouvrent dès lors la porte à des réflexions quant à la contribution mutuelle de l'ensemble de ces difficultés. En ce sens, l'hypothèse d'échec de Capaldi (1991 ; 1992) suggère que la présence de problèmes extériorisés empiète dans un premier temps sur le développement de la compétence sociale, ce qui pourrait augmenter dans

un deuxième temps les risques d'expériences négatives avec les pairs. Ces enfants ont également plus de difficultés dans la résolution de problème, utilisent davantage d'agressivité et ont moins de comportements prosociaux (Card et al., 2008). De cette façon, l'accumulation des expériences sociales négatives est proposée comme un facteur de risque précipitant alors le développement de problèmes affectifs à l'adolescence. Ainsi, il serait également possible que les problèmes sociaux à l'enfance soient le mécanisme par lequel les problèmes extériorisés accentuent les problèmes affectifs plus tard dans le développement.

Plus spécifiquement, certaines études se sont intéressées aux symptômes dépressifs et anxieux des élèves qui vivent de la victimisation de façon régulière, forme d'expérience sociale négative avec les pairs. Ces symptômes seraient la conséquence la plus documentée de la victimisation (Galand et al., 2009; Moore et al., 2017; Wang et al., 2010), mais également de l'isolement social. En ce sens, les élèves vivant des problèmes sociaux seraient également plus à risque de vivre des problèmes affectifs à plus long terme. De façon complémentaire, tel que démontré par nos résultats, tant l'HII que l'agressivité-opposition augmentent les risques de victimisation lors de la transition primaire-secondaire. Ainsi, les études futures pourraient se pencher sur la possible chaîne développementale où l'HII et l'agressivité-opposition entraîneraient davantage de problèmes sociaux qui, en retour, seraient des facteurs de risque des problèmes sociaux au début de l'adolescence.

Ces interrelations mutuelles, appréhendées sous l'angle des trajectoires développementales, trouvent écho dans une étude de Van Lier et Koot (2010) démontrant qu'au cours de la période allant de la maternelle à la quatrième année du primaire, la psychopathologie et les relations avec les pairs s'enchevêtrent. Plus précisément, les résultats de cette étude suggèrent que les échecs dans l'établissement de relations positives avec les pairs, échecs davantage présents pour les élèves ayant des problèmes extériorisés, les exposent à un risque accru de développer des problèmes affectifs. En d'autres mots, dans une perspective longitudinale, il y aurait une interrelation dynamique entre les expériences négatives avec les pairs et le développement de problèmes affectifs dans le temps. Ceci supporte également la possibilité que les expériences sociales négatives aient une contribution négative sur l'adaptation affective des élèves autant à court terme qu'à plus long terme (Van Lier et al., 2012). Ainsi, les études futures pourraient définitivement se pencher sur ces questions et

examiner les liens mutuels ou en cascade existants entre l'ensemble de ces composantes sociales, affectives et comportementales.

Un autre aspect qui pourrait enrichir notre compréhension de l'adaptation socio-affective des élèves pourrait être l'aspect biologique de la puberté. En effet, tel que discuté précédemment, concomitante avec la transition au secondaire pour plusieurs élèves, la puberté occasionne des changements physiques, hormonaux et psychologiques qui peuvent contribuer à l'inadaptation socio-affective des adolescents durant cette période. Avoir des indicateurs de cette concomitance entre le début de la puberté et l'entrée au secondaire pour les élèves permettrait d'étudier l'accumulation des stressors et la contribution de ceux-ci sur l'inadaptation des élèves.

Enfin, les études actuelles sur l'adaptation socio-affective s'intéressent peu à la transition primaire-secondaire et parmi celles s'y étant intéressé, peu sont réalisées au Québec. Toutefois, le système québécois est différent de celui des États-Unis par exemple, où de nombreuses études sont conduites, car les transitions ne se font pas au même âge. Ainsi, les résultats des études américaines sur cette transition sont plus difficilement généralisables à notre réalité, notamment car notre transition au secondaire s'effectue au moment où la majorité des élèves traversent également le début de leur puberté. De plus, puisque les systèmes éducatifs sont bien différents d'un pays à l'autre, notamment en termes de services et de mesures de soutien offerts aux élèves en difficultés, nous invitons les chercheurs québécois à étudier ces questions. Ceci afin d'améliorer la compréhension des besoins des élèves lors de la transition primaire-secondaire au Québec et, par le fait même, la qualité des interventions qui sont offertes. Ceci serait important, car la qualité des mesures de soutien lors de la transition serait susceptible d'être liée à une meilleure adaptation des jeunes, tout particulièrement leur adaptation socio-affective, diminuant ainsi les risques de détresse émotionnelle chez les élèves (Bélangier et Marcotte, 2013; Nowland et Qualter, 2019; Richard et Marcotte, 2013).

### **Forces et limites**

Cette étude comporte plusieurs forces, mais également quelques limites qui doivent être prises en compte pour l'appréciation des résultats. Premièrement, notre échantillon provient d'une étude populationnelle. L'utilisation de ce type d'échantillon permet de généraliser nos résultats à la population québécoise avec davantage de confiance, population étant peu couverte dans les

études d'envergure sur le sujet. Deuxièmement, pour ce qui est des problèmes extériorisés, tant à l'enfance qu'à l'adolescence, les parents et enseignants sont considérés comme les informateurs les plus fiables de ces comportements, ce pourquoi nous les avons choisis comme informateurs (Smith, 2007). Malheureusement, la mère n'ayant pas répondu aux temps de mesures utilisés dans la présente étude, nous n'avons pas eu celle-ci comme informatrice, ce qui constitue une limite. En effet, la mère est souvent jugée comme étant l'informatrice privilégiée pour ce qui est des comportements de son enfant, notamment dû à la quantité de temps que la majorité des mères passent avec leur enfant dans les premières années de vie, comme principale donneuse de soin. Le fait de ne pas avoir la mère comme source d'information nous prive donc d'informations pertinentes sur le comportement de l'enfant, bien que le père puisse également être une source pertinente d'évaluation des comportements de son enfant. Pour ce qui est des problèmes sociaux et affectifs, nous avons privilégié la perspective de l'élève ce qui constitue une grande force, car l'élève est le meilleur informateur quant à sa détresse émotionnelle et à ses expériences sociales à l'école. En effet, malgré leur fréquentation quasi-quotidienne des élèves, les enseignants, qui doivent porter attention à près d'une trentaine d'élèves, peuvent avoir de la difficulté à identifier les niveaux de symptômes anxieux et dépressifs de chacun d'entre eux. Ceci s'explique notamment car les problèmes affectifs sont beaucoup moins observables en classe que les problèmes extériorisés comme l'hyperactivité, l'impulsivité, l'inattention, l'agressivité et l'opposition. De même, pour les difficultés au niveau social, les parents et les enseignants sont rarement témoins de l'ensemble des interactions sociales de l'élève avec ses pairs. Selon Smith (2007), les informateurs que nous avons utilisés seraient les plus pertinents. Troisièmement, le fait d'avoir à la fois un parent et deux enseignants comme informateurs pour les problèmes extériorisés nous a permis de classer les élèves dans les groupes HII et HII-faible en tenant compte du critère que les comportements d'HII doivent minimalement être présents dans deux contextes. En ce sens, nous avons alors accès aux comportements du jeune dans deux milieux de vie, soit à l'école et à la maison.

En ce qui a trait aux limites, dans un premier temps, dans une perspective développementale il aurait été fort intéressant d'avoir accès aux données des élèves en 5<sup>e</sup> année du primaire et en secondaire 2. Ces informations auraient permis d'observer la trajectoire de l'inadaptation socio-affective de la 4<sup>e</sup> année jusqu'en secondaire 2. Un tel devis aurait également permis de comparer les résultats en secondaire 1 et en secondaire 2, départageant ainsi le rôle de la transition scolaire de celui de la puberté qui s'échelonne sur une plus longue période de temps. Dans un deuxième

temps, obtenir la perspective des élèves quant à leurs comportements d'HII et d'agressivité-opposition aurait offert un point de vue complémentaire à celui du père et des enseignants. Dans un troisième temps, le devis employé dans cette étude a permis d'observer le rôle de l'HII et de l'agressivité-opposition quant à l'inadaptation socio-affective des jeunes, mais comme discuté plus tôt, il ne permet pas de tenir compte des liens réciproques entre ces diverses sphères de l'adaptation. Il est ainsi possible que certains liens réciproques, voire inverses, pourraient être identifiés dans une étude prenant en considération l'ensemble de ces interrelations. Enfin, rappelons que considérant la grande taille de notre échantillon, les tailles d'effet observés dans nos résultats sont jugés comme étant faibles. Ceci suggère qu'il existe une certaine forme d'hétérogénéité et que les jeunes qui présentent des niveaux élevés d'HII ou d'agressivité-opposition ne sont pas nécessairement tous plus à risque de vivre des problèmes sociaux ou affectifs au moment de la transition primaire-secondaire. Ces effets de petite taille appellent donc à une certaine prudence dans l'interprétation de l'ensemble de nos résultats.

### **Implications pour la pratique**

L'objectif premier de notre étude visait à mettre en lumière si les jeunes présentant des problèmes extériorisés étaient plus à risque d'avoir également des problèmes sociaux et affectifs au moment de la transition du primaire au secondaire. Il n'est pas rare que les divers acteurs en milieu scolaire consultent les intervenants psychosociaux afin de trouver une façon d'aider les jeunes aux prises avec des problèmes extériorisés. Ces problèmes, que ce soient les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité, d'inattention (HII) ou d'agressivité-opposition, peuvent notamment nuire aux apprentissages et au bon fonctionnement en classe de ces élèves. Selon notre perspective et à la lumière des effets observés dans nos résultats qui, rappelons-le, demeurent de petites tailles et donc d'ampleur très modeste, l'évaluation des jeunes HII devrait prendre en considération l'ensemble des sphères adaptatives. Notamment compte tenu des divers besoins qui émergent des sphères sociales et affectives, contribuant à la compréhension de la fonction des comportements perturbateurs de l'élève. Ainsi, une vision et une évaluation plus large de l'élève, voire holistique, permettrait de comprendre ses comportements perturbateurs au-delà de leur seul impact sur le fonctionnement en classe et de façon plus complète sur l'adaptation, tout particulièrement lors de la transition au secondaire.

Nous pouvons illustrer cette idée avec l'image d'un iceberg. La sphère comportementale, notamment les problèmes extériorisés, est la partie de l'iceberg au-dessus de l'eau. Les sphères affective et sociale composent la partie en-dessous de l'eau. Nos résultats suggèrent qu'en ciblant les besoins affectifs et sociaux, les intervenants et psychoéducateurs peuvent adresser davantage la détresse émotionnelle des élèves, détresse qui peut maintenir les comportements perturbateurs en classe. Sans prétendre qu'il ne faut pas cibler la sphère comportementale, nos résultats suggèrent qu'en privilégiant des interventions ciblant les sphères affective et sociale, les élèves pourraient diminuer leurs comportements extériorisés en vue de se conformer et d'éviter les conséquences en plus de voir leur détresse émotionnelle diminuer conséquemment. Si la détresse se maintient, il y a toutefois des risques que l'élève expérimente une augmentation des problèmes affectifs, comme les symptômes anxieux et dépressifs, ce qui aura une incidence sur ses comportements. Des interventions ciblant directement la sphère affective devraient sans doute alors être envisagées, bien qu'il ne s'agisse pas d'une conclusion directe de notre étude.

Par ailleurs, il serait également bénéfique d'adapter nos pratiques et surtout notre conceptualisation des problèmes extériorisés, notamment en voyant l'impact additif de ces divers problèmes sur les problèmes sociaux et affectifs, comme observé pour la victimisation. Prendre le temps de discuter avec les jeunes présentant des problèmes extériorisés et être attentif à leur détresse émotionnelle et sociale, seraient des interventions à intégrer systématiquement dans notre pratique en psychoéducation.

Au niveau de la transition au secondaire pour tous les élèves, nous croyons qu'il serait bénéfique d'agir en prévention. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a rédigé un guide pour soutenir la transition primaire-secondaire (2012). Nous recommandons que tous les acteurs gravitant autour des élèves consultent ce guide afin de favoriser une transition au secondaire de qualité. L'implication des parents n'est également pas à négliger et est à valoriser selon ce guide. Un exemple de pratique en ce sens est de convier les parents à une rencontre d'information à la rentrée scolaire en secondaire 1. Cette rencontre permettrait notamment d'échanger avec les parents sur le fonctionnement de l'école, sur comment encadrer le jeune à la maison dans la réalisation de ses travaux scolaires et sur la charge émotionnelle que représente la transition au secondaire, surtout pour les élèves ayant des problèmes extériorisés. De plus, dégager du temps pour permettre des échanges entre les enseignants du primaire et du secondaire



concernant leurs pratiques pédagogiques et d'évaluation serait grandement aidant. Ceci pourrait améliorer la continuité primaire-secondaire, rendant la transition moins difficile pour les élèves HII qui ont déjà de la difficulté au niveau organisationnel. À la fin du primaire, on peut retrouver certaines de ces pratiques, où les enseignants adaptent l'agenda des élèves au modèle du secondaire et accordent davantage d'autonomie pour les préparer au niveau « fonctionnel » pour leur entrée au secondaire. Ceci peut effectivement favoriser une meilleure continuité entre le primaire et le secondaire, diminuant ainsi la déstabilisation des élèves.

Pour les élèves ayant un TDAH ou des niveaux élevés d'HII, le programme TRANSITION pourrait enfin être tout indiqué. Ce programme propose un accompagnement préventif au cours de la transition primaire-secondaire en ciblant les stratégies d'étude et les habiletés organisationnelles afin de soutenir les élèves ayant un TDAH et leurs parents (Girard-Lapointe et Normandeau, 2017). Malgré les moyens mentionnés ci-dessus, il semble que les élèves, tout particulièrement ceux ayant des problèmes extériorisés, bénéficieraient également d'une préparation émotionnelle et sociale pour le moment de la transition. Passer du primaire au secondaire comporte des enjeux socio-affectifs qui sont peu discutés avec les jeunes adolescents, tout comme les effets de la puberté, des changements hormonaux et la contribution de ceux-ci sur la santé mentale. Lorsque l'on se penche sur les enjeux sociaux et affectifs que les jeunes HII et agressifs-oppositionnels vivent, des interventions en prévention, adressant les habiletés sociales ainsi que l'auto-régulation émotionnelle seraient très pertinentes en vue de préparer les élèves à la transition. En s'inspirant du programme TRANSITION par exemple, les psychoéducateurs et psychoéducatrices pourraient participer avec les équipes école à développer des ateliers de préparation au secondaire pour tous les élèves. Ces ateliers de groupe pourraient aider les élèves à parler de leurs inquiétudes, de leurs peurs face à cette étape importante que représente l'entrée au secondaire. En discutant en groupe, les élèves pourraient se sentir moins seuls dans leurs questionnements et leurs craintes. Nous savons que le soutien social est important à l'équilibre émotionnel de tout être humain. Pourquoi ne pas le mettre en premier plan dans le contexte de la transition primaire-secondaire ?

## **Conclusion**

Pour conclure, la recherche suggère que la qualité de la transition primaire-secondaire est associée à certains problèmes sociaux et affectifs surtout pour les élèves présentant des comportements d'hyperactivité, d'impulsivité, d'inattention et/ou d'agressivité-opposition. La présente étude avait comme objectif d'approfondir cette question en observant le lien entre les problèmes extériorisés et l'inadaptation socio-affective des élèves. Celle-ci renforce l'importance de se pencher sur la transition primaire-secondaire en tant que point charnière du développement ayant des répercussions non négligeables sur l'adaptation socio-affective des élèves. Nous croyons en l'importance de développer des programmes ciblant autant les problèmes extériorisés que les problèmes sociaux et affectifs, car ces trois sphères de l'adaptation sont à plusieurs égards étroitement liées. De plus, développer des interventions préventives qui s'appliqueraient également à tous les élèves en vue de cette transition serait bénéfique et diminuerait potentiellement la détresse émotionnelle vécue par nos jeunes adolescents. De tels programmes, alliés aux études visant à mieux documenter les mécanismes impliqués dans les trajectoires développementales des problèmes extériorisés et ceux socio-affectifs, ont le potentiel de contribuer de façon complémentaire au développement positif des jeunes. En ce sens, sensibiliser le personnel scolaire à faire preuve de bienveillance auprès des jeunes adolescents durant cette transition nous est tout indiqué afin de diminuer les risques d'inadaptation socio-affective qui contribuerait à augmenter la détresse émotionnelle vécue autant à court terme qu'à long terme.

## Références

- Achenbach T. M. et Eldebrock, C. S. (1978) The child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 478-488. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.46.3.478>
- Alva, S. A. & de Los Reyes, R. (1999). Psychosocial stress, internalized symptoms and the academic achievement of Hispanic adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 343-358. <https://doi.org/10.1177/0743558499143004>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM (5e éd.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Dans *American Psychology Association dictionary*. <https://dictionary.apa.org/attention-deficithyperactivity-disorder>
- Anderman, E. M. (2002) School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anderman, E. M., Maehr, M. et Midgley, C. (1999). Motivation décroissante après la transition au collège: les écoles peuvent faire la différence. *Journal de la recherche et du développement en éducation*, 32(3), 131-147. Repéré à : <https://psycnet.apa.org/record/1999-05484-001>
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Angold, A. et Costello, E. (2006). Puberty and Depression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 1, 919-937. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.05.013>
- Angold, A., Costello, E.J. et Erkanli, A. (1999) Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 4(1), 57–87. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00424>
- Angold, A., Erkanli, A., Silberg, J., Eaves, L. et Costello, E. J. (2002). Depression scale scores in 8–17 year-olds: Effects of age and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1052-1063. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00232>
- Ashton, R. (2008) Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 176-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00391.x>
- Balazs, J. et Keresztény, A. (2014). Subthreshold attention deficit hyperactivity in children and adolescents: A systematic review. *European child and adolescent psychiatry*, 23(6),393-408. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0514-7>

- Barber, B., et Olsen, J. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>
- Barkley, R. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. Repéré à: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9000892>
- Barkley, R. A. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. (3<sup>e</sup> éd.). Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bélanger, M. et Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 159-172. <https://doi.org/10.1037/a0025010>
- Benner, A. D. and Graham, S. (2009) The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2009.01265.x>
- Bettencourt, A., et Farrell, A., D. (2013). Individual and contextual factors associated with patterns of aggression and peer victimization during middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 285–302. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9854-8>.
- Bierman, K. et Sasser, T. (2014) Conduct Disorder. Dans Lewis, M. et Rudolph, K. (dir.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3<sup>e</sup> éd., vol.1, p. 467-488). Springer Science
- Bigorra, A., Garolera, M. Guijarro, S. et Hervas, A. (2016). Impact of working memory training on hot executive functions in children with ADHD: a randomized controlled trial. *Neuropsychiatry*, 6(5). 251-263. <https://doi.org/10.4172/Neuropsychiatry.1000147>
- Bishop, C., Mulraney, M., Rinehart, N. et Sciberras, E. (2019). An examination of the association between anxiety and social functioning youth with ADHD: A systematic review. *Psychiatry Research*, 273(1), 402-421. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.01.039>
- Blader, J. (2018). Disruptive Mood Dysregulation and Other Disruptive or Aggressive Disorders in ADHD. Dans Burleson Daviss, W. (2018). *Moodiness in ADHD* (1<sup>ère</sup> éd., 73-90). Springer.
- Bouffard, T., Boileau, L., et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), 589–604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>

- Broidy, L., Tremblay, R., Brame, B., Fergusson, D., Horwood, J., Laird, R., Moffit, T., Nagin, D., Bates, J., Dodge, K., Loeber, R., Lynam, D., Pettit, G. et Vitaro, F. (2003) Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A Six-Site, Cross National Study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. <https://doi.org/10.1037/00121649.39.2.222>
- Brown, R. Freeman, W., Perrin, J. Stein, M., Amler, R., Feldman, H., Pierce, K. et Wolraich, M. (2001) Prevalence and assessment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in primary care settings. *Pediatrics*, 107(3). 1-11. <https://doi.org/10.542/peds.107.3.e43>
- Buhs, E., Ladd, G. et Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Bukowski, W., Laursen, B. et Rubin, K. (2019). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (2<sup>e</sup> éd.). Guilford.
- Burke, J., Loeber, R., Lahey, B. et Rathouz, P. (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1200-1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00422.x>
- Burleson Daviss, W. (2018). *Moodiness in ADHD* (1<sup>ère</sup> éd.). Springer.
- Bussing, R., Mason, D., Bell, L., Porter, P. et Garvan, C. (2010) Adolescent outcomes of childhood attention deficit/hyperactivity disorder in a diverse community sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 49(6) 595–605. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.03.006>
- Bussing, R., Porter, P., Zima, B., Mason, D., Garvan et Reid, R (2012) Academic outcome trajectories of students with ADHD: does exceptional education status matter? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3).131–143. <https://doi.org/10.1177/1063426610388180>
- Caci, H., Morin, A. J. S., & Tran, A. (2015). Investigation of a bifactor model of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(10), 1291-1301. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0679-3>
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2<sup>e</sup> ed.). New York: Guilford.
- Campbell, S., Shaw, D. et Gilliom, M. (2000) Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*. 12(3) 467–488. <https://doi.org/10.1017 / s0954579400003114>
- Campbell, S.B., Halperin, J.M. et Sonuga-Barke, E.J. (2014). A developmental perspective on Attention-Deficit/hyperactivity Disorder. Dans Lewis, M. et Rudolph, K.(dir.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3<sup>e</sup> éd., vol.1, p. 427-465). Springer Science.

- Cantin, S. et Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 1-19. Repéré à [http://www.revuedepsychoeducation.org/sommaires/sommaire\\_34.html](http://www.revuedepsychoeducation.org/sommaires/sommaire_34.html)
- Capaldi, D. M. (1991). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: I. Family factors and general adjustment at grade 6. *Development & Psychopathology*, 3, 277-300. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005319>
- Capaldi, D. M. (1992). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: II. A 2-year follow-up Grade 8. *Development & Psychopathology*, 4, 125-144. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005605>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. et Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Caspi, A., Houts, R. M., Belsky, D. W., Goldman-Mellor, S. J., Harrington, H., Israel, S., Meier, M., Ramrakha, S., Shalev, I., Poulton, R. et Moffitt, T. E. (2014). The p Factor: One general psychopathology factor in the structure of psychiatric disorders? *Clinical Psychological Science*, 2(2), 119-137. <https://doi.org/10.1177/2167702613497473>
- Castellanos-Ryan, N., Rubia, K. et Conrod, P., J., (2011). Response inhibition and reward response bias mediate the predictive relationships between impulsivity and sensation seeking and common and unique variance in conduct disorder and substance misuse. *Alcoholism Clinical and Experimental Research*, 35(1), 140-155. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2010.01331.x>
- Castellanos-Ryan, N., Struve, M., Whelan, R., Banaschewski, T., Barker, G.,J., Bokde, A., L., Bromberg, U., Büchel, C., Flor, H., Fauth-Bühler, M., Frouin, V., Gallinat, J., Gowland, P., Heinz, A., Lawrence, C., Martinot, J.,L., Nees, F., Paus, T., Pausova, Z., Rietschel, M., Robbins, T.,W., Smolka, M.,N., Schumann, G., Garavan, H. et Conrod, P.,J. (2014). Neural and cognitive correlates of the common and specific variance across externalizing problems in young adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 171(12), 1310-1319. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13111499>
- Chaplin, T., Gillham, J. et Seligman, M. (2009). Gender, anxiety, and depressive symptoms : A longitudinal study of early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 29(2), 307-327. <https://doi.org/10.1177/0272431608320125>
- Chicoine, J. Marcotte, D. et Poirier, M. (2019) Relations longitudinales et réciproques entre l'intimidation, la victimisation et les symptômes dépressifs chez les adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement*. <https://doi.org/10.1037/cbs0000158>
- Copeland WE, Wolke D, Angold A, Costello EJ. Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*. 2013;70(4):419-426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>

- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nationwide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 68-85. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>
- Cournoyer, M., Bergeron, L., Piché, G. et Berthiaume, C. (2013). Comorbidité entre les troubles anxieux et la dépression chez les enfants âgés de 6 à 11 ans. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 49-66. <https://doi.org/10.7202/1061723ar>
- Couture, Hugo (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 24 p.
- Cummings, M., Davies, P. et Campbell, S. (2000) *Developmental Psychopathology and Family Process, Theory, Research and Clinical Implications*. (1 éd., vol. 1.) The Guilford Press.
- Curran, PJ et Bollen, KA (2001). *Le meilleur des deux mondes: combinaison de modèles de courbes autorégressives et latentes*. Dans LM Collins & AG Sayer (Eds.), *Decade of behavior. Nouvelles méthodes d'analyse du changement* (p.107–135). Association Américaine de Psychologie. <https://doi.org/10.1037/10409-004>
- Cyr, K., Clément, M.-E. et Chamberland, C. (2014) La victimisation, une norme dans la vie des jeunes au Québec? *Criminologie*, 47(1), 17-40. <https://doi.org/10.7202/1024005ar>
- Danckaerts, M., Sonuga-Barke, E.,J, Banaschewski, T., Buitelaar, J., Döpfner, M., Hollis, C., Santosh, P., Rothenberger, A., Sergeant, J., Steinhausen, H.,C., Taylor, E., Zuddas, A. et Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(2), 83-105. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0046-3>.
- Davidson, M., Besnard, T., Verlaan, P. et Capuano, F. (2015). L'évolution du lien entre les pratiques parentales négatives des mères et des pères et les problèmes de comportement extériorisés chez les enfants, de la maternelle à la troisième année. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 127–137. <https://doi.org/10.1037/a0038257>
- Dishion, T. J., Ha, T., & Veronneau, M. H. (2012). An ecological analysis of the effects of deviant peer clustering on sexual promiscuity, problem behavior, and childbearing from early adolescence to adulthood: An enhancement of the life history framework. *Developmental Psychology*, 48(3), 703–717. <https://doi.org/10.1037/a0027304>
- Dishion, T.,J. (2014). Dans Lewis, M. et Rudolph, K.(dir.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3<sup>e</sup> éd., vol.1, p. 449-485). Springer Science
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Feng, B. (2014). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and

behavioral dispositions. *The Journal Early Adolescence*, 34, 485–516. <https://doi.org/10.1177/0272431613495447>

Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Roy, A. (2012). Worries about the middle school transition and subsequent adjustment: The role of classroom goal structure. *Journal of Early Adolescence*, 32, 681–710. <https://doi.org/10.1177/0272431611419506>

Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. et Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(1), 1134–1146. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>

Dussault, A. (2010). L'attention dans le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) chez les enfants (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014) Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'actions pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.37.3.06?seq=1&cid=pdf>

Dykens, E. (2000) Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 407–417. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00626>

Eccles, J., Lord, S., Roeser, R., Barber, B. et Hernandez, D. (1997). The association of school transitions in early adolescence with development trajectories through high school. Dans Schulenberg, J., Maggs J. et Hurrelmann K. (éds), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283–320). New York : Cambridge University Press.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(1), 90 –101. <https://doi.org/10.1037/0003066X.48.2.90Fe>

Espelage, D. L., Bosworth, K. et Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographics, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426. <https://doi.org/10.1891/08866708.16.4.411>

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, C., Sammons, P. et Siraj-Blatchford, I. (2008) *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Project Report. The Department for Children, Schools and Families, Londres, Royaume-Uni.

Evans, G. W., Li, D. et Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>

Faraone, S. et Larsson, H. (2019) Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry*, 24(1). 562-575. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0070-0>



- Farrington, D., P., Ttofi, M., M. et Piquero, A., R. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: Results from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Criminal Justice*, 45(1), 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.014>
- Feldman, J., Tung, I. et Lee, S. (2016) Social Skills Mediate the Association of ADHD and Depression in Preadolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(1), 79-91. <https://doi.org/10.1007/s10862-016-9569-3>
- Fenesy, M.C. et Lee, S.S. (2019). Association of ADHD and executive functioning with childhood depression. *Journal of Attention Disorder*, 23(11)., 1368-1378. <https://doi.org/1087054717723983>
- Fiske, S.T., Gilbert, D.T. et Lindzey, G. (2010). *Handbook of Social Psychology* (5e éd., vol.1). Wiley.
- Fogleman, N., Leaberry, K., Rosen, P., Walerius, D. et Slaughter, K. (2018) Relation between internalizing behaviors, externalizing behaviors and peer victimization among children with and without ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 10(1)., 209-222. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0248-y>
- Fogleman, N., Walerius, D., Rosen, P. et Leaberry, K. (2016) Peer victimization linked to negative affect in children with and without ADHD. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.003>
- Garber, J. et Rao, U. (2014). Depression in children and adolescents. Dans Lewis, M. et Rudolph, K.(dir.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3<sup>e</sup> éd., vol.1, p. 489-520). Springer Science.
- Gaudreault, R. (2018). *Profils d'adolescentes : liens entre les traits d'insensibilité émotionnelle, l'historique de victimisation et la santé mentale*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22470>
- Girard Lapointe, J. et Normandeau, S. (2017). Effet du projet TRANSITION sur le rendement scolaire des jeunes ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. *Revue de psychoéducation*, 46(1). <https://doi.org/10.7202/1039683ar>
- Goldweber, A., Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51(4), 469–485. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004>
- Griese, E. et Buhs, E. (2014). Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 43(1), 1052-1065. <https://doi.org/10.1007/s109640130046-y>
- Haapasalo, J. et Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.5.1044>

- Hanish, L. et Guerra, N. (2002) A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Developmental Psychopathology*, 14(1), 69-89.  
<https://doi.org/10.1017/s0954579402001049>
- Hawley, P (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective, *Developmental Review*, Volume 19(1), 97-132,  
<https://doi.org/10.1006/drev.1998.0470>.
- Hawley, P. (2014). The duality of human nature: Coercion and prosociality in youths' hierarchy ascension and social success. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 433– 438.  
<http://doi.org/10.1177/0963721414548417>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2nd ed.). New York, NY: The Guildford Press.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D. et Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913–928.
- Hirsch, B. et Rapkin, B. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01454.x>
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 268–280. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.268>
- Hugues, L., Banks, P. et Terras, M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for learning*, 28(1), 24-34.  
<https://doi.org/10.1111/14679604.12012>
- Institut de la statistique du Québec (2013, mai). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale* Québec, Institut de la statistique du Québec.  
<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire2.pdf>
- Jambon, M., Madigan, S., Plamondon, A., Jenkins, J. (2019). Developmental trajectories of physical aggression and prosocial behavior in early childhood: family antecedents and psychological correlates. *Developmental Psychology*, 55(6), 1211-1225.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000714>
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristique à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique du Québec, 7(2). Repéré à  
<http://www.stat.gouv.qc.ca/docshtmi/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>.

- Jarrett, M.,A. et Ollendick, T.H. (2008) A conceptual review of the comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder and anxiety: implications for future research and practice. *Clinical Psychology Review*, 28(7), 1266–1280. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.05.004>
- Kim, H., Cho, S., Kim, B., Kim, W., Shin, M. et Kim, Y. (2009) Perinatal and familial risk factors are associated with full syndrome and subthreshold attention-deficit hyperactivity disorder in a Korean community sample. *Psychiatry Investig* 6(4). 278–285. <https://doi.org/10.4306/pi.2009.6.4.278>
- King, S., Waschbusch, D., Frankland, B., Andrade, B., Thurston, C., McNutt, L. et Terrio, B. (2005). Taxonomic examination of ADHD and conduct problem comorbidity in elementary School children: Using Cluster Analyses. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(2), 77-88. <https://doi.org/10.1007/s-10862-0055382-0>
- Lahey, B.B., Loeber, R., Burke, J. (2002). Adolescent Outcomes of Childhood Conduct Disorder Among Clinic-Referred Boys: Predictors of Improvement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 333–348. <https://doi.org/10.1023/A:1015761723226>
- Lanson, A. et Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 231–243. <https://doi.org/10.1037/a0025722>
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G. Holmbeck, G. et Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily Interaction with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744-754. <https://doi.org/10.1037/00121649.32.4.744>
- Lease, M., Musgrove, K. et Axelrod, J. (2002). Dimensions of Social Status in Preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance. *Social Development*, 11(4), 508-533. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00213>
- Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement chez les jeunes de milieu défavorisés à risque de mauvais traitements*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6806/these.pdf>
- Leflot, G., van Lier, P. A., Verschueren, K., Onghena, P. et Colpin, H. (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing behavior: A four-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 87-99. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533409>
- Lemelin, G., Lafortune, D. et Fortier, I. (2006). Les caractéristiques familiales des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : recension critique des écrits. *Canadian Psychology*, 47(3), 211-228. <https://doi.org/10.1037/cp2006011>

- Lester, L., Waters, S., Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 157–171. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.20>
- Lewinsohn, M., Shankman, S., Gau, J. et Klein, D. (2004) The prevalence and co-morbidity of subthreshold psychiatric conditions. *Psychological Medicine*, 34(4). 613–622. <https://doi.org/10.1017/S0033291703001466>
- Liu, L., Chen, W., Vitoratou, S., Sun, L., Yu, X., Hagger-Johnson, G., Wu, Z., Yang, L., Qian, Q. et Wang, Y. (2016). Is emotional lability distinct from « angry/irritable mood », « negative affect » or other subdimensions of oppositional defiant disorder in children with ADHD? *Journal of Attention Disorder*, 23(8). 2-10. <https://doi.org/10.1177/1087054715624228>.
- Malmberg, K., Edbom, T., Wargelius, H. et Larsson, J. (2011) Psychiatric problems associated with subthreshold ADHD and disruptive behavior diagnoses in teenagers. *Acta Paediatrica*, 100(11). 1468-1475. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2011.02363>
- Maras, P. et Aveling, E.-L. (2006). Students with special educational needs: Transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 196- 203. <https://doi.org/10.1111/j.14678578.2006.00439.x>
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.E. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance*, 8(2). 57-67. <https://doi.org/10.1037/a0025010>
- Martin-Storey, A., Temcheff, C., Dery, M., Poirier, M., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (2018). Trajectories of internalizing problems during the transition to adolescence in children with and without conduct problems. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 464-473. <https://doi.org/10.1177/0165025417730681>
- Massi, L. et Gignac, M. (2017). TDAH et comorbidités en pédopsychiatrie. Pathologies psychiatriques, affections médicales, troubles de l'apprentissage et coordination. *Annales Médico-Psychologiques*. 175, 422-429. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2015.11.013>
- Meinzer, M.C. et Chronis-Tuscano, A. (2017). ADHD and the development of depression: commentary on the prevalence, proposed mechanisms and promising interventions. *Current Developmental Disorders Reports*, 4(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s40474-017-0106-1>
- Merikangas KR, He JP, Burstein M, Swanson SA, Avenevoli S, Cui L, Benjet C, Georgiades K, Swendsen J. ( 2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>.

- Michel, G., Salla, J. et Grondin, Olivier. (2016). TDAH, comportements d'agression physique et criminalité. Dans M. Bouvard et L. Schmitt (dir.), *Trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention de l'enfant à l'adulte* (1<sup>ère</sup> éd., p.181-190. DUNOD.
- Mikami, A., Griggs, S., Lerner, D., Emeh, C., Reuland, M. et Jack, A., (2013) A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100–112. <https://doi.org/10.1007/s108620055382-0>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/DiffComportementNouvConnNouvInt\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/DiffComportementNouvConnNouvInt_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2019). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide\\_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf)
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2012, février). *Les enfants du Québec : regard sur leur santé socioaffective, Surveillance des maladies chroniques; no 6*. Gouvernement du Québec. <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2011/11-202-08W.pdf>.
- Morin, A. J. S., Arens, A. K., Maiano, C., Ciarrochi, J., Tracey, D., Parker, P. D., & Craven, R. G. (2017). Reciprocal relationships between teacher ratings of internalizing and externalizing behaviors in adolescents with different levels of cognitive abilities. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 801-825. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0574-3>
- Morin, AS, Arens, AK, Maïano, C., Ciarrochi, J., Tracey, D., Parker, PD, et Craven, RG (2017). Relations réciproques entre les évaluations des enseignants sur les comportements d'intériorisation et d'extériorisation chez les adolescents ayant différents niveaux de capacités cognitives. *Journal de la jeunesse et de l'adolescence*, 46 (4), 801–825. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0574-3>
- Nabors, L. (2000). *Anxiety Management in Children with Mental and Physical Health Problems* (1<sup>ère</sup> éd.). Springer
- Nigg, J. T., Goldsmith, H. H. et Sachek, J. (2004). Temperament and attention-deficit/hyperactivity disorder: The development of a multiple pathway model. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 42–53, [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301\\_5](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_5).
- Nowland, R. et Qualter, P. (2019). Influence of social anxiety and emotional self-efficacy on pre transition concerns, social threat sensitivity and social adaptation to secondary school. *The British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/bjep.12276>
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims,

and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100–115.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20357>

- O'Connor, K.E., Farrell, A., Kliewer, W., & Lepore, S. (2019). Social and emotional adjustment across aggressor-victim subgroups: Are aggressive-victims distinct? *Journal of Youth & Adolescence*, 48, 2222-2240. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01104-0>
- Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? *Journal of School Psychology*, 69, 28-44.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.006>
- Olivier, E., Morin, A.J.S., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2327-2346.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x>
- Olivier, E., Morin, A.J.S., Vitaro, F. et Galand, B. (2021). Challenging the "Mean Kid" perception: Boys' and girls' involvement in victimization and bullying from 4th to 10th grades. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-35, <https://doi.org/10.1177/0886260521997949>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Plenum series in social/clinical psychology. Aggressive behavior: Current perspectives* (p. 97–130). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5)
- Papalia, E. D. et Feldman, D. R. (2014). *Psychologie du développement humain*. Chenelière Éducation.
- Pellegrini, A. et Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280. <https://doi.org/10.1348 / 026151002166442>
- Perry, D., Williard, J. et Perry, L. (1990) Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61(5), 1310-132.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02863.x>
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-E. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Plamondon, A. (2013). *Contribution des facteurs génétiques et du rendement scolaire aux associations entre l'inattention, l'hyperactivité/impulsivité et les symptômes dépressifs pendant l'enfance*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/24272>
- Plamondon, A. et Martinussen, R. (2019). Inattention symptoms are associated with academic achievement mostly through variance shared with intrinsic motivation and behavioral

engagement. *Journal of attention disorders*, 23(14). 1816-1828.  
<https://doi.org/10.1177/1087054715587098>

Poncelet, D. et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (1), 55–95. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>

Radloff, L., S. (1977). The CES-D Scale: A self-Report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological measurement*, 1(3), 385-401.  
<https://doi.org/10.1177/014662167700100306>

Reijntjes, A., Kamphuis, J., Prinzie, P., Boelen, P., Van der Schoot, M. et Telch, M. (2011) Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: a meta-analysis. *Aggressive Behaviors*, 37(3), 215-222. <https://doi.org/10.1002/ab.20374>.

Richard, R. et Marcotte, D. (2013). La relation temporelle entre l'anxiété et la dépression dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Santé mentale au Québec*, 38(2).  
<https://doi.org/10.7202/1023999ar>

Rielly, N., Craig, W. et Parker, K. (2006). Peer and parenting characteristics of boys and girls with subclinical attention problems. *Journal of Attention Disorders* 9(4), 598–606.  
<https://doi.org/10.1177/1087054705284245>

Riglin, L., Leppert, B., Dardani, C., Thapar, A., Rice, F., O'Donovan, M., Smith, G., Stergiakouli, E., Tilling, K. et Thapar, A. (2020). ADHD and depression: investigating a causal explanation. *Psychological Medicine*, 1-8. <https://doi.org/10.1017/S0033291720000665>

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. et Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14–24. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14>

Roy, A., Oldehinkel, A. et Hartman, C. (2017). Cognitive functioning in adolescents with self-reported ADHD and depression: results from a population-based Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 69-81. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0160-x>

Roy, A., Oldehinkel, A. J., Verhulst, F. C., Ormel, J. et Hartman, C. A. (2014). Anxiety and disruptive behavior mediate pathways from attention-deficit/hyperactivity disorder to depression. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 75(2), 108–113.  
<https://doi.org/10.4088/JCP.13m08648>

Rubin, K., Bowker, J., Barstead, M. et Coplan, R. (2019). Avoiding and withdrawing from the peer group. Dans Bukowski, W., Laursen, B. et Rubin, K. (dir.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (vol.1, p. 322-346). The Guilford Press.

Rubia, K. (2011). “Cool” Inferior Frontostriatal Dysfunction in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Versus “Hot” Ventromedial Orbitofrontal-Limbic Dysfunction in Conduct Disorder: A Review. *Biological Psychiatry*, 69(12), 69-87. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.09.023>

- Rubia, K., Smith, A. et Taylor, E. (2007) Performance of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on a Test Battery of Impulsiveness, *Child Neuropsychology*, 13(3), 276-304, <https://doi.org/10.1080/09297040600770761>
- Rudolph, K., D., Lansford, J., Agoston, A., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., S. et Bates, J., E. (2013). Peer victimization and social alienation: predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child Development*, 85(1), 124-139. <https://doi.org/10.1111/cdev.12112>
- Sadek, J. (2019). *Clinician's Guide to ADHD Comorbidities in Children and Adolescents* (1ère éd.). Springer
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44, <https://doi.org/10.1002/ab.90004>.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review, *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.
- Scahill, L. et Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(3), 541-555. [https://doi.org/10.1016/S10564993\(18\)30106-8](https://doi.org/10.1016/S10564993(18)30106-8)
- Seymour, K. et Miller, L. (2017) ADHD and depression: the role of poor frustration tolerance. *Current Developmental Disorders Reports*, 4(1), 14-18. <https://doi.org/10.1007/s40474-017-0105-2>
- Skogli, E. W., Andersen, P. N., Hovik, K. T. et Oie, M. (2017). Development of hot and cold executive function in boys and girls with ADHD: A 2-Year Longitudinal Study. *Journal of Attention Disorder*, 21(4). 305-315. <https://doi.org/10.1177/1087054714524984>
- Skogli, E. W., Egeland, J., Andersen, P.N., Hovik, K. T. et Oie, M. (2014). Few differences in hot and cold executive functions in children and adolescents with combined and inattentive subtypes of ADHD. *Child Neuropsychology*, 20(2), 162-181, <https://doi.org/10.1080/09297049.2012.753998>
- Smith, S.R. (2007) Making sense of multiple informants in child and adolescents psychopathology: A guide for clinicians. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 139-149.
- Sonuga-Barke, E., J. (2002) Psychological heterogeneity in AD/HD--a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*. 94(1), 25-32 [https://doi.org/10.1016/s0166-4328\(01\)00432-6](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(01)00432-6).
- Stern, A., Agnew-Blais, J., Danese, A., Fisher, H., Matthews, T., Polanczyk, Wertz, J. et Arseneault, L. (2020). Associations between ADHD and emotional problems from childhood to young adulthood: a longitudinal genetically sensitive study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1-9. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13217>



- Stumper, A., Graham, A., A., Abramson, L., Y. et Alloy, L., B. (2020). Pubertal synchrony and depressive symptoms: differences by race and sex. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 2275-2284. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01314-x>
- Stringaris, A. et Goodman, R. (2009). Mood lability and psychopathology in youth. *Psychological Medicine*, 39(8), 1237-1245. <https://doi.org/10.1017/S0033291708004662>.
- Sullivan, T., Farrell, A. et Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Developmental Psychopathology*, 18(1), 119-137. <https://doi.org/10.1017/S095457940606007X>
- Tannock, R. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder with anxiety disorders. Dans Brown, T.E. (1ère éd.), *Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults* (pp.125–170). American Psychiatric Publishing.
- Tarabulsy, G., M., Provost, M.,A., Lemelin, J-P., Plamondo, A. et Dufresne, C. (2013). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* (tome 1). Presses de l'Université du Québec
- Van Lier, P. A.C. et Koot, H., M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Developmental Psychopathology*, 22(1) 569-582. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000283>
- Van Lier, P., Vitaro, F., Barker, E., D., Brendgen, M., Tremblay R., E. et Boivin, M., (2012). Peer Victimization, Poor Academic Achievement, and the Link Between Childhood Externalizing and Internalizing Problems. *Child Development*, 83(5) 1775-1788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>.
- Van Vuuren, C., Uitenbroek, D., Van der Wal, M. et Chinapaw, M. (2018). Sociodemographic differences in 10-year time trends of emotional and behavioral problems among adolescents attending secondary schools in Amsterdam, The Netherlands. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1), 1621-1631. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1157-5>
- Vasey, M., Bosmans, G. et Ollendick, T. (2014). The developmental psychopathology of anxiety. Dans Lewis, M. et Rudolph, K. (dir.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3<sup>e</sup> éd., vol.1, 543-561). Springer Science.
- Verret, C., Massé, L. et Picher, M. (2016) Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH: État des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 64(1), 445-454. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.08.0>
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (tome II). Québec : Presses de l'Université du Québec

- Wade, M., Madigan, S., Plamondon, A., Rodrigues, M., Browne, D. et Jenkins, J. M. (2018). Cumulative psychosocial risk, parental socialization, and child cognitive functioning: A longitudinal cascade model. *Developmental Psychology*, 54(6), 1038–1050. <https://doi.org/10.1037/dev0000493>
- Wang, C., Williams, K. E., Shahaeian, A. et Harrison, L. J. (2018). Early predictors of escalating internalizing problems across middle childhood. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 200–212. <https://doi.org/10.1037/spq0000218>
- Weiping X. et Lixiao S. (2015) Comorbid anxiety and depression in school-aged children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and self-reported symptoms of ADHD, anxiety, and depression among parents of school-aged children with and without ADHD. *Shanghai Archives Psychiatry*.27(6), 356-367. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.215115>
- Zelazo, P.D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16(1). 431-454. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>