

Université de Montréal

Effet de la participation au projet TRANSITION sur l'engagement et le rendement scolaires des jeunes ayant un TDAH à la fin de la première année du secondaire

par Julie Girard Lapointe

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 M.Sc en
Psychoéducation option Mémoire et stage

Août 2014

© Julie Girard Lapointe, 2014

Résumé

Le TDAH persiste jusqu'à l'âge adulte dans la majorité des cas. Les jeunes ayant un TDAH sont plus à risque de sous-performance et de décrochage scolaires. Ils présentent également des déficits organisationnels, tel qu'une difficulté à planifier et compléter leurs devoirs. Sans interventions appropriées, ils sont à risque de difficultés importantes au secondaire.

La présente étude vise à évaluer l'effet d'une intervention multimodale, Projet TRANSITION, sur l'engagement et le rendement scolaires des jeunes ayant un TDAH. L'échantillon était composé de 47 familles, réparties aléatoirement entre un groupe participant à l'intervention et un groupe contrôle. A la fin de secondaire 1, les jeunes ayant participé ou non à l'intervention ne se distinguent pas quant à la qualité de leur engagement scolaire (cognitif, affectif, comportemental). À la fin du secondaire 1, il n'y a pas de différence significative entre les groupes au niveau des difficultés en lecture ou mathématiques rapportées par le jeune ou le parent, de l'écart à la moyenne de la classe selon le bulletin, et du rendement scolaire par rapport aux autres élèves de leur classe rapporté par le jeune. Cependant, les parents perçoivent que les jeunes ayant participé à l'intervention présentent un meilleur rendement scolaire par rapport aux autres élèves de leur classe en comparaison aux jeunes du groupe contrôle.

Mots clés : Trouble déficitaire de l'attention, transition primaire-secondaire, intervention multimodale, engagement scolaire, rendement scolaire.

Abstract

ADHD is a chronic disorder that persists into adulthood in most cases. Students with ADHD are at greater risk of academic underachievement and school dropout, compared to their peers. They also have organizational deficits, such as difficulty to plan and complete their homework. Without appropriate intervention, these students are at risk of significant problems in high school.

This study aims to evaluate the effect of a multidimensional intervention, the TRANSITION Project, on ADHD students' school involvement and academic achievement. The sample consisted of 47 families, randomly assigned to either TRANSITION Project or a community services control group. At the end of Grade 7, groups did not differ on cognitive, affective or behavioral measures of school involvement. At the end of Grade 7, academic achievement did not distinguish the groups in terms of school grades, difficulties in reading or mathematics as reported by the students or the parents, and academic achievement relative to other students in their class as reported by the students. Parents of students in the TRANSITION Project reported a better academic achievement of their child relative to other students in their class.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, school transition, high school, multidimensional intervention, organizational skills, school involvement, academic achievement

Table des matières

Résumé	ii
Abstract.....	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des abréviations	vii
Remerciements.....	viii
Introduction	1
Contexte théorique.....	2
Le TDAH chez les jeunes	2
Définition du TDAH et perspective développementale.....	2
Fonctions exécutives.....	5
Engagement et rendement scolaires chez les jeunes ayant un TDAH.....	9
Engagement scolaire.....	9
Rendement scolaire	11
Transition scolaire.....	13
Interventions pour les jeunes ayant un TDAH	14
Interventions directement auprès des jeunes.....	17
Interventions auprès des parents.....	20
Interventions multimodales.....	22
Objectif et hypothèses de recherche.....	23
Méthode	25
Participants	25
Procédure	25
Sélection des participants.....	25
Intervention	26

Instruments de mesure.....	27
Évaluation diagnostic du TDAH du jeune.....	27
Caractéristiques sociodémographiques.	28
Mesure de l'engagement scolaire	28
Mesure du rendement scolaire	29
Résultats	33
Analyses préliminaires.....	34
Lien entre la participation au Projet TRANSITION et l'engagement scolaire.	43
Lien entre la participation au Projet TRANSITION et le rendement scolaire.....	44
Discussion	50
Lien entre la participation au Projet TRANSITION et l'engagement scolaire.	50
Perspective développementale	52
Lien entre la participation au Projet TRANSITION et le rendement scolaire.....	54
Écart au groupe selon le bulletin en langue maternelle et mathématiques	55
Mesures du rendement scolaire par le jeune.....	57
Mesures du rendement scolaire par le parent	58
Limites de l'étude	60
Forces de l'étude	62
Conclusion.....	65
Références	67
Annexes.....	78
Annexe I Contenu des rencontres	79

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Variables d'engagement scolaire et de rendement scolaire</i>	35
Tableau 2 <i>Moyennes et écart-type du rendement et de l'engagement scolaires en 6^e année pour chaque groupe</i>	38
Tableau 3 <i>Comparaison des groupes au niveau des caractéristiques de l'enfant et du milieu familial</i>	39
Tableau 4 <i>Corrélations entre les caractéristiques sociodémographiques et l'engagement ou le rendement scolaires en secondaire 1</i>	41
Tableau 5 <i>Corrélations entre les mesures de rendement scolaire à la fin de la 6^e année</i>	42
Tableau 6 <i>Corrélation entre les mesures de rendement scolaire à la fin du secondaire 1</i>	43
Tableau 7 <i>Engagement scolaire en 6^e année et secondaire 1 selon le groupe</i>	45
Tableau 8 <i>Mesures du rendement scolaire en langue maternelle en 6^e année et secondaire 1 selon les groupes</i>	47
Tableau 9 <i>Mesures du rendement scolaire en mathématiques en 6^e année et secondaire 1 selon les groupes</i>	49

Liste des abréviations

ADHD	<i>Attention deficit hyperactivity disorder</i>
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CHP	<i>Challenging Horizons Program</i>
DISC-IV	<i>Diagnostic Interview Schedule for Children, fourth edition</i>
DSM-IV	<i>Diagnostic and statistical manual of mental Disorder, fourth edition</i>
DSM-V	<i>Diagnostic and statistical manual of mental disorder, fifth edition</i>
ET	<i>Écart-type</i>
HOPS	<i>Homework Organizational Planification Skills</i>
l.m.	<i>Langue maternelle</i>
<i>M</i>	<i>Moyenne</i>
TDAH	<i>Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité</i>
TDAH-C	<i>Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité-tableau clinique combiné</i>
TDAH-H	<i>Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité-tableau clinique hyperactivité/impulsivité</i>
TDAH-I	<i>Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité-tableau clinique inattention prédominante</i>
WISC-IV	<i>Wechsler intelligence scale for children-fourth edition</i>

Remerciements

Un proverbe sénégalais que j'aime bien dit : «Ça prend tout un village pour élever un enfant». Mais à ça j'ajouterais «Ça prend toute une communauté pour soutenir une étudiante»....

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, Sylvie Normandeau, pour sa confiance, sa patience et son soutien tout au long de ce parcours. Merci d'avoir été là pour moi!

Je remercie également mon père, qui m'a appris l'importance de vivre nos passions et qui s'est toujours efforcé de me soutenir...dans ses manières très 'gars' de le faire. Il m'a laissé expérimenter, me tromper parfois, réussir également, et ultimement m'a toujours dit quand il était fier de moi. Je voudrais aussi remercier ma mère, qui m'a transmis le message que l'éducation était un cadeau inestimable.

Merci à Francine, ainsi que toute sa famille; Gérard, Marc-André, Julie.... Maya, Luna, Cléo, Milo, Rouky (comment t'oublier!) et Pooky. Merci de m'avoir encouragée, réconfortée, inspirée, stimulée, accueillie,... Ce que vous avez fait pour moi est inestimable.

Merci à toute l'équipe du Projet TRANSITION; Jessica, Julie, Diana, Elizabeth, Gabrielle, Stéphanie, Sarah et toutes les autres. Vous aussi avez su m'écouter, me soutenir, me réconforter et me conseiller tout au long de ce parcours. Vous êtes vraiment supers!

Merci à toute l'équipe de PANDA MRC Les Moulins, tant passée que présente. Vous avez su alimenter non seulement mon intérêt pour le TDAH, mais aussi mon envie de faire une différence. Merci à Claudia d'avoir contribué à ma passion pour la recherche, et d'avoir été là pour me conseiller. Kim, merci de m'avoir dit à quel point il était normal...d'être fatiguée au point de ne plus se sentir normale. Patricia, merci pour ton écoute et tes encouragements.

Merci à Gabrielle et Chloé d'avoir cru en moi lorsque je doutais de moi-même. Vous vous êtes efforcées de me rassurer et me motiver, et il faut croire que cela a fonctionné!

Merci à Christelle, ma 'Co-alliée télépathe', ainsi qu'à sa famille! Christelle, nos petits rendez-vous *crème glacée et cie* m'ont permis de tenir durant les derniers mois de ma 'grossesse' de ce bébé de plus de 70 pages! On voit que tu as bien intériorisé les principes du renforcement comportemental.... Mais il te reste encore un peu de travail à faire au niveau du

délai de gratification. Au plaisir de sillonner les couloirs de Marie-Vic avec toi à l'automne prochain, et de 'travailler en équipe' en pleine nuit....

Merci Isabelle Archambault et Serge Larivée de m'avoir conseillée dans ce processus et d'avoir été disponibles pour répondre à mes questions.

Merci à Hélène d'avoir toujours été disponible pour m'écouter. Merci aussi à Johanne pour sa compréhension.

Merci à Sandrine qui m'a encouragé tout au long de ma maîtrise. Et puisqu'il ne faut jamais sous-estimer l'importance d'un geste ou d'une parole, merci à tous ceux qui ont su être là, ou dire la bonne chose, au bon moment : Dominique, Dre Turgeon et Olivier, Cathy, Sarah, Marie-Michèle, Geneviève, Marie-Claude, Josée, Sandra et Kim. Merci aussi à ceux qui ont su m'inspirer pour que je persiste dans ce parcours : 'mes familles', qui sont des exemples de courage, ainsi que Dre Gagnon et son équipe, Sylvie, Sandrine et Line.

Introduction

Le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) est une des problématiques les plus fréquentes chez les enfants d'âge scolaire. Au Québec, sa prévalence chez les enfants serait de 6 à 9% (Hechtman, 1995). Le TDAH est associé à des difficultés d'adaptation psychosociale importantes, en particulier dans le cadre scolaire. Par ailleurs, le TDAH est un trouble neurodéveloppemental qui persiste à l'adolescence et à l'âge adulte dans environ 74% des cas (Spencer, Biederman, & Mick, 2007). Bien qu'il soit recommandé que les interventions se poursuivent au-delà de l'enfance (Evans, Langberg, Raggi, Allen, & Buvinger, 2005), il existe peu d'interventions spécifiquement adaptées aux adolescents (Sibley, Pelham, Derefinko, Kuriyan, Sabchez, & Graziano, 2013; Sibley, Smith, Evans, Pelham, & Gnacy, 2012). De plus, bien que le passage du primaire au secondaire soit une période critique dans le développement du jeune, notamment en ce qui concerne l'engagement scolaire et le rendement scolaire (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005) aucune étude n'a à ce jour vérifié l'engagement scolaire et le rendement scolaire de jeunes ayant un TDAH et ayant participé à une intervention lors du passage du primaire au secondaire.

La présente recherche vise donc à vérifier les effets sur l'engagement et le rendement scolaires d'une intervention multimodale, le Projet Transition, ciblant les adolescents atteints de TDAH et leur famille. Cette intervention vise à soutenir le jeune et ses parents durant la période de transition scolaire s'étendant de la fin de la 6^e année primaire à la fin de la première année du secondaire.

Une brève présentation du TDAH sera d'abord effectuée en mettant un accent particulier sur les difficultés cognitives et neuropsychologiques présentes chez les jeunes ayant un TDAH. L'importance de l'engagement et du rendement scolaires dans le vécu scolaire de l'élève, ainsi que l'impact du TDAH sur l'engagement et le rendement scolaires seront ensuite présentés. Finalement, les interventions ciblant les habiletés scolaires évaluées auprès de jeunes ayant un TDAH et les limites de celles-ci seront introduites.

Contexte théorique

Le TDAH chez les jeunes

Définition du TDAH et perspective développementale

Le TDAH est un trouble à présentation hétérogène, caractérisé par une combinaison variable de symptômes d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention. Dans le DSM-V (APA, 2013), la présentation du TDAH sous forme de *tableau clinique* remplace l'utilisation antérieure de *sous-types* dans le DSM-IV (2001). Le TDAH se décline ainsi en trois tableaux cliniques : inattention prédominante (TDAH-I), hyperactivité prédominante (TDAH-H) et combiné (TDAH-C). Les individus présentant un nombre significatif de comportements d'inattention, avec peu de symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité, présentent un TDAH avec prédominance d'inattention. En contexte scolaire, ces jeunes ont des comportements tels que : difficultés à s'organiser dans leurs travaux, oublis fréquents, pertes des objets nécessaires à leurs activités, difficultés à soutenir leur attention et distraction fréquente par les stimuli de la classe tels que les bruits environnants. Le TDAH avec prédominance d'hyperactivité est composé de jeunes présentant un nombre significatif de comportements d'hyperactivité et d'impulsivité avec peu de comportements d'inattention. Les comportements manifestés par ces jeunes regrouperont des difficultés à rester assis en classe, à attendre leur tour, une tendance à répondre avant d'avoir pris connaissance de l'ensemble de la question et du bavardage excessif. Finalement, le TDAH-C est composé de jeunes chez qui les symptômes d'hyperactivité-impulsivité et d'inattention sont significativement présents. Par ailleurs, bien que le TDAH-I se retrouve davantage chez les filles que chez les garçons, le TDAH-C demeure le sous-type le plus prévalent chez les deux sexes (Biederman *et al.*, 2002).

Chez les jeunes ayant un TDAH, la cooccurrence avec une autre psychopathologie est la norme plutôt que l'exception. Les jeunes ayant un TDAH sont notamment plus à risque de présenter un trouble oppositionnel avec provocation (50-60%) (Gillberg *et al.*, 2004), un trouble de l'humeur (57%) ou un trouble anxieux (31%) (Busch *et al.*, 2002; Daley, 2006).

Le TDAH est associé à de multiples difficultés développementales, cognitives, émotionnelles, sociales et scolaires, qui affectent le fonctionnement adaptatif des jeunes sous plusieurs aspects, dont le rendement et l'engagement scolaires (Barkley, 2006; Swanson,

2003; Wehmeier, Schacht, & Barkley, 2010). La sous-performance scolaire est une complication reconnue du TDAH (Rapport, Scanlan, & Denney, 1999), avec une prévalence d'environ 90% (Hechtman, 1995). Plus de 50% des élèves ayant un TDAH pourraient nécessiter des services de tutorat (Trout, Nordness, Pierce, & Epstein, 2003). Les jeunes ayant un TDAH présentent un risque de 2,7 à 3 fois plus important de redoubler une année scolaire que ceux sans TDAH, et 30% décrochent avant la fin du secondaire (Barbarese, Katusic, Colligan, Weaver, & Jacobson, 2007; Biederman *et al.*, 2004). Une étude récente effectuée auprès d'un échantillon normatif de jeunes québécois fait ressortir que les difficultés d'attention figurent parmi les caractéristiques sur lesquelles les élèves de 12 ans à risque de décrochage scolaire se distinguent (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent, & Pagani, 2013).

Perspective développementale. Plusieurs études ont vérifié l'évolution du TDAH au cours du développement de l'individu. Il est cependant important de souligner que la majorité des études disponibles à ce jour sur le sujet utilisaient le DSM-IV (APA, 2000) comme repère diagnostique. Dans le DSM-IV, au moins six symptômes d'inattention et/ou six symptômes d'hyperactivité/impulsivité devaient être présents, et ces symptômes de TDAH devaient être apparus avant l'âge de six ans. Actuellement, le nombre de critères pour le diagnostic du TDAH chez l'adulte selon le DSM-V (APA, 2013) est abaissé à cinq symptômes d'inattention et/ou cinq symptômes d'hyperactivité/impulsivité, et les manifestations du TDAH doivent avoir débuté avant l'âge de 12 ans.

Les études longitudinales montrent que le TDAH est un problème chronique. Environ 76% des enfants ayant un TDAH continueront d'en expérimenter certains symptômes à l'âge adulte (Biederman, Petty, Evans, Small, & Faraone; 2010). Cependant, les symptômes du TDAH et leurs impacts évolueront au cours de la vie de l'individu. À l'âge préscolaire, un niveau excessif d'agitation motrice est souvent observé par les parents, mais ces manifestations sont difficiles à départager du comportement normatif d'un enfant du même âge. Lors de l'entrée à l'école, l'inattention devient davantage apparente. Ainsi, le TDAH est le plus souvent diagnostiqué à l'âge scolaire. En général, les manifestations du TDAH demeurent relativement stables jusqu'au début de l'adolescence (APA, 2013).

À l'adolescence, les manifestations externalisées d'hyperactivité diminuent alors que les symptômes d'inattention tendent à persister. L'hyperactivité évolue vers un sentiment d'impatience motrice et une tendance à remuer les mains ou les pieds (Biederman, Mick, & Faraone, 2000). Les symptômes du TDAH demeureront somme toute un problème tout au cours de leur vie pour plusieurs jeunes ayant un TDAH. Par exemple, les adolescents ayant un TDAH présenteront davantage de difficultés d'inhibition comportementale, d'attention et de gestion du temps à l'âge adulte que ceux sans TDAH (Barkley, Murphy, & Bush, 2001; Fischer, Barkley, Smallish, & Fletcher, 2005). À 19 ans, 90% des jeunes ayant eu un TDAH à l'enfance présentent toujours une atteinte fonctionnelle significative, 72% présentent au moins un tiers des symptômes de TDAH, et 38% présentent un nombre suffisant de symptômes pour obtenir un diagnostic de TDAH (Biederman *et al.*, 2000). Bien que 56% des adultes ayant un TDAH présentent un sous-type mixte, les symptômes d'inattention sont davantage prédominants chez 90% des adultes ayant un TDAH (Millstein, Wilens, Biederman, & Spencer, 1997).

La sévérité du TDAH à l'enfance, opérationnalisée par la présentation d'un TDAH de sous-type mixte et l'ampleur des atteintes fonctionnelles, prédit significativement la persistance du TDAH à l'âge adulte (Kessler *et al.*, 2005). Cependant, la présence d'un TDAH à l'enfance, persistant ou non à l'âge adulte, est associée à des difficultés scolaires plus importantes et à un risque plus élevé d'avoir à recommencer une année scolaire que chez les jeunes n'ayant pas de TDAH. Cela souligne la nécessité d'intervenir auprès des jeunes ayant un TDAH, même s'il est possible qu'ils expérimentent une quelconque forme de rémission à l'âge adulte (Biederman *et al.*, 2010).

Il est également important de considérer l'évolution des problèmes cooccurrents. Les troubles de l'humeur et les troubles anxieux sont les principaux problèmes qui demeurent associés au TDAH à l'âge adulte. Les enfants et les adolescents ayant un TDAH présentent tous deux une cooccurrence de troubles anxieux de 30%. Cependant, la cooccurrence de trouble anxieux augmente à 50% chez les adultes ayant un TDAH (Busch *et al.*, 2002; Wilens & Dodson, 2004). Selon Wilens et Dodson (2004), les enfants et les adultes ayant un TDAH présentent une cooccurrence de trouble de l'humeur similaire (enfants : 25%; adulte 30%).

Cependant, Busch et ses collègues (2002) ont trouvé une prévalence de trouble de l'humeur plus élevée chez les enfants et les adolescents ayant un TDAH (57%).

Une évolution est également observée au niveau de la nature des impacts fonctionnels qu'auront les symptômes de TDAH. Les adolescents continuent de présenter des difficultés dans les sphères où ils en présentaient lorsqu'ils étaient enfants; généralement sur le plan scolaire, relationnel et familial (Ingram, Hechtman, & Morgenstern, 1999). Cependant, d'autres sphères d'atteintes s'ajoutent au fil du développement de l'individu.

Bien que les difficultés sur le plan scolaire puissent être présentes depuis l'enfance, une augmentation subite des difficultés organisationnelles liée à l'école risque d'être remarquée au début de l'adolescence. En effet, les manifestations du TDAH entravent la capacité du jeune à bien s'organiser dans ses tâches scolaires. Or, lors du passage au secondaire, le jeune sera confronté à des exigences d'autonomie plus élevées et ne pourra plus compter sur le soutien accru de l'enseignant pour compenser ses difficultés à s'organiser (Langberg, Epstein, Altaye, Molina, Arnold, & Vitiello, 2008). Les problèmes d'adaptation et l'immatunité risquent aussi de devenir plus évidents avec le temps (Ingram *et al.*, 1999). Lors de la transition vers la vie adulte, des difficultés croissantes émergeront aussi dans les sphères financière, occupationnelle (travail) et conjugale (Mitchell & Kollins, 2013). Ainsi, avec le temps, les symptômes de TDAH prendront des formes telles que: oublis fréquents, difficulté d'organisation à l'école ou au travail, conduite automobile imprudente, démissions impulsives ou changement d'emplois fréquents, séparations conjugales subites, achats impulsifs ou investissements financiers insensés (Wender, Wolf, & Wasserstein; 2001).

Fonctions exécutives

Les études intégrant une perspective neuropsychologique ont un apport considérable dans la compréhension du TDAH. Parmi les différentes hypothèses, celles liées à une association entre le TDAH et les fonctions exécutives sont parmi les mieux appuyées (Chevalier, Guay, & Achim, 2006). Les fonctions exécutives sont des processus neurocognitifs qui permettent de maintenir une stratégie de résolution de problème adéquate (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, & Pennington, 2005). Elles permettent de mettre en œuvre et d'exécuter une tâche. De ce fait, elles contribuent à toutes les formes d'activités cognitives

(Flessas & Lussier, 2005). Plusieurs théories suggèrent que les symptômes du TDAH pourraient représenter, découler ou au moins être associés à des problèmes de fonctions exécutives (Willcutt *et al.*, 2005). Parmi les modèles théoriques traitant du rôle des fonctions exécutives dans la symptomatologie du TDAH, celui de Barkley (1997) est généralement reconnu comme un des modèles ayant permis d'aller au-delà de la conception purement comportementale du TDAH, en y incluant des aspects cognitifs et neuropsychologiques (Brown, 2006). Selon ce modèle, l'ensemble des problèmes vécus reliés au TDAH proviennent d'une incapacité des enfants ayant un TDAH à inhiber leurs comportements (Charman, Carroll, & Sturge, 2001).

Le modèle de Barkley (1997) présume que l'atteinte principale est d'abord un déficit de trois processus d'inhibition des comportements (Flessas & Lussier, 2005) : l'inhibition de la réaction préalable, l'interruption de la réaction déjà initiée et le contrôle de l'interférence.

1. Inhibition de la réaction préalable: la réaction préalable réfère au comportement pour lequel une récompense immédiate est disponible, ou a été par le passé associée avec ce comportement. L'importance de ce processus se comprend en considérant qu'il n'est pas possible pour un individu de maximiser les bénéfices à long terme d'une situation s'il est engagé dans des actions orientées vers l'obtention de bénéfices immédiats.
2. Interruption de la réaction déjà initiée : création d'un délai permettant d'évaluer s'il est adéquat de poursuivre dans le patron de réponse en cours. Une difficulté dans l'interruption de la réaction déjà initiée conduira à des comportements de persévération.
3. Contrôle de l'interférence : processus permettant la résistance à la distraction. L'importance de ce processus se comprend à partir des deux précédents. Le contrôle de l'interférence permet le maintien des actions centrées vers l'atteinte du but en les protégeant des stimulations qui les feraient dévier.

Dans le modèle de Barkley (2000), l'inhibition comportementale est reliée à quatre fonctions exécutives principales et au contrôle moteur offert par ces fonctions exécutives (Anderson, Jacobs, & Anderson, 2010).

La première fonction exécutive est la mémoire de travail non-verbale. Elle intègre à la fois des éléments rétrospectifs et prospectifs. Ces éléments rétrospectifs et prospectifs permettent de prévoir (anticiper) un événement futur sur la base des expériences passées. Ainsi, sont générées des représentations mentales (images, sons, etc.) d'une séquence événement-réponse-conséquence, ce qui est crucial pour l'autocontrôle vers le futur. Cette capacité permet de visualiser et de se remémorer la séquence d'actions nécessaires à l'atteinte du but. La mémoire de travail non-verbale est nécessaire au développement de la représentation de soi et des autres, l'imitation, l'imagination, et la notion du temps.

La deuxième fonction exécutive est l'intériorisation du langage. Il s'agit de l'habileté à maintenir un discours intérieur permettant de réfléchir, se donner des auto-instructions, se questionner et effectuer des résolutions de problèmes. Cette fonction exécutive a un rôle important dans la planification, l'organisation et l'exécution des tâches. Elle est également nécessaire au développement de la réflexion, du jugement moral et de l'auto-contrôle.

La troisième fonction exécutive est l'autorégulation affective et motivationnelle. En permettant une capacité d'inhibition, elle donne à l'individu le recul nécessaire et lui permet de retarder l'expression de l'émotion. Cette capacité à inhiber, contrôler et modérer l'expression des émotions trop intenses permet que ces dernières n'interfèrent pas avec le but visé. Lorsque la tâche ne permet pas une gratification à court terme, cette fonction exécutive permet également le maintien de la motivation et la modulation de l'activation jusqu'à l'atteinte du but. Elle est donc nécessaire à la fois à la capacité à tenir compte de ses émotions et de celles des autres, et à la capacité de se motiver dans les tâches ayant un objectif à long terme et requérant un effort (Barkley, 2000).

La quatrième fonction exécutive principale est la reconstitution. Cette fonction exécutive permet l'analyse des situations et l'adaptation des comportements selon les changements dans l'environnement. La reconstitution correspond également à la capacité à manipuler l'information afin de l'organiser en nouvelles séquences ou combinaisons pouvant potentiellement permettre de contourner un obstacle et poursuivre vers l'atteinte du but. Elle est donc nécessaire à l'analyse, la synthèse et l'adaptation (Anderson *et al.*, 2010; Barkley, 2000).

Présumant que l'atteinte principale dans le TDAH est au niveau de l'inhibition des comportements, le modèle de Barkley (1997) était originellement développé pour s'appliquer au TDAH de sous-types hyperactivité prédominante et mixte du DSM-IV (APA, 2000). Cependant, les atteintes au niveau des fonctions exécutives et de l'inhibition comportementale se retrouvent aussi dans le TDAH avec inattention prédominante (Chhabildas, Pennington, & Willcutt, 2001; Nigg, Stavro, Ettenhofer, Hambrick, Miller, & Henderson, 2005; Willcutt *et al.*, 2005). De plus, les jeunes ayant un TDAH avec prédominance d'inattention présentent généralement certains symptômes d'hyperactivité-impulsivité, même s'ils n'atteignent pas le seuil de 5 ou 6 symptômes d'hyperactivité/impulsivité.

Par ailleurs, pour Barkley, le déficit d'attention avec hyperactivité étant une résultante des déficits de la réponse comportementale et des fonctions exécutives, l'hyperactivité sera toujours associée à un déficit exécutif (Flessas & Lussier, 2005). Castellanos, Sonuga-Barke, Milham et Tannock (2006) suggèrent plutôt que certains jeunes ayant un TDAH ne présentent pas de déficits exécutifs significatifs aux épreuves neuropsychologiques. De plus, selon Sonuga-Barke, le déficit exécutif n'expliquerait pas toutes les manifestations reliées au TDAH. Les jeunes ayant un TDAH pourraient également présenter des déficits motivationnels. Ces jeunes auraient une aversion marquée envers les délais et orienteraient leurs actions vers l'obtention de gratification plus rapide (Sonuga-Barke, 2002; Sonuga-Barke, 2005). Malgré cette nuance, les déficits exécutifs demeurent non seulement une avenue explicative principale des difficultés manifestées par les jeunes ayant un TDAH (Castellanos *et al.*, 2006), mais également un facteur de risque pour leurs apprentissages scolaires (Biederman *et al.*, 2004; Clark, Prior, & Kinsella, 2002).

En effet, ces jeunes auront de la difficulté à s'organiser de manière autonome pour planifier et exécuter les tâches exigées. Par exemple, ils n'arriveront pas à compléter leurs devoirs car ils n'auront pas apporté l'ensemble du matériel requis. Ils présenteront également de la difficulté à estimer et considérer le temps nécessaire pour réaliser leurs travaux, ce qui les rendra davantage dépendants d'un soutien externe pour arriver à compléter leurs tâches scolaires. Ayant des déficits au niveau de la motivation et de la persévérance vers un but à long terme, ils auront un besoin accru d'encouragement et de récompenses externes pour

persévérer dans l'activité en cours (Langberg, Epstein, Altaye, et al., 2008; Langberg, Epstein, Urbanowicz, Simon, & Graham, 2008).

En résumé, la sévérité des déficits exécutifs est un facteur de risque important pour les apprentissages scolaires de l'élève. En effet, les déficits exécutifs, et les manifestations du TDAH qui en découlent, entraînent des niveaux d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité dont l'intensité n'est pas appropriée au stade de développement de l'individu. Ces manifestations se poursuivront au-delà de l'enfance et nuiront au fonctionnement de l'individu dans plusieurs sphères de sa vie. Pour la plupart des jeunes, ce sera au niveau du fonctionnement scolaire que les symptômes du TDAH seront les plus nuisibles. La présence d'un TDAH est associée à des difficultés scolaires plus importantes et à un risque plus élevé d'avoir à recommencer une année scolaire. Or, l'impact des symptômes du TDAH sur le fonctionnement scolaire du jeune s'accroîtra lors du passage au secondaire. En conséquence, les symptômes créent des enjeux importants en regard de la sous-performance scolaire et de la persévérance scolaire.

Engagement et rendement scolaires chez les jeunes ayant un TDAH

Engagement scolaire

L'engagement scolaire est un concept central dans la compréhension du décrochage scolaire. Le décrochage scolaire est un processus de désengagement scolaire qui se produit généralement sur plusieurs années (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Finn, 1998). La prise en compte de l'engagement scolaire permet de détecter des signes précoces de désinvestissement envers l'école, et ainsi d'intervenir avant l'aboutissement du décrochage scolaire. Une identification des signes de désengagement scolaire et une intervention précoce sont critiques pour la persévérance scolaire de l'élève (Anderson *et al.*, 2004).

L'engagement scolaire est un construit multidimensionnel. Il est généralement défini de façon bidimensionnelle ou tridimensionnelle, selon que la composante cognitive s'ajoute ou non aux composantes comportementales et affectives/émotives (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). La définition de l'engagement scolaire ici retenue sera celle de Fredricks,

Blumenfeld et Paris (2004). L'engagement scolaire y est présenté comme un construit théorique tridimensionnel: comportemental, cognitif et affectif.

L'engagement comportemental réfère aux conduites de l'élève qui sont bénéfiques pour sa réussite et son ajustement psychosocial en contexte scolaire (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009). Il est généralement décrit sous trois axes. Le premier axe concerne les conduites positives, tel que le respect des règles de la classe et l'adhésion aux normes de l'école, ainsi que l'absence de comportements perturbateurs, tel que s'absenter de l'école sans motif valable. Le deuxième axe réfère à l'engagement dans les tâches scolaires et l'apprentissage. Il inclut des comportements tels que l'effort, la persévérance, la concentration et l'attention, ou la participation aux discussions de classe. Le troisième axe concerne la participation à des activités parascolaires, tel que faire partie du conseil de classe ou d'une équipe sportive de l'école (Fredricks *et al.*, 2004)

L'engagement émotionnel réfère aux réactions affectives de l'élève en classe, tel que l'intérêt, le plaisir, l'ennui et l'anxiété. Il englobe les réactions positives et négatives envers l'enseignant, les collègues de classes et l'école. L'engagement émotionnel créerait un attachement envers l'école, et influencerait la disposition à exécuter les tâches exigées (Fredricks *et al.*, 2004).

L'engagement cognitif est essentiellement défini comme l'investissement cognitif et l'utilisation de stratégies autorégulées dans les apprentissages. Les indicateurs de l'engagement cognitif incluent notamment la flexibilité lors de la résolution de problème, la gestion de la perception de l'échec, le sentiment de compétence, le désir de faire au-delà de ce qui est exigé et la préférence pour les défis. La capacité à utiliser des stratégies d'autorégulation des apprentissages découle directement des fonctions exécutives (Fredricks *et al.*, 2004). En effet, cet aspect de l'engagement cognitif porte sur des habiletés telles que la mémorisation, la planification de la tâche et l'autorégulation.

Les jeunes ayant un TDAH présentent généralement plusieurs enjeux quant à l'engagement scolaire et sont plus à risque de présenter des difficultés à ce niveau (DuPaul & Stoner, 2003; Vile Junod, Du Paul, Jitendra, Volpe, & Cleary, 2006). En utilisant le modèle de

Fredricks et ses collègues (2004), il est possible d'élaborer un portrait de l'impact des manifestations du TDAH sur chacune des trois dimensions de l'engagement scolaire.

Au niveau de l'engagement affectif, les élèves ayant un TDAH présentent un plus faible intérêt pour le contenu scolaire (Demaray & Jenkins, 2011) et sont moins susceptibles d'avoir du plaisir dans leurs travaux scolaires (Carlson, Booth, Shin, & Canu, 2002).

Au niveau de l'engagement comportemental, l'hyperactivité/impulsivité nuit à la capacité à participer et à démontrer un effort en classe tandis que l'inattention rend difficile de prêter attention au contenu scolaire (Olivier, 2013). Lorsque les consignes sont données, les jeunes n'y prêtent pas une attention suffisante et enregistrent donc mal ce qu'ils ont à faire (Thompson, Morgan, & Urquhart, 2003). Des difficultés liées aux devoirs sont également présentes, notamment: ne pas prendre en note ses devoirs, ne pas compléter ses devoirs de façon appropriée, argumenter avec les parents lors de la période de devoirs et ne pas remettre un devoir à temps (Power, Karustis, & Habboushe, 2001). Les études tendent à montrer que les enfants ayant un TDAH montrent un niveau plus bas de productivité dans les travaux scolaires (Carlson & Mann, 2002).

Au niveau de l'engagement cognitif, les déficits au plan des fonctions exécutives limitent l'investissement des élèves dans leurs apprentissages. Les élèves qui ont un TDAH passent moins de temps à étudier et consacrent moins d'efforts pour répondre aux objectifs scolaires (O'Neill & Douglas, 1991). Comparativement à leurs pairs sans TDAH, ils préfèrent les travaux leur posant moins de défi, et choisiront des tâches stimulantes mais faciles à compléter (Carlson & Mann, 2002). Des difficultés dans les travaux scolaires peuvent également découler des difficultés à commencer la tâche et à rester à la tâche (Thompson et al., 2003). Bien que présentant un optimisme initial quant à leur performance, ces élèves abandonnent facilement devant l'échec (Carlson & Mann, 2002; Milich, 1994).

Rendement scolaire

Le rendement scolaire est un concept central dans le vécu de l'élève puisqu'il s'agit du critère de réussite généralement utilisé. Alors que la motivation à apprendre et l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces figurent parmi les prédicteurs les plus importants de la réussite scolaire (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier, Plante, & Butler, 2005), les

mauvais résultats scolaires seraient le prédicteur le plus important du décrochage au secondaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2013).

Plusieurs études ont montré une corrélation positive entre l'engagement scolaire et les résultats scolaires, tant pour les étudiants du primaire que du secondaire (Finn & Rock, 1997; Klem & Connell, 2004). Au niveau de l'engagement comportemental, des comportements tels que la participation en classe et les actions centrées sur la tâche sont corrélés à une réussite scolaire plus élevée. Finn et Rock (1997) ont rapporté que des élèves inattentifs ou ayant des comportements perturbateurs avaient de plus faibles résultats scolaires.

Dès leur entrée à l'école, les enfants ayant un TDAH sont habituellement désavantagés par rapport à leurs pairs (Daley, 2006). Dans les groupes préscolaires, des déficits quant aux habiletés préscolaires sont observés chez ces enfants. Lors de leur première année d'école, les élèves ayant un TDAH sont plus à risque de démontrer des difficultés dans les habiletés de pré-lecture et de mathématiques de base (Daley, 2006; Mariani & Barkley, 1997). Ces difficultés sont également présentes chez les jeunes du primaire et du secondaire, où des scores inférieurs sont obtenus en mathématiques (Zentall, Smith, Yung-Bin, & Wieczorek, 1994) et en écriture (Re, Pedron, & Cornoldi, 2007).

Les enfants ayant un TDAH présentent notamment des difficultés de l'ordre de la sous-performance scolaire. La notion de sous-performance peut être définie par l'obtention de résultats inférieurs à ce qui est attendu compte tenu des aptitudes intellectuelles du jeune. Ces élèves ne sont pas disponibles au moment des apprentissages en raison de leur manque d'attention et de leur impulsivité/hyperactivité, ce qui rend difficile l'acquisition de nouvelles habiletés et connaissances en dépit de leur potentiel intellectuel. Jusqu'à 30% des jeunes ayant un TDAH ne réussiront pas au niveau scolaire conforme à leur âge ou à leur quotient intellectuel (Frick *et al.*, 1991; Kamphaus & Frick, 1996).

D'autres études ont vérifié l'évolution de la performance scolaire au cours d'une année scolaire. Les élèves du secondaire ayant un TDAH tendent à montrer une baisse de leurs résultats scolaires de la première à la dernière période de bulletin de chaque année scolaire (Evans, Langberg, *et al.*, 2005; Evans, Serpell, Schultz, & Pastor, 2007; Schultz, Evans, & Serpell, 2009). Les élèves confrontés à des échecs scolaires et ne recevant pas d'interventions

appropriées sont à risque d'accumuler du retard par rapport à leurs pairs et de voir cet écart s'accumuler au fil des ans. Même à l'intérieur d'une année scolaire, il est difficile pour un élève ayant pris du retard dans ses apprentissages de rattraper ses pairs, ceux-ci continuant d'évoluer dans leurs acquis (Schultz *et al.*, 2009).

Transition scolaire

La transition du primaire au secondaire représente une période critique pour l'adaptation ultérieure de l'élève. Cette transition survient en effet au début de l'adolescence, une période de multiples changements développementaux simultanés. Le jeune aura non seulement à s'adapter aux changements dans son milieu scolaire, mais également aux changements biologiques, cognitifs et sociaux qui surviennent. L'adolescence est notamment caractérisée par un désir accru d'indépendance, une augmentation de l'importance accordée au soutien des pairs et une maturation physique et sexuelle associée à la puberté (Kazdin, 1993; Smith, Waschbusch, Willoughby, & Evans, 2000).

Plusieurs études ont également montré, chez la population générale, que le passage au secondaire était associé à une baisse de la motivation et des résultats scolaires, ainsi qu'à une diminution du sentiment de compétence scolaire (Alspaugh & Harting, 1995; Gutman & Midgley, 2000; Midgley & Urda, 1992; Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998; Zanobini & Usai, 2002). De plus, selon Eccles et collègues (1993), la transition scolaire serait particulièrement difficile pour les jeunes dont le niveau de développement ne correspond pas aux exigences du nouvel environnement, ce qui est le cas des jeunes ayant un TDAH.

Chez les jeunes ayant un TDAH, bien qu'une amélioration générale de la symptomatologie soit observée avec le processus de maturation, la transition scolaire est associée à une interruption dans la diminution de ces symptômes (Langberg, Epstein, Altaye, *et al.*, 2008). La structure de l'école secondaire augmente l'ampleur du défi organisationnel de ces élèves. En effet, on s'attend à ce que l'adolescent soit plus autonome pour, par ailleurs, compléter une charge de travail plus élevée sollicitant davantage les habiletés de planification et d'organisation. On s'attend notamment des élèves qu'ils arrivent à l'heure, préparés pour le cours et avec le matériel nécessaire (Gureasko-Moore, DuPaul, & White, 2006) et s'organisent convenablement sans l'encadrement de l'enseignant (Langberg, Vaughn, Williamson, Epstein,

Girrio-Herrera, & Becker, 2011). De même, les habiletés d'organisation et de planification sont particulièrement associées au rendement scolaire chez les élèves du secondaire ayant un TDAH (Langberg *et al*, 2013). Langberg, Epstein, Altaye et collègues (2008), soulignent la nécessité d'offrir une intervention ciblant spécifiquement la période de transition au secondaire pour les élèves ayant un TDAH. Une telle intervention, préparant les jeunes ayant un TDAH et leurs parents aux changements qui surviendront dans l'environnement scolaire tout en leur fournissant les outils nécessaires afin qu'ils cheminent efficacement durant le secondaire, serait particulièrement bénéfique.

En résumé, il s'avère important d'intervenir tôt puisque, sans intervention appropriée, les jeunes ayant un TDAH risquent d'accumuler un retard croissant étant donné les difficultés plus importantes lors de leur passage au secondaire. Lors de leur entrée au secondaire, ces élèves présentent en effet une immaturité affective par rapport à leurs pairs et en sont à un niveau de développement les rendant encore dépendants de leur entourage pour s'organiser convenablement. Les jeunes ayant un TDAH tendent à se montrer moins attentifs au contenu scolaire, à présenter davantage de comportements perturbateurs et à moins participer activement en classe. Ils démontrent moins d'intérêt et de plaisir envers le contenu scolaire et ont une plus faible capacité à s'autoréguler dans leurs apprentissages. En outre, les élèves ayant un TDAH sont généralement en sous-performance scolaire et sont plus à risque de redoubler une année scolaire.

Interventions pour les jeunes ayant un TDAH

La médication, le plus souvent de la famille des psychostimulants ou leurs dérivés, est une des modalités d'intervention privilégiée afin de soutenir le jeune ayant un TDAH et sa famille. Cependant, elle ne suffit pas à résorber tous les problèmes de l'élève à l'école et à favoriser sa réussite scolaire à long terme (Barkley, 2006; Hoza, Kaiser, & Hurt, 2008; Nadeau, 2011; Pelham, Wheeler, & Chronis, 1998; Swanson, McBurnett, Christian, & Wigal, 1995). La médication contribue à mieux disposer le jeune aux apprentissages scolaires mais n'est pas un substitut au développement de stratégies d'études. De plus, plusieurs adolescents interrompent à un moment ou un autre la prise de médication (Molina *et al.*, 2009) et devront avoir développé d'autres stratégies pour tenter de contourner leurs difficultés. Ainsi, afin de

favoriser l'adaptation de ces jeunes, l'inclusion de modalités d'interventions psychosociales est recommandée (Conners, 2001). Il existe différentes interventions psychosociales pouvant être effectuées auprès de jeunes ayant un TDAH (Nadeau, 2011). La plupart des interventions ayant démontré des bénéfices chez les jeunes ayant un TDAH intègrent une composante comportementale (Pelham & Fabiano, 2008). Deux types d'interventions ont principalement démontré leur efficacité auprès des jeunes ayant un TDAH : les interventions visant à soutenir les parents dans la gestion des comportements de l'enfant, et les interventions comportementales s'adressant directement à l'enfant.

L'entraînement aux habiletés parentales est une modalité d'intervention comportementale ayant montré des bénéfices sur le fonctionnement familial et les comportements de l'enfant ayant un TDAH (Pelham & Fabiano, 2008). L'entraînement aux habiletés parentales s'appuie sur les études qui montrent que les comportements associés au TDAH nuisent à la relation parent-enfant et augmentent le stress parental. Avec le temps, les parents en viennent à développer des stratégies parentales qui ne sont pas adaptées pour répondre aux problèmes comportementaux de leur enfant, ce qui alimente les difficultés. Il apparaît donc important de travailler directement avec les parents afin de modifier leurs comportements (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Les programmes d'entraînement aux habiletés parentales visent principalement à informer le parent sur le TDAH et les principes de gestion des comportements, afin de l'amener à développer de meilleures stratégies parentales (Gerdes, Haack, & Schneider, 2012). Le parent apprend généralement à agir sur les antécédents et les conséquences du comportement de l'enfant, afin de modifier la probabilité de sa survenue (Chronis, Chacko, Fabiano, Wymbs, & Pelham, 2004). Le contenu de ces rencontres peut porter sur des stratégies telles que la formulation de demandes efficaces, l'utilisation du retrait, le renforcement positif du comportement désiré ou l'ignorance intentionnelle de certains comportements dérangeants (Gerdes *et al.*, 2012). Les interventions d'entraînement aux habiletés parentales ont notamment montré des bénéfices au niveau de l'utilisation de pratiques parentales positives (Wells *et al.*, 2006), de la communication parent-enfant et de l'adaptation scolaire (Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher, & Metevia, 2001; Barkley, Guevremont, Anastopoulos, & Fletcher, 1992).

L'intervention cognitivo-comportementale est une méthode d'intervention qui vise à modifier les comportements, les cognitions et les affects de l'individu. Il s'agit d'amener la personne à remplacer ses cognitions erronées ou ses comportements inappropriés par de nouvelles manières de penser ou de se comporter qui seront plus adaptées. Ainsi, dans le cas du TDAH, il s'agira d'amener le jeune à percevoir et à gérer de manière plus adéquate les difficultés associées à son TDAH. Ce type d'intervention peut viser plusieurs objectifs, tels que : a) l'amélioration de l'autocontrôle par le biais d'entraînement à l'auto-observation et l'utilisation d'auto-instructions cognitives («Je m'arrête, je réfléchis avant d'agir...»); b) la gestion de l'attention qui, selon Lussier et Flessas (2009), vise l'identification par le jeune de ces déficits attentionnels et l'expérimentation de stratégies de gestion mentale; c) la restructuration cognitive qui vise à remplacer les cognitions erronées par de nouvelles cognitions, plus adaptées; d) l'apprentissage d'un processus de résolution de problème (Nadeau, 2011). L'intervention cognitivo-comportementale a montré certains bénéfices chez les jeunes ayant un TDAH. Par exemple, l'entraînement à l'auto-observation et l'utilisation d'auto-instructions conduisent à une amélioration des comportements centrés sur la tâche (Cloward, 2003; Stewart & McLaughlin, 1993).

L'intervention comportementale en classe est une autre modalité d'intervention comportementale. L'intervenant transmet à l'enseignant de l'information sur les caractéristiques du TDAH et les stratégies à employer pour modifier les comportements de l'élève. L'enseignant utilise par la suite des stratégies de gestion des comportements, tels que des programmes de récompenses ou des systèmes de points pour favoriser l'apparition des comportements attendus en classe. L'intervention comportementale en classe est une modalité d'intervention généralement bien établie dans la littérature pour avoir montré des bénéfices sur le fonctionnement scolaire des enfants (Pelham & Fabiano, 2008). Cependant, ce type d'intervention est difficilement réalisable dans les écoles secondaires, où la coordination de l'intervention entre les différents enseignants de l'élève est difficilement réalisable en raison du peu de temps à leur disposition (Eccles, 2004).

Les traitements offerts aux jeunes ayant un TDAH doivent cependant être adaptés au contexte d'intervention et au processus de maturation. Lors du passage au secondaire, les difficultés organisationnelles telles que les habiletés d'organisation du matériel nécessaire aux

devoirs, les habiletés de planification de la tâche et la gestion du matériel scolaire, sont des enjeux critiques et des prédicteurs importants du rendement scolaire et de certains indicateurs d'engagement scolaire (Chronis *et al.*, 2006; Langberg, Epstein, Girio-Herrera, Becker, Vaughn, & Altaye, 2011; Langberg *et al.*, 2013). Ainsi, bien qu'il existe plusieurs modalités d'interventions psychosociales pour les jeunes ayant un TDAH (voir Nadeau, 2011), les interventions qui ont montré des bénéfices spécifiquement reliées aux habiletés organisationnelles, l'engagement scolaire ou le rendement scolaire, seraient davantage pertinentes pour les adolescents en période de transition scolaire. Les prochaines sections s'attardent à la présentation de ces interventions plus spécifiques en soulignant leur contribution à l'étude des effets sur l'engagement et le rendement scolaires.

Interventions directement auprès des jeunes. La participation à un programme qui vise de manière spécifique les problèmes d'organisation et de planification, tel que l'oubli de compléter certains devoirs et la difficulté à planifier les étapes requises pour réaliser un projet à long terme, a montré plusieurs bénéfices sur le fonctionnement scolaire des jeunes ayant un TDAH. Ce programme, le *Homework Organizational Planification Skills* (HOPS), se déroule à l'école en dehors des heures de classe. Il inclut trois composantes spécifiques : l'organisation du matériel scolaire (sac d'école, cartables et casier), la prise en note des devoirs et des leçons dans l'agenda, ainsi que la planification à long terme des examens et des travaux scolaires. Chacune des 16 séances de ce programme comporte une rencontre de groupe de 55 minutes et une rencontre individuelle de 20 minutes entre le jeune et l'intervenant. À la suite de la participation à ce programme, une amélioration des habiletés d'organisation et de gestion du temps a été observée, et une diminution des problèmes lors des devoirs a été rapportée par les parents (Langberg, Epstein, Urbanowicz *et al.*, 2008). Langberg, Vaughn et leurs collègues (2011) ainsi que Langberg, Epstein, Becker, Girio-Herrera et Vaughn, (2012) ont évalué le HOPS sous forme de rencontres individuelles entre le jeune et l'intervenant. À la suite de la participation à l'intervention, une amélioration dans l'organisation des cartables, du sac d'école et du casier a été observée. Les parents ont également rapporté une amélioration significative dans l'organisation et la planification, ainsi que dans l'exécution des devoirs.

Aucune étude n'a vérifié spécifiquement l'effet de leur intervention sur l'engagement scolaire des jeunes ayant un TDAH. Quelques interventions montrent tout de même des bénéfices sur certains indicateurs de l'engagement scolaire. Langberg, Smith, Bogle, Schmidt, Cole et Pender (2007) ont évalué l'efficacité d'une intervention, développée à l'origine pour les jeunes ayant un TDAH, auprès de jeunes n'ayant pas nécessairement tous un TDAH. Cette intervention visant l'amélioration des habiletés scolaires, des stratégies d'organisation et de la gestion du temps a conduit à moins de problèmes de comportements tels que mesurés par le nombre de retenues et de suspensions (Langberg *et al.*, 2007). De plus, chez les jeunes ayant un TDAH, l'entraînement à la prise de notes structurée améliore la compréhension et augmente les comportements centrés sur la tâche tout en diminuant les comportements dérangeants (Evans, Pelham, & Grudberg, 1994). Par ailleurs, une intervention d'entraînement aux habiletés d'autogestion a montré des bénéfices chez les jeunes ayant un TDAH. L'entraînement aux habiletés d'autogestion enseigne aux élèves à s'auto-évaluer, se surveiller et se renforcer. À la suite de la participation à cette intervention, les jeunes se sont améliorés au niveau de leur ponctualité, de leur fonctionnement en classe (Gureasko-Moore, Du Paul, & White, 2006) et de leur attention à la tâche (DuPaul & Weyandt, 2006).

En regard du rendement scolaire, Langberg, Epstein, Urbanowicz et leurs collègues (2008) ont évalué un programme d'intervention en milieu scolaire auprès de jeunes de 4^e année à 7^e année ayant un TDAH. Cette intervention visait l'organisation du matériel scolaire ainsi que la planification et la gestion du temps. La participation à cette intervention a conduit à une amélioration du rendement scolaire selon le bulletin et une diminution des difficultés scolaires rapportées par le parent. À la suite de l'évaluation de cette intervention auprès de jeunes présentant des difficultés comportementales et scolaires, une diminution des difficultés scolaires rapportées par le parent a également été rapportée. (Langberg *et al.*, 2006). De plus, Abikoff et ses collègues (2013) ont évalué une intervention visant l'amélioration des habiletés organisationnelle pour les jeunes ayant un TDAH. Les jeunes ayant participé à cette intervention présentaient une amélioration significative de leur rendement scolaire, ainsi que de la précision et de la qualité de leur travail scolaire, en comparaison aux jeunes d'un groupe contrôle (Abikoff *et al.*, 2013).

Par ailleurs, les interventions de mentorat sont une autre modalité d'intervention intéressante auprès des jeunes ayant un TDAH. Le programme *Check & Connect* est une intervention basée sur le mentorat ayant démontré plusieurs bénéfices sur le fonctionnement scolaire des jeunes à risque de désengagement. *Check & Connect* vise à favoriser la persévérance scolaire par l'intermédiaire de l'établissement d'une relation significative avec le jeune, ainsi que par la création de liens avec la famille et le milieu scolaire. Dans l'intervention de base, l'intervenant discute avec le jeune de ses progrès scolaires et de l'importance de fréquenter l'école, et enseigne au jeune les stratégies de résolution de problèmes. (Cheney, Stage, Hawken, Lynass, Mielenz, & Waugh, 2009; Lehr, Sinclair, & Christenson, 2004). Selon les difficultés particulières du jeune, des interventions sont adaptées spécifiquement aux besoins de soutien additionnel identifiés par l'intervenant, tel que la participation à un groupe d'habiletés sociales et des séances de résolution de problème parent-enfant (Cheney *et al.*, 2009). Ce programme s'est montré efficace dans l'amélioration de l'engagement scolaire, particulièrement au niveau de l'assiduité à l'école (Lehr *et al.*, 2004). À la fin de la 9^e année (secondaire 3), significativement plus de jeunes dans le groupe ayant participé à *Check & Connect* étaient inscrits à l'école en comparaison aux jeunes d'un groupe contrôle (Sinclair, Christenson, Evelo, & Hurley, 1998). À l'origine implanté en milieu scolaire, des suivis à domicile furent éventuellement ajoutés au programme afin de favoriser la création d'un partenariat avec les familles. Cela permet d'établir un dialogue qui ne serait parfois pas possible d'établir par téléphone, courriel ou mémos (Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003).

Glomb, Buckley, Minskoff et Rogers (2006) ont évalué un autre programme de mentorat. Ce programme se déroulait en milieu scolaire et jumelait des élèves ayant un TDAH et/ou un trouble d'apprentissage avec des étudiants universitaires ayant vécu des défis similaires. Ce programme était offert sous forme de rencontres hebdomadaires d'une heure se déroulant après l'école. Une rencontre typique comprenait une portion d'activité portant sur du contenu scolaire, tel que l'apprentissage d'une stratégie d'étude, et une portion d'activité non directement liée à l'école, tel que des lancers au panier dans le gymnase. La participation à ce programme de mentorat a conduit à des améliorations significatives en regard de l'attitude envers l'école, de la performance scolaire et de l'exécution des devoirs. King, Vidourek,

Davis et McClellan (2002) ont évalué l'efficacité d'un programme de mentorat en milieu scolaire s'adressant à des élèves à risque au niveau des difficultés émotionnelles, comportementales ou scolaires. Cette intervention, offerte en milieu scolaire, visait l'amélioration de l'estime de soi et la capacité à se fixer des objectifs par le biais de l'établissement d'une relation significative entre l'adulte et le jeune. La participation à ce programme a conduit à une amélioration du sentiment d'appartenance scolaire et du lien avec la famille.

En résumé, les interventions visant l'amélioration des stratégies d'apprentissage et des habiletés organisationnelles sont bénéfiques au rendement scolaire. En effet, la participation à une telle intervention est associée à un meilleur rendement scolaire au bulletin et une diminution des difficultés scolaires rapportées par le parent (Abikoff *et al.*, 2013; Langberg, Epstein, Urbanowicz *et al.*, 2008). Bien que l'efficacité de ces interventions sur l'engagement scolaire n'ait pas été spécifiquement vérifiée, il apparaît que les interventions visant les stratégies d'apprentissages et les habiletés d'organisation diminuent les comportements dérangeants et augmentent les comportements centrés sur la tâche (Evans *et al.*, 1994; Langberg *et al.*, 2007). Par ailleurs, les interventions de mentorat conduisent à plusieurs bénéfices en regard de l'engagement scolaire, tel que l'assiduité scolaire, l'attitude envers l'école et le sentiment d'appartenance scolaire (Glomb *et al.*, 2006; King *et al.*, 2002; Sinclair *et al.*, 1998).

Interventions auprès des parents. Malgré les demandes d'autonomie plus grandes de la part de l'adolescent, le soutien de ses parents continue de jouer un rôle important. En effet, l'adolescence est une période critique de changements individuels et interpersonnels, durant laquelle les caractéristiques familiales et parentales influencent l'adaptation du jeune (Mo & Singh, 2008). Il est donc important d'inclure une intervention auprès des parents lorsqu'on souhaite améliorer le fonctionnement scolaire du jeune (Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009; Sibley *et al.*, 2012).

L'étude d'Abikoff et ses collègues (2013) sur l'effet d'une intervention d'entraînement aux habiletés parentales auprès de parents dont l'enfant avait un TDAH est une des rares interventions sur le sujet. Cette intervention visait, par le biais de l'entraînement parental aux

stratégies de renforcements des comportements, à améliorer les habiletés de planification et d'organisation de l'enfant. Il s'agissait donc d'améliorer la capacité du parent à encourager et renforcer les comportements d'organisation de son enfant. La participation à une telle intervention a conduit à une amélioration significative de la précision et de la qualité du travail scolaire de l'enfant. Loren et ses collègues (2013) ont évalué une autre intervention d'entraînement aux habiletés parentales. La participation à cette intervention a été associée à une amélioration du progrès scolaire chez les enfants ayant un TDAH Cette intervention était cependant effectuée auprès de parents dont l'enfant était d'âge primaire.

D'autres études suggèrent qu'une intervention parentale qui outillerait le parent à mieux soutenir son enfant dans ses apprentissages scolaire pourrait être bénéfique. En effet, l'engagement scolaire parental joue un rôle dans le fonctionnement scolaire de l'enfant. L'engagement scolaire parental est un concept multidimensionnel (Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau, & Allard, 2011) qui inclut à la fois la participation du parent aux activités et comités de l'école, et l'investissement du parent dans les activités reliées à l'école que l'enfant fait à la maison, dont les devoirs (Spera, 2005). Dans la population générale, l'engagement scolaire parental est associé au rendement scolaire des jeunes au premier cycle du secondaire (Catsambis, 2001). La nature de l'engagement scolaire parental est importante. En effet, les comportements parentaux particulièrement associés au rendement scolaire sont ceux qui transmettent un message clair au jeune sur l'utilité et le sens de l'éducation, tel que les conversations parent-enfant à propos de l'école (Hill & Tyson, 2009). De plus, l'engagement scolaire parental et une de ses composantes, la collaboration école-famille, ont été associées au rendement scolaire des jeunes ayant un TDAH (Letarte *et al.*, 2011; Rogers *et al.*, 2009). La collaboration école-famille se définit par la fréquence et la qualité des contacts entre l'école et les parents. D'une part, plus la présence du parent à l'école est élevée, meilleure est le travail fourni par l'élève en terme de qualité. D'autre part, plus l'enseignant a le sentiment de pouvoir collaborer avec la parent, meilleur est le travail fourni par l'élève en terme de qualité et de quantité (Letarte *et al.*, 2011). Selon Hill et Taylor (2004), en favorisant la transmission d'un message commun de la part du parent et de l'enseignant, la collaboration école-famille aurait également un impact sur l'engagement scolaire du jeune. Lorsque les parents et l'enseignant travaillent ensemble afin de développer un consensus sur les attentes à communiquer à

l'enfant, un message plus clair et plus puissant est transmis au jeune quant aux comportements attendus de sa part, l'importance du travail scolaire et la valeur accordée à l'école.

Finalement, l'apprentissage par le parent de meilleures stratégies de résolution de problème et de gestion des comportements (Loren *et al.*, 2013; McCleary & Ridley, 1999), qui démontrent leur efficacité à améliorer la relation parent-enfant, le climat familial et la communication parent-enfant, suggère que ces interventions pourraient avoir un effet indirect sur l'engagement et le rendement scolaires (Mo & Singh, 2008; Simons-Morton & Crump; 2003).

Interventions multimodales.

Certaines interventions multimodales visant l'amélioration d'habiletés d'organisation ou scolaires ont aussi fait l'objet d'une évaluation. Ces études ont un apport important puisque les interventions multimodales seraient l'avenue à privilégier dans l'intervention auprès des adolescents ayant un TDAH. En effet, le TDAH est un problème chronique ayant des impacts dans plusieurs domaines de fonctionnement de l'enfant (Loe & Feldman, 2007). De plus, les difficultés des adolescents ayant un TDAH risquent d'être plus complexes et sévères que chez les enfants plus jeunes. Il apparaît ainsi judicieux d'avoir recours à des interventions multimodales composée à la fois d'une intervention directe auprès des jeunes et d'une intervention auprès des parents (Sibley *et al.*, 2012).

Le *Challenging Horizons Program* (CHP) est une intervention multimodale pour les jeunes ayant un TDAH. Ce programme vise les habiletés scolaires, les stratégies d'organisation et les habiletés relationnelles. Cette intervention combine des rencontres parentales tenues sur une base mensuelle, des rencontres de groupes pour les jeunes et des suivis individuels auprès du jeune par un intervenant. L'intervention auprès des jeunes avait lieu trois fois par semaine, après le temps de classe. Chez les jeunes adolescents ayant un TDAH, la participation à cette intervention a été associée à une amélioration du fonctionnement scolaire rapporté par le parent (Evans, Langberg *et al.*, 2005), et à une diminution des difficultés scolaires rapportées par le parent et l'enseignant (Evans, Axelrod, & Langberg, 2004).

Sibley et ses collègues (2013) ont évalué une intervention familiale et parentale pour les familles d'adolescents ayant un TDAH. Cette intervention ciblait les stratégies d'apprentissage, la résolution de problème parent-enfant, la communication parent-enseignant et la gestion des comportements du jeune par le parent. L'intervention incluait : a) huit rencontres familiales (parent-adolescent) hebdomadaires portant sur l'entraînement aux stratégies d'apprentissage et la gestion de ces stratégies à domicile, b) quatre rencontres mensuelles pour les parents visant à offrir des stratégies supplémentaires pour soutenir l'adolescent dans ses apprentissages et c) trois rencontres familiales optionnelles portant sur la résolution de problème. De plus, les parents étaient encouragés à solliciter un rendez-vous avec l'enseignant après la fin de l'intervention. Les jeunes ayant participé à cette intervention présentaient une diminution plus importante de leurs problèmes scolaires que les jeunes d'un groupe contrôle.

Les interventions multimodales, combinant des interventions directement auprès des jeunes à des interventions parentales et familiales, s'avère donc une avenue intéressante pour soutenir de manière optimale le jeune et sa famille dans la transition du primaire au secondaire. L'entraînement aux habiletés organisationnelles (stratégies d'organisation, de planification et de gestion du temps), que ce soit sous forme d'une intervention directe auprès des jeunes ou par le biais d'une intervention d'entraînement aux habiletés parentales auprès des parents, s'est montré efficace pour améliorer les habiletés organisationnelles et le rendement scolaire des jeunes ayant un TDAH. Une autre modalité d'intervention, le mentorat, s'est montré efficace pour maintenir l'engagement scolaire des jeunes. Finalement, les interventions familiales et parentales permettent de développer de meilleures stratégies de résolution de problèmes, d'améliorer la communication parent-enfant et de diminuer les problèmes scolaires du jeune. Considérant les bénéfices montrés par chacune de ces interventions, la combinaison de celles-ci devrait permettre une amélioration des stratégies organisationnelles du jeune, ainsi qu'un maintien de son engagement scolaire et de son rendement scolaire.

Objectif et hypothèses de recherche

Bien que l'on reconnaisse que la période de transition du primaire au secondaire soit un enjeu critique pour le rendement et l'engagement scolaires des élèves ayant un TDAH, aucune étude n'a, à ce jour, évalué l'effet d'un programme d'intervention en période de transition primaire-secondaire, sur l'engagement et le rendement scolaires de ces jeunes. L'objet de la présente étude est donc d'évaluer l'effet sur l'engagement et le rendement scolaires d'un programme d'intervention, le *Projet TRANSITION*, qui vise à soutenir les jeunes ayant un TDAH et leur famille lors de la transition de la 6^e année primaire au secondaire 1. Le *Projet TRANSITION*, est une intervention multimodale qui met l'accent sur l'apprentissage des habiletés d'organisation et des stratégies d'études, ainsi que sur les stratégies éducatives des parents pour soutenir les apprentissages scolaires de leur enfant.

Sur la base des résultats d'études antérieures qui suggèrent qu'une intervention multimodale ciblant les habiletés d'organisation et les stratégies d'études peut améliorer le l'engagement et le rendement scolaires des élèves, il est possible de formuler deux hypothèses :

- 1) Les enfants ayant participé à l'intervention 'TRANSITION' présenteront de meilleurs niveaux d'engagement comportemental, cognitif et affectif que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas participé à l'intervention.
- 2) Les enfants ayant participé à l'intervention 'TRANSITION' présenteront un meilleur rendement scolaire que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas participé à l'intervention.

Méthode

Participants

Au total, 47 enfants participent à l'étude.. Chacun des enfants a donné son assentiment à participer et ses parents ont signé un formulaire de consentement au moment du recrutement. Les enfants ont été assignés de manière aléatoire entre un groupe intervention (n=29) et un groupe contrôle recevant les services habituellement dispensés par la communauté (n=18), en s'assurant d'abord de conserver suffisamment de jeunes pour avoir un groupe d'intervention complet dans chaque cohorte.

Tous les enfants (35 garçons, 12 filles : âge moyen en 6^e année de 12,07 ans, *E.T.* = 0,53) ont un diagnostic de TDAH (inattention : n= 28; mixte : n= 19), et prennent une médication pour en contrôler les symptômes. Plusieurs présentent une cooccurrence avec un problème intériorisé (18,8%), un problème extériorisé (20,8%) ou avec à la fois un problème intériorisé et un problème extériorisé (20,8%). La majorité des enfants (66,7%) vivent avec leurs deux parents, 15,6% avec un seul parent et 17,8% en famille recomposée. Le revenu familial annuel médian est de *85 000\$ et plus*. L'âge moyen des parents est de 42,53 ans pour les mères (n= 44; *E.-T.* = 5,00), et 45,85 ans pour les pères (n= 43; *E.-T.* = 6,46). La majorité des parents a complété des études post-secondaires (collégial : 30,2% des mères et 36,3% des pères; universitaire : 48,8% des mères et 29,6% des pères), tandis que les autres parents ont complété une scolarité de niveau primaire (4,7% des mères; 11,4% des pères) ou secondaire (16,3% des mères; 22,8% des pères).

Procédure

Sélection des participants. Les familles ont été référées par un professionnel du milieu de l'éducation, de la santé ou du communautaire. Afin de participer à l'étude, l'enfant devait remplir les critères suivants : (a) être en 6^e année avec passage prévu en secondaire 1 l'année suivante; (b) présenter un diagnostic de TDAH selon le Diagnostic Interview Schedule for Children-IV (DISC-IV; Shaffer, Fisher, Lucas, Dulcan, & Schwab-Stone, 2000); (c) être sous traitement pharmacologique permettant un contrôle optimal des symptômes de TDAH; (d) ne pas présenter de retard mental (WISC-IV, 2005), de trouble envahissant du développement, de trouble de langage sévère ou trouble d'apprentissage occasionnant deux années ou plus de

retard scolaire, de maladie neurologique diagnostiquée, de syndrome Gilles de la Tourette, et ne pas être né prématurément (<35 semaines).

Intervention. Le Projet TRANSITION est une intervention multimodale visant à soutenir les jeunes atteints de TDAH et leur famille lors de la transition primaire-secondaire.

L'intervention s'est déroulée sur deux sites (Université de Montréal et Université McGill). L'intervention, se déroulant de la fin de la 6^e année primaire à la fin du secondaire 1, comporte un volet d'intervention en groupe pour les parents, un volet d'intervention en groupe pour les enfants et un volet de mentorat à domicile. Pour les trois volets du projet, un manuel décrit le contenu prévu pour chacune des rencontres, les activités servant de moyens de présentation de ce contenu, ainsi que les objectifs de la rencontre. Les rencontres du groupe parent et du groupe enfant se déroulent simultanément et comportent 14 rencontres de groupes de 1 heure 30; cinq rencontres d'avril à fin juin de la 6^e année, une rencontre en août avant l'entrée au secondaire et huit rencontres entre septembre et décembre du secondaire 1. Le contenu de chacune des rencontres est détaillé à l'annexe I.

Volet jeune. Le programme des rencontres vise principalement trois objectifs :

- Améliorer les stratégies d'organisation et de gestion du temps;
- Améliorer les stratégies d'études;
- Améliorer l'engagement et le rendement scolaire;

Volet parent. L'intervention du volet parent vise quatre objectifs :

- Soutenir les parents dans l'utilisation de stratégies éducatives efficaces;
- Améliorer les processus de résolution de problèmes et de communication dans la famille et avec l'enseignant;
- Clarifier les connaissances des parents sur les conséquences du TDAH à l'adolescence;
- Outiller les parents à soutenir leur enfant dans ses activités d'apprentissage.

Volet mentorat. En plus des rencontres de groupe à l'université, l'intervention inclut 15 rencontres de mentorat d'une durée de 60 minutes, se déroulant au domicile des familles entre avril de la 6^e année et mai du secondaire 1. Le mentorat vise à fournir un accompagnement

individualisé au jeune et à ses parents dans la mise en pratique des habiletés apprises durant les rencontres de groupe, ainsi qu'une amélioration de la communication dans la famille et entre la famille et l'école.

Instruments de mesure

Évaluation diagnostic du TDAH du jeune

DISC IV (1997). Cette entrevue permet d'évaluer la présence de plus de 30 diagnostics psychiatriques auprès des enfants et des adolescents âgés entre 6 et 17 ans sur la base des critères du DSM-IV et de la 10^e édition du système de classification de l'Organisation mondiale de la santé, le CIM-10 (Shaffer, Fisher, Lucas, Dulcan, & Schwab-Stone, 2000).

Conner's version 3 pour les parents (2008). Ce questionnaire comprenant 110 énoncés auxquels le parent répond sur une échelle de type Likert à quatre points d'ancrage allant de pas du tout (0) à énormément (3), est utilisé afin d'évaluer les comportements spécifiques du TDAH et les comportements associés au cours du dernier mois. Les échelles sont : inattention ($\alpha =,93$), hyperactivité/impulsivité ($\alpha =,94$), problèmes d'apprentissage ($\alpha =,90$), agression ($\alpha =,91$), relations avec les pairs ($\alpha =,85$) et fonctions exécutives ($\alpha =,92$) (Gallant, Conners, Rzepa, Pitkanen, Marocco, & Sitarenios, 2007).

Conners version enseignant (2008). Ce questionnaire, comprenant 115 items auxquels l'enseignant répond sur une échelle de type Likert à quatre points d'ancrage allant de pas du tout (0) à énormément (3), est utilisé afin d'évaluer les comportements spécifiques du TDAH et les comportements associés au cours du dernier mois. Les échelles sont les mêmes que pour la version parent: inattention ($\alpha =,95$), hyperactivité/impulsivité ($\alpha =,70$), problèmes d'apprentissage ($\alpha =,96$), agression ($\alpha =,95$), relations avec les pairs ($\alpha =,66$) et fonctions exécutives ($\alpha =,96$) (Gallant *et al.*, 2007).

Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC, 4rd ed.; Wechsler, 2004). Les six sous-tests suivants ont été administrés : blocs, matrices, concept en images, compréhension, similitudes et vocabulaire. Selon Raifort, Weiss, Rolfhus et Coalson (2005), ceux-ci permettent d'obtenir un bon indice du potentiel intellectuel de l'enfant.

Caractéristiques sociodémographiques. Cinq indicateurs des caractéristiques sociodémographiques ont été mesurés auprès des familles : (a) le sexe de l'enfant, (b) l'âge des parents, (c) le revenu familial incluant *moins de 45 000\$, 45 000-85 000\$* et *plus de 85 000\$*, (d) la composition familiale incluant la biparentalité, la monoparentalité, la famille recomposée ou autre et (e) le niveau de scolarité le plus élevé complété par chaque parent incluant le niveau primaire, secondaire, collégial et universitaire.

Mesure de l'engagement scolaire

Engagement affectif. La variable d'engagement affectif est tirée du Questionnaire sur l'adaptation personnelle et sociale de l'élève (Archambault *et al.*, 2009). La sous-échelle d'engagement affectif ($\alpha = 0,83$; Archambault *et al.*, 2009) contient sept items (par exemple «J'ai du plaisir à l'école»). L'enfant répond à ces items sur une échelle de Likert à sept points d'ancrage allant de 1 (Jamais; Pas du tout) à 7 (Toujours; Tout à fait). Le score d'engagement affectif est obtenu en faisant la moyenne des items. Un score plus élevé indique un meilleur engagement. Cette variable est mesurée en avril de la 6^e année et juin du secondaire 1.

Engagement cognitif. La variable d'engagement cognitif est tirée du Questionnaire sur l'adaptation personnelle et sociale de l'élève (Archambault *et al.*, 2009). La sous-échelle d'engagement cognitif ($\alpha = 0,88$; Archambault *et al.*, 2009) contient sept items (par exemple «Combien d'effort es-tu prêt à consacrer aux mathématiques»). L'enfant répond à ces items sur une échelle de Likert à sept points d'ancrage allant de 1 (Un peu; Tout à fait faux) à 7 (Beaucoup; Tout à fait vrai). Le score pour la sous-échelle d'engagement cognitif est obtenu en faisant la moyenne des items. Un score plus élevé indique un meilleur engagement. Cette variable est mesurée en avril de la 6^e année et juin du secondaire 1.

Engagement comportemental. La variable d'engagement comportemental est tirée du Questionnaire sur l'adaptation personnelle et sociale de l'élève (Archambault *et al.*, 2009). La sous-échelle d'engagement comportemental ($\alpha = 0,65$; Archambault *et al.*, 2009) est composée de quatre items sous forme d'échelle de Likert allant de 0 (Jamais) à 3 (Très souvent). Des exemples de ces items sont «As-tu dérangé la classe par exprès» et «As-tu manqué l'école sans excuse valable». Le score pour l'engagement comportemental est obtenu en faisant la moyenne des items. Le score de cette sous-échelle a été inversé, et un score plus élevé indique

un meilleur engagement. Cette variable est mesurée en avril de la 6^e année et juin du secondaire 1.

Corrélations des sous-échelles d'engagement scolaire. En 6^e année, l'engagement affectif et l'engagement cognitif sont fortement associés ($r = 0,66$, $p < 0,001$). Pour l'engagement comportemental, une plus faible association est retrouvée avec l'engagement affectif ($r = 0,26$, $p = 0,08$) et cognitif ($r = 0,29$, $p = 0,05$).

Mesure du rendement scolaire

Lorsqu'on cherche à évaluer le fonctionnement scolaire des jeunes ayant un TDAH, il est important d'utiliser plusieurs indicateurs du rendement scolaire, tel que la combinaison de résultats scolaire au bulletin et de mesures de fonctionnement scolaire provenant du parent (Langberg, Dvorsky, & Evans, 2013). Le choix des mesures de rendement scolaire à utiliser dans une étude dépend de plusieurs facteurs, dont principalement les objectifs de l'étude (Fabiano *et al.*, 2006; Kuncel, Credé, & Thomas, 2005). Si une étude vise à évaluer précisément le rendement scolaire réel de l'élève, alors l'inclusion d'une mesure du rendement scolaire provenant du bulletin s'avère préférable (Crockett, Schulenberg, & Petersen, 1987; Fabiano *et al.*, 2006). Ainsi, plusieurs études ayant vérifié le rendement scolaire des jeunes ayant un TDAH ont utilisé une mesure objective de la moyenne au bulletin ainsi qu'une mesure des difficultés scolaires pour évaluer le rendement scolaire des jeunes (par exemple Evans, Schultz, DeMars, & Davis, 2011; Langberg, Epstein, Urbanowicz, *et al.*, 2008). L'inclusion à la fois d'une mesure objective (notes au bulletin) et subjective (par exemple le rendement scolaire autorapporté) permet de comparer le rendement réel avec la perception qu'a l'évaluateur des compétences de l'élève. Une mesure de rendement scolaire rapportée par le parent sera nuancée par le jugement que se fait le parent du rendement scolaire de son enfant. De même, une mesure de rendement scolaire auto-rapportée considérera à quel point l'individu se sent compétent (Riding & Rayner, 2001). Ainsi, chez les adolescents, les difficultés scolaires autorapportées permettent une évaluation de l'expérience scolaire du jeune; à quel point il trouve cela facile ou difficile (Fröjd, Nissinen, Pelkonen, Marttunen, Koivisto, & Kaltiala-Heino, 2008). L'inclusion à la fois d'une mesure des difficultés scolaires et d'une mesure du rendement scolaire selon le bulletin permettrait de comparer les habiletés d'apprentissage du jeune avec sa capacité à fournir les efforts pour réussir à l'école.

Écart au groupe selon le bulletin en langue maternelle. Cette variable provient du bulletin scolaire. L'écart entre la note de l'enfant et la moyenne du groupe-classe en français (anglais) est calculé et utilisé comme mesure de l'écart au groupe selon le bulletin en langue maternelle, et ce pour tenir compte d'une certaine variabilité qui pourrait exister entre les écoles au niveau des notes au bulletin en langue maternelle. Cette variable est mesurée à la fin de la sixième année primaire ainsi qu'à la fin du secondaire 1.

Écart au groupe selon le bulletin en mathématiques. Cette variable provient du bulletin scolaire. L'écart entre la note de l'enfant et la moyenne du groupe-classe en mathématiques est calculé, et utilisé comme mesure de l'écart au groupe selon le bulletin en mathématiques, et ce pour tenir compte d'une certaine variabilité qui pourrait exister entre les écoles au niveau des notes en mathématiques. Cette variable est mesurée à la fin de la sixième année primaire ainsi qu'à la fin du secondaire 1.

Difficultés en lecture rapportées par le jeune. Cette variable est tirée d'un item du questionnaire Connors 3 autorapporté-version longue. Pour cet item, l'enfant répond à la question « J'ai de la difficulté en lecture » sur une échelle de Likert à quatre points d'ancrage, allant de 0 (N'est pas du tout vrai, jamais, rarement) à 3 (Très vrai, très souvent, très fréquemment). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée en avril de la 6^e année et juin du secondaire 1.

Difficultés en mathématiques rapportées par le jeune. Cette variable est tirée d'un item du questionnaire Connors 3 autorapporté-version longue. Pour cet item, l'enfant répond à la question « J'ai de la difficulté en mathématique » sur une échelle de Likert à quatre points d'ancrage allant de 0 (N'est pas du tout vrai, jamais, rarement) à 3 (Très vrai, très souvent, très fréquemment). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée en juin du secondaire 1.

Difficultés en lecture rapportées par le parent. Cette variable est tirée d'un item du questionnaire Connors 3 parent-version longue. Pour cet item, le parent répond à la question « Mon enfant a de la difficulté en lecture » sur une échelle de type Likert à quatre points d'ancrage, allant de 0 (N'est pas du tout vrai, jamais, rarement) à 3 (Très vrai, très souvent,

très fréquemment). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée en juin du secondaire 1.

Difficultés en mathématiques rapportées par le parent. Cette variable est tirée d'un item du questionnaire *Connors 3 parent-version longue*. Pour cet item, le parent répond à la question « Mon enfant n'arrive pas à saisir l'arithmétique » sur une échelle de type Likert à quatre points d'ancrage, allant de 0 (N'est pas du tout vrai, jamais, rarement) à 3 (Très vrai, très souvent, très fréquemment). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée en avril de la 6^e année et juin du secondaire 1.

Rendement en langue maternelle par rapport aux autres élèves rapporté par le jeune. Cette variable est tirée d'un item du *Questionnaire bilan* (questionnaire maison). Pour cet item, l'enfant répond à la question « Depuis le début de l'année scolaire, comment évalues-tu ton rendement (réussite scolaire) en français (anglais) par rapport aux autres élèves » sur une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage, allant de 1 (nettement au-dessus de la moyenne) à 5 (nettement en dessous de la moyenne). Cette formulation d'énoncé est largement utilisée comme mesure de rendement scolaire (par exemple : Abikoff *et al.*, 2013; Archambault & Vandebossche-Makombo, 2014; Pagani & Fitzpatrick, 2013). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée à la fin du secondaire 1.

Rendement en mathématiques par rapport aux autres élèves rapporté par le jeune. Cette variable est tirée d'un item du Questionnaire Bilan (questionnaire maison). Pour cet item, l'enfant répond à la question « Depuis le début de l'année scolaire, comment évalues-tu ton rendement (réussite scolaire) en mathématiques par rapport aux autres élèves » sur une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage allant de 1 (nettement au-dessus de la moyenne) à 5 (nettement en dessous de la moyenne). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée à la fin du secondaire 1.

Rendement scolaire en langue maternelle par rapport aux autres élèves rapporté par le parent. Cette variable est tirée d'un item du Questionnaire bilan (questionnaire maison). Pour cet item, le parent répond à la question « Depuis le début de l'année scolaire, comment

évaluez-vous son rendement (réussite scolaire) en français (anglais) par rapport aux autres élèves » sur une échelle de type Likert à cinq points d’ancrage allant de 1 (nettement au-dessus de la moyenne) à 5 (nettement en dessous de la moyenne). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée à la fin du secondaire 1.

Rendement scolaire en mathématiques par rapport aux autres élèves rapporté par le parent. Cette variable est tirée d’un item du Questionnaire bilan (questionnaire maison), Pour cet item, le parent répond à la question « Depuis le début de l’année scolaire, comment évaluez-vous son rendement (réussite scolaire) en mathématiques par rapport aux autres élèves » sur une échelle de type Likert à cinq points d’ancrage allant de 1 (nettement au-dessus de la moyenne) à 5 (nettement en dessous de la moyenne). Le score ayant été inversé, un meilleur rendement scolaire est indiqué par un score plus élevé. Cette variable est mesurée à la fin du secondaire 1.

Résultats

L'objet de l'étude consistait à vérifier si les jeunes ayant participé au Projet TRANSITION se distinguaient de ceux n'y ayant pas participé au niveau de leur engagement scolaire et de leur rendement scolaire à la fin du secondaire 1. Ainsi, considérant la nature des objectifs de l'étude, des test-t et des analyses de variance ont été réalisés afin de comparer les groupes.

Le tableau 1 présente les variables utilisées dans la présente étude et le moment auquel elles ont été mesurées. La présente étude a retenu le modèle de Fredricks et de ses collègues (2004) pour définir l'engagement scolaire. Ainsi, l'engagement scolaire est mesuré à l'aide de trois variables; l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif. Pour mesurer le rendement scolaire, dix variables ont été utilisées, soit cinq variables de rendement en langue maternelle et cinq variables en mathématiques. Ainsi, pour chaque matière (langue maternelle/mathématiques), le rendement scolaire était évalué sous deux aspects (rendement scolaire par rapport aux autres élèves de la classe et difficultés scolaires) et sous trois points de vue : jeune, parent et mesure objective de l'école (bulletin scolaire).

Des test-t ont d'abord été effectués afin de s'assurer que les groupes ne se distinguaient pas significativement au pré-test sur les variables d'engagement scolaire et de rendement scolaire. Des analyses par chi-deux ont aussi été effectuées pour vérifier que les groupes ne se distinguaient pas significativement au niveau des caractéristiques socio-démographiques. Des analyses corrélationnelles ont ensuite été effectuées pour vérifier (a) l'association entre les différentes mesures d'engagement scolaire et de rendement scolaire au pré-test et (b) l'association entre certaines caractéristiques sociodémographiques, et les variables d'engagement scolaire et de rendement scolaire au pré-test. Pour vérifier l'effet de la participation à l'intervention sur l'engagement scolaire, des ANOVA 2 X 2 (Temps [pré/post] X Groupe [Intervention/contrôle]) ont été réalisées pour chacun des trois sous-types d'engagement scolaire.

Pour vérifier l'effet de la participation au projet TRANSITION sur le rendement scolaire, des test-t pour échantillons indépendants ont été réalisés lorsque l'inclusion de co-variable n'était pas requise. Pour les variables nécessitant l'inclusion de co-variables, des ANCOVA ont été effectuées.

Tableau 1

Variables d'engagement scolaire et de rendement scolaire

Variables	6 ^e année	sec. 1
Engagement scolaire		
Engagement cognitif	Jeune	Jeune
Engagement comportemental	Jeune	Jeune
Engagement affectif	Jeune	Jeune
Rendement scolaire en langue maternelle		
Difficultés en lecture	Jeune	Jeune Parent
Rendement scolaire par rapport aux autres élèves		Jeune Parent
Écart au groupe	Bulletin	Bulletin
Rendement scolaire en mathématiques		
Difficultés en mathématiques	Jeune Parent	Jeune Parent
Rendement scolaire par rapport aux autres élèves		Jeune Parent
Écart au groupe	Bulletin	Bulletin

Analyses préliminaires

À la fin de la 6^e année, les jeunes présentaient un niveau d'engagement cognitif de 4,81 ($\acute{E}T = 1,12$). C'est donc dire qu'ils étaient prêts à 'quelques' investissements dans les matières scolaires. Les jeunes avaient un niveau d'engagement affectif de 4,38 ($\acute{E}T = 1,16$), ce qui signifie qu'ils ressentent des émotions positives envers l'école (par exemple : aimer l'école,

avoir du plaisir à l'école, trouver le contenu plaisant et intéressant) 'la moitié du temps'. L'engagement comportemental ($M = 2,66$, $ÉT = ,38$) de ces enfants s'avère favorable puisqu'ils ont adopté des comportements dérangeants (déranger un cours, manquer un cours, manquer l'école sans excuse valable, répondre impoliment à un enseignant) moins d'une fois au cours des 12 derniers mois. À la fin du secondaire 1, les jeunes présentent des niveaux d'engagement cognitif ($M = 4,85$, $ÉT = 1,06$), d'engagement affectif ($M = 4,46$, $ÉT = 1,01$) et d'engagement comportemental ($M = 2,61$, $ÉT = 0,43$) similaires à ceux de 6^e année.

Le rendement scolaire moyen à la fin de la 6^e année, tel que rapporté dans le bulletin, est de 71,47% en langue maternelle au bulletin ($ÉT = 8,81$) et de 70,13 % en mathématiques au bulletin ($ÉT = 10,95$). L'écart par rapport au groupe selon le bulletin, tel que calculé en soustrayant la moyenne du groupe à la note de l'enfant, montre que les jeunes se positionnent très légèrement en-dessous de la moyenne de leur groupe classe en langue maternelle ($M = -4,47$, $ÉT = 7,97$) et en mathématiques ($M = -5,38$, $ÉT = 11,26$). Aux questions « J'ai de la difficulté en lecture » et « J'ai de la difficulté en mathématiques », les jeunes rapportent avoir 'un peu' de difficulté en lecture ($M = 2,19$, $ÉT = 0,92$) et en mathématiques ($M = 1,85$, $ÉT = 1,16$). À la question « Mon enfant a de la difficulté en mathématiques », les parents rapportent en moyenne que leur enfant a 'un peu' de difficulté en mathématiques ($M = 2,26$, $ÉT = ,77$).

Le rendement scolaire moyen à la fin du secondaire 1, tel que rapporté dans le bulletin, est de 68,62% en langue maternelle au bulletin ($ÉT = 9,57$) et de 69,35 % en mathématiques au bulletin ($ÉT = 9,25$). L'écart par rapport au groupe selon le bulletin montre un écart moyen de -2,51 en langue maternelle ($ÉT = 7,95$) et de -1,86% en mathématiques ($ÉT = 9,46$). Aux questions « J'ai de la difficulté en lecture » et « J'ai de la difficulté en mathématiques », les jeunes rapportent avoir 'un peu' de difficulté en lecture ($M = 2,38$, $ÉT = ,65$) et en mathématiques ($M = 1,78$, $ÉT = 1,11$). Aux questions « Mon enfant a de la difficulté en lecture » et « Mon enfant a de la difficulté en mathématiques », les parents rapportent eux aussi en moyenne que leur enfant a 'un peu' de difficulté en lecture ($M = 2,05$, $ÉT = ,88$) et en mathématiques ($M = 1,98$, $ÉT = ,92$). Lorsqu'on demande aux jeunes où se situe leur rendement par rapport aux autres élèves, ils rapportent en moyenne se situer 'dans la moyenne du groupe' en langue maternelle ($M = 3,36$, $ÉT = ,71$) et en mathématiques ($M = 3,20$, $ÉT = ,97$). Les parents, lorsqu'on leur demande de situer le rendement de leur enfant par

rapport aux autres élèves, rapportent eux aussi que leur enfant se situe ‘dans la moyenne de son groupe’ au niveau de son rendement en langue maternelle ($M = 3,02$, $ÉT = ,91$) et mathématiques ($M = 2,95$, $ÉT = ,92$).

Des analyses préliminaires à l’aide de test-t ont été effectuées pour confirmer l’absence de différence significative entre le groupe intervention et le groupe contrôle pour les variables de d’engagement et de rendement scolaires au pré-test. Les moyennes et écart-types sont rapportées au tableau 2. Tel qu’attendu, les groupes ne diffèrent pas significativement au niveau de l’engagement scolaire comportemental ($t(45) = 0,49$, $p = 0,63$), cognitif ($t(45) = 0,60$, $p = 0,55$) ou affectif ($t(45) = -0,44$, $p = 0,66$). Ils ne diffèrent pas non plus au niveau des difficultés en lecture (rapportées par le jeune : $t(45) = 0,79$, $p = 0,43$), des difficultés en mathématiques (rapportées par le jeune : $t(37) = 0,06$, $p = 0,95$; rapportées par le parent : $t(45) = 0,23$, $p = 0,82$), des notes au bulletin (langue maternelle : $t(43) = 0,39$, $p = 0,70$; mathématiques : $t(43) = -0,37$, $p = 0,71$) ou de l’écart au groupe selon le bulletin (langue maternelle $t(43) = 0,33$, $p = 0,75$; mathématiques : $t(43) = -0,13$, $p = 0,90$).

Des analyses préliminaires à l’aide de chi-deux ont été effectuées afin de confirmer que les groupes sont équivalents au niveau du diagnostic, des problèmes cooccurrents et des variables sociodémographiques: sexe de l’enfant, scolarité des parents, composition familiale et revenu familial. Il n’existe pas d’association entre le groupe et le diagnostic ($\chi^2 = (1, n = 47) = 2,77$, $p = 0,10$), les problèmes cooccurrents ($\chi^2 = (1, n = 47) = 3,74$, le sexe de l’enfant ($\chi^2 = (1, n = 47) = 1,21$, $p = 0,27$), $p = 0,29$), le niveau de scolarité complété par le parent (mère $\chi^2 = (2, n = 43) = 0,25$, $p = 0,88$; père $\chi^2 = (2, n = 44) = 1,39$, $p = 0,50$), la composition familiale ($\chi^2 (2, n = 45) = 0,71$, $p = 0,70$) et le revenu familial ($\chi^2 = (2, n = 46) = 2,20$, $p = 0,33$). Cependant, un effectif théorique par cellule inférieur à 5 est observé pour plusieurs variables, ce qui a pu influencer ces résultats. Les données sont présentées au tableau 3.

Tableau 2

Moyennes et écart-type du rendement et de l'engagement scolaires en 6^e année pour chaque groupe

	\bar{x}	E.T.
Engagement comportemental		
Intervention	2,68	0,37
Contrôle	2,63	0,40
Engagement cognitif		
Intervention	4,89	1,00
Contrôle	4,69	1,31
Engagement affectif		
Intervention	4,32	1,01
Contrôle	4,48	1,40
Difficultés en lecture – jeune		
Intervention	2,28	0,92
Contrôle	2,06	0,94
Bulletin langue maternelle		
Intervention	71,89	8,64
Contrôle	70,83	9,26
Écart au groupe en l.m.		
Intervention	-4,15	7,62
Contrôle	-4,94	8,67
Difficultés en mathématiques – jeune		
Intervention	1,86	1,20
Contrôle	1,83	1,15
Difficultés en mathématiques – parent		
Intervention	2,28	0,70
Contrôle	2,22	0,88
Bulletin en mathématiques		
Intervention	69,63	10,45
Contrôle	70,83	9,26
Écart au groupe en math.		
Intervention	-5,56	11,16
Contrôle	-5,11	11,74

Tableau 3
Comparaison des groupes au niveau des caractéristiques de l'enfant et du milieu familial

	Intervention	Contrôle
Diagnostic		
TDA	20	8
TDAH	9	10
Total	29	18
Comorbidité		
Aucune comorbidité	12	6
Trouble intériorisé	5	4
Trouble extériorisé	4	6
Trouble intériorité et trouble extériorisé	8	2
Total	29	18
Sexe de l'enfant		
Masculin	20	15
Féminin	9	3
Total	29	18
Scolarité de la mère		
Primaire/secondaire	6	3
Collégial	8	5
Universitaire	12	9
Total	26	17
Scolarité du père		
Primaire/secondaire	10	5
Collégial	8	8
Universitaire	9	4
Total	27	17

Revenu familial		
Moins de 45 000	2	4
45 000-85 000	9	5
Plus de 85 000	17	9
Total	28	18
Composition familiale		
Bi-parentale	18	12
Monoparentale	5	2
Reconstituée	4	4
Total	27	18

Le lien entre les mesures de rendement scolaire ou d'engagement scolaire en secondaire 1 et les caractéristiques sociodémographiques (âge de l'enfant, âge de la mère, âge du père, niveau de scolarité de la mère, niveau de scolarité du père, revenu familial) a été vérifié afin d'évaluer la nécessité d'inclure l'une ou l'autre mesure comme covariable dans les analyses subséquentes. Les résultats sont présentés au tableau 4. On n'observe pas de lien significatif entre les caractéristiques sociodémographiques et les variables d'engagement scolaire. Au niveau du rendement scolaire, trois relations s'avèrent significatives. Les difficultés en mathématiques rapportées par le parent sont liées à l'âge de la mère ($r = -0,40$, $p < 0,05$). Au niveau des difficultés en mathématiques rapportées par le jeune, celles-ci sont liées à l'âge de la mère ($r = -0,51$, $p < 0,01$), ainsi qu'à la scolarité du père ($r = -0,32$, $p < 0,05$). Considérant que l'âge de la mère et le niveau de scolarité du père corrélaient ($r = 0,48$, $p < 0,05$) par ailleurs ensemble, seul l'âge de la mère sera retenu comme covariable, et ce pour les analyses subséquentes sur les difficultés en mathématiques rapportées par le jeune et par le parent.

Tableau 4

Corrélations entre les caractéristiques sociodémographiques et l'engagement ou le rendement scolaires en secondaire 1

	Age de l'enfant	Age de la mère	Age du père	Scolarité de la mère	Scolarité du père	Revenu familial
Engagement affectif secondaire 1	-0,10	-0,19	-0,09	0,19	-0,11	-0,12
Engagement cognitif secondaire 1	-0,01	-0,11	0,04	0,05	0,09	-0,02
Engagement comportemental secondaire 1	0,03	0,25	0,27	0,17	0,21	0,07
Rendement par rapport aux autres élèves en l.m. - Jeune	0,20	0,21	0,05	0,09	0,16	0,00
Rendement par rapport aux autres élèves en math.- Jeune	-0,14	-0,25	-0,15	0,12	-0,19	-0,15
Rendement par rapport aux autres élèves en l.m. – Parent	0,18	0,15	0,16	0,06	0,02	0,06
Rendement par rapport aux autres élèves en math. – Parent	0,10	-0,13	-0,05	0,20	-0,13	-0,06
Difficultés en lecture sec. 1 – jeune	-0,01	0,05	-0,21	0,18	0,22	0,24
Difficultés en math. sec. 1 – jeune	-0,09	-0,51**	-0,23	0,21	-0,32*	-0,19
Difficultés en lecture sec. 1 – parent	-0,07	-0,02	-0,02	-0,10	0,19	-0,05
Difficultés en math. sec. 1 – parent	-0,11	-0,40*	-0,16	-0,07	-0,07	0,00
Écart au groupe en l.m. sec. 1 - bulletin	0,11	0,05	-0,16	0,13	0,12	0,23
Ecart au groupe en math. sec. 1 - bulletin	-0,18	-0,23	-0,29	0,20	-0,29	-0,00

**p<0,01, *p<0,05

Afin de vérifier le lien entre les différentes mesures de rendement scolaire, des corrélations bivariées ont été effectuées. Les résultats sont présentés aux tableaux 5 et 6.

En 6^e année, les différentes mesures de rendement scolaire dans une même matière corrélerent entre elles. En langue maternelle et lecture, la corrélation entre l'écart au groupe selon le bulletin et les difficultés en lecture rapportées par le jeune est de $r = 0,45$. La taille des corrélations pour les mesures de rendement scolaire en mathématiques varie entre $r = 0,52$ et $r = 0,57$.

Tableau 5
Corrélations entre les mesures de rendement scolaire à la fin de la 6^e année

Variables	1	2	3	4
1.Écart au groupe math				
2.Écart au groupe l.m.	,72**			
3.Difficultés en math – jeune ^a	,52**	,28		
4.Difficultés en lecture – jeune ^a	,45**	,65**	,11	
5.Difficultés en math – parent ^a	,57**	,29*	,57**	,33*

**p<0,01, * p<0,05, ^a scores inversé

l.m. = Langue maternelle

En secondaire 1, au niveau du rendement en langue maternelle, un lien est retrouvé entre les deux mesures rapportées par le jeune, soit les difficultés en lecture et le rendement par rapport aux autres élèves en langue maternelle selon le jeune ($r = 0,39$, $p < 0,01$). Le rendement en langue maternelle par rapport aux autres élèves rapporté par le jeune est également corrélé à l'écart à la moyenne selon le bulletin en langue maternelle ($r = 0,41$, $p = 0,01$) et au rendement par rapport aux autres élèves en langue maternelle selon le parent ($r = 0,51$, $p = 0,001$).

Tableau 6

Corrélation entre les mesures de rendement scolaire à la fin du secondaire I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Écart au groupe math.									
2.Écart au groupe l.m.	,50**								
3. Difficultés math. – jeune	,51**	,06							
4. Difficultés lecture – jeune	-,11	,25	,03						
5. Difficultés math. – parent	,04	-,16	,21	,01					
6. Difficultés lecture – parent	-,13	,03	,06	,14	-,16				
7. Rendement par rapport aux autres élèves math. – jeune	,60**	,05	,66**	-,12	,26	,14			
8. Rendement par rapport aux autres élèves l.m. – jeune	-,06	,41*	-,07	,39**	-,35*	-,18	-,01		
9. Rendement par rapport aux autres élèves math – parent	,45**	,28	,45**	,03	-,12	,13	,59**	,07	
10. Rendement par rapport aux autres élèves l.m. - parent	-,12	,28	,06	,11	,36*	,20	,03	,51**	,36*

**p<0,01, * p<0,05

l.m. = Langue maternelle

Pour le rendement en mathématiques à la fin du secondaire 1, des corrélations sont retrouvées entre les difficultés en mathématiques rapportées par le jeune et le rendement par rapport aux autres élèves selon le jeune ($r = 0,66$, $p < 0,001$), ainsi qu'entre les difficultés en mathématiques rapportées par le parent et le rendement en mathématiques par rapport aux autres élèves selon le parent ($r = 0,36$, $p = 0,02$).

Un lien est aussi retrouvé entre le rendement par rapport aux autres élèves rapporté par le jeune et le rendement par rapport aux autres élèves rapporté par le parent en mathématiques ($r = 0,59$, $p < 0,001$). L'écart au groupe selon le bulletin en mathématiques corrèle avec le rendement en mathématiques par rapport aux autres élèves rapporté par le jeune ($r = 0,60$, $p < 0,001$) et rapporté par le parent en mathématiques ($r = 0,45$, $p = 0,01$). Les difficultés en mathématiques rapportées par le jeune sont liées au rendement par rapport aux autres élèves en mathématiques rapporté par le parent ($r = 0,45$, $p < 0,01$) et à l'écart au groupe selon le bulletin en mathématiques ($r = 0,51$, $p = 0,001$).

Lien entre la participation au Projet TRANSITION et l'engagement scolaire.

Pour vérifier l'hypothèse que les enfants ayant participé à l'intervention présenteront de meilleurs niveaux d'engagement comportemental, cognitif et affectif que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas participé à l'intervention, des analyses de variance mixtes 2 X 2 (Temps [pré/post] X Groupe [intervention/contrôle]) ont été réalisées sur chacune des mesures d'engagement afin de vérifier l'effet de l'intervention sur chacune des mesures d'engagement scolaire. Les données descriptives des mesures d'engagement pour chaque groupe en 6^e année et secondaire 1 sont présentées au tableau 7. Des analyses préliminaires ont permis de valider que les postulats de normalité, de linéarité, d'indépendance des observations et d'homoscédasticité (homogénéité de la variance) étaient respectés.

Les résultats ne montrent aucun effet de l'intervention (groupe X temps) sur l'engagement affectif ($F(1,43) = ,13$, $p = ,72$). Il n'y a pas non plus de différence significative entre les groupes ($F(1,43) = ,999$, $p = ,32$) ni de changement de l'engagement affectif entre le prétest et le post-test ($F(1,43) = ,00$, $p = ,998$).

Tableau 7
Engagement scolaire en 6e année et secondaire 1 selon le groupe

	\bar{x} (E.T.)	\bar{x} (E.T.)
	Intervention	Contrôle
Engagement affectif		
6 ^e année	4,40 (0,94)	4,60 (1,33)
Secondaire 1	4,33 (0,87)	4,66 (1,21)
Engagement cognitif		
6 ^e année	4,95 (0,96)	4,72 (1,34)
Secondaire 1	4,79 (1,08)	4,97 (1,06)
Engagement comportemental		
6 ^e année	2,71 (0,35)	2,66 (0,37)
Secondaire 1	2,57 (0,47)	2,68 (0,37)

Les résultats ne montrent aucun effet de l'intervention (groupe X temps) sur l'engagement cognitif ($F(1,43) = 1,05, p = ,31$). Il n'y a pas non plus de différence significative entre les groupes ($F(1,43) = ,01, p = ,92$) ni de changement de l'engagement cognitif entre le prétest et le post-test ($F(1,43) = ,04, p = ,85$).

Les résultats ne montrent aucun effet de l'intervention (groupe X temps) sur l'engagement comportemental ($F(1,43) = ,84, p = ,37$). Il n'y a pas non plus de différence significative entre les groupes ($F(1,43) = ,11, p = ,74$) ni de changement de l'engagement comportemental entre le prétest et le post-test ($F(1,43) = ,54, p = ,47$).

Lien entre la participation au Projet TRANSITION et le rendement scolaire

Rendement scolaire en langue maternelle et lecture. Pour vérifier l'hypothèse que les enfants ayant participé à l'intervention présenteront un meilleur niveau de rendement scolaire en langue maternelle ou lecture à la fin du secondaire 1, des test-t pour échantillon

indépendants ont été effectués pour les variables *difficultés en lecture selon le parent*, *rendement scolaire par rapport aux autres élèves en langue maternelle selon le jeune* et *rendement scolaire par rapport aux autres élèves de la classe en langue maternelle selon le parent* puisque le niveau de rendement scolaire au prétest n'était pas disponible pour ces variables. Des analyses de co-variance contrôlant pour les scores obtenus au pré-test ont été effectuées pour les variables écart par rapport au groupe selon le bulletin et difficultés en lecture selon le jeune. Les moyennes et écart-type sont présentés au tableau 8. Des analyses préliminaires ont permis de valider que les postulats de normalité, de linéarité, d'indépendance des observations et de fidélité des co-variables (le cas échéant) étaient respectés, et que la variance était homogène entre nos groupes.

À la fin du secondaire 1, il n'y a pas de différence significative pour la perception qu'a l'enfant de son rendement par rapport aux autres enfants de sa classe en langue maternelle ($t(43) = ,45, p = ,66$). On observe cependant une différence significative entre les groupes pour ce qui est de la perception qu'a le parent du rendement de son enfant par rapport aux autres élèves en langue maternelle à la fin du secondaire 1 ($t(39) = 2,41, p = ,02$). Les parents des enfants ayant participé à l'intervention évaluent plus favorablement la réussite de leur enfant en langue maternelle à la fin du secondaire 1 ($M = 3,27, \acute{E}T = ,87$) que les parents des enfants n'ayant pas participé à l'intervention ($M = 2,60, \acute{E}T = ,83$). L'analyse de covariance montre qu'il n'y a pas de différence significative observée en secondaire 1 entre le groupe contrôle et le groupe intervention au niveau de l'écart par rapport au groupe classe en langue maternelle selon le bulletin ($F(1,34) = ,54, p = ,47$). On n'observe pas de différences significatives entre les résultats des participants du groupe contrôle et du groupe intervention pour ce qui est des difficultés en lecture rapportées par le jeune ($F(1,42) = ,33, p = ,57$) et des difficultés en lecture rapportées par le parent ($t(40) = ,62, p = ,54$).

Tableau 8

Mesures du rendement scolaire en langue maternelle en 6^e année et secondaire 1 selon les groupes

	6 ^e année	sec.1
	\bar{x} et (E.T)	\bar{x} et (E.T.)
Rendement en l.m. par rapport aux autres élèves-Jeune		
Intervention	—	3,39 (0,69)
Contrôle	—	3,29 (0,77)
Rendement en l.m. par rapport aux autres élèves-Parent		
Intervention	—	3,27 (0,87)
Contrôle	—	2,60 (0,83)
Écart au groupe en l.m. selon le bulletin		
Intervention	-4,15 (7,62)	-1,74 (1,69)
Contrôle	-4,94 (8,67)	-3,78 (2,18)
Difficultés en lecture rapportées par le jeune		
Intervention	2,28(0,92)	2,43 (0,63)
Contrôle	2,06 (0,94)	2,29 (0,69)
Difficultés en lecture rapportées par le parent		
Intervention	—	2,11 (0,93)
Contrôle	—	1,93 (0,79)

Rendement scolaire en mathématiques. Pour vérifier l'hypothèse que les enfants ayant participé à l'intervention présenteront un meilleur niveau de rendement scolaire en mathématiques à la fin du secondaire 1, des test-t pour échantillon indépendants ont été effectués pour les variables rendement scolaire par rapport aux autres élèves en mathématiques selon le jeune et rendement scolaire par rapport aux autres élèves de la classe en mathématiques selon le parent puisque que le rendement scolaire au prétest n'était pas

disponible pour ces variables. Une analyse de co-variance contrôlant pour les scores obtenus au pré-test a été effectuée pour la variable écart par rapport au groupe selon le bulletin en mathématique. Pour les variables difficulté en mathématiques selon le jeune et difficulté en mathématiques selon le parent, des analyses de co-variance contrôlant pour le niveau de difficulté en mathématiques au pré-test et l'âge de la mère ont été effectuées. Les moyennes et écart-type sont présentés au tableau 9. Des analyses préliminaires ont permis de valider que les postulats de normalité, de linéarité, d'indépendance des observations et de fidélité des co-variables (le cas échéant) étaient respectés, et que la variance était homogène entre nos groupes.

En mathématiques, il n'y a pas de différence observée au niveau de la perception de l'enfant quant à son rendement par rapport aux autres enfants de sa classe à la fin du secondaire 1 ($t(43) = ,76, p = ,45$). Quant à la perception qu'a le parent du rendement de son enfant par rapport aux autres enfants de sa classe, une différence marginalement significative est retrouvée à la fin du secondaire 1 ($t(39) = 1,92, p = 0,06$). Les parents des enfants ayant participé à l'intervention évaluent plus favorablement la réussite en mathématiques de leur enfant à la fin du secondaire 1 ($M = 3,15, \acute{E}T = ,97$) que les parents des enfants n'ayant pas participé à l'intervention ($M = 2,60, \acute{E}T = ,74$). Il n'y a pas de différence observée entre le groupe contrôle et le groupe intervention au niveau de l'écart par rapport au groupe classe en mathématiques selon le bulletin de secondaire 1 ($F(1,34) = ,03, p = ,86$). Il n'y a pas non plus de différences significatives en secondaire 1 entre le groupe contrôle et le groupe intervention pour ce qui est des difficultés en mathématiques rapportées par le jeune ($F(1,31) = ,37, p = ,54$) ou des difficultés en mathématiques rapportées par le parent ($F(1,36) = 0,01, p = ,93$) en contrôlant le niveau initial de difficulté en mathématiques et l'âge de la mère.

Tableau 9

Mesures du rendement scolaire en mathématiques en 6^e année et secondaire 1 selon les groupes

	6 ^e année	sec.1
	\bar{x} et (E.T)	\bar{x} et (E.T.)
Rendement en math par rapport aux autres élèves-Jeune		
Intervention	—	3,29 (0,94)
Contrôle	—	3,06 (1,03)
Rendement en math par rapport aux autres élèves-Parent		
Intervention	—	3,15 (0,97)
Contrôle	—	2,60 (0,74)
Écart au groupe en mathématiques selon le bulletin		
Intervention	-5,56 (11,16)	-1,91 (10,36)
Contrôle	-5,11 (11,74)	-1,79 (8,14)
Difficultés en mathématiques selon le jeune		
Intervention	1,86 (1,20)	1,79 (1,07)
Contrôle	1,83 (1,15)	1,76 (1,20)
Difficultés en mathématiques selon le parent		
Intervention	2,28 (0,70)	1,96 (0,98)
Contrôle	2,22 (0,88)	2,00 (0,85)

Donc, à la fin du secondaire 1, les parents dont l'enfant a participé à l'intervention ont une meilleure perception du rendement scolaire de leur enfant par rapport aux autres élèves en mathématiques, en comparaison aux parents dont l'enfant n'a pas participé à l'intervention. Les parents dont l'enfant a participé à l'intervention, en comparaison aux parents dont l'enfant n'a pas participé à l'intervention, ont aussi une perception marginalement supérieure du rendement scolaire de leur enfant par rapport aux autres élèves en langue maternelle. Aucune différence significative n'est observée pour la perception que le jeune a de son rendement par

rapport aux autres enfants de sa classe, et pour l'écart du jeune par rapport à la moyenne du groupe en langue maternelle ou mathématiques selon le bulletin. Aucune différence significative n'est non plus observée pour les difficultés en lecture ou mathématiques selon le jeune et le parent.

Discussion

La présente étude avait pour objectif de vérifier les effets sur l'engagement et le rendement scolaires d'une intervention multimodale offerte aux jeunes ayant un TDAH et leurs parents en période de transition scolaire. Les études montrent que le passage au secondaire est une période critique pour le fonctionnement scolaire ultérieur du jeune. En effet, non seulement la transition scolaire est associée à une baisse de la motivation et des résultats scolaires (Alspaugh & Harting, 1995; Zanobini & Usai, 2002), mais elle freinerait provisoirement les améliorations en regard de l'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention qui sont observées chez les adolescents ayant un TDAH au fil du processus de maturation (Langberg, Epstein, Altaye *et al.*, 2008).

La discussion des résultats de la présente étude se fera en trois parties. Premièrement, l'absence de différence significative entre les groupes au niveau de l'engagement scolaire sera discutée. Deuxièmement, les résultats quant au rendement scolaire du jeune seront abordés pour chacun des informateurs (bulletin, jeune, parent). Pour ces deux parties, les résultats seront comparés avec ceux de la littérature antérieure, et des pistes explicatives seront exposées. Finalement, les limites et les forces de la présente étude seront présentées.

Lien entre la participation au Projet TRANSITION et l'engagement scolaire.

Le premier objectif visait à vérifier si les enfants ayant participé à l'intervention présentent de meilleurs niveaux d'engagement comportemental, cognitif et affectif que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas participé à l'intervention. Nos résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe ayant participé à l'intervention et le groupe contrôle au niveau de l'engagement scolaire à la fin du secondaire 1.

Au niveau de l'engagement comportemental, à notre connaissance, il s'agissait de la première étude portant sur l'efficacité d'une intervention pour les jeunes ayant un TDAH à intégrer spécifiquement une mesure de l'engagement comportemental. Par ailleurs, les résultats de la présente étude ne vont pas dans le sens de ceux de Langberg et de ses collègues (2007) qui ont rapporté moins de problèmes disciplinaires chez les jeunes ayant participé à un programme d'intervention qui ciblait le fonctionnement scolaire et comportemental, en comparaison à ceux n'y ayant pas participé. Cependant, plusieurs distinctions existent entre la

présente étude et celle de Langberg et ses collègues. Premièrement l'intervention évaluée par Langberg et ses collègues, bien que développée à l'origine pour les jeunes ayant un TDAH, a été implantée auprès d'élèves présentant un faible rendement scolaire. Leur échantillon n'était donc pas exclusivement composé de jeunes ayant un TDAH. De plus, tous les jeunes de leur échantillon présentaient des problèmes au niveau du rendement scolaire, ce qui n'est pas le cas de notre échantillon. Enfin, le niveau socio-économique moyen de l'échantillon de Langberg et ses collègues était plus faible que celui de la présente étude. Par ailleurs, la mesure de l'engagement comportemental utilisée par Langberg et ses collègues se restreignait au nombre de retenues et de suspensions obtenues au cours du semestre. Qui plus est, l'intervention de Langberg et ses collègues était effectuée en milieu scolaire, ce qui permettait un suivi et une contingence hebdomadaire du comportement en classe de l'élève. Ce suivi disciplinaire plus serré dans l'étude de Langberg et ses collègues peut avoir contribué à ce que les jeunes participant à l'intervention adoptent de meilleurs comportements que ceux n'y ayant pas participé.

Par ailleurs, considérant que les stratégies d'étude faisaient partie des cibles de la présente intervention, on se serait attendu à un effet sur l'engagement cognitif. Les études intégrant la perspective des déficits motivationnels dans le TDAH (Sonuga-Barke, 2002; Sonuga-Barke, 2005) amènent un point de vue intéressant sur l'absence de différence significative observée entre le groupe ayant participé à l'intervention et le groupe contrôle quant à leur engagement cognitif à la fin du secondaire 1. Selon la perspective du déficit motivationnel, les difficultés observées au niveau de l'autorégulation dans le TDAH ne seraient pas attribuables à un manque de connaissance des habiletés à utiliser, mais bien à un déficit dans la capacité à se motiver à les appliquer (Barkley, 2012). L'apprentissage de stratégies d'études ne suffit donc pas en elle seule à augmenter l'autorégulation des jeunes. Ainsi, possiblement que la participation à l'intervention n'a pas augmenté significativement la motivation des jeunes à appliquer les stratégies enseignées. Une telle difficulté motivationnelle expliquerait en partie pourquoi les jeunes ayant participé à l'intervention ne se distinguent pas significativement des jeunes n'y ayant pas participé au niveau de l'effort, de l'énergie ou du temps qu'ils sont prêt à consacrer au contenu scolaire.

Toutefois, l'absence de différence observée entre les groupes (intervention et contrôle) quant à l'engagement cognitif à la fin du secondaire 1 peut être attribuable au fait que les connaissances métacognitives des jeunes n'étaient pas encore assez développées pour leur permettre d'évaluer correctement leur engagement cognitif à l'aide de questions leur demandant de quantifier des concepts flous tel que l'énergie ou l'effort (e.g. : *Combien d'énergie es-tu prêt à consacrer au français ? Combien d'effort es-tu prêt à consacrer aux mathématiques?*)

Au niveau de l'engagement affectif, la présente étude corrobore les résultats d'Abikoff et de ses collègues (2013) qui n'ont pas trouvé de différences significatives entre les groupes interventions et contrôle au niveau de la perception que l'enfant avait envers l'école, et de son attitude envers l'école et les enseignants.

Perspective développementale. Bien qu'il soit souvent précédé par de mauvaises expériences scolaires dès le primaire (par exemple des difficultés scolaires ou comportementales), le désengagement de l'école est un processus graduel se déroulant, dans la plupart des cas, sur plusieurs années. De plus, l'engagement scolaire n'est pas une caractéristique de l'élève, mais plutôt un état fortement influencé par des facteurs contextuels tels les relations positives avec des adultes significatifs, le soutien scolaire des parents et la relation avec les pairs (Furlong & Christenson, 2008). Au-delà de cela, il existe des interrelations complexes entre les relations familiales, la résilience interne de l'élève et les ressources de l'école qui font de l'engagement scolaire un concept multifactoriel (Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008). Il serait donc conséquent que le Projet TRANSITION n'ait pas un impact significatif à court terme sur l'engagement scolaire du jeune, mais qu'un impact indirect sur l'engagement scolaire puisse survenir ultérieurement par le biais d'autres facteurs tel que la qualité de la relation parent-enfant ou la relation avec les pairs. Cela soulève donc la nécessité de faire un suivi à plus long terme afin de vérifier les mécanismes par lesquels l'intervention a un effet sur l'engagement scolaire des jeunes.

D'une part, la poursuite après la fin de l'intervention du processus de maturation pourrait permettre le développement d'une meilleure connaissance métacognitive de soi. Arrivant à mieux réfléchir sur lui-même et prenant conscience des apprentissages qu'il a fait

en regard des stratégies d'organisation et de gestion du temps, le jeune pourrait en venir à percevoir qu'il a de meilleures habiletés scolaires, et donc développer un sentiment d'auto-efficacité plus élevé. Puisque les jeunes qui perçoivent avoir un niveau d'habiletés ou un sentiment d'auto-efficacité plus élevé présentent un meilleur engagement scolaire (Fredricks *et al.*, 2004), les stratégies enseignées dans le programme pourraient être bénéfiques à plus long terme sur l'engagement scolaire du jeune.

D'autre part, la participation à l'intervention pourrait également avoir un effet indirect sur l'engagement scolaire par le biais des habiletés relationnelles enseignées dans le programme. Par exemple, en étant en mesure de mieux exprimer leurs émotions et gérer leurs conflits, les jeunes ayant participé à l'intervention seront possiblement moins à risque de rejet par leurs pairs. Or, le rejet par les pairs serait un facteur de risque pour le développement d'un faible engagement comportemental et affectif (Fredricks *et al.*, 2004). De plus, le fait de se sentir soutenu par son groupe de pairs favorise chez le jeune une meilleure motivation scolaire (Wentzel, 1998). Par ailleurs, une meilleure interaction avec les pairs en contexte de travail d'équipe amènera des discussions plus productives autour des idées des autres et des critiques plus constructives, ce qui en retour améliorera l'engagement cognitif de l'élève (Fredricks *et al.*, 2004)

En outre, il est possible que l'intervention ait un impact indirect sur l'engagement scolaire ultérieur du jeune par le biais de la cohésion familiale. En effet, puisque les difficultés au niveau des habiletés organisationnelles augmentent les conflits avec les parents (Abikoff & Gallagher, 2008), une amélioration des habiletés d'organisation chez les jeunes ayant participé à l'intervention contribuerait à la diminution des conflits familiaux. Or, une telle amélioration de la cohésion familiale serait favorable à ce que le jeune maintienne un meilleur niveau d'engagement scolaire durant son secondaire (Wentzel, 1998).

Enfin, l'échantillon de la présente étude était composé de jeunes ayant donné de plein gré leur assentiment à participer à une intervention de soutien à la transition primaire-secondaire. De ce fait, à la fois les jeunes ayant participé à l'intervention et les jeunes assignés au groupe contrôle étaient motivés à s'investir dans une démarche visant à développer de nouvelles stratégies et faciliter leur passage au secondaire. Ces jeunes étaient mobilisés pour

leur vécu scolaire. De plus, les parents avaient communiqué eux-mêmes avec l'équipe du Projet TRANSITION pour manifester leur volonté de participer à l'intervention. Il s'agissait donc vraisemblablement de parents qui valorisaient l'école et qui en communiquaient l'importance à leur enfant. Il est donc possible que l'absence de différence entre le groupe intervention et le groupe contrôle s'explique en partie par le fait que ces jeunes étaient toujours investis dans leur vécu scolaire et ne présentaient pas de désengagement scolaire à la fin du secondaire 1.

Lien entre la participation au Projet TRANSITION et le rendement scolaire

Le second objectif de cette étude visait à vérifier si les enfants ayant participé à l'intervention présenteront un meilleur niveau de rendement scolaire que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas participé à l'intervention.

Les études antérieures ayant vérifié l'effet d'une intervention psychosociale sur le rendement scolaire des jeunes ayant un TDAH conduisent à des résultats contradictoires. Certains observent un impact (par exemple Langberg *et al.*, 2012), alors que d'autres n'observent aucun effet (par exemple Langberg, Epstein, Urbanowicz *et al.*, 2008). De plus, à la différence de la présente étude, elles n'incluaient pas spécifiquement un échantillon en période de transition scolaire. Or, les jeunes en période de transition scolaire présentent certaines caractéristiques particulières. D'une part, la transition au secondaire est associée à une baisse du rendement scolaire (Alspaugh, 1998), ce qui en fait une période critique pour le fonctionnement ultérieur du jeune. De plus, le passage au secondaire est caractérisé par une recrudescence des symptômes du TDAH (Langberg, Epstein, Altaye *et al.*, 2008). Par ailleurs, la période de transition scolaire, qui requiert de la part des jeunes un effort d'adaptation, peut modifier la réponse à l'intervention.

Peu d'études antérieures ayant vérifié l'effet d'une intervention psychosociale pour les jeunes ayant un TDAH incluaient la perception parentale du rendement scolaire de l'enfant, et aucune à notre connaissance n'incluait la perception de l'adolescent. Bien que l'emploi du bulletin scolaire s'avère généralement une mesure valide du rendement scolaire réel de l'élève, l'inclusion de la perception de multiples informateurs est nécessaire lorsqu'on souhaite obtenir un portrait complet du fonctionnement du jeune. En effet, chaque informateur a une

contribution propre à l'évaluation. Une mesure auto-rapportée par l'adolescent reflète la perception que l'individu a de lui-même, son jugement et sa tolérance sur son propre comportement, ses sentiments et ses pensées. La perception du parent est quant à elle basée sur les comportements observables à la maison, ainsi que sur ce qui lui est rapporté par son enfant lui-même et son entourage (Verhulst, & Van der Ende, 1992). Puisque l'adolescent passe significativement moins de temps que les enfants plus jeunes avec ses parents, et qu'il accorde plus d'importance aux discussions avec ses amis, il est d'autant plus important de ne pas se baser uniquement sur la perception des parents pour évaluer le comportement du jeune (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Par ailleurs, au secondaire, l'utilisation de mesures provenant des enseignants ne permet pas toujours d'avoir un portrait complet du fonctionnement scolaire du jeune. Cependant, il demeure important d'inclure une mesure provenant du milieu scolaire (Evans, Langberg *et al.*, 2005). L'emploi du bulletin scolaire s'avère un choix pertinent. D'une part, les notes scolaires importent généralement plus aux élèves, aux parents et au personnel scolaire que les autres indicateurs du fonctionnement scolaire, et la plupart des élèves développent des objectifs d'apprentissage qui sont reliés aux notes scolaires (Evans, Langberg *et al.*, 2005; Evans *et al.*, 2011). D'autre part, les notes au bulletin permettent une mesure plus objective du rendement scolaire de l'élève que les questionnaires de fonctionnement scolaire. En effet, certains termes employés dans les questionnaires portant sur le rendement scolaire ou les difficultés scolaires, par exemple le mot 'problème', peuvent porter à interprétation par l'informateur (Langberg *et al.*, 2007).

Dans la présente étude, les difficultés en lecture et mathématiques ont été utilisées comme mesures du rendement. Cependant, il est possible que les difficultés scolaires et le rendement scolaire soient plutôt des concepts distincts

Écart au groupe selon le bulletin en langue maternelle et mathématiques

Contrairement à notre hypothèse de départ, les jeunes ayant participé à l'intervention ne présentent pas un meilleur rendement scolaire à la fin du secondaire 1 que les jeunes n'y ayant pas participé, lorsque mesuré à l'aide de l'écart au groupe selon le bulletin en langue maternelle et mathématique.

Les résultats de la présente étude appuient ceux de Evans, Langberg et leurs collègues (2005) et de Evans et ses collègues (2007) qui ont rapporté que la participation au *Challenging Horizons Program* (CHP), un programme visant à améliorer le fonctionnement scolaire et comportemental d'élèves ayant un TDAH, n'avait pas d'effet sur la moyenne globale au bulletin. La présente étude va également dans le sens de l'étude Langberg et collègues (2007), qui ont évalué l'efficacité du CHP chez des jeunes présentant des difficultés scolaires. Les auteurs n'ont pas trouvé de différence significative entre les groupes intervention et contrôle au niveau du rendement scolaire selon le bulletin en mathématique et langue maternelle (Langberg et al., 2007).

Cependant, la présente étude ne reproduit pas les résultats de Langberg, Epstein, et collègues (2012) qui ont observé une différence entre la moyenne globale au bulletin des groupes intervention et contrôle. Ce résultat est d'autant plus étonnant que les trois habiletés principales ciblées par l'intervention évaluée par Langberg, Epstein et collègues (2012) (l'organisation du matériel scolaire; la prise en note et la gestion des devoirs; la planification et la gestion du temps) étaient aussi une composante importante de la présente étude.

Plusieurs facteurs peuvent cependant expliquer la différence entre leurs résultats et ceux de la présente étude. D'une part, l'intervention de Langberg et collègues était composée de séances moins longues mais dispensées de manière plus intensive (16 séances de 20 minutes réparties sur 11 semaines) que dans la présente étude. Il est possible que l'emploi de séances plus courtes réponde mieux aux capacités de concentration des jeunes, et ainsi contribue à ce qu'ils intègrent plus efficacement les habiletés enseignées dans l'intervention. De plus, considérant qu'un suivi sur le niveau d'atteinte des stratégies, avec attribution de points au jeune (système d'émulation), était effectué à chacune des rencontres, la possibilité de rencontrer les jeunes de une à deux fois par semaine permettait un suivi plus serré et une gratification plus rapide du jeune. Or, plusieurs études ont montré que les jeunes ayant un TDAH présenteraient une préférence marquée pour les récompenses obtenues à court terme (Demurie, Roeyers, Baeyens, & Sonuga-Barke, 2012; Tripp & Alsop, 2001). Ainsi, l'intervalle plus court entre chacune des rencontres dans l'étude de Langberg, Epstein et collègues (2012) a pu augmenter la motivation à appliquer davantage les stratégies d'organisation. D'autre part, l'échantillon de Langberg et collègues n'étaient pas

spécifiquement composé de jeunes en période de transition scolaire. Il est possible que la période transition scolaire, imposant une grande adaptation aux jeunes, réduise l'impact bénéfique sur le rendement scolaire que peut avoir l'entraînement aux habiletés d'organisation. Il pourrait être pertinent de tenter de mettre en place des interventions dont les rencontres seraient de durée plus courte mais à une fréquence plus élevée, afin de s'adapter aux capacités cognitives et aux caractéristiques motivationnelles des jeunes. Enfin, l'échantillon de la présente étude était composé de familles volontaires et motivées à participer à une intervention de soutien à la transition primaire-secondaire. Les parents et les enfants du groupe contrôle étaient tout autant mobilisés et préoccupés par le passage au secondaire. Il est probable qu'ils aient cherché une autre forme de soutien pour développer de nouvelles stratégies et améliorer le rendement scolaire (tel que services de tutorat, récupération, orthopédagogie, aide aux devoirs ou période d'étude supervisée).

Mesures du rendement scolaire par le jeune

Nos résultats montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les jeunes du groupe intervention et ceux du groupe contrôle au niveau des difficultés auto-rapportées en lecture et mathématiques à la fin du secondaire 1. Ainsi, les jeunes n'ayant pas participé à l'intervention ne rapportent pas plus de difficultés en lecture ou mathématiques que les jeunes y ayant participé. Nos résultats montrent également qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes (intervention et contrôle) au niveau de la perception qu'ils ont de leur rendement scolaire par rapport aux autres élèves en langue maternelle et mathématiques de secondaire 1. Donc, les jeunes ayant participé à l'intervention ne rapportent pas un meilleur rendement scolaire par rapport à la moyenne de leur classe que les jeunes n'ayant pas participé à l'intervention.

À notre connaissance, la présente étude est une des rares études à intégrer la perception qu'ont les jeunes ayant un TDAH de leur rendement scolaire. Il est important de rappeler que l'inclusion de mesures rapportées par le jeune ne visait pas à obtenir une mesure objective du rendement scolaire, mais bien à s'intéresser à la perception qu'a le jeune de son rendement scolaire. En effet, les jeunes n'ont bien souvent pas une perception juste d'eux-mêmes et les enfants ayant un TDAH ont tendance à surestimer leurs compétences. En outre, les jeunes ayant un TDAH surestimeraient davantage leurs compétences dans les domaines où leurs

difficultés sont plus importantes (Hoza *et al.*, 2004; Kuncel *et al.*, 2005). De plus, selon Kuncel et ses collègues (2005), les résultats scolaires autorapportés ne représenteraient pas adéquatement les résultats scolaires réels des élèves ayant de faibles habiletés scolaires ou un faible rendement scolaire (Kuncel *et al.*, 2005). Puisque les jeunes ayant un TDAH présentent vraisemblablement des habiletés scolaires plus faibles que la moyenne des élèves, il est probable qu'ils n'évaluent pas leurs résultats scolaires d'une manière représentant bien leur rendement scolaire réel. Ainsi, nonobstant les résultats réels au bulletin, l'absence de différence significative entre les jeunes du groupe ayant participé à l'intervention et ceux du groupe contrôle montre que la participation à l'intervention ne semble pas influencer la perception qu'ont les jeunes de leur rendement scolaire ou de leurs difficultés scolaires. Par ailleurs, considérant les résultats réels au bulletin, les jeunes ayant un TDAH semblent présenter une perception généralement adéquate de leur rendement scolaire. En effet, les jeunes ayant participé à l'intervention et ceux du groupe contrôle rapportent en moyenne se positionner 'dans la moyenne de leur groupe', ce qui apparaît conforme aux résultats tel que rapportés au bulletin de secondaire 1.

Mesures du rendement scolaire par le parent

Les résultats de l'étude montrent d'une part que les parents dont l'enfant a participé à l'intervention ne rapportent pas significativement moins de difficultés en lecture ou mathématiques que les parents dont l'enfant n'y a pas participé. Cependant, nos résultats montrent aussi que les parents dont l'enfant a participé à l'intervention perçoivent un meilleur rendement par rapport aux autres élèves en langue maternelle et mathématiques que ceux dont l'enfant n'y a pas participé.

Les quelques études évaluant une intervention pour les jeunes ayant un TDAH, et qui ont intégré la perception des parents du rendement scolaire de leur enfant, ont utilisé une mesure des difficultés scolaires (Evans, Langberg *et al.*, 2005; Langberg, *et al.*, 2007), ce qui limite notre possibilité de comparaison à cette variable.

Nos résultats ne vont pas dans le sens de ceux de Langberg et collègues (2007) qui montrent une différence significative entre le groupe participant à l'intervention (*Challenging Horizons Program*) et le groupe contrôle au niveau des difficultés scolaires rapportées par le parent. Cependant, le niveau de fonctionnement scolaire des échantillons peut expliquer que nous n'observions pas le même effet que Langberg et collègues. En effet dans leur étude, 67% des participants à l'intervention démontraient des difficultés scolaires significatives au pré-test. En revanche, les jeunes du présent échantillon n'avaient 'qu'un peu' de difficulté en lecture ($M=2,19$, $ÉT= ,92$) et en mathématiques ($M=1,85$, $ÉT=1,16$) selon ce qui était rapporté par les parent, et ne se positionnaient que très légèrement en dessous de la moyenne au bulletin de 6^e année (langue maternelle : $M=-4,47$, $ÉT=7,97$; mathématiques : $M=-5,38$, $ÉT= 11,26$). Les jeunes du présent échantillon présentent donc une atteinte du fonctionnement scolaire moins sévère que ceux de l'étude de Langberg et collègues, ce qui limite possiblement le potentiel d'observer des bénéfices. En effet, un niveau de fonctionnement scolaire plus élevé peut suggérer que les familles, avant leur participation à l'étude, avaient déjà développé certaines stratégies pour pallier aux difficultés de l'enfant, minimisant ainsi certains bénéfices de l'intervention.

Par ailleurs, il est intéressant d'observer que les parents dont l'enfant a participé au projet TRANSITION rapportent un rendement scolaire par rapport aux autres élèves de la classe plus favorable. En effet, selon Parsons, Adler et Kaczala (1982), la perception que le parent a du niveau des habiletés scolaires de son enfant influence la perception que le jeune a de ses propres habiletés scolaires, ainsi que son niveau d'attente envers sa performance future. Or, la perception de l'adolescent à propos de ses habiletés scolaires a un impact sur son engagement scolaire (Fredricks *et al.*, 2004). La perception plus favorable des parents du rendement scolaire de leur enfant à la fin du secondaire 1 est donc encourageante, considérant l'influence indirecte que cela peut avoir ultérieurement sur d'autres aspects du fonctionnement scolaire du jeune, tel que l'engagement scolaire, les buts scolaires et la performance scolaire (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Fredricks *et al.*, 2004).

Par ailleurs, certains pourraient questionner l'importance relative de retrouver une différence entre les groupes (intervention et contrôle) au niveau de la perception parentale du rendement scolaire de son enfant par rapport aux autres enfants de sa classe, alors qu'il n'y pas de différence significative quant aux difficultés rapportées par le parent en lecture et mathématiques. Cependant, les résultats scolaires importent généralement plus aux parents que les difficultés en elles-mêmes (Evans *et al.*, 2011). De plus, cela peut signifier que les jeunes ayant participé à l'intervention, en dépit du même niveau de difficultés en lecture et mathématique que les jeunes du groupe contrôle, ont réussi à développer des stratégies leur ayant permis de minimiser l'impact de leur difficultés sur leur rendement scolaire, et ainsi en sont arrivés à présenter un meilleur rendement scolaire tel que rapporté par les parents.

Enfin, plusieurs raisons peuvent expliquer qu'une différence soit retrouvée entre les groupes (intervention et contrôle) au niveau de la perception parentale du rendement scolaire de son enfant par rapport aux autres enfants de sa classe, alors qu'il n'y pas de différence significative quant à la perception qu'a le jeune de son rendement scolaire. D'une part, cela peut s'expliquer par la différence de point de vue de l'informateur (autoévaluation ou évaluateur externe) et l'âge de l'enfant. En effet, l'accord est généralement faible entre l'autoévaluation d'un individu et l'évaluation d'un informateur externe. De plus, l'accord entre la perception d'un observateur extérieur et la perception du jeune est plus faible pour les adolescents que pour les enfants d'âge primaire (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). Ainsi, il est possible qu'un informateur perçoive une note donnée au bulletin (par exemple un écart de 6% à la moyenne) comme 'sous la moyenne', tandis qu'un autre percevra cette même note comme 'dans la moyenne'. D'autre part, considérant l'absence de différence retrouvée entre les groupes au niveau du bulletin scolaire et des difficultés scolaires, il est également plausible d'attribuer cette divergence dans le rendement scolaire rapporté par le parent à un biais positif de la part des parents ayant participé à l'intervention. En effet, ayant investi beaucoup de temps et d'énergie dans l'intervention, ceux-ci peuvent avoir tendance à surestimer le rendement scolaire de leur enfant. Par ailleurs, si biais il y a de la part des parents, il n'apparaît pas se généraliser aux difficultés scolaires rapportées par ceux-ci.

Limites de l'étude

Une première limite de cette étude est la petite taille de l'échantillon, ce qui diminue la puissance statistique. Bien que les résultats significatifs demeurent réellement significatifs, il est possible que d'autres résultats significatifs ne soient pas ressortis.

Une deuxième limite à cette étude est qu'elle n'incluait que les mesures d'engagement et de rendement scolaires en 6^e année et à la fin du secondaire 1. Il aurait été intéressant de vérifier si l'intervention influençait l'engagement et le rendement scolaire aux différentes étapes du secondaire 1. Selon Evans, Langberg et collègues (2005), la performance scolaire des élèves tend à décroître en cours d'année, particulièrement à partir du mois de mai. Evans, Langberg et collègues suggèrent que d'utiliser une mesure prise en mai risque de minimiser les bénéfices potentiels d'une intervention. La mesure post-test de la présente étude étant prise à la fin mai, il est possible que l'intervention ait un certain impact sur le rendement scolaire en cours d'année, mais ne demeure pas significatif à l'approche de la fin d'année. Une troisième limite à cette étude est l'absence de suivi au-delà du secondaire 1. Il n'était pas possible de voir d'éventuels bénéfices à long terme de l'intervention afin de vérifier un possible effet préventif contre des enjeux en regard de la persévérance scolaire survenant plus tardivement.

Enfin, l'échantillon de cette étude étant composé de familles volontaires, nous ayant eux-mêmes contactés pour manifester leur désir de participer au programme. D'une part, le fait qu'à la fois les parents et les jeunes étaient motivés à développer de nouvelles stratégies peut limiter la possibilité de généralisation à des populations où les enfants et/ou les parents sont plus réfractaires à l'intervention. D'autre part, les parents étant mobilisés pour leur enfant et à la recherche de stratégies pour faciliter la transition au secondaire, il est fort probable que les familles qui ne recevaient pas l'intervention du projet TRANSITION, soient allées chercher d'autres services afin de soutenir l'adaptation au secondaire 1. Par exemple, les familles du groupe contrôle ont possiblement eu recours plus fréquemment aux services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de tutorat ou d'aide aux devoirs. Il aurait donc été intéressant de comparer les autres services connexes utilisés par les familles participant à l'intervention à ceux utilisés par les familles du contrôle, afin de vérifier s'il existait une différence dans la nature ou l'intensité des services sollicités. Il est notamment possible que les familles n'ayant pas reçu l'intervention du Projet TRANSITION aient eu recours à un nombre plus élevé d'heures de services pour en arriver au même niveau de fonctionnement

scolaire que les familles ayant participé à l'intervention. De même, il est possible que la participation à l'intervention ait remplacé l'utilisation de certains services. Par exemple, il est plausible que les parents du groupe participant au Projet TRANSITION aient cessé d'utiliser les services d'un psychologue durant la durée de l'intervention. Par ailleurs, il est possible que les familles n'ayant pas participé à l'intervention ont eu à consulter plus fréquemment leur médecin pour faire ajuster la médication de leur enfant, ou que les enfants n'ayant pas participé à l'intervention aient utilisé des doses plus élevées de psychostimulant afin d'en arriver à un contrôle optimal des symptômes de TDAH.

Forces de l'étude

Malgré les limites ci-dessus mentionnées, la présente étude comprend plusieurs forces qui méritent d'être présentées.

Tout d'abord, une des forces de cette étude est qu'elle intègre de manière distincte les trois types d'engagement scolaire (cognitif, comportemental et affectif). En effet, à notre connaissance, la présente étude est la première à s'attarder spécifiquement à l'effet de l'intervention sur les trois sous-types d'engagement scolaire. Le fait de distinguer les trois dimensions a permis de vérifier de manière plus approfondie si l'intervention avait une influence sur l'engagement scolaire des jeunes.

Au niveau du rendement scolaire, le choix des mesures retenues présente également plusieurs forces. D'une part, l'utilisation de l'écart par rapport à la moyenne de la classe comme mesure du fonctionnement scolaire selon le bulletin a permis de prendre en compte une certaine variabilité pouvant exister entre les écoles au niveau des notes au bulletin. D'autre part, plusieurs mesures du rendement scolaire ont été utilisées. Cela a permis d'intégrer à la fois des mesure du 'rendement par rapport aux autres jeunes de sa classe' et des 'difficultés en lecture et mathématiques'. Qui plus est, la perception de trois informateurs (jeune, parent et bulletin) a été utilisée pour le rendement scolaire. Tel que mentionné précédemment, l'inclusion de mesures du 'rendement scolaire par rapport aux autres jeunes de la classe' rapportées par le jeune et le parent permettait de considérer leur perception de la position du jeune par rapport à la moyenne de sa classe. Ainsi, il était possible de vérifier leur appréciation relative du rendement scolaire (par exemple entre 'nettement sous la moyenne' et

‘sous la moyenne’). De même, les mesures abordant les difficultés en lecture et mathématiques permettaient également de considérer le point de vue du jeune et de son parent en lien avec les apprentissages scolaires. En effet, il est important de considérer la perception de chaque informateur puisque, percevant la situation selon son propre point de vue, chacun possède une vision unique de la situation (Vaillancourt, 2013). Par ailleurs, l’utilisation de mesures provenant de plusieurs informateurs est judicieuse considérant que la perception de chaque informateur est influencée par le cadre de référence qu’il utilise. Ainsi, selon Achenbach (2006), un certain désaccord entre les différents informateurs est normal, particulièrement s’ils n’ont pas le même rôle auprès de l’enfant (jeune lui-même et observateur externe) ou ne le côtoient pas dans le même contexte (maison et école). De plus, l’accord entre deux informateurs est plus faible lors de l’adolescence, comparativement aux enfants d’âge primaire (Achenbach *et al.*, 1987). Cela s’expliquerait en partie par le fait que, puisque les adolescents passent significativement moins de temps que les enfants plus jeunes avec leurs parents et accordent plus d’importance aux discussions avec leurs amis, les parents sont moins au courant de tout ce qui se déroule dans la vie de leur adolescent. Il est donc d’autant plus important de ne pas se baser uniquement sur la perception des parents pour évaluer le comportement du jeune (De Los Reyes & Kazdin, 2005). L’inclusion de la perception de l’adolescent dans l’évaluation de son fonctionnement est judicieuse, considérant le rôle actif qu’il joue dans son propre développement. En effet, le fait de considérer le point de vue de l’adolescent permet d’avoir accès à la perception que l’individu a de lui-même, ainsi qu’à son jugement et sa tolérance sur son propre comportement (Verhulst, & Van der Ende, 1992). Au début de l’adolescence, un certain écart entre la perception de l’enfant et celle du parent reflète une phase développementale normale, où l’enfant est en processus d’individualisation avec ses parents (Guion, Mrug, & Windle, 2009). L’inclusion de plusieurs informateurs permet également de savoir si le problème est isolé à un seul milieu en particulier ou si, au contraire, il survient plutôt dans plusieurs contextes. Des désaccords entre la perception de deux informateurs peuvent également permettre des interventions mieux ciblées. Par exemple, une différence importante entre le comportement de l’enfant rapporté en classe et le comportement de l’enfant rapporté à la maison peut renseigner sur le contexte où une intervention s’avérerait la plus bénéfique. Toutefois, une perception divergente d’un informateur par rapport à la perception d’autres informateurs observant l’enfant dans un

contexte similaire peut, par ailleurs, indiquer qu'une intervention pour modifier la perception ou les comportements de cet informateur envers l'enfant s'avérerait judicieuse (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). En somme, dans la présente étude, le fonctionnement du jeune a été évalué dans divers contextes et selon la perspective de différents informateurs, permettant ainsi un meilleur portrait global.

Enfin, l'intervention vérifiée dans la présente étude visait spécifiquement la période de transition scolaire. En effet, aucune étude ne s'était auparavant attardée à l'impact sur l'engagement et le rendement scolaires d'une intervention offerte spécifiquement aux élèves ayant un TDAH en période de transition scolaire.

Conclusion

La présente étude visait à pallier à l'absence d'intervention évaluée spécifiquement pour les jeunes ayant un TDAH en période de transition scolaire. Cette étude avait donc pour but d'évaluer l'effet de la participation à une intervention multimodale, le Projet TRANSITION, sur l'engagement scolaire et le rendement scolaire des jeunes à la fin du secondaire 1. Elle n'a pas permis d'observer de différence significative au niveau de l'engagement scolaire à la fin du secondaire 1 entre les jeunes ayant participé à l'intervention et ceux d'un groupe contrôle ayant reçu les services habituellement disponibles dans la communauté. Elle n'a également pas permis d'observer de différence entre les jeunes ayant participé à l'intervention et ceux n'y ayant pas participé au niveau de l'écart par rapport à la moyenne du groupe en langue maternelle et mathématiques selon les notes au bulletin scolaire. Une différence n'a pas non plus été observée entre les jeunes ayant participé à l'intervention et ceux n'y ayant pas participé au niveau des difficultés rapportées par le jeune et par le parent en lecture et mathématiques à la fin du secondaire 1, ainsi qu'au niveau du rendement par rapport aux autres élèves en langue maternelle et mathématiques à la fin du secondaire 1. Cependant, cette étude montre que les parents dont l'enfant a participé à l'intervention du Projet TRANSITION, en comparaison aux parents dont l'enfant n'a pas participé à l'intervention, ont une perception plus favorable du rendement scolaire de leur enfant par rapport aux autres élèves en langue maternelle et mathématiques à la fin du secondaire 1.

Cette étude permet d'élaborer quelques pistes d'interventions auprès de jeunes ayant un TDAH. La présente étude soulève la nécessité de vérifier l'importance de non seulement enseigner de nouvelles stratégies d'organisation aux jeunes, mais d'également cibler leur motivation à appliquer les stratégies enseignées. En effet, les difficultés de ces jeunes ne proviennent souvent pas d'une ignorance des habiletés d'organisation et de planification, mais d'une incapacité à se motiver à les mettre en place. Ces jeunes présentant des difficultés à réguler leur motivation intrinsèque, la mise en place de sources de motivation extérieure, tel que les encouragements et les récompenses, s'avère nécessaire (Carlson & Tamm, 2000; Olivier, 2013).

Par ailleurs, la présente étude soulève la nécessité de poursuivre l'étude des facteurs favorisant l'adaptation des élèves ayant un TDAH lors de leur passage au secondaire, et pouvant influencer la réponse à une intervention multimodale en période de transition primaire-secondaire. De plus, elle permet d'ouvrir sur la pertinence de faire un suivi à plus long terme des élèves ayant participé à une intervention de soutien à la transition primaire-secondaire. En effet, un suivi à plus long terme permettrait de vérifier si la participation à une telle intervention favorise une meilleure adaptation ultérieure de l'élève.

Références

- Abikoff, H., & Gallagher, R. (2008). Assessment and remediation of organizational skills deficits in children with ADHD. Dans K. McBurnett, & L.J. Pfiffner (dir.). *Attention deficit hyperactivity disorder: Concepts, controversies and new directions* (p. 137-152). New-York, NY : Informa Healthcare.
- Abikoff, H., Gallagher, R., Wells, K. C., Murray, D. W., Huang, L., Lu, F., & Petkova, E. (2013). Remediating organizational functioning in children with ADHD: Immediate and long-term effects from a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(1), 113-128.
- Achenbach, T. M. (2006). As others see us clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science, 15*(2), 94-98.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*(2), 213-232
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research, 92*(1), 20-25.
- Alspaugh, J. W., & Harting, R. D. (1995). Transition effects of school grade-level organization on student achievement. *Journal of Research and Development in Education, 28*, 145-145.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR®*. Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- American Psychiatric Association (Ed.) (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-V*. Arlington, VA: American Psychiatric Pub.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113.
- Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P. J. (dir.). (2011). *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*. New-York, NY: Psychology Press.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670.
- Archambault, I., & Vandebosche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 275-288.
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. (2007). Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A population-based perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 28*(4), 265-273.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*(1), 65-194.

- Barkley, R. A. (2000). Genetics of childhood disorders: XVII. ADHD, Part 1: The executive functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1064-1068.
- Barkley, R. A. (2006). *Treatment of childhood disorders*. New-York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. New-York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., & Metevia, L. (2001). The efficacy of problem-solving communication training alone, behavior management training alone, and their combination for parent-adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(6), 926-941.
- Barkley, R. A., Guevremont, D. C., Anastopoulos, A. D., & Fletcher, K. E. (1992). A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), 450-462.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Bush, T. (2001). Time perception and reproduction in young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 15(3), 351-360.
- Biederman, J., Mick, E., & Faraone, S. V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: Impact of remission definition and symptom type. *American Journal of Psychiatry*, 157(5), 816-818.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., ... & Johnson, M. A. (2002). Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of Psychiatry*, 159(1), 36-42.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., . . . Faraone, S. V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757-766.
- Biederman, J., Petty, C. R., Evans, M., Small, J., & Faraone, S. V. (2010). How persistent is ADHD? A controlled 10-year follow-up study of boys with ADHD. *Psychiatry Research*, 177(3), 299-304.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (dir.). (2005). *Handbook of self-regulation*. Burlington, MA: Elsevier.
- Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 35-46.
- Busch, B., Biederman, J., Cohen, L. G., Sayer, J. M., Monuteaux, M. C., Mick, E., . . . Faraone, S. V. (2002). Correlates of ADHD among children in pediatric and psychiatric clinics. *Psychiatric Services*, 53(9), 1103-1111.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 104-113.
- Carlson, C. L., & Mann, M. (2002). Sluggish cognitive tempo predicts a different pattern of impairment in the attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 123-129.

- Carlson, C. L., & Tamm, L. (2000). Responsiveness of children with attention deficit–hyperactivity disorder to reward and response cost: Differential impact on performance and motivation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 73-83.
- Castellanos, F. X., Sonuga-Barke, E. J., Milham, M. P., & Tannock, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: Beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(3), 117-123.
- Charman, T., Carroll, F., & Sturge, C. (2001). Theory of mind, executive functions and social competence in boys with ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 31-49.
- Cheney, D. A., Stage, S. A., Hawken, L. S., Lynass, L., Mielenz, C., & Waugh, M. (2009). A 2-year outcome study of the check, connect, and expect intervention for students at risk for severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 226-243.
- Chevalier, N., Guay, M.-C., & Achim, A. (2006). *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité: Soigner, éduquer, surtout valoriser*, Québec, Québec: PUQ
- Chhabildas, N., Pennington, B. F., & Willcutt, E. G. (2001). A comparison of the neuropsychological profiles of the DSM-IV subtypes of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 529-540.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I., & Butler, L.D. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Chronis, A. M., Chacko, A., Fabiano, G. A., Wymbs, B. T., & Pelham Jr, W. E. (2004). Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(1), 1-27.
- Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 26(4), 486-502.
- Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 785-796
- Cloward, R. D. (2003). *Self-monitoring increases time-on-task of attention deficit hyperactivity disorder students in the regular classroom* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3089934)
- Conners, C. K. (2001). Forty years of methylphenidate treatment in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 6(1), S17-30.
- Crockett, L. J., Schulenberg, J. E., & Petersen, A. C. (1987). Congruence between objective and self-report data in a sample of young adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 2(4), 383-392.
- Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), 323-337.
- Daley, D. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder: A review of the essential facts. *Child: Care, Health & Development*, 32(2), 193-204.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509.

- Demaray, M. K., & Jenkins, L. N. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. *Psychology in the Schools, 48*(6), 573-586.
- Demurie, E., Roeyers, H., Baeyens, D., & Sonuga-Barke, E. (2012). Temporal discounting of monetary rewards in children and adolescents with ADHD and autism spectrum disorders. *Developmental Science, 15*(6), 791-800.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 198-208.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 161-176.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R.M. Lerner, & L. Steinberg (dir.). *Handbook of adolescent psychology* (2e éd) Hoboken, NJ.: Wiley Library.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.
- Evans, S. W., Axelrod, J., & Langberg, J. M. (2004). Efficacy of a school-based treatment program for middle school youth with ADHD: Pilot data. *Behavior Modification, 28*(4), 528-547.
- Evans, S. W., Langberg, J., Raggi, V., Allen, J., & Buvinger, E. C. (2005). Development of a school-based treatment program for middle school youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 9*(1), 343-353.
- Evans, S. W., Pelham, W., & Grudberg, M. V. (1994). The efficacy of notetaking to improve behavior and comprehension of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptionality, 5*(1), 1-17.
- Evans, S. W., Schultz, B. K., DeMars, C. E., & Davis, H. (2011). Effectiveness of the Challenging Horizons After-School Program for young adolescents with ADHD. *Behavior Therapy, 42*(3), 462-474.
- Evans, S. W., Serpell, Z. N., Schultz, B. K., & Pastor, D. A. (2007). Cumulative benefits of secondary school-based treatment of students with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review 36*(2), 256-273.
- Fabiano, G. A., Pelham, Jr, W. E., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Lahey, B. B., Chronis, A. M., ... & Burrows-MacLean, L. (2006). A practical measure of impairment: Psychometric properties of the impairment rating scale in samples of children with attention deficit hyperactivity disorder and two school-based samples. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(3), 369-385.
- Finn, J.D. (1998). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82* (2), 221-234.
- Fischer, M., Barkley, R. A., Smallish, L., & Fletcher, K. (2005). Executive functioning in hyperactive children as young adults: Attention, inhibition, response perseveration, and the impact of comorbidity. *Developmental Neuropsychology, 27*(1), 107-133.

- Flessas, J., & Lussier, F. (2005). *La neuropsychologie de l'enfant*: Paris, France: Dunod.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*(2), 289-294.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence, 31*(4), 485-498.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools, 45*(5), 365-368.
- Gallant, S., Conners, C.K., Rzepa, S.R., Pitkanen, J., Marocco, M., & Sitarenios, G. (2007, August). Psychometric properties of the Conners 3. *Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.*
- Gerdes, A. C., Haack, L. M., & Schneider, B. W. (2012). Parental functioning in families of children with ADHD: Evidence for behavioral parent training and importance of clinically meaningful change. *Journal of Attention Disorders, 16*(2), 147-156.
- Gillberg, C., Gillberg, I. C., Rasmussen, P., Kadesjö, B., Söderström, H., Råstam, M., ... & Niklasson, L. (2004). Co-existing disorders in ADHD: Implications for diagnosis and intervention. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*(1), i80-i92.
- Glomb, N. K., Buckley, L. D., Minskoff, E. D., & Rogers, S. (2006). The learning leaders mentoring program for children with ADHD and learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50*(4), 31-35.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. E. (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Guion, K., Mrug, S., & Windle, M. (2009). Predictive value of informant discrepancies in reports of parenting: Relations to early adolescents' adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(1), 17-30.
- Gureasko-Moore, S., DuPaul, G. J., & White, G. P. (2006). The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD. *Behavior Modification, 30*(2), 159-183.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(2), 223-249.
- Hechtman, L. (1995). Multi-modal treatment programme of ADHD children. Paper presented at the 20th International Conference of Learning Disabilities Association of Quebec. Montreal, QC.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763

- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham Jr, W. E., Molina, B. S., ... & Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 382-391
- Hoza, B., Kaiser, N., & Hurt, E. (2008). Evidence-based treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Dans R.G. Steele, T.D. Elkin, & M. Roberts (dir.), *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents*. New-York, NY: Springer US.
- Ingram, S., Hechtman, L., & Morgenstern, G. (1999). Outcome issues in ADHD: Adolescent and adult long-term outcome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*(3), 243-250.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 7(2)
- Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (1996). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48*(2), 127-141.
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Faraone, S. V., ... & Zaslavsky, A. M. (2005). Patterns and predictors of attention-deficit/hyperactivity disorder persistence into adulthood: Results from the national comorbidity survey replication. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1442-1451.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health, 72*(7), 294-299.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(1), 63-82.
- Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., & Evans, S. W. (2013). What specific facets of executive function are associated with academic functioning in youth with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(7), 1145-1151.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Altaye, M., Molina, B. S., Arnold, L. E., & Vitiello, B. (2008). The transition to middle school is associated with changes in the developmental trajectory of ADHD symptomatology in young adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 651-663.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Becker, S. P., Girio-Herrera, E., & Vaughn, A. J. (2012). Evaluation of the homework, organization, and planning skills (HOPS) intervention for middle school students with attention deficit hyperactivity disorder as implemented by school mental health providers. *School Psychology Review, 41*(3), 342.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E., Becker, S. P., Vaughn, A. J., & Altaye, M. (2011). Materials organization, planning, and homework completion in middle-school students with ADHD: Impact on academic performance. *School Mental Health, 3*(2), 93-101.

- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (2008). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 407.
- Langberg, J. M., Smith, B. H., Bogle, K. E., Schmidt, J. D., Cole, W. R., & Pender, C. A. (2007). A pilot evaluation of small group Challenging Horizons Program (CHP): A randomized trial. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 31-58.
- Langberg, J. M., Vaughn, A. J., Williamson, P., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E., & Becker, S. P. (2011). Refinement of an organizational skills intervention for adolescents with ADHD for implementation by school mental health providers. *School Mental Health*, 3(3), 143-155.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(3), 279-301.
- Letarte, M. J., Nadeau, M. F., Lessard, J., Normandeau, S., & Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service Social*, 57(2), 20-36.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- Loren, R. E., Vaughn, A. J., Langberg, J. M., Cyran, J. E., Proano-Raps, T., Smolyansky, B. H., ... & Epstein, J. N. (2013). Effects of an 8-Session behavioral parent training group for parents of children with ADHD on child impairment and parenting confidence. *Journal of Attention Disorders*, 1-9. doi: 10.1177/1087054713484175.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant: troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris, France: Dunod.
- Mariani, M. A., & Barkley, R. A. (1997). Neuropsychological and academic functioning in preschool boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 13(1), 111-129.
- McCleary, L., & Ridley, T. (1999). Parenting adolescents with ADHD: evaluation of a psychoeducation group. *Patient Education and Counseling*, 38(1), 3-10.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Milich, R. (1994). The response of children with ADHD to failure: If at first you don't succeed, do you try, try, again? *School Psychology Review*, 23(1), 11-28.
- Millstein, R. B., Wilens, T. E., Biederman, J., & Spencer, T. J. (1997). Presenting ADHD symptoms and subtypes in clinically referred adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 2(3), 159-166.
- Mitchell, J. T., & Kollins, S. H. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescence. Dans W.T. O'Donohue, L.T., Benuto, & L.W.Tolle, (dir.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New-York, NY: Springer.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- Molina, B. S., Hinshaw, S. P., Swanson, J. M., Arnold, L. E., Vitiello, B., Jensen, P. S., ... & Houck, P. R. (2009). The MTA at 8 years: Prospective follow-up of children treated for combined-type ADHD in a multisite study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 484-500.

- Nadeau, M. F. (2011). Élaboration et validation empirique d'un modèle de consultation individuelle auprès des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4850>
- Nigg, J. T., Stavro, G., Ettenhofer, M., Hambrick, D. Z., Miller, T., & Henderson, J. M. (2005). Executive functions and ADHD in adults: Evidence for selective effects on ADHD symptom domains. *Journal of Abnormal Psychology, 114*(3), 706-717.
- Olivier, E (2013) L'engagement scolaire des enfants hyperactifs et inattentifs : effets modérateurs des relations sociales. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10569>
- O'Neill, M. E., & Douglas, V. I. (1991). Study strategies and story recall in attention deficit disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*(6), 671-692.
- Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2014). Children's school readiness implications for eliminating future disparities in health and education. *Health Education & Behavior, 41*(1), 25-33.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*(3), 310-321.
- Pelham Jr, W. E., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 184-214.
- Pelham Jr, W. E., Wheeler, T., & Chronis, A. (1998). Empirically supported psychosocial treatments for attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(2), 190-205.
- Power, T. J., Karustis, J. L., & Habboushe, D. F. (2001). *Homework success for children with ADHD: A family-school intervention program*. New-York, NY: Guilford Press.
- Raiford, S. E., Weiss, P. D. L. G., Rolfhus, P. D. E., & Coalson, P. D. D. (2005). *General Ability Index* (No. 4). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Rappaport, M. D., Scanlan, S. W., & Denney, C. B. (1999). Attention-deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual developmental pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(8), 1169-1183.
- Re, A. M., Pedron, M., & Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 244-255.
- Riding, R. J., & Rayner, S. (dir.). (2001). *Self perception (Vol. 2)*. Westport, CT : Greenwood Publishing Group
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*(02), 321-352.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement: Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health, 1*(2), 89-102.
- Schultz, B. K., Evans, S. W., & Serpell, Z. N. (2009). Preventing failure among middle school students with attention deficit hyperactivity disorder: A survival analysis. *School Psychology Review, 38*(1), 14-27.
- Shaffer, D., Fisher, P., Lucas, C. P., Dulcan, M. K., & Schwab-Stone, M. E. (2000). NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version IV (NIMH DISC-IV): Description,

- differences from previous versions, and reliability of some common diagnoses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 28-38.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418.
- Sibley, M. H., Pelham Jr, W. E., Derefinko, K. J., Kuriyan, A. B., Sanchez, F., & Graziano, P. A. (2013). A pilot trial of Supporting Teens' Academic Needs Daily (STAND): A Parent-adolescent collaborative intervention for ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 436-449.
- Sibley, M. H., Smith, B. H., Evans, S. W., Pelham, W. E., & Gnagy, E. M. (2012). Treatment response to an intensive summer treatment program for adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 443-448.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Sinclair, M., Christenson, S., Evelo D., & Hurley, C. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7-21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41.
- Sonuga-Barke, E. J. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD—a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*, 130(1), 29-36
- Sonuga-Barke, E. J. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1231-1238.
- Smith, B. H., Waschbusch, D. A., Willoughby, M. T., & Evans, S. (2000). The efficacy, safety, and practicality of treatments for adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(4), 243-267.
- Spencer, T. J., Biederman, J., & Mick, E. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Diagnosis, lifespan, comorbidities, and neurobiology. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 73-81.
- Stewart, K. G., & McLaughlin, T. F. (1993). Self-recording: Effects on reducing off-task behavior with a high school student with an attention deficit hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 14(3), 53-59.
- Swanson, J. M. (2003). Role of executive function in ADHD. *Journal of Clinical Psychiatry*, 64, 35-39.
- Swanson, J. M., McBurnett, K., Christian, D. L., & Wigal, T. (1995). Stimulant medications and the treatment of children with ADHD. *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 265-322
- Thompson, A. E., Morgan, C., & Urquhart, I. (2003). Children with ADHD transferring to secondary schools: Potential difficulties and solutions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(1), 91-103.
- Tripp, G., & Alsop, B. (2001). Sensitivity to reward delay in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(05), 691-698.

- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(4), 198-210.
- Vaillancourt, J (2013) Pratiques éducatives des parents d'adolescents présentant un TDAH : perception des parents et des adolescents en lien avec les comportements à risque (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10447>
- Verhulst, F. C., & Van der Ende, J. . (1992). Six-year developmental course of internalizing and externalizing problem behaviors. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 31*(5), 924-931.
- Vile Junod, R. E., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology, 44*(2), 87-104.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health, 46*(3), 209-217.
- Wells, K. C., Chi, T. C., Hinshaw, S. P., Epstein, J. N., Pfiffner, L., Nebel-Schwalm, M., ... & Wigal, T. (2006). Treatment-related changes in objectively measured parenting behaviors in the Multimodal Treatment Study of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(4), 649-657.
- Wender, P. H., Wolf, L. E., & Wasserstein, J. (2001). Adults with ADHD. *Annals of the New York Academy of Sciences, 931*(1), 1-16.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209.
- Weschler, D. (2003). Wechsler intelligence scale for children-Fourth Edition (WISC-IV). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wilens, T. E., & Dodson, W. (2004). A clinical perspective of attention-deficit/hyperactivity disorder into adulthood. *The Journal of Clinical Psychiatry, 65*(10), 1301-1313.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1336-1346.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology, 22*(2), 203-217.
- Zentall, S. S., Smith, Y. N., Yung-bin B, L., & Wieczorek, C. (1994). Mathematical outcomes of attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 510-519.

Annexes

Annexe I Contenu des rencontres

CONTENU DES RENCONTRES

VOLETS

		Parents	Enfants	Mentorat
Rencontre	Date	Objectifs	Objectifs	Objectifs
Pré Rencontre	Semaine du 15 avril			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire connaissance avec l'enfant et les parents. ➤ Présenter le programme transition
1	24 avril	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une ambiance d'ouverture dans le groupe • Apprendre à se connaître • Partager son vécu et sa réalité au quotidien • Comprendre l'impact du TDAH sur les apprentissages de l'enfant et le climat familial • Se familiariser avec le programme Transition 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaissance entre les participants et les animateurs • Se familiariser avec le programme transition • Établir un climat propice aux apprentissages et aux échanges lors des rencontres de groupe • Connaître les informations sur le TDAH et la médication 	
	Semaine du 29 avril			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expliquer le rôle de la médication dans le TDAH ➤ Le jeune réalise le positif de la prise de médication ➤ Prendre une photo de l'espace de travail du jeune
2	8 mai	<ul style="list-style-type: none"> • Définir un objectif de travail à long terme en lien avec les défis de l'enfant • Comprendre l'importance d'agir sur 	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer les bénéfices reliés à l'organisation de l'espace de travail • Connaître les 4 principes de l'organisation de l'espace de travail 	

		<p>l'environnement de l'enfant pour soutenir ses apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter des différentes façons d'organiser l'espace de travail à la maison • Démontrer les bienfaits de l'attention positive et des moments de plaisir partagés • Inciter les parents à surprendre leur enfant à bien faire 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier ce qui serait à améliorer dans leur espace de travail à la maison 	
	Semaine du 13 mai			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soutenir le jeune dans l'organisation de son espace de travail ➤ Faire un portrait de la routine du matin et du retour de l'école.
3	22 mai	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les difficultés des enfants ayant un TDAH par rapport à la gestion du temps • Démontrer l'importance de découper en étapes les tâches afin de mieux gérer son temps • Utiliser les félicitations pour la motivation et l'estime de soi des enfants • Développer le sens de l'auto-observation des parents par rapport à leurs pratiques parentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimer adéquatement le temps pour chaque tâche quotidienne • Connaître les principes de la gestion du temps et être capable de les mettre en application dans une routine du matin fictive 	
	Semaine du 27 mai			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soutenir le jeune dans sa mission : chronométrer chacune des étapes de la routine du matin. ➤ Organiser la routine du matin et/ou la routine de retour à l'école avec l'enfant et ses parents. ➤ S'assurer que les

				autres éléments vus précédemment sont maintenus.
4	5 juin	<ul style="list-style-type: none"> • Défaire les mythes concernant les récompenses • Encourager les parents à utiliser les récompenses pour faire apparaître des comportements positifs • Expliquer la complexité de l'organisation et de la planification pour une personne ayant un TDAH • Outiller les parents dans l'organisation de leur temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les jeunes à voir l'utilité de l'agenda • Faire prendre conscience aux jeunes de la relation entre « activités/tâches/travaux » et « temps disponible » • Connaître les principes de l'agenda et du calendrier familial 	
	Semaine du 10 juin			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soutenir le jeune dans l'organisation de son agenda scolaire selon les principes présentés lors de la rencontre de groupe ➤ Discussion avec le jeune sur son entrée au secondaire. ➤ S'assurer que les autres éléments vus précédemment sont maintenus
5	19 juin	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le stress vis-à-vis l'entrée au secondaire • Outiller les parents quant à la gestion du stress • Créer un espace de soutien pour les parents qui entretiennent des craintes face au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les bénéfices liés à l'entrée au secondaire • Exprimer les inquiétudes liées à l'entrée au secondaire • Prendre conscience des stratégies que les jeunes possèdent pour faire face aux défis du secondaire • Initier les jeunes à des techniques de gestion du stress 	

CONGÉ ESTIVAL

6	28 août	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser les concepts vus durant les rencontres 1 à 5 • Réfléchir sur comment aider son enfant à se préparer à la rentrée scolaire • Outiller les parents pour qu'ils établissent une bonne communication avec l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprendre contact avec les jeunes au retour des vacances estivales • Se souvenir du contenu abordé lors des rencontres précédentes. • Connaître les stratégies pour se mettre à la tâche lors de la période de devoirs. 	
	Semaine du 2 sept			<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les éléments vus en 6^e année • Appliquer les stratégies pour se mettre à la tâche • Présenter les principes du ménage du sac à dos.
7	11 sept.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre son rôle sur le plan scolaire en tant que parent avec un enfant ayant un TDAH • Connaître les conditions gagnantes d'une bonne écoute afin de faciliter l'apprentissage de son enfant. • Apprendre à formuler des demandes claires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des défis que pose l'écoute • Connaître la méthode Cornell pour la prise de notes en classe. 	
	Semaine du 16 sept			<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir le jeune dans sa mission de la semaine; prise de notes selon la méthode Cornell. • S'assurer que les autres éléments vus précédemment sont maintenus.
8	25 sept.	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des bénéfices à établir une routine de devoirs en collaboration avec son enfant • Aborder les différentes stratégies favorisant une bonne compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les défis que peuvent poser la lecture • Connaître et appliquer les stratégies de lecture. 	

		<ul style="list-style-type: none"> de lecture • Identifier les forces et les difficultés en lecture qui sont propres à notre enfant. 		
	Semaine du 30 sept			<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir le jeune dans l'utilisation de l'organisateur graphique pour la lecture. • S'assurer que les autres éléments vus précédemment sont maintenus
9	9 octobre	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à soutenir son enfant dans la préparation aux examens. • Savoir utiliser des stratégies de désamorçage dans les situations à risque de conflits • Savoir comment bien utiliser les conséquences 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de l'importance de préparer son examen en avance. • Prendre conscience de l'importance de la préparation mentale avant un examen. • Connaître les stratégies de préparation à un examen 	
	Semaine du 9 octobre			<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir le jeune dans sa mission de la semaine : planifier un examen, travail ou devoir à long terme. • S'assurer que les autres éléments vus précédemment sont maintenus • Présenter au jeune et à ses parents des fiches pour soutenir la planification des devoirs, les études et les travaux à long terme.
10	23 octobre	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la notion de geste de réparation • Apprendre comment faire une résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les habiletés sociales nécessaires dans les travaux d'équipe • Mettre en pratiques les habiletés sociales nécessaires dans les travaux d'équipe 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Connaître et appliquer les étapes de réalisation d'un travail en équipe à long terme. 	
	Semaine du 28 octobre			<ul style="list-style-type: none"> • Présenter le vocabulaire des émotions • Présenter les étapes de la résolution de problème • Appliquer la résolution de problème avec le jeune. • Soutenir le parent dans l'application de la résolution de problème avec son enfant.
11	6 nov.	<ul style="list-style-type: none"> • Consolider les acquis du processus de résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître l'impact de nos comportements et attitudes dans la relation avec l'adulte. • Connaître et appliquer les ingrédients pour formuler une demande d'aide à l'adulte 	
	Semaine du 11 nov.			<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir le jeune dans la réalisation de sa mission de la semaine : réflexion sur ce que signifie le respect. • Mettre en application à travers des jeux de rôle les ingrédients pour formuler une demande d'aide à l'adulte. • S'assurer que les autres éléments vus précédemment sont maintenus.

12	20 nov	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les pièges à éviter lorsque nous voulons communiquer une émotion. • Connaître la méthode pour exprimer clairement l'émotion vécue (message en je) • Réfléchir à l'impact de notre bien-être sur les relations avec notre famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les sensations physiques et les indices corporels en lien avec 4 émotions. • Identifier les stratégies pour gérer les émotions • Identifier les stratégies pour exprimer ses émotions. 	
	Semaine du 25 nov			<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les autres éléments vus précédemment sont maintenus. • Préparer la dernière rencontre de groupe • Compléter des activités sur les émotions (Reconnaître ses émotions, gérer ses émotions ou exprimer ses émotions) selon les besoins du jeune.
13	4 décembre	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le bilan de l'intervention avec les parents • Souligner l'engagement des familles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier ce que les jeunes ont retenu des rencontres • Réviser le contenu des différentes rencontres pour favoriser la généralisation des acquis. • Récompenser les efforts fournis par les jeunes tout au long des rencontres de groupe. 	
Rencontre Bilan	Semaines du 9 et 16 décembre	<p>Personnes présentes : Mentor, animateur du groupe parent, parents et le jeune</p> <p>Objectif : Faire un bilan sur les acquis du jeune et de la famille et déterminer les objectifs qui seront travaillés après les fêtes. Chaque famille quitte pour la période des fêtes en ayant à l'esprit les objectifs qui seront travaillés au retour.</p>		
CONGÉ DES FÊTES				

Janvier à Mai		<p>7 rencontres de mentorat réparties sur 20 semaines comme suit : 3 rencontres aux deux semaines, 3 rencontres aux 3 semaines et 1 rencontre au mois.</p> <p>Le contenu des rencontres est déterminé lors de la rencontre bilan en fonction des besoins spécifiques de l'enfant et des parents.</p>		
14	28 mai	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'appréciation du programme par les parents • Souligner l'engagement de chaque participant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'intégration des acquis chez les jeunes. • Chaque jeune attribue une qualité à chaque autre jeune du groupe 	