

Une approche multimodale de l'impulsivité chez les élèves

Travail de recherche de Master

Pour l'obtention du Master en psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Présenté par Olivia Stöckli

Directeur : Dr. phil. Fabrice Brodard

Expert : Grégory Zecca

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont encadrée et soutenue dans ce travail :

- Dr. Phil. Fabrice Brodard et Grégory Zecca pour leurs suivis et conseils précieux
- Mes collègues étudiantes pour leur collaboration au sein du groupe de recherche et en particulier Riccarda Lavizzari pour notre encouragement mutuel
- M. Philippe Antonietti pour ces recommandations en matière d'analyse statistique
- Enfin, les personnes qui me sont proches pour leur confiance et leur soutien, en particulier Lucas Niedermann et Brigitte Huber.

RESUME

Les traits d'impulsivité sont impliqués dans divers troubles psychologiques présents chez les enfants et les adolescents. Les différentes interactions qui se manifestent en classe entre les pairs et avec l'enseignant-e représentent de nombreuses occasions d'évaluer et de mieux comprendre le comportement impulsif. Ce travail s'intéresse à la spécificité de l'impulsivité en classe ainsi qu'aux types de relations entretenues entre les pairs. Le but de ce travail est d'évaluer le concept d'impulsivité dans le contexte de la classe non seulement à travers les représentations des enfants, des enseignants et des parents mais également à travers différents instruments d'évaluation. Pour réaliser ce projet, différentes versions du questionnaire UPPS de Whiteside et Lynam (2001) ont été utilisées. Des dispositifs d'observation dans trois types de situations ont été construits et les observations réalisées. Finalement, des enquêtes sociométriques auprès des élèves ont été menées. Les données ont été analysées descriptivement pour certaines et statistiquement pour d'autres. Les résultats nous apprennent que les enfants qui ont des scores élevés de traits d'impulsivité (UPPS) ne sont pas forcément les enfants qui sont les plus rejetés par leurs pairs (sociométrie).

Le niveau de comportements impulsifs observés chez les élèves (observations en classe) correspond parfois aux scores de traits d'impulsivité relevés (UPPS). Enfin, les enfants pour lesquels beaucoup de comportements impulsifs ont été observés ne correspondent pas aux enfants les plus rejetés (sociométrie). Finalement, c'est les comportements observés (observation en classe) et non le type de relation entre les pairs (sociométrie) qui est un meilleur indicateur des traits d'impulsivité mesurés (UPPS).

Mots clés : Evaluation, impulsivité, observation en classe, représentations, relations entre pairs.

SUMMARY

Traits of impulsivity are involved in various psychological disorders in children and adolescents. The various interactions that occur in the classroom among peers and with the teacher are opportunities to evaluate and understand the impulsive behavior. This work focuses on the specificity of impulsivity in the classroom and on the types of peer relationships. The purpose of this study is to evaluate the concept of impulsivity in the classroom context. Not only through the representations of children, teachers and parents, but also through various assessment instruments. Different versions of the UPPS questionnaire by Whiteside and Lynam (2001) were used for this project. Observation devices have been built, in order to analyse three different types of situations. Finally, sociometric surveys among students were conducted. We used descriptive and statistical analysis of the data. The results tell us that children who have the highest scores of impulsivity traits (UPPS) are not necessarily the one most rejected by their peers (sociometry). The level of impulsive behavior observed among students (classroom observations), match sometimes with the scores of identified impulsivity traits (UPPS). Also, the children with a high observed level of impulsive behavior (classroom observations), are not among the most rejected ones (sociometry). Finally, it appears that the observed behavior (classroom observation) indicates better the traits of impulsivity (UPPS) than the type of relationship between peers (sociometry) does.

Keywords : Assessment, impulsiveness, classroom observation, representations, peer relationships.

Tables des matières

1. INTRODUCTION THEORIQUE	5
2. PROBLEMATIQUE	8
3. REVUE DE LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE	9
3.1 L'impulsivité	9
3.2 L'impulsivité en classe	12
3.3 Les relations entre pairs, l'impulsivité, et le développement de troubles psychologiques	15
3.4 Observation de l'impulsivité en classe	17
3.5 Outils psychométriques et observations	23
4. HYPOTHESES	25
4.1 Hypothèse générale	25
4.2 Les hypothèses théoriques	25
4.3 Hypothèses opérationnelles	26
4.3.1 Hypothèse 1	26
4.3.2 Hypothèse 2	27
4.3.3 Hypothèse 3	28
4.3.4 Hypothèse 4	28
5. METHODE	29
5.1 Participants	29
5.2 Instruments	31
5.2.1 Méthodologie qualitative	31
5.2.2 Méthodologie quantitative	34
5.3 Procédure	39
5.3.1 Recrutement des participants à la recherche	39
5.3.2 Procédure durant les observations	39
5.3.3 Traitement des données	46
5.4 Analyses statistiques	49
6. RESULTATS	51
6.1 Première hypothèse	51
6.2 Deuxième hypothèse	56
6.3 Troisième hypothèse	62

6.4 Quatrième hypothèse	63
7. DISCUSSION	65
7.1 Interprétation des résultats	65
7.2 Implications pour la pratique	68
7.3 Limites	70
7.4 Développements possibles	71
8. LISTE DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	73
9. LEGENDES DES TABLEAUX	78
10. LEGENDES DES FIGURES	79
11. ANNEXES	80

1. Introduction théorique

Ce travail de master s'insère dans le cadre d'un groupe de recherche de l'Université de Lausanne collaborant sur la thématique de l'impulsivité et les troubles psychologiques associés. Le concept d'impulsivité a actuellement une grande importance en clinique en raison de la présence de traits d'impulsivité dans différents troubles psychologiques se manifestant chez les enfants et chez les adolescents. De ce fait, le rôle que joue l'impulsivité dans le bien-être psychologique des jeunes d'aujourd'hui et de demain mérite une investigation particulière.

Malgré les travaux qui articulent impulsivité et psychopathologie, les recherches récentes sur ce concept laissent à désirer. Billieux, Rochat, et Van Der Linden (2008) se prononcent à ce sujet : « il n'existe pas encore de consensus concernant la définition de l'impulsivité, les mécanismes qui la sous-tendent, et les moyens (questionnaires et tâches de laboratoire) pour la mesurer » (Billieux, J., Rochat, L., & Van Der Linden, M. 2008, p.138).

Malgré le manque de consensus concernant la définition de l'impulsivité auprès des chercheurs, voici la définition retenue sur laquelle ce travail s'appuie :

« L'impulsivité renvoie à une variété de comportements réalisés prématurément, excessivement risqués, inappropriés à la situation et pouvant entraîner des conséquences indésirables » (Daruna & Barnes, 1993, cité par Billieux, J., Rochat, L., & Van Der Linden, M., 2008, p.137).

L'objectif de ce travail est d'un côté, de revisiter et faire évoluer un instrument de mesure existant (démarche de validation) : le questionnaire UPPS de Whiteside et Lynam (2001), version adulte, adaptée en langue française par Van der Linden et al., (2006), qui mesure les traits d'impulsivité et de l'autre côté, de créer un nouvel instrument permettant d'observer l'impulsivité.

En effet, c'est en améliorant la qualité des outils permettant d'évaluer l'impulsivité se manifestant chez les enfants qu'il est possible de faire évoluer

la définition de ce concept vers un consensus et de favoriser une amélioration dans la prévention (primaire) des troubles psychologiques plus sévères. Cette démarche permet également de cheminer dans l'idée d'une approche proactive, c'est-à-dire agir avant que l'impulsivité ne s'installe durablement et de façon prononcée (dépistage de l'impulsivité ainsi que des facteurs la prédisposant).

Le terrain de la recherche est une école de la région fribourgeoise. Les élèves de classes de différents degrés ont été sollicités ainsi que les enseignant-es et parents d'élèves qui représentent de précieuses sources d'informations complémentaires.

L'école constitue non seulement un lieu où les enfants et les adolescents passent une grande partie de leur temps, mais est aussi un environnement où l'impulsivité peut se révéler, car les interactions y sont abondantes et les enfants doivent s'adapter à un certain nombre de règles (p. ex., rester assis, attendre son tour, etc.). Ainsi, observer l'impulsivité en direct au sein même de la classe, permet d'être au plus proche de la manifestation concrète des comportements impulsifs des élèves et des cas particuliers, d'être témoin de comportements impulsifs se manifestant au quotidien.

Appréhender le comportement impulsif « en classe » interroge certaines spécificités propres à ce qui constitue « l'environnement classe » afin de ne pas décontextualiser ce comportement. En effet, enseigner et apprendre sont des processus interactifs où toute une série d'éléments ont leur importance : les caractéristiques propres à l'enfant, son vécu familial, la place de l'enfant dans sa classe, ses relations avec ses pairs et avec l'enseignant-e, l'influence du comportement de l'enseignant-e sur les élèves, la dynamique de classe, le style pédagogique, le bagage de l'élève en entrant à l'école, etc. Tous ces aspects ne vont pas pouvoir être abordés dans ce travail, mais quelques points vont tout de même être survolés afin d'avoir à l'esprit certains éléments constitutifs de « l'environnement classe ».

À propos des thèmes présentés, le concept d'impulsivité sera tout d'abord éclairé avec les travaux de différents chercheurs, notamment à travers la perspective que propose le modèle UPPS (Whiteside & Lynam, 2001). Ensuite,

le rôle que joue l'impulsivité dans diverses pathologies sera précisé. La thématique de l'impulsivité dans le contexte de la classe sera traitée y compris les relations entre pairs. Afin que la description des observations menées en classes auprès des élèves puisse aboutir à une représentation tangible des faits, un chapitre sur l'observation présentera les éléments nécessaires.

Les différents types d'évaluations qui ont été effectuées dans ce travail : la passation du questionnaire UPPS qui opérationnalise le concept de l'impulsivité, des observations en classes, ainsi que des enquêtes sociométriques, permettent d'appréhender l'impulsivité présente chez les élèves d'une façon globale et de mener une réflexion critique sur leur utilisation dans cette recherche.

2. Problématique

Ce travail traite de l'impulsivité et plus particulièrement l'impulsivité « en classe ». Mais avant de se focaliser sur l'environnement de la classe, se posent les questions suivantes : qu'en est-il de l'opérationnalisation du concept de l'impulsivité ? Étant donné le lien entre impulsivité et psychopathologie, quels sont les troubles qui sont mis en lien avec les sous-dimensions de l'impulsivité ?

En s'intéressant à l'impulsivité dans le contexte scolaire, est questionné alors la spécificité de l'impulsivité en classe, à savoir, « qu'est-ce que l'impulsivité en classe et qu'elles en sont les manifestations ? La classe est-elle un lieu où l'impulsivité se manifeste beaucoup ?

Du côté des enseignant-es, qu'elles en sont les conceptions, de qu'elle manière ils s'y trouvent-ils/elles confronté-es ou même impliqué-es au travers des influences qu'ils/elles peuvent avoir ?

De manière plus générale, il s'agit aussi de se demander quel est l'impact de l'impulsivité sur les apprentissages, le parcours scolaire, la dynamique de classe notamment au niveau des interactions sociales entre pairs. De quelle manière les relations entre pairs sont perméables aux caractéristiques comportementales des enfants ? Qu'elles sont les conséquences de l'impulsivité sur les relations avec les pairs et vice-versa ?

Des modalités de récoltes d'informations différentes en ce qui concerne l'impulsivité des élèves sont utilisées afin d'appréhender l'impulsivité en classe. Qu'en est-il de la cohérence entre ces informations ? Est-ce que la sociométrie et ou les observations sont complémentaires à un questionnaire dans ce type de contexte ? Et finalement, quels sont les avantages d'une approche où les différentes évaluations sont confrontées ?

3. Revue de la littérature scientifique

3.1 *L'impulsivité*

Malgré le manque de consensus entre les chercheurs sur le concept de l'impulsivité, Billieux, Rochat, et Van Der Linden (2008), qui ont parcouru les différents modèles théoriques dominants sur l'impulsivité, arrivent au constat selon lequel les travaux récents distinguent différentes composantes de l'impulsivité. Chacune de ces composantes serait sous-tendue par des mécanismes psychologiques différents. Parmi ces travaux, deux chercheurs, Whiteside et Lynam (2001) proposent d'appréhender l'impulsivité à partir de quatre facettes différentes et de les évaluer chez un même sujet à partir d'un questionnaire d'auto-évaluation de l'impulsivité : le questionnaire UPPS. Les quatre facettes du questionnaire UPPS sont : l'urgence, le manque de persévérance, le manque de préméditation et la recherche de sensation. Ils décrivent l'urgence comme faisant « référence à la tendance à exprimer de fortes réactions, souvent en présence d'affects négatifs ». La persévérance serait « la capacité de rester concentré sur une tâche qui peut être difficile ou ennuyeuse ». La préméditation ferait référence à « la tendance à penser et à réfléchir aux conséquences d'un acte avant de s'y engager ». Finalement, ils définissent la recherche de sensation par « une tendance à rechercher l'excitation et l'aventure et par une ouverture aux nouvelles expériences » (Whiteside & Lynam, 2001, cité par Billieux et al., 2008, p.140).

À propos des mécanismes psychologiques qui sous-tendent les différentes facettes de l'impulsivité, Bechara et Van Der Linden (2005), avancent la proposition selon laquelle les trois premières facettes : l'urgence, le manque de persévérance et le manque de préméditation concerneraient des processus cognitifs et émotionnels (capacités d'autocontrôle) et la quatrième facette : la recherche de sensation, des processus motivationnels. De plus, ces deux types de processus s'influenceraient mutuellement. (Bechara & Van der Linden, 2005).

Le modèle UPPS qui opérationnalise le concept d'impulsivité va alors être repris et le questionnaire UPPS va faire l'objet d'adaptation, de traduction, etc.

Par exemple, une version française du questionnaire UPPS a été réalisée par Van Der Linden, et al. (2006) et une version UPPS-enfants a été construite et adaptée par Zecca, Brodard, Dremmel, Fischer, Houweling, Stauffer, et Munsch, et est en voie de publication. L'usage d'une version enfant s'avère en effet pertinent étant donné l'importance de dépister des traits d'impulsivité le plus tôt possible.

Les quatre facettes de l'impulsivité proposées par Whiteside et Lynam (2001) sont reprises en 2010 par Zapolski, Stairs, Fied Settle, Combs, et Smith, dans le cadre de mesures des dispositions à l'action irréfléchie chez les enfants. Selon ces auteurs, les quatre facettes seraient quatre « traits de personnalité » qui disposeraient les adolescents et les adultes à agir de manière irréfléchie. En développant des évaluations pour ces quatre « traits de personnalité » chez les préadolescents, ils constatent que ces traits de personnalité retrouvés chez les adolescents et chez les adultes sont corrélés avec différents comportements dysfonctionnels à la préadolescence. Ainsi, bien que d'autres données de validation soient encore attendues, il devrait être possible de distinguer avant l'adolescence, différentes dispositions à l'action irréfléchie. Ils pensent que l'évaluation de ces « traits de personnalité » chez les préadolescents (différences interindividuelles) devrait faciliter tant l'étiologie que les interventions se rapportant aux comportements dysfonctionnels à la préadolescence.

Comme cela l'a déjà été évoqué dans l'introduction, l'impulsivité joue un rôle dans de nombreux états psychopathologiques et comportements problématiques chez l'adulte et constitue un critère très important du DSM IV (Moeler, Barrat, Dougherty, Schmitz & Swann, 2001; Zapolski, 2010). Billieux (2012), stipule, que les quatre facettes de l'impulsivité évoquées ci-dessus « prédisent une variété de symptômes psychopathologiques habituellement associés à des diagnostics psychiatriques distincts » (Billieux, 2012, p.42). Chacune des quatre facettes serait associée à différents troubles. Elles seraient impliquées dans le développement et le maintien de conduites tant externalisées qu'internalisées. Parmi ces troubles, se retrouvent les troubles de l'humeur (anxiété, dépression) les abus de substances et addictions à ces

dernières (p. ex. à l'alcool) ainsi que les addictions comportementales (p. ex. jeux pathologiques). Il est question également de certains troubles de la personnalité (p. ex., la personnalité antisociale ou borderline), le trouble bipolaire, les déficits de l'attention/hyperactivité, certaines démences, certains des troubles des conduites alimentaires, les troubles obsessionnels compulsifs, et les troubles du sommeil. Finalement, les prises de risques et les pratiques d'activités dangereuses seraient aussi concernées. (Billieux, 2012 ; Billieux, Rochat, Van Der Linden, 2008).

Dans un article de l'« american psychiatric journal », intitulé « psychiatric aspects of impulsivity », Moeller, et al. (2001), soulignent à nouveau le fait que l'impulsivité est impliquée dans divers troubles psychiatriques. Ils précisent que jusqu'à aujourd'hui, en raison du manque de consensus à propos de ce concept, peu de recherches clarifiant le rôle que joue l'impulsivité dans les troubles psychiatriques ont été réalisées. Ils retracent certaines causes biologiques de l'impulsivité (fonctionnement cérébral) et prennent en considération l'influence que l'environnement familial et social peut avoir sur son apparition. Afin de clarifier davantage l'implication de l'impulsivité dans les maladies psychiatriques et d'articuler la clinique et la recherche, ces chercheurs évoquent la pertinence de continuer les recherches sur ce sujet et proposent une définition biopsychosociale de l'impulsivité : « une prédisposition à réagir de façon rapide et non planifiée aux stimuli internes et externes, sans considérer les conséquences négatives de ces réactions pour l'individu impulsif ou pour les autres » (Moeller et al., 2001, pp.1783-1784). Outre le fait que cette définition soit directement en lien avec le type de traitement (psychologique et pharmacologique) que la psychiatrie propose pour traiter des symptômes relevant de l'impulsivité, elle prend en considération les interactions entre l'individu (dans ses caractéristiques biologiques et psychologiques) et son environnement social, qui représentent de nombreuses occasions où se manifeste l'impulsivité et où il peut être intéressant de l'évaluer.

3.2 L'impulsivité en classe

L'impulsivité et les performances scolaires

Certaines facettes du questionnaire UPPS de Witheside et Lynam (2001) mesurant les traits d'impulsivité seraient associées à de bonnes performances scolaires. Selon Smith et al., (2007), deux des facettes sont associées positivement aux performances scolaires : Il s'agit de la persévérance et de la préméditation. (Smith et al., 2007, cité par Billieux et al., 2008). Les propos de Miller et al., (2001) vont dans le même sens et associent positivement la facette persévérance avec des performances intellectuelles. (Miller et al., 2001, cité par Billieux et al., 2008).

Étant donné que deux des trois sous-types des troubles THADA définis par le DSMIV (DSM-IV ; American Psychiatric Association, 1994), ont une composante impulsive et qu'il y a une stabilité des symptômes THADA au cours du temps (de l'enfance à l'adolescence) (Campbell, 1995), il est intéressant, de relever la relation qu'il existe entre le trouble THADA et le développement académique.

Grinfield Spira et Fischel (2005) qui ont écrit l'article « the impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development : a review » avancent le constat suivant qui serait en accord avec la littérature antérieure : il y a une corrélation entre le trouble THADA au préscolaire et la non-réussite scolaire. Selon Spinella et Miley (2003) l'impulsivité affecte le processus éducationnel. Leurs résultats de recherche portant sur des adultes, leur font postuler la relation suivante : les enfants atteints de THADA ont selon eux, de moins bonnes réussites scolaires que les enfants n'ayant pas ce trouble.

Le mode impulsif en classe

Sur leur site d'éducation à la santé réalisé grâce à une subvention du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec, Harvey, Trudeau, Morency et Bordeleau (2007) présentent différentes informations permettant de dresser en quelque sorte un profil de l'enfant impulsif en classe.

Ainsi, l'enfant agissant selon un mode impulsif aurait recourt à différents comportements : « se précipite souvent pour répondre aux questions sans attendre qu'on ait terminé de les poser ; a très souvent de la difficulté à rester dans les rangs ou à attendre son tour dans les jeux ; interromps souvent autrui ou impose sa présence (p. ex : intervient sans raison dans les discussions ou les jeux des autres) ; parle souvent trop, sans tenir compte des conversations sociales ; etc. » (Mongeau & Tremblay, 1993, cité par Harvey et al., 2007).

Les traits de personnalité, les gestes et les habitudes des élèves impulsifs se trouvant dans une situation de travail en groupe, sont également énumérés : une personne impulsive aurait différentes convictions (p. ex : croyance que le travail en groupe est une situation de défi), des émotions spécifiques (p.ex : exprime ses émotions plutôt de manière non verbale), serait très caractériel, mais ses particularités permettraient parfois aussi de faire avancer le groupe (p. ex : en suscitant les débats) (Mongeau & Tremblay, 1993, cité par Harvey et al., 2007).

Finalement, les réactions spécifiques aux conflits (p.ex : peut devenir très agressif, détruire des alliances potentielles), les rôles que les élèves impulsifs endossent souvent dans le groupe (p.ex : devient rapidement une référence), leurs points forts (p. ex : arrive facilement à s'exprimer et à prendre sa place) et leurs points faibles (p.ex : agit avant d'évaluer) sont également traités (Mongeau & Tremblay, 1993, cité par Harvey et al., 2007).

Dans son ouvrage « Comment gérer l'indiscipline en classe ? Gérer l'indiscipline auprès des élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs » Sieber (2001), présente une typologie des « comportements indisciplinés » dont fait partie les comportements impulsifs. Il évoque les comportements suivants : « Laisse échapper une réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée », « A du mal à attendre son tour », « interromps les autres » (Sieber, 2001, cité par Richoz, 2009, p.85).

Comportement gênant en classe

En effectuant une revue de la littérature, Beaman, Wheldall & Kemp (2007) mettent en évidence le comportement des élèves perçus par les enseignants

comme étant le plus perturbateur. Il s'agit du comportement : « parler sans attendre son tour ».

Il est intéressant de relever que ce comportement précis a été cité ci-dessus (Mongeau et Tremblay, 1993, cité par Harvey et al., 2007) dans les comportements impulsifs « types » et est très proche des comportements impulsifs en classe évoqués par Sieber (2001).

De plus, dans une étude qui porte sur la perception des étudiants concernant « les comportements perturbateurs en classe et sur l'efficacité des méthodes de disciplines », Infantino et Little (2005), constatent que la perception des étudiants et celles des enseignants se rejoignent (d'ailleurs uniquement sur ce comportement) concernant le fait que « parler sans attendre son tour » est le comportement le plus perturbateur et le plus fréquent.

« Ne pas attendre son tour pour parler » est un comportement qualifié par Beaman, Wheldall et Kemp (2007) de « fréquent, trivial et pas sérieux ». Il serait responsable d'une grande partie du stress vécu par les enseignants. De plus, notons que le passage au secondaire est marqué par une augmentation des problèmes relatifs à ces comportements gênants (Beaman, Wheldall & Kemp, 2007).

Esteban et Taberno (2011) indiquent que les comportements perturbateurs en classe sont d'autant plus importants chez les enfants ainsi que chez les garçons. Ils précisent aussi que l'impulsivité est liée avec des comportements perturbateurs ainsi qu'avec des comportements déviants (hors de la classe) de manière significative.

Discipline en classe

De manière générale, les enseignant-es se trouvent confrontés à des comportements perturbateurs en classe. Différentes recherches mettent en évidence le fait que les enseignant-es se plaignent de passer trop de temps sur la discipline en classe, au détriment de l'enseignement (Beaman & Wheldall, 1997, Little, 2005 cité par Kratochwill, 2013 ; Langdon, 1997, cité par Kratochwill, 2013). L'aide en ce qui concerne la discipline en classe ferait partie selon l'étude « The Teacher Needs Survey » de leurs besoins les plus urgents (Kratochwill, 2013).

3.3 Les relations entre pairs, l'impulsivité, et le développement de troubles psychologiques

Importance des relations entre pairs en classe pour le développement de l'enfant

Lorsque l'enfant entre à l'école, il a l'occasion d'expérimenter dans la relation à ses pairs de nouveaux types d'interactions au travers desquelles il va apprendre de nouvelles compétences (comportement prosocial, autorégulation, etc.) (Reid & Eddy, 1997).

C'est durant la transition entre la maison et l'école qu'a lieu un ajustement important pour le développement social et académique futur (Alexander & Entwistle, 1998 cité par Snyder, Pichard, Schrepferman, Patrick & Stoolmiller, 2004 ; Ladd, Birch, & Bushs, 1999, cité par Snyder et al., 2004 ; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, cité par Snyder et al., 2004).

Les relations entre pairs en classe sont un des champs d'intérêt de la sociométrie, discipline qui analyse les interactions sociales qui existent au sein d'un groupe. Appliquée à l'école, la sociométrie permet de dégager des statuts sociométriques (par ex. enfants rejetés, préférés, négligés, etc.) auxquels elle rattache des comportements susceptibles d'advenir dans la suite du développement. Il y a un consensus, selon lequel le statut sociométrique « rejeté » serait le statut le plus à risque pour le développement futur de l'enfant (Kanouté, 2002).

Relations entre pairs (phénomène de rejet) et impulsivité

En ce qui concerne les comportements impulsifs, les relations aux pairs et le rejet social, regardons quelques références qui mettent en relation ces éléments :

Cantin, Martel-Olivier et Poulin (2010), qui réalisent une étude longitudinale sur 512 élèves et qui examinent les caractéristiques des amis en tant que facteurs de risques et de protection liés à la victimisation par les pairs, se réfèrent à différentes typologies de victimes. Une des typologies présentées concerne des enfants qui auraient des comportements hautement associés au

rejet social et qui manifesteraient entre autres, des réactions impulsives (Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

Toujours au sujet de l'impulsivité, il est également intéressant de relever que les relations entre pairs peuvent représenter des facteurs protecteurs face à des caractéristiques individuelles telles que l'impulsivité et l'inattention qui rendent l'individu plus à risque de développer des problèmes de conduites (Moffitt, 2003; Moffitt, Caspi, Rutter & Silva, 2001, cité par Snyder et al., 2004; Snyder, Pichard, Schrepferman, Patrick & Stoolmiller, 2004).

Enfin, Gomes et Livesey (2008), explorent dans leur étude portant sur 85 enfants, le lien entre l'impulsivité et la relation entre les pairs chez des enfants de 5-6 ans. À travers l'utilisation par les enseignant-es de l'échelle TRIS (hétéro-évaluation) mesurant l'impulsivité des enfants (TRIS, White et al., 1994, cité par Gomes & Livesey, 2008), et l'échelle PRS auprès des enfants, évaluant les relations entre les pairs (auto-évaluation) (PRS, Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979, cité par Gomes & Livesey, 2008), ils arrivent à la conclusion selon laquelle, un haut niveau d'impulsivité à l'échelle TRIS, est associé à de pauvres relations entre les pairs (échelle PRS).

Phénomène de rejet et psychopathologie

Dans une revue de la littérature, Deater-Deckard (2001) examine le rôle des relations entre pairs dans le développement de psychopathologies. Il constate que le phénomène de rejet par les pairs a été grandement considéré dans cette problématique et qu'il y a une grande diversité des formes de rejets.

Les enfants ne seraient pas tous aussi sensibles et susceptibles au fait d'être rejetés par leurs camarades et cela influencerait leur comportement, notamment leur niveau d'agressivité et leurs problèmes avec les pairs (Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas, 1998, cité par Deater-Deckard, 2001).

Le rejet pendant l'enfance est mis en relation avec différents types de comportements problématiques : les enfants rejetés seraient à risque de développer des problèmes externalisés à l'âge adulte (Deater-Deckard, 2001). De plus, le statut « Rejeté » prédirait des formes de délinquances extrêmes subséquentes et des consommations de drogue à l'âge adulte (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Lochman & Terry, 1999, cité par Deater-Deckard,

2001 ; Reinherz, Giacona, Hauf, Wasserman & Paradis, 2000, cité par Deater-Deckard, 2001).

Le lien entre les interactions entre les pairs et le développement de psychopathologies est médiatisé et modéré par de nombreux éléments. Par exemple, des aspects relevant de la cognition sociale, de la régulation émotionnelle, de l'âge, du genre, de la qualité des amitiés proches, etc., seraient à considérer (Deater-Deckard, 2001).

Finalement, le lien entre le rejet des pairs et le développement de psychopathologies s'actualiserait lorsque d'autres éléments seraient présents : « le rejet par les pairs est fortement impliqué dans le développement des psychopathologies en particulier quand il est considéré en conjonction avec la présence d'agression, de délinquance, de consommation de substance, d'isolement social et de retrait social » (Deater-Deckard, 2001, p.574).

3.4 Observation de l'impulsivité en classe

L'observation comme outils d'évaluation

L'observation permet de récolter des données et lorsqu'elle est « directe », elle peut s'utiliser pour l'évaluation des problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux chez les enfants et les adolescents. (Barte, et al. 2008 ; Merrel, 2009).

L'observation directe du comportement remonte au behaviorisme et a acquis un statut scientifique avec les travaux de Timbergen et Lorenz (rigueur méthodologique, approche expérimentale, utilisation statistique) (Merrel, 2009 ; Barthe et al., 2008). Lorenz a écrit les fondements de l'éthologie en 1978 et aurait fondé avec Timbergen l'éthologie dite « classique » (Thomas, 2010).

L'observation directe du comportement se distingue de l'observation indirecte du comportement, car cette dernière utilise des instruments tels que questionnaire (durant un entretien) pour la récolte de données (Barthe et al., 2008).

Retenons que pour prétendre évaluer des comportements à travers la démarche de l'observation, il faut précédemment, définir les comportements en question et les enregistrer (Merrel, 2009).

Les différentes méthodes d'observation des comportements humains

Merrel (2009), résume les techniques et les systèmes d'observation des comportements humains en trois méthodes principales qui ont chacune leurs avantages et leurs limites. Il s'agit de « l'observation naturaliste », de « l'observation analogue » et du « self-monitoring ».

La première méthode est celle qui concerne directement ce travail. Les deux autres méthodes seront donc exposées de manière plus succincte.

Ciccone (1998), décrit l'observation naturaliste de la manière suivante : « celle-ci a pour objet l'étude des êtres vivants et leurs comportements dans leur environnement quotidien habituel, elle vise une analyse objective, causale et fonctionnelle, de l'évolution des comportements et des relations sociales » (Ciccone, 1998, p.31).

Ainsi, dans cette méthode, l'observateur se trouve dans une situation quotidienne, naturelle, et typique. L'école, en l'occurrence, est un lieu qui se prête bien à ce type d'observation. À ce sujet, Achenbach et al. (2003), se prononcent : « Les classes fournissent un environnement naturel pour l'observation ; observer le comportement affiché en classe donne un aperçu du comportement de l'étudiant et de son adaptation académique dans le processus de scolarisation » (Achenbach et al., 2003, p. 248).

L'approche « écologique » fait partie de cette première méthode d'observation et prend en compte l'environnement dans lequel les comportements existent, par exemple les interactions élèves-enseignants, les aspects purement physiques de la classe, etc. afin de mieux comprendre la situation dans sa globalité, c'est-à-dire, décoder les raisons qui produisent et maintiennent les comportements en questions. Bien que les procédures et codages des observations soient le sujet d'un des chapitres suivants, la procédure de codage des observations : « antécédent-comportement-conséquences » est mentionnée ici, car c'est un bon exemple de procédure qui prend en compte l'environnement dans lequel se produisent les comportements. En effet, sur une

ligne temporelle, la séquence complète est enregistrée : ce qui advient avant et après le comportement cible (Merrel, 2009).

Selon Merrel (2009), la première méthode d'observation diffère de « l'observation analogue » dans laquelle, les conditions d'un environnement naturel sont reproduites au mieux. Le setting de l'observation est contrôlé et structuré et se trouve dans des laboratoires de recherche ou dans des cliniques. La validité des données d'observation est plus délicate que dans l'observation naturaliste.

En guise d'exemple, l'observation analogue peut porter sur des interactions parents-enfants dans un cadre clinique ou de recherche telle que le jeu du Pique-Nique, développé au Centre d'Étude de la Famille à Lausanne, qui permet d'observer, de comprendre et d'évaluer le fonctionnement familial dans un cadre ludique.

La troisième et dernière méthode dont parle Merrel, à nouveau distincte de la première, est « le self-monitoring ». Dans ce dispositif, c'est l'enfant ou le parent qui enregistre les comportements de l'enfant (p. ex : changements physiologiques) après avoir été entraîné à cela. C'est une méthode qui s'utilise beaucoup dans les traitements comportementaux.

L'enregistrement des données d'observation

L'enregistrement des données peut se réaliser avec support matériel ou sans. Dans le premier cas, il peut s'agir de papier-crayon accompagné d'une grille de codage et d'une liste des comportements à relever, d'enregistrement vidéo ou audio, ou encore d'ordinateur de poche. Dans le deuxième cas, l'observateur ne fait rien d'autre qu'observer pendant le temps d'observation et va prendre des notes après coup sur ce qu'il se rappelle (Barthe, 2008).

Influence de l'observateur

L'observateur exerce une influence sur le comportement des personnes observées (p. ex en classe) et il est recommandé qu'il ait de l'entraînement ainsi que conscience de cette influence (Achenbach, 2003 ; Merrel, 2009). Lorsque l'observateur tente de s'intégrer au groupe, il s'agit « d'observation participante » et lorsqu'il essaie d'être le plus objectif possible en gardant du recul par rapport à la situation et en n'intervenant pas, cela est de

« l'observation non participante ». De plus, l'observateur a aussi l'option d'être visible ou non (Barthe, 2008).

Procédures et codages des observations

Il y a plusieurs types de procédures de codage des observations. En guise d'exemple, le tableau 1 en explicite quatre tout en donnant les avantages et les inconvénients de chacune :

Tableau 1 : *Guide de Quatre Procédures Basiques de Codage des Observations (Merrel, 2009, p.69)*

Procédure de Codage	Définition	Exemple	Avantage et Désavantages
L'enregistrement d'événement	Enregistrer le nombre de fois qu'un comportement spécifique a lieu pendant la durée d'une période d'observation.	Nombre de fois que les étudiant-es quittent leurs chaises	A : Peut-être utilisé pour déterminer les antécédents et les conséquences d'un comportement D : Pas utile en ce qui concerne les comportements qui se produisent fréquemment
L'enregistrement d'intervalles	Diviser la période d'observation en intervalles, et enregistrer le comportement spécifique qui se produit à tout moment durant l'entièreté de l'intervalle	Nombre d'intervalles lors desquelles l'étudiant-e n'est pas assis sur sa chaise (parties d'intervalles ou intervalles entières)	A : Bon choix pour les comportements qui se produisent à un rythme modéré, mais constant. D : Requiert l'attention complète de l'observateur
L'enregistrement du temps pour un échantillon	Diviser la période d'observation en intervalles, et enregistrer si un comportement spécifique se produit momentanément à intervalle	Nombre d'intervalles lors desquels l'étudiant-e n'est pas assis sur sa chaise à un moment précis de l'intervalle	A : Requiert seulement une observation par intervalle D : Certains comportements de basses fréquences peuvent manquer
Durée/Enregistrement du temps de latence	Recoder combien de temps un comportement particulier dure (durée), ou combien de temps cela prend entre la fin d'un comportement et le début d'un nouveau comportement (temps de latence)	Combien de temps les étudiant-es ne sont pas assis sur leurs chaises (durée) ; combien de temps les étudiant-es ne sont pas assis sur leurs chaises après que l'enseignant-e leur ait dit de se rasseoir (temps de latence)	A : simple à réaliser avec un chronomètre ou avec une horloge murale D : Difficile à réaliser avec des comportements qui n'ont pas un début et une fin claire.

Systèmes de codages d'informations spécifiques à l'école

Il existe des systèmes de codages d'informations spécifiques à l'école. Ci-dessous, plusieurs exemples sont évoqués. Le « Direct Observation Form » développé par Achenbach (1986) qui s'utilise pour les problèmes émotionnels ou de comportements externalisés et internalisés (Achenbach, 1986, cité par Merrell, 2009). Il existe également le « Behavior Coding System » qui concerne les comportements coercitifs et agressifs qui ont lieu en classe et lors de dispositifs de jeu (Harris & Reid, 1981, cité par Merrel, 2009 et par Achenbach, 2003). Winsor (2003) présente le « Behavior Assessment System for Children–Student Observation System » ainsi que le « Child Behavior Checklist–Direct Observational Form » (CBCL-DOF ; Achenbach, 1986, cité par Achenbach, 2003), des outils qui seraient simples et efficaces, couplés à des échelles d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation (représentations des parents et des enseignants) mais qui ne disposeraient pas de bonnes données psychométriques. Finalement, ce même auteur présente, le « Functional Behavioral Assessment » qui concerne les problèmes de comportements et qui est couplé également à d'autres sources d'informations. Il s'utilise en tant qu'outil d'évaluation précédent des interventions en classe.

The Scope Classroom Observation Checklist est un exemple d'instruments de mesure fiable (lorsqu'il fait partie d'une batterie d'évaluation) pour évaluer les manifestations comportementales en lien avec le trio suivant : hyperactivité, inattention et impulsivité. (Scope, A., Empson, J., McHale, S., & Nabuzoca, D., 2007).

À ma connaissance, il n'existe pas de système de codage spécifique aux comportements impulsifs.

Validité et fidélité des observations directes du comportement

Il y a des limitations, problèmes qui peuvent apparaître avec ce type d'évaluation et il est important de prendre des précautions pour que l'intégrité des données récoltées ne soit pas menacée. À ce propos, Hinze (2005) avance sept « indicateurs essentiels de qualité »: « fiabilité de consistance interne, fiabilité test-retest, accord inter-juge , validité de contenu, validité concurrente

et convergente, validité prédictive, la sensibilité au changement ». (Hinze, 2005, cité par Merrel, 2009, p.81)

Dans le tableau ci-dessous, Merrel (2009) regroupe différents éléments pouvant menacer la validité des observations de comportements.

Tableau 2 : Quelques potentielles menaces à la validité des observations du comportement
(Merrel, 2009, p.87)

Problème	Conséquences potentielles	Solutions possibles
Domaine d'observation mal défini	Le système d'enregistrement des observations est soit trop lourd soit trop vague	Définir et sélectionner soigneusement les comportements à observer. En se basant sur la problématique de l'évaluation et sur les buts de l'intervention.
Manque de fiabilité des observateurs	Les observateurs dérivent des définitions originales ; la fiabilité inter-juges diminue	Fournir une formation initiale de qualité ; effectuer des vérifications et des recyclages périodiques de la fiabilité.
Manque de comparaisons sociales des données	Les interprétations du comportement ne sont pas basées sur une perspective normative ; la déviance peut être sous-estimée ou sur-estimée	Inclure des sujets typiques ou sélectionnés au hasard dans le même cadre pour réaliser des comparaisons de comportement
La réactivité de l'observateur	Le comportement du sujet est influencé par la présence de l'observateur	Sélectionner et participer à des settings d'observation de manière discrète
La spécificité situationnelle du comportement	Les interprétations des données d'observation peuvent ne pas représenter un tableau réel	Conduire des observations dans différents Settings ; ne pas généraliser à partir de données limitées
Techniques d'enregistrement inappropriées	Les comportements ne sont pas suffisamment représentés ; aboutissant à des conclusions inappropriées	Sélectionner les systèmes d'enregistrement soigneusement afin que le domaine du comportement corresponde
Attentes biaisées de l'observateur	Les comportements Borderline peuvent être systématiquement codés de manière biaisée	Résister à la pression de confirmer les attentes des personnes qui ont des intérêts ; rester scrupuleusement dans des comportements codés

Avantages et désavantages de l'observation directe du comportement

Les observations directes sont caractérisées par de nombreux avantages (p. ex : les données sont rapportées de manière objective, il n'y a pas de représentation ; offre une possibilité de déboucher sur des interventions) et désavantages (p. ex : pas de comparaison à une norme possible ; pas d'accès à

l'évaluation cognitive, émotionnelle ou motivationnelle) dont il est important d'être conscient. (Achenbach et al., 2003).

3.5 Outils psychométriques et observations

Comme nous venons de l'aborder, l'observation directe a des avantages et des inconvénients. Chaque instrument a ses qualités et ses limites (Achenbach et al., 2003). Il semble que ces différents instruments se complètent et qu'il peut s'avérer important comme nous allons le voir ci-dessous de recourir à plusieurs sources d'informations et types d'évaluation.

La validité d'une méthode d'évaluation peut être évaluée et éventuellement renforcée par la comparaison de cette dernière à un autre type d'évaluation. Par exemple, la validité d'instruments (tels qu'interview, questionnaire, etc.) peut être évaluée par le degré de correspondance avec des observations directes du comportement (Achenbach et al., 2003).

Martin (1988), donne son avis concernant la fiabilité d'un examen psychologique, qui comprend des évaluations des différents fonctionnements (émotionnel, cognitif, etc.) de l'enfant. Selon lui, il y aurait quatre sources primaires d'erreur dans la récolte d'informations : la variance temporelle, la variance de source, la variance du contexte et la variance de l'instrument. L'erreur pourrait être contrôlée par une approche multimodale.

Merrel (2009), expose ce type d'approche en explicitant un modèle global d'évaluation des enfants et des adolescents en ce qui concerne les domaines du comportement, du social et de l'émotionnel. Ce modèle qui utilise différentes méthodes (p. ex l'observation directe, les échelles évaluant le comportement, les mesures auto-reportées), différentes sources d'informations (p.ex l'enfant, les parents, l'enseignant-es) et différents dispositifs (p. ex l'école, la maison) permettrait de réduire l'erreur de variance et aurait l'avantage de permettre une meilleure compréhension du fonctionnement de l'enfant (Merrel, 2009).

Au niveau de l'accord entre les différentes sources d'informations (parents, enseignant-e, enfant), plus les comportements sont externalisés (Achenbach, McConaughy & Howell ,1997, cité par Achenbach, 2003), visibles et l'enfant

grand, plus les avis correspondent (Lachar & Gruber, 1993 cité par Achenbach, 2003).

Achenbach et al., (2003), valorisent ce type d'approche en ce qui concerne les enfants qui ne sont pas en mesure de compléter un instrument d'auto-évaluation (âge, compétences, etc.). De plus, ils la commentent de la manière suivante : « l'évaluation multisource est récemment devenue le modèle préféré pour l'évaluation de l'ajustement émotionnel et comportemental des enfants et des adolescents » (Achenbach et al., 2003, p. 388) .

La diminution de l'erreur de variance, peut dans certains cas faire l'objet de contestations : « Certains de ces chercheurs ont présenté des arguments persuasifs selon lesquels, dans des cas spécifiques, des données provenant d'évaluations multiples et agrégées pourraient augmenter l'erreur de variance en raison de covariations parmi les différentes sources d'évaluation et en raison de l'incapacité de certains cliniciens à agréger efficacement les données d'évaluation qui sont contradictoires » (Arkes, 1981 ; Loeber, Dishion, & Patterson, 1984 ; Reid, Balwin, Patterson, & Dishion, 1998 ; Wiggins, 1981 ; cité par Merrel, 2009, p.22). Bien que des travaux empiriques soient attendus pour éclairer davantage ce point, et que l'évaluation multimodale s'avère être une pratique utile, il est important de prendre des précautions d'usage (Merrel, 2009).

4. Hypothèses

4.1 Hypothèse générale

Les résultats en terme de « traits d'impulsivité » des élèves obtenus respectivement dans les différentes versions du questionnaire UPPS (enfants, enseignant-es, parents) sont cohérents non seulement avec les « comportements impulsifs » évalués lors des observations, mais également par rapport au degré de sociabilité mesuré à travers le sociogramme.

Plus précisément, un enfant qui obtient un score élevé en terme de « traits d'impulsivité » au questionnaire UPPS (différentes versions), va également manifester des comportements impulsifs lors des différentes observations et va avoir tendance à être rejeté par ses pairs.

4.2 Les hypothèses théoriques

Hypothèse 1

Les enfants les plus rejetés par leurs pairs sont ceux qui ont des scores de « traits d'impulsivité » les plus élevés sur les différentes versions du questionnaire UPPS (version enfants, enseignant-es, parents).

Étant donné le fait que certaines dimensions du questionnaire (le manque de préméditation et l'urgence) pourraient avoir une influence plus importante que d'autres sur la différence des moyennes des scores des cinq groupes sociométriques, des différences significatives de moyennes aux scores de ces dimensions entre les cinq groupes sociométriques sont attendues.

Hypothèse 2

Les enfants qui manifestent le plus de comportements impulsifs lors des observations sont aussi ceux qui ont des scores les plus élevés sur les différentes versions du questionnaire UPPS (version enfants, enseignant-es, parents).

À nouveau ici aussi, étant donné le fait que certaines dimensions (le manque de préméditation et l'urgence) pourraient avoir une influence plus importante que

d'autres sur la différence des moyennes des trois groupes d'observation, des différences significatives de moyennes aux scores de ces dimensions entre les trois groupes d'observation sont attendues.

Hypothèse 3

Les enfants les plus rejetés par leurs pairs sont ceux qui manifestent le plus de comportements impulsifs lors des observations.

Hypothèse 4

Les observations des comportements impulsifs d'un côté et les données sociométriques de l'autre, ne sont pas d'aussi bons indicateurs des traits d'impulsivité (scores) mesurés par le questionnaire UPPS (version : enfants, parents, enseignante-s) : elles n'expliquent pas la variance des scores au questionnaire UPPS avec la même importance.

4.3 Hypothèses opérationnelles

4.3.1 Hypothèse 1

Upps - score total

H1 : il y a une différence significative entre les moyennes des scores des cinq groupes sociométriques (variable « *catagsocio* » : Préférés, Rejetés, Controversés, Négligés, Autres) au questionnaire UPPS (version : enfants, parents et enseignant-es).

De plus, le score de la moyenne du groupe « Rejetés » est le plus élevé.

H0 : il n'y pas de différence significative entre ces moyennes.

Upps - score dimensions manque de préméditation, urgence négative et urgence positive

H1 : il y a une différence significative entre les moyennes des scores des cinq groupes sociométriques aux trois dimensions.

H0 : il n'y pas de différence significative entre ces moyennes.

4.3.2 Hypothèse 2

Upps - score total

H2a : en ce qui concerne les trois groupes définis aux observations (en fonction de leur niveau de comportements impulsifs : bas, moyen, élevé), il y a une différence entre les moyennes des scores au questionnaire UPPS (version : enfants, parents et enseignant-es).

De plus, le score de la moyenne du groupe « élevé » est le plus élevé.

H0 : il n'y pas de différence significative entre ces moyennes.

Upps - score dimensions manque de préméditation, urgence négative et urgence positive

H2a : Il y a des différences significatives de moyennes pour les trois groupes d'observation aux scores des trois dimensions.

H0 : il n'y a pas de différence entre ces moyennes.

Upps - score total

H2b : Il y a une corrélation positive entre les scores des élèves à l'observation I et les scores des élèves au questionnaire UPPS (version enfants, parents, enseignant-es).

H0 : il n'y a pas de corrélation positive entre ces scores.

Upps - score dimensions manque de préméditation, dimension urgence négative et dimension urgence positive

H2b : Il y a une corrélation positive entre les scores des élèves à l'observation I et les scores des élèves aux trois dimensions.

H0 : il n'y a pas de corrélation positive entre ces scores.

4.3.3 Hypothèse 3

H3a : Pour chaque type d'observation (I, II, III), les moyennes des scores des différents groupes d'observation (groupe constitué en fonction du niveau de comportements impulsifs : bas, moyen, élevé) relatifs aux statuts sociométriques (variable « *socio_num* ») sont significativement différentes.

H0 : les moyennes des différents groupes d'observation (pour chaque type d'observation), aux scores relatifs aux statuts sociométriques ne sont pas significativement différentes.

4.3.4 Hypothèse 4

H4 : Le éta carré des données sociométriques (variable « *catogsocio* ») en relation avec les scores aux différentes versions du questionnaire UPPS (variables : « *upps_tot_enf* », « *upps_tot_par* », « *upps_tot_ens* ») diffère du éta carré des données d'observation (variable « *catgobserv123* ») en relation avec les scores des différentes versions du questionnaire UPPS (variables : « *upps_tot_enf* », « *upps_tot_par* », « *upps_tot_ens* »).

H0 : Les éta carrés ne diffèrent pas entre eux.

5. Méthode

5.1 *Participants*

Questionnaires et observations

Notre recherche porte sur des élèves d'une école de la région fribourgeoise. Les classes concernées sont deux classes enfantines et quatre classes de première année primaire. Pour chaque classe, les enseignant-es, les élèves ainsi que leurs parents ont eu l'occasion de se prononcer quant à leur accord de participer ou non à la recherche ainsi qu'à ses modalités. C'est pourquoi les différentes versions des questionnaires (enfants, enseignant-es, parents) intéressant notre groupe de recherche n'ont pas été utilisées de manière systématique au sein des différentes classes. Le nombre de questionnaires remplis ainsi que les différents types d'observation (I, II, III) réalisée en classe ont donc été tributaires de cette volonté de participation. De plus, dans les classes enfantines, il n'y a eu ni passation de questionnaire aux enfants ni observation de type I. Cela s'expliquant par le trop jeune âge des enfants pour participer à ces modalités de la recherche.

Le tableau 3 présente les mesures utilisées et les types de participants. Ainsi, l'entièreté des instruments faisant l'objet d'une utilisation « en classe », soit les questionnaires administrés aux enfants ainsi que les trois types d'observation, a concerné les élèves de deux classes primaires (6P) et d'une classe primaire (4P) soit un total de 42 enfants.

Les questionnaires ont été administrés à 55 enfants, dont 28 filles et 27 garçons. L'âge des répondants va de 7ans et 6 mois à 14 ans et l'âge moyen est de 11 ans et 3 mois (1.90).

Comme nous pouvons l'observer, chaque classe a été concernée par au moins un type d'observation.

En tout, 78 élèves ont participé à la recherche et ont été soumis en tout cas à un type d'évaluation (questionnaires ou observations).

En ce qui concerne les versions « parents » et les versions « enseignant-es » du questionnaire sociodémographique et du questionnaire UPPS, 115 parents et 74

enseignant-es ont participé. Les versions « enseignant-es » ont pu être obtenues pour les deux classes primaires (6P), pour la classe primaire (2P) et pour un des deux degrés des classes enfantines. Quant aux versions « parents », les questionnaires des deux classes primaires (6P), ceux d'un des deux degrés des classes enfantines et ceux de la classe primaire (2P) ont pu être récoltés.

Tableau 3 : Mesures utilisées et type de participants

	2 classes enfantines (dont une à deux enseignant-es) 2 X 18 enfants		1 classe primaire 6P (deux enseignant-es) 19 enfants	1 classe primaire 6P 22 enfants	1 classe primaire 4P 24 enfants	1 classe primaire 2P 18 enfants
Questionnaires	Trop petits		15	15	12	13
Observation I			15	15	12	13
Observations II	6	17	15	15	12	0
Observations III	6	16	15	15	12	0
Questionnaire UPPS version enseignant-es	18	0	30	15	0	15
Questionnaire UPPS version parents	13	25	18	19	19	21

Notes. Les chiffres correspondent aux nombres de participants en fonction du degré de la classe et du type d'évaluation (observations et questionnaires).

Pré-enquête sur « l'impulsivité en classe »

Les questionnaires de pré-enquête sur « l'impulsivité en classe » ont sollicité la participation d'enseignant-es provenant de régions vaudoises et fribourgeoises. Au total, 12 enseignant-es ont répondu aux questionnaires et les contenus de leurs réponses portent sur des classes allant de l'enfantine à la 9e.

Il est important de relever, que les relations entre les psychologues et la population cible, c'est à dire les enseignant-es n'étaient pas totalement neutres. En effet, les questionnaires leur ont été distribués par l'intermédiaire des étudiantes du groupe de recherche. Ainsi, les enseignant-es pouvaient faire partie de connaissances, ami-es, etc.

5.2 Instruments

5.2.1 Méthodologie qualitative

Questionnaires de pré-enquête sur « l'impulsivité en classe »

Une recherche de littérature menée sur « PsycInfo » avec les mots clés « Impulsivity » et « Classroom » combinés, tout en y introduisant une limite de l'année de publication (2000 à 2013), ne conduit à aucun résultat. En ne mettant pas la limite de l'année de publication, un résultat apparaît : Il s'agit de l'article « Measured indices of perceptual distortion and impulsivity as related to sociometric scores and teacher ratings » de Barclay & Backley (1965).

Toujours sur « PsyInfo » et cette fois en combinant les deux mots clés ci-dessus dans une recherche avancée, 466 articles sont trouvés. Cependant, ce sont surtout des thématiques se rattachant au concept d'impulsivité qui sont traitées (thématique du traitement de l'impulsivité, du suicide, de l'impulsivité et des troubles déficitaires de l'attention, des troubles externalisés). Dans ces références, se trouvent tout de même quelques articles plus ou moins récents en lien avec l'impulsivité en classe, mais qui ne permettent pas forcément d'appréhender la spécificité du comportement impulsif en classe. Il s'agit par exemple, des articles « Relationship between impulsiveness and deviant behavior among adolescents in the classroom: Age and sex differences » de Esteban et Caberno (2011), « Impulsivity and academic cheating » de Anderman, Cupp et Lane, (2009). Il y a également deux articles plus ou moins récents qui traitent de l'intervention en classe (réduire et contrôler le comportement impulsif en classe) : « Development of a research-based children's book designed to reduce impulsive behavior in the classroom » de Hamme, (2005) et l'article « Stop and think: An impulse control program in a school setting » de Caselman (2005).

Sinon, une dizaine d'articles antérieurs à 1985 traitent de la thématique de l'impulsivité en classe dans une perspective d'intervention (aide). Par exemple, l'article « Helping the impulsive pupil use self-control techniques in the classroom » de Maggiore (1983). Finalement, toujours antérieur à 1985, un article traite de la perception qu'ont les enseignant-es de l'impulsivité des élèves : « Teacher perceptions of the classroom behavior of reflective and impulsive children » de McKinney (1975).

Afin de recueillir de plus amples informations « actuelles » sur la thématique de l'impulsivité en classe, a été distribué à des enseignant-es un questionnaire de pré-enquête de l'impulsivité en classe, préalablement élaboré. Ce questionnaire est constitué de quelques questions permettant d'appréhender le concept « d'impulsivité en classe ».

Les réponses des enseignant-es ont également permis d'avancer dans l'élaboration des « catégories de comportements » constituant les différentes grilles d'observation, explicitées dans le chapitre 5.2.2 « méthodologie quantitative ».

Ci-dessous, les différentes questions constituant le questionnaire :

- *Selon vous, qu'est-ce que l'impulsivité des élèves en classe ?*
- *Comment se manifeste-t-elle (à travers quels comportements) ?*
- *Y a-t-il certaines situations où l'impulsivité se manifeste davantage (seul à sa place, travaux en groupe, certains cours, heures de la journée, etc.) ?*
- *Avez-vous d'autres observations, remarques ?*

Entretien semi-structuré « stratégies, gestion de l'impulsivité en classe »

La volonté de procéder à des entretiens avec les enseignant-es, au sujet des stratégies mises en place afin de gérer l'impulsivité en classe, est à comprendre dans un souci de vision globale des manifestations de l'impulsivité en classe. Par « vision globale », il est question ici des différents éléments, interactions, et acteurs présents et influençant la nature du terrain où, sont évalués les comportements impulsifs des élèves. En effet, dans une démarche d'évaluation des comportements impulsifs des élèves, appréhender un tant soit peu le

comportement de l'enseignant-e dans sa classe, en interaction avec ses élèves, semble important. Cela permet de récolter des informations complémentaires à des données obtenues préalablement, simultanément ou ultérieurement par des sources documentaires ou par des questionnaires tels que le questionnaire UPPS, sur les problèmes d'impulsivité dans une classe précise.

Cet entretien, dont l'usage se veut exploratoire, a la particularité d'être « semi-structuré », c'est-à-dire que les informations qu'il recueille sont en partie déterminées par les questions avancées au sein d'un questionnaire (Blanchet & Gotman, 2007).

Différentes lectures concernant les stratégies d'intervention en classe ainsi que l'étude de la structure du questionnaire semi-structuré pour enseignant-es DAWBA (Development and well-being assessment Goodmann et al., 2000) ont permis la construction de ce questionnaire, constitutif de l'entretien.

Ce questionnaire se présente sous la forme suivante : tout d'abord, une brève définition de l'impulsivité est proposée, puis suivent quatre questions et sous-questions permettant d'enquêter sur les avis des enseignant-es concernant les comportements impulsifs des élèves se manifestant dans leurs classes.

Ainsi, les enseignant-es peuvent se positionner quant à la présence plus ou moins importante, voire à l'absence de comportements impulsifs. Ils ont également la possibilité de donner des descriptions de ces comportements et d'en spécifier les manifestations. Ils sont aussi invités à s'exprimer sur leurs propres réactions, sur leurs stratégies pour prévenir ou freiner ces comportements quand ils se présentent, ceci dans l'objectif de maintenir ou rétablir une ambiance de travail, etc.

Les deux dernières questions suggèrent, sous la forme interrogative, des comportements précis que les enseignant-es peuvent se voir adopter ou non, lorsqu'ils se retrouvent confrontés à l'impulsivité des élèves.

Les réponses aux sous-questions des quatre dernières questions se situent sur une échelle en trois degrés : pas vrai, un peu vrai, très vrai.

Voici un exemple de question :

Avez-vous des stratégies pour freiner les comportements impulsifs en classe ?

- *Des manières de travailler qui permettent d'être moins confronté à ce type de problème ?*

Si oui, lesquelles ?

- *Habituez-vous les enfants à ressentir, identifier et verbaliser leurs émotions avant qu'ils éclatent et se désorganisent ?*

Ce questionnaire n'a malheureusement pas pu être utilisé dans l'objectif prévu. En effet, il n'a pas pu être soumis aux enseignant-es des classes où ont été administrés les questionnaires UPPS et où se sont réalisées les observations. Un manque de temps et quelques difficultés dans la planification des événements n'ont pas rendu cela possible.

5.2.2 Méthodologie quantitative

Questionnaires :

Différents questionnaires ont été utilisés lors de la réalisation des différents travaux de master s'insérant dans le groupe de recherche sur l'impulsivité et les troubles associés. Certains questionnaires ont été déclinés par des membres du groupe de recherche, en version « parents » et « enseignant-es ».

Questionnaires destinés aux élèves

Voici dans l'ordre, les différents questionnaires que les élèves, excepté ceux des classes enfantines, ont rempli : un questionnaire sociodémographique (élaboré par certains membres du groupe de recherche) ; le questionnaire UPPS version enfants (version enfants du questionnaire UPPS construite et adaptée par Zecca, Brodard, Dremmel, Fischer, Houweling, Stauffer, & Munsch, à paraître, sur la base du questionnaire UPPS version adulte de Whiteside & Lynam, 2001 ; adaptation française par Van der Linden & al., 2006) ; le R-CMAS (Reynolds, Richmond, 1999) ; le DOE-ELE (nouvelle version du DOE pour l'interaction Enseignant-Elève, construite et adaptée par des membres du groupe de recherche sur la base du DOE Parents-Enfants mise en forme par Brodard, 2009, à paraître, Université de Fribourg, Département de Psychologie, et du DOE Couple original de Reicherts & Genoud, 1999, 2001) ; le RANX : questionnaire de régulation de l'anxiété (élaboré par des membres du groupe de recherche : Lavizzari & Meideros, non publié).

Questionnaires destinés aux parents

En ce qui concerne les parents, il s'agit du questionnaire sociodémographique (élaboré par certains membres du groupe de recherche), du questionnaire UPPS (version parents du questionnaire UPPS construite et adaptée par des membres du groupe de recherche sur la base du questionnaire UPPS version adulte de Whiteside & Lynam, 2001 ; adaptation française par Van der Linden & al., (2006), du questionnaire de Conners (Conners, cf. références dans Bouvard, 2008) et du SDQ (Goodman, 2001).

Questionnaires destinés aux enseignant-es

Pour les enseignant-es, le questionnaire sociodémographique, le questionnaire UPPS (version enseignant-es du questionnaire UPPS construite et adaptée par des membres du groupe de recherche sur les mêmes bases que ceux destinées aux parents) et le DOE-ELE (nouvelle version du DOE pour l'interaction Enseignant-Elève, construite et adaptée par des membres du groupe de recherche sur les mêmes bases que ceux destinées aux enfants) ont été administrés.

Questionnaires qui ne concernent pas directement ma problématique

Ces questionnaires ne concernent pas directement ma problématique, mais ont tout de même été administrés durant la recherche. Il s'agit du R-CMAS, du DOE-ELE, du questionnaire de régulation de l'anxiété, du SDQ et du Conners.

Questionnaires qui concernent ma problématique

Deux des questionnaires remplis par les enfants, les parents et les enseignant-es touchent ma problématique personnelle : le questionnaire sociodémographique et le questionnaire UPPS.

Le questionnaire sociodémographique comporte 10, 17 et 10 questions pour respectivement, les enfants, les parents et les enseignant-es. Les variables du questionnaire sociodémographique destinées aux enfants sont les suivantes : le sexe ; le nom et le prénom ; la nationalité ; la date de naissance ; le degré de scolarité ; l'adulte avec qui l'enfant habite ; s'il y a séparation des parents, le type de séparation (séparés ou divorcés) ; la présence éventuelle de beaux-

parents ; les frères et sœurs ; le travail des parents (cf. questionnaire en annexe). Les variables du questionnaire sociodémographique destinées aux parents au sujet de leur enfant sont : le sexe de l'enfant ; sa date de naissance ; la classe qu'il fréquente; le nombre d'enfants dans leur famille ; son rôle par rapport à l'enfant ; sa date de naissance ; avec qui l'enfant vit ; sa situation professionnelle au moment de répondre à ce questionnaire ; la situation professionnelle de l'autre parent avec qui l'enfant vit ; le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère de l'enfant ; la profession de la mère de l'enfant ; le plus haut niveau de scolarité atteint par le père de l'enfant ; la profession du père de l'enfant ; l'état civil ; la nationalité ; la langue parlée à la maison ; d'éventuels problèmes importants de santé mentale ou physique affectant la qualité de la vie familiale.

Enfin, les variables du questionnaire sociodémographique destinées aux enseignant-es sont les suivantes : le sexe ; le nom et le prénom ; la nationalité ; la date de naissance ; le degré de scolarité ; avec qui l'élève habite ; si les parents sont séparés, de quel type est la séparation (séparés ou divorcés); la présence de beaux-parents ; le nombre de frères et sœurs et les statuts professionnels des parents.

Le questionnaire UPPS, quant à lui, est constitué pour les trois populations (enfants, enseignant-es et parents) de respectivement 60, 59 et 40 questions. Les données récoltées à travers les trois versions de ce questionnaire, vont nous permettre de confronter les représentations des enfants, des parents et des enseignant-es au sujet de l'impulsivité de l'enfant (niveau d'impulsivité). Ainsi, les versions « parents » et « enseignant-es » constituent des hétéro-évaluations et la version « enfant » constitue une auto-évaluation, c'est-à-dire que l'enfant auto-évalue la perception de son impulsivité.

Au niveau des données psychométriques, en ce qui concerne l'adaptation française de la version UPPS « adultes », Van der Linden et al (2006), rapportent une bonne à très bonne fidélité interne pour les 4 échelles. En effet, se basant sur un échantillon de 234 étudiants (32 répondants ont un ou deux items avec des données manquantes) en psychologie à l'Université de Genève, les Alpha de Cronbach se situent entre .77 et .83 : (*urgence* = .83,

Préméditation = .83, *persévérance* = .81 et *recherche de sensation* = .77). En ce qui concerne la validité de cette même version française, Billieux, et al. (2012), réalisent une étude de validation en se référant à un échantillon de 650 étudiants (23 ont été exclus de l'étude en raison de données manquantes) en psychologie provenant de quatre universités européennes. Sur un sous-groupe, la validité externe est testée en comparant les données des questionnaires avec d'autres questionnaires. La validité s'avère bonne. Ces auteurs nous confirment également, sur la base de leurs résultats, que la fidélité interne est bonne et qu'il y a une forte stabilité test-retest.

Le questionnaire UPPS « version enfants » comprend une consigne au début, qui explique à l'enfant qu'il va devoir répondre à des phrases qui décrivent des manières de se comporter ou de penser en indiquant à quel point il est d'accord ou non avec ce qui est écrit. L'enfant a le choix entre quatre degrés de réponses symbolisés par des smileys. Des exemples sous les items ont été ajoutés afin de faciliter la compréhension des items pour les enfants. Le nombre d'items pour les 4 échelles du questionnaire est de : 26 pour l'urgence (13 items pour *l'urgence positive* et 13 items pour *l'urgence négative*), de 10 pour le *manque de persévérance*, de 10 également pour *la préméditation* et de 12 pour la *recherche de sensation*.

Ci-dessous est présenté en tant qu'exemple un item du questionnaire sociodémographique et un item du questionnaire UPPS, chacun provenant des « versions enfants ».

Item du questionnaire sociodémographique, « version enfants »:

- *Est-ce que tes parents travaillent ?*
Mon père travaille comme :...
Ma mère travaille comme :...
 Aucun de mes parents ne travaille

Item de l'échelle « *urgence* » du questionnaire UPPS, version « enfants » :

			
			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quand j'ai envie de quelque chose, j'ai de la peine à me retenir de le faire, même si ce n'est pas le moment pour le faire.

Par exemple quand j'ai envie de manger ou de jouer.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Les observations en classe :

Afin d'observer des comportements relevant de l'impulsivité, il a fallu, en amont, cerner et catégoriser certains comportements comme tels. Cela a pu se faire en se référant d'une part, à la littérature scientifique et aux réponses des enseignant-es aux questionnaires de pré-enquête et d'autre part, à la grille « FOS et famille » élaborée par Sanders en l'an 2000 (traduction libre F.Brodard). Cette grille comporte des « catégories de comportements observés » qui ont été une base de travail pour la construction de trois grilles d'analyse. Chaque grille d'observation correspond à un type de situation précis et permet conséquemment de se focaliser sur certains comportements à relever.

La première observation

Elle a lieu pendant la passation groupée des deux questionnaires suivant : le questionnaire sociodémographique et le questionnaire UPPS. La distribution des questionnaires a été couplée à un dépôt de marshmallow sur le pupitre de chaque enfant, dans le but de pouvoir observer le comportement des enfants réactifs à cette sollicitation. Le choix de cette situation a été motivé par le fait qu'elle se rapproche d'une situation ordinaire d'évaluation en classe lorsque les élèves doivent travailler calmement à leur place, tout en résistant aux distractions.

La deuxième observation

Elle concerne une situation d'interaction élèves-enseignant-es ayant lieu en classe, par exemple une activité de mathématiques en groupe. Celle-ci a été analysée sous forme de séquence, c'est-à-dire que certains comportements définis comme impulsifs ainsi que leurs antécédents et conséquences ont été observés.

La troisième observation

Est à nouveau une observation de séquence comme ci-dessus. Toutefois, le type de situation concerné est différent : il s'agit d'une situation de jeu de groupe où les interactions entre les élèves sont importantes. La constitution des groupes a été préalablement établie, en tenant compte, de certaines préférences des élèves. Ces préférences seront davantage explicitées dans le chapitre suivant.

5.3 Procédure

5.3.1 Recrutement des participants à la recherche

Au tout début de la recherche, une lettre explicitant ses intentions, a été distribuée aux participants (enseignant-es, parents), afin qu'ils puissent se positionner quant à leur volonté d'y participer ou non.

Une lettre présentant notre projet a également été envoyée aux enseignant-es qui ont rempli les questionnaires de pré-enquête. Les données récoltées lors de cette pré-enquête ont fait l'objet de retranscriptions (cf. annexes) et ont permis d'apporter des pistes de réflexion intéressantes pour la construction des catégories de comportement constituant les grilles d'analyse utilisées par la suite lors des observations.

5.3.2 Procédure durant les observations

Le premier et le deuxième type d'observation ont en commun, la présence systématique d'au minimum deux étudiantes du groupe de recherche afin

d'obtenir deux évaluations en ce qui concerne les relevés des comportements sur les grilles d'analyse. Toutefois, il faut noter que cela ne s'est pas avéré possible durant l'observation de premier type dans la classe primaire 2P, en raison d'une trop forte sollicitation de la part des enfants (questions).

Durant les observations de troisième type, la présence de deux évaluateurs n'a pas été maintenue. En effet, la présence d'une étudiante dans chaque groupe d'élève a été nécessaire afin d'animer l'activité et le nombre de groupe était trop important pour pouvoir être deux étudiantes par groupe.

Durant chaque observation, la réflexion portant sur l'intensité et la fréquence d'un comportement relevé ainsi que son impact sur l'activité en cours en termes de perturbation est restée présente afin d'éviter au maximum de relever un comportement, malgré le fait que celui-ci s'avérait très discret ou ne coïncidait pas totalement avec nos catégories pré-établies.

Premier type d'observation :

Lors du premier type d'observation, comme mentionné ci-dessus, trois étudiantes furent présentes. Deux étudiantes ont identifié les noms et places des enfants et ont relevé les comportements observés pendant qu'une troisième étudiante donnait les règles et consignes et répondait aux éventuelles questions des élèves. De leur côté, durant la passation du questionnaire sociodémographique et du questionnaire UPPS, les deux étudiantes remplissaient leurs grilles d'analyse respectives, dès qu'un marshmallow était posé sur la table et ceci jusqu'à la fin de la passation.

L'étudiante seule, quant à elle, a suivi une marche à suivre en quatre étapes.

La première étape était de communiquer les règles pour le bon déroulement de la passation du questionnaire socio-démographique et du questionnaire UPPS ainsi que la consigne pour le marshmallow. Les règles étaient, de répondre aux questions des questionnaires en restant à sa place, sans faire de bruit et en travaillant seul.

La consigne en relation au marshmallow était la suivante :

« Vous allez recevoir chacun un marshmallow que l'on va poser sur votre table avant le début de la passation des questionnaires. Vous pourrez le manger tout de suite, mais, si

vous attendez d'avoir terminé le questionnaire avant de le manger, nous vous donnerons un deuxième marshmallow ».

La consigne du marshmallow proposée aux élèves se base sur la procédure de l'expérimentation « The Marshmallow experiment » menée en 1972 par le psychologue Walter Mischel, à l'université de Stanford. Il fut proposé à des enfants se trouvant seuls dans une pièce, de soit manger le marshmallow qui leur avait été remis de suite, tout en sachant qu'ils n'en recevraient pas un deuxième, soit, d'attendre 15 minutes sans le manger et d'en recevoir un deuxième dès le retour de l'expérimentateur. Selon Mischel, les enfants qui mangent leur marshmallow de suite sont « impulsifs », voulant de la gratification instantanée et ils ont une vie plus difficile dans le futur que les enfants pour qui la gratification différée est possible. Cette étude portant sur la « gratification différée » a depuis été reproduite à plusieurs reprises.

La deuxième étape consistait en premier lieu à distribuer les questionnaires et en deuxième lieu, à poser un marshmallow sur les tables devant chaque enfant.

La troisième étape était de récolter les questionnaires et d'échanger ensuite brièvement avec les enfants sur leur vécu et le déroulement de la passation.

La quatrième étape consistait à donner aux élèves une consigne concernant la constitution des groupes de quatre élèves qui auraient peut-être l'occasion de jouer ensemble lors de notre prochaine rencontre (le troisième type d'observation). Cette procédure qui fait appel aux préférences et aux rejets des élèves envers leurs pairs, relève de la « sociométrie », discipline qui a été évoquée précédemment dans ce travail. Selon Moreno, qui a écrit « les fondements de la sociométrie en 1969, « le test sociométrique permet de faire apparaître le réseau des relations interpersonnelles intergroupes au sein du groupe nouvellement formé et ceci à des moments différents » (Moreno, 1969, cité par Amael et al., 2010, p.77).

Catanas, en 2003, explique que le test sociométrique s'applique au sein de groupe et consiste à interroger chaque individu sur ses préférences, rejets et indifférences vis-à-vis des autres membres du groupe. Les affinités socioaffectives ainsi relevées, il serait possible d'établir la structure affective du groupe.

Comme le préconise Parlebas dans son ouvrage (Parlebas, 1992, cité par Amael et al, 2010), avant que nous invitions les élèves à se positionner dans leurs réseaux de relation, nous leur avons clairement formulé la consigne pour qu'ils puissent répondre spontanément et dans la confidentialité.

La consigne qui leur a été donnée est la suivante :

« Nous allons vous distribuer un petit bout de papier. Là où il est écrit, « je m'appelle :... » vous noterez votre nom et prénom. Ensuite, vous aller noter les noms de deux camarades avec qui vous aimeriez être dans un jeu de groupe, et les noms de deux camarades avec qui vous n'aimeriez pas être dans un jeu de groupe. Vous devez garder secrets les noms des camarades que vous avez écrits ! De notre côté, nous ne montrerons vos billets à personne ! ».

Nous leur avons dit que nous essayerons de respecter les désirs qu'ils avaient inscrits sur leur bout de papier. En plus de mener à bien ces quatre étapes, l'étudiante seule répondait aux questions des élèves concernant les questionnaires et leur donnait des exemples au cas où une affirmation du questionnaire UPPS n'était pas comprise afin qu'ils puissent être plus à même de répondre à l'item. Parfois, lorsque les questions des élèves étaient trop nombreuses, les deux autres étudiantes tentaient d'y répondre tout en restant attentives à leurs propres tâches.

Deuxième type d'observation :

Lors du deuxième type d'observation, l'enseignant-e menait une activité comme à l'habitude, c'est-à-dire qu'elle ne tenait pas expressément compte de notre présence dans la manière d'interagir avec ses élèves. La présence de deux étudiantes était nécessaire afin d'identifier les élèves (noms et emplacements) et relever les comportements qui étaient catégorisés comme « impulsifs » dans la grille d'analyse. Les observatrices relevaient également les antécédents au « comportement impulsif » ainsi que les conséquences de sa manifestation.

Tous les comportements suivants pouvaient être relevés en tant que comportement relevant de l'impulsivité :

- Parler sans lever la main, sans attendre son tour ou encore avant la fin de la formulation d'une question
- Plaintes non-verbales comme les mimiques, les râles, les respirations fortes, etc.
- La recherche de bagarre, de conflit
- L'agression d'une personne ou d'un objet
- La manifestation physique telle que manipulation répétitive d'objet, jeu avec le matériel et mouvements répétitifs (par exemple, se lever)
- Le non-respect des consignes, des règles

En ce qui concerne les antécédents, c'est-à-dire les conditions, stimuli qui ont pu provoquer de l'impulsivité chez un enfant, les étudiantes se sont focalisées non seulement sur le comportement de l'enseignant-e, mais également sur le comportement d'un ou de plusieurs élèves. Au niveau du comportement de l'enseignant-e, elles ont relevé, dans le cas où ils se présentaient, les comportements ci-dessous :

- Il/elle pose une question et ceci de manière aversive
- Il/elle donne des instructions, des explications, des consignes (de manière plus ou moins spécifique, aversive, et vague)
- Il/elle favorise l'émergence d'une communication, d'un échange, d'un partage, de récits d'événements
- Il/elle fait preuve d'attention sociale (plus ou moins aversive) verbale ou non verbale. Cette attention pouvant être initiée par l'enseignant(e) ou se présentant en réponse à la façon de se comporter de l'enfant
- il/elle interrompt une activité ou un élève
- Il/elle donne des approbations-désapprobations au sujet du comportement social ou de compétences scolaires

Au niveau du comportement d'un autre élève ou des comportements de plusieurs élèves, étaient relevés les éléments suivants :

- Une interaction directe avec l'enfant telle que des jeux, une provocation, le fait d'attirer son attention, lui faire une critique, se moquer de lui, rire, être en retrait.

- Pas d'interaction directe avec l'élève ayant eu un comportement impulsif (p.ex. un autre élève a parlé)

En ce qui concerne les conséquences du comportement impulsif, c'est-à-dire, ce qui s'est passé ensuite, les étudiantes se sont focalisées d'une part sur la réaction de l'enseignant-e au comportement impulsif de l'enfant, et de l'autre, sur la réaction d'un ou plusieurs élèves à ce comportement.

Par rapport à la réaction de l'enseignant-e, les différents éléments ci-dessous ont été relevés s'ils se présentaient :

- Tentative de calmer l'élève ou les élèves, afin que le calme réapparaisse (par exemple, diminuer le volume sonore)
- Changement d'activité, passer à autre chose
- Répétition des consignes, de l'activité souhaitée d'une manière différente ; faire des démonstrations, donner des exemples, faire reformuler ce qui a été demandé aux élèves.
- Justifie son comportement, donne des arguments pour expliquer comment ils en sont arrivés là
- Tente de permettre à l'enfant de s'exprimer (son ressenti, ses émotions, sa compréhension) en lui posant une question ou en lui donnant la parole
- Demande à l'élève de réfléchir sur son comportement (gestes, paroles)
- Invite et suggère aux enfants de résoudre leurs problèmes ensemble
- Réagit de manière impulsive au comportement de l'enfant

Quant à la réaction d'un ou plusieurs élèves, différents éléments peuvent être relevés :

- La présence de critique, de moquerie, de rire, de retrait, de renchérissement, d'imitation, d'ignorance, etc.

Troisième type d'observation :

Le troisième et dernier type d'observation a nécessité au préalable la répartition des enfants dans leur groupe de jeu (quatre enfants par groupe). La constitution des groupes a été réalisée par les étudiantes, durant le temps écoulé entre la première observation, où les enfants avaient pu exprimer leurs préférences et ce

troisième type d'observation. Une étudiante par groupe donnait les consignes, répondait aux questions et effectuait les observations au sein du groupe. En ce qui concerne les types de jeux proposés, il a fallu opter pour des jeux prenant en compte les différences d'âge entre les enfants des classes primaires et des classes enfantines. Ainsi, pour les tout petits, nous avons opté pour l'utilisation d'un jeu dont ils avaient peut-être l'habitude, et qui du moins était simple à expliquer et à apprendre afin que les observations restent la priorité de notre attention. Le jeu « Halli Galli » a été utilisé dans les classes enfantines et le jeu « Jungle speed » dans les classes primaires. Les différents comportements impulsifs suivants ont pu, s'ils se présentaient, être relevés :

- Parler (fort, trop) sans lever la main, sans attendre son tour, interrompre sans raison ses camarades, leur propre jeu ou le jeu des autres
- Imposer sa présence et être très actif (par exemple, imposer ses règles plutôt que se soumettre à celles des autres, compétition)
- Difficulté à attendre son tour dans le jeu (visible à travers ses paroles, son corps, son comportement, l'excitation)
- S'emporter facilement, surréagir émotionnellement (par exemple, une très forte déception, jalousie, colère, agressivité, joie ; accumuler en silence puis exploser, etc.)
- Plaintes non verbales
- Rechercher la bagarre, le conflit
- Agresser une personne ou un objet
- Sembler peu sensible aux autres, développer peu d'alliances avec les autres
- Avoir un sens aigu du territoire : besoin que chacun ait sa place délimitée dans le groupe en fonction de sa tâche
- Manifestation physique : manipulation répétitive d'objet, jeu avec le matériel ou mouvements répétitifs
- Non-respect de la consigne, des règles
- Agir sans réfléchir

Les antécédents au comportement impulsif pouvant être relevés étaient, soit des comportements d'un élève (gestes et/ ou paroles) du groupe ou d'un autre groupe, soit des explications, précisions provenant de l'étudiante.

Les conséquences au comportement impulsif pouvant faire l'objet de relevés étaient les réactions, les interventions de l'étudiante qui avait donné les consignes ou encore les réactions (comme des critiques, moqueries, rires, retraits, renchérissements, imitations, ignorances, abandons du jeu, etc.) d'un élève du groupe ou d'un élève d'un autre groupe.

5.3.3 Traitement des données

Les questionnaires

Les données récoltées à l'aide des différents questionnaires ont été tout d'abord traitées sur fichiers Excel puis transposées sur des bases de données SPSS (logiciel statistique).

Les observations

En ce qui concerne les observations, les « comportements impulsifs » relevés lors des trois types d'observation ont été classés en comportements « hors tâche » et en comportements « dans la tâche ». Lorsque le comportement relevé coïncidait avec une des catégories de « comportement impulsif » des grilles d'observations pré-établies, ce dernier fut codé en tant que comportement « hors tâche ». Cependant, étant donné que les catégories d'observation « attitudes positives » et « attitudes négatives » ne représentaient pas forcément des comportements « hors tâche ou impulsifs » (en raison du fait que les évaluatrices n'ont pas noté le comportement en question), ils n'ont pas été inclus dans les scores.

Pour le calcul des comportements « hors tâche », les relevés des deux évaluatrices ont été pris en considération, mais précisons toutefois certains éléments : premièrement, lorsque le nombre de comportements différait d'une évaluatrice à l'autre, une moyenne des deux relevés a été faite. Deuxièmement, lorsqu'une des évaluatrices avait relevé sous une catégorie « beaucoup de », trois points supplémentaires ont été attribués en plus pour l'observation en question et ceci de manière systématique. Troisièmement, lorsqu'uniquement

une des observatrices relevait des comportements « hors tâche », ce nombre de comportements a été préservé tel quel (dans cette situation, pas de moyenne n'a été faite).

Un score (nombre de comportements impulsifs) par type d'observation (I, II, III) a été calculé pour chaque élève. À partir de là, les élèves ont été répartis en trois groupes en fonction de leurs scores à chacune des observations : les élèves avec des scores allant de [0-3] ont été attribués au groupe « niveau bas de comportements impulsifs », les élèves ayant des scores de [3.5-5], ont été attribués au groupe « niveau moyen de comportements impulsifs » et finalement les élèves avec des scores allant de [5.5-max] ont été attribués au groupe « niveau élevé de comportements impulsifs ».

Un score total pour chaque élève qui a été présent aux trois types d'observation a été calculé. À partir du score total (observation I, II, III), trois groupes du même type que ceux ci-dessus ont été constitués. Les intervalles étant toutefois différents : les élèves ayant un score total de [0-2] ont été attribués au groupe « niveau bas de comportements impulsifs », les élèves qui avaient un score total compris entre [2.5-8.5] ont été attribués au groupe « niveau moyen de comportements impulsifs » et pour terminer, les élèves ayant des scores allant de [9-max] ont été attribués au groupe « niveau élevé de comportements impulsifs ».

Rappelons que toutes les classes n'ont pas participé à tous les types d'observation. Ainsi, chacune des hypothèses prend en considération uniquement les élèves qui ont participé aux types d'évaluation auxquelles elles se rapportent (questionnaire UPPS, observation I, II et III et l'enquête sociométrique).

Pour les observations de deuxième et de troisième type, a été relevé de façon descriptive pour chaque classe qui y a participé, les antécédents et les conséquences à un « comportement impulsif » (cf. annexes).

Les données sociométriques

Les données sociométriques récoltées lors de la première observation ont été représentées sous forme de graphiques sur Excel (cf. annexes) afin d'obtenir un

premier tri des informations. Ainsi, ont pu être rendus visibles, non seulement le nombre de préférences et de rejets pour chaque élève, mais également le nombre de préférences attribuées par des filles et par des garçons ainsi que le nombre de rejets attribués par des filles et des garçons, pour chaque élève. Toutefois, notons que les données sociométriques d'une des classes enfantines n'ont pas pu être utilisées pour les analyses en raison d'une attribution trop faible de préférences et de rejet à des enfants de la classe participants à la recherche. En effet, les élèves ont attribué beaucoup de rejets à des enfants de la classe ne participant pas à la recherche (ce qui est d'ailleurs une information intéressante). Cette particularité met en évidence le fait que les évaluatrices n'ont pas été assez claires à ce sujet dans les consignes données au moment de la récolte de ces informations sociométriques.

Le nombre de rejets et de préférences pour chaque élève a été retenu afin de classer les élèves dans des groupes sociométriques. Ci-dessous un tableau illustrant les critères de classement dans les différents groupes sociométriques

Tableau 4 : groupes sociométriques

Scores		Groupes Sociométriques
Rejet ≥ 4		Rejetés
Préférences [0-3]		
Préférences ≥ 4		Préférés
Rejets [0-3]		
Rejets : 0	Préférences : 0	Négligés
Rejets : 0	Préférences : 1	
Rejets:1	Références : 0	
Rejets:1	Préférences : 1	
Rejets ≥ 3	Préférences ≥ 3	Controversés
Rejets : 0	Préférences : 3	Autres
Rejets : 3	Préférences : 0	
Rejets : 0	Rejets : 2	
Rejets : 2	Préférences : 0	

Les analyses statistiques

Les différentes analyses effectuées sur les données touchant ma problématique (scores au questionnaire UPPS, données sociométriques, données d'observation) ont été réalisées avec le logiciel statistique SPSS.

5.4 Analyses statistiques

Les variables

En ce qui concerne le questionnaire UPPS, une variable numérique comprenant les cinq dimensions (dimensions « urgence négative » et « urgence positive » incluses) a été constituée. Cette variable a été considérée comme une seule mesure. Il s'agit de la variable « *upps_tot_enf* » pour la version enfant du questionnaire et de la variable « *upps_tot_ens* » pour la version enseignant-e. Pour la version parents du questionnaire, une seule mesure n'a pas été créée pour les raisons explicitées ci-dessous.

La fiabilité interne est bonne pour chaque dimension du questionnaire (cf. valeurs des alpha de Cronbach en annexe). La fiabilité interne de l'ensemble des items pour chacune des versions des questionnaires est également satisfaisante.

De plus, la grande majorité des corrélations (Spearman) entre les différentes dimensions sont moyennes à fortes (cf. valeur des corrélations en annexe). Cependant, en ce qui concerne la version parents, plusieurs corrélations entre les différentes dimensions sont faibles. Ainsi, pour cette version, l'analyse porte uniquement sur certaines dimensions qui sont également prises en considération lorsqu'il s'agit des deux autres versions du questionnaire.

Les trois types d'observation constituent des variables ordinales qui ont chacune trois modalités (bas, moyen, élevé) définies en fonction du nombre de comportements hors tâche. Les trois variables suivantes « *catgobservationI* », « *catgobservationII* », « *catgobservationIII* » répartissent les élèves dans les groupes (en fonction des modalités) et sont donc des variables ordinales.

Le total des scores des trois types d'observations (I, II, III) a également mené à une répartition des élèves en trois groupes (bas, moyen, élevé). Il s'agit de la variable « *catgobserv123* ».

Les données sociométriques ont été codées en scores (à partir du nombre de rejets et du nombre de préférences attribués à chaque élève) qui en fonction d'intervalles prédéfinis ont permis la constitution de cinq groupes sociométriques (Rejetés, Préférés, Négligés, Controversés et Autres). Ainsi, la variable « *catégsocio* » est une variable nominale dont les intervalles définissent les groupes sociométriques. Ces scores ont également été transformés en données numériques à partir de la soustraction « rejets moins préférences » et de la sorte, la variable numérique « *catégsocio_num* » a été créée.

Les calculs effectués

En ce qui concerne les analyses de variances (tests paramétriques), l'homogénéité des variances a été testée à l'aide du test de Leven et la normalité des distributions de chaque population pour chaque variable a été testée avec le test de Kolmogorov-Smirnov. Lorsque les variances ne s'avéraient pas homogènes et lorsqu'il n'a pas été possible d'affirmer la normalité de la distribution d'une population, le test non-paramétrique de Krustal-Wallis a été appliqué.

Afin de tester les quatre hypothèses opérationnelles, des analyses de variances à un facteur (y compris les calculs de plusieurs éta carrés et des tests de Scheffe) ont été réalisés.

Des calculs d'effectifs (moyennes, écart-type, variance, etc.) ainsi que des tests de corrélation de Spearman ont été réalisés.

Finalement, relevons que la valeur pour laquelle l'hypothèse nulle est rejetée aux tests de signifiante est de $p \leq .05$

6. Résultats

6.1 Première hypothèse

UPPS - Score total

H1 : En ce qui concerne les scores des élèves au questionnaire UPPS auto-évalué (version enfants), le tableau de l'Anova montre que globalement, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des cinq groupes sociométriques. En effet, $F(4,30) = .63$, ns. De plus, le score de la moyenne du groupe « Rejetés » n'est pas le plus élevé. Comme il est possible de l'observer au tableau 7, la moyenne au questionnaire UPPS (score total) la plus élevée concerne le statut sociométrique de type « Préférés ».

En ce qui concerne les scores des élèves au questionnaire UPPS version enseignant-es, le tableau de l'Anova montre également, que globalement, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des cinq groupes sociométriques. En effet, $F(4,22) = .96$, ns.

De plus, le score de la moyenne du groupe « Rejetés » n'est pas non plus le plus élevé. En se référant au tableau 8, notons que c'est le groupe d'enfants désignés par le statut sociométrique « Controversés » qui obtient la moyenne la plus élevée au questionnaire UPPS (score total).

Finalement, les tableaux 5 et 6 mettent en évidence des moyennes de score total au questionnaire UPPS nettement différentes entre la version enfants et la version enseignant-es du questionnaire. En effet, la version enseignant-es affiche des scores (tableau 6 et 8) beaucoup plus faibles.

Tableau 5 : *Effectifs des scores au questionnaire UPPS (score total) – version enfants*

questionnaire UPPS	N	moyenne	Écart-type	Maximum	Minimum	Variance
<i>Upps_tot_enf</i>	46	127.84	25.75	178.00	75.00	663.51

Tableau 6 : *Effectifs des scores au questionnaire UPPS (score total) – version enseignant-es*

questionnaire UPPS	N	moyenne	Écart-type	Maximum	Minimum	Variance
<i>Upps_tot_ens</i>	68	80.36	22.39	144.00	47.00	501.63

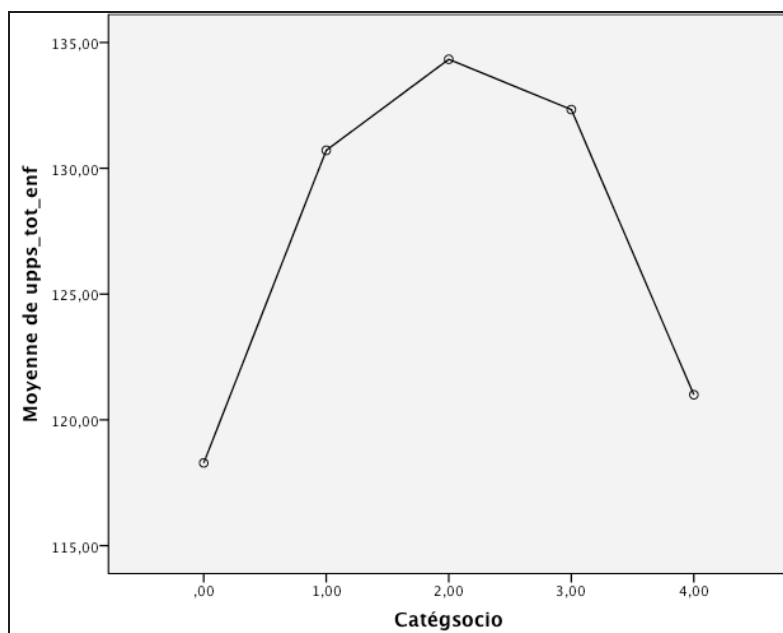
Tableau 7 : *Moyenne au questionnaire UPPS (score total) pour chaque groupe sociométrique version enfants*

Groupes	N	Moyenne	Écart-type
Rejetés	7	130.71	36.12
Préférés	6	134.33	22.53
Négligés	6	132.33	18.26
Controversés	2	121.00	25.45
Autres	14	118.28	13.47
Total	35	126.08	25.17

Tableau 8 : *Moyenne au questionnaire UPPS (score total) pour chaque groupe sociométrique version enseignant-es*

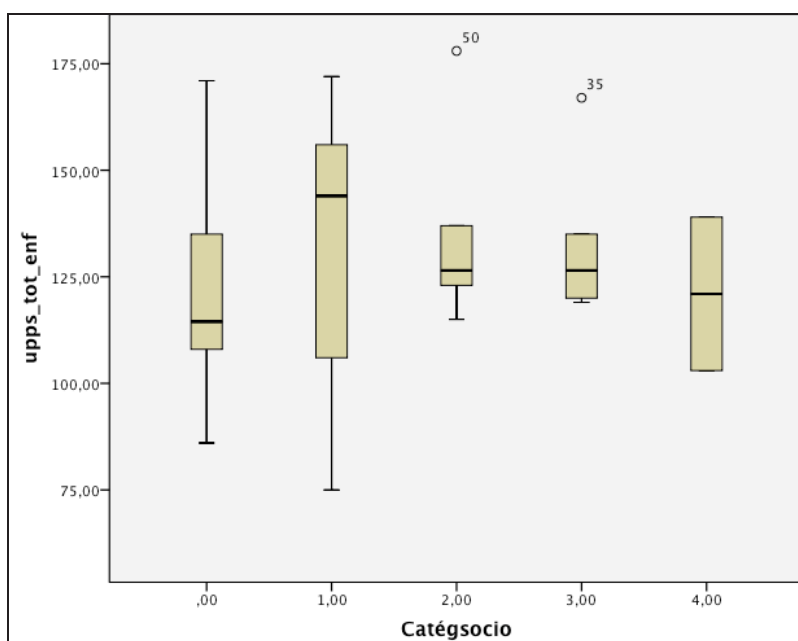
Groupes	N	Moyenne	Écart-type
Rejetés	5	76.20	25.83
Préférés	3	69.00	4.00
Négligés	3	70.00	12.12
Controversés	2	81.00	8.48
Autres	14	74.21	23.54
Total	27	74.03	20.11

Figure 1 : Diagrammes des moyennes au questionnaire UPPS pour chaque groupe sociométrique – version enfants



Notes : Les chiffres sur l'axe des x correspondent aux différents statuts sociométriques suivant : 0 = Autres, 1 = Rejetés, 2 = préférés, 3 = Négligés, 4 = Controversés.

Figure 2 : Boite à moustaches représentant la répartition des scores au questionnaire UPPS (version enfants) pour chaque groupe sociométrique – version enfants



Notes : Les chiffres sur l'axe des x correspondent aux différents statuts sociométriques suivant : 0 = Autres, 1 = Rejetés, 2 = préférés, 3 = Négligés, 4 = Controversés.

UPPS - score dimension manque de préméditation, dimension urgence négative et dimension urgence positive

Dimension manque de préméditation

En ce qui concerne les scores des élèves à la dimension *manque de préméditation* du questionnaire UPPS auto-évalué, le tableau de l'Anova montre que globalement, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des cinq groupes sociométriques. En effet, $F(4,36) = .86$, ns.

En ce qui concerne les scores des élèves à la dimension « *manque de préméditation* » du questionnaire UPPS version enseignant-es, il n'a pas été possible de réaliser une analyse de variance en raison du fait que les différentes populations relatives aux groupes sociométriques ne suivent pas toutes la loi normale (il n'a pas été possible de réaliser un test de Kolmogorov-Smornov pour le groupe « Controversés »). De ce fait, le test de Krustal Wallis a été effectué. Les médianes s'avèrent être les mêmes, il n'y a donc pas de différences de médianes au niveau des scores de la dimension « *manque de préméditation* » entre les différents statuts sociométriques. En effet, Khi-deux = 2.29, $p = .68$.

Pour cette dimension du questionnaire UPPS version parents, le tableau de l'Anova n'a pas pu faire l'objet d'une interprétation, car les variances ne se sont pas avérées homogènes. En effet, $F(4,69) = 2.51$, $p = .04$.

Le test de Krustal-Wallis met en évidence le fait que les médianes des différents groupes sociométriques à la dimension « *manque de préméditation* » sont les mêmes. En effet, Khi-deux = .57, $p = .96$.

Dimension urgence négative

En ce qui concerne les scores des élèves à la dimension *urgence négative* du questionnaire UPPS auto-évalué, le tableau de l'Anova montre que globalement, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des cinq groupes sociométriques. En effet, $F(4,35) = .80$, ns.

En ce qui concerne les scores des élèves à la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version enseignant-es, il n'a pas non plus été possible de réaliser une analyse de variance, les variances testées à l'aide du test de Leven, n'étant pas homogènes entre elles. En effet, $F(4,24) = 2.82, p = .04$. Le test de Krustal Wallis permet néanmoins d'affirmer que les médianes sont les mêmes et conséquemment, qu'il n'y a pas de différences significatives de médianes entre les différents statuts sociométriques au niveau des scores de la dimension « *urgence négative* ». En effet, Khi-deux = 1.01, $p = .90$.

Le tableau de l'Anova indique qu'il n'y a pas de différence significative de moyennes entre les groupes sociométriques à la dimensions « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version parents. En effet, $F(4,69) = .117, p = .33$.

Dimension *urgence positive*

En ce qui concerne les scores des élèves à la dimension urgence positive du questionnaire UPPS auto-évalué, le tableau de l'Anova montre que globalement, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des cinq groupes sociométriques. En effet, $F(4,35) = .84, ns$.

En ce qui concerne les scores des élèves à la dimension « *urgence positive* », du questionnaire UPPS version enseignant-es, l'analyse de variance met en évidence le fait qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des cinq groupes sociométriques. En effet, $F(4,25) = .14, ns$.

Au niveau de cette dimension dans le questionnaire UPPS version parents, la table de l'Anova indique que les variances ne sont pas homogènes entre elles. Ainsi, le test de Krustal-Wallis a été appliqué et les médianes s'avèrent être les mêmes. Il n'y a donc pas de différences de médianes entre les groupes sociométriques à la dimension « *urgence positive* ».

6.2 Deuxième hypothèse

UPPS - Score total

H2a : À partir du score total des trois types d'observation (variable « *catgobserv123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation au questionnaire UPPS version enfants (variable « *upps_tot_enf* ») est significative. $F(2,32) = 6.13$ $p < .05$.

De plus, le score de la moyenne du groupe « élevé » est le plus élevé.

Étant donné une différence significative des moyennes entre les trois groupes d'observation (bas, moyen, élevé), les effets spécifiques sont testés pour savoir qu'elles sont les moyennes qui s'avèrent différentes entre elles. En se référant à la deuxième hypothèse, une différence entre la moyenne des scores au questionnaire UPPS du groupe « élevé » et la moyenne des scores du groupe « bas » pourrait être attendue. À partir du tableau de comparaisons multiples, une différence significative est observée dans les comparaisons des moyennes deux à deux. Cependant, il s'agit de la différence entre la moyenne des scores du groupe « bas » et la moyenne des scores du groupe « moyen » au questionnaire UPPS version enfants. En effet, la différence entre les deux moyennes est de 25.97 et cette différence est significative car $p < .05$.

À partir du score total des trois types d'observation (variable « *catgobservation123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation au questionnaire UPPS version enseignant-es (variable « *upps_tot_ens* ») est significative. $F(2,24) = 3.58$, $p < .05$.

Le score de la moyenne du groupe « élevé » est le plus élevé.

Cependant, à partir du tableau de comparaisons multiples, aucune différence significative n'est observée dans les comparaisons des moyennes deux à deux.

Relevons le fait, qu'observer une significativité dans le test global, n'implique pas forcément des différences significatives dans les comparaisons deux à deux. Selon Gilles et al. (2008), cela s'explique de la façon suivante : « cela est dû au fait que le test post-hoc de Scheffe pondère les effets et que cette

pondération peut ne pas mettre en lumière certains effets » (Gilles et a., 2008, p.49).

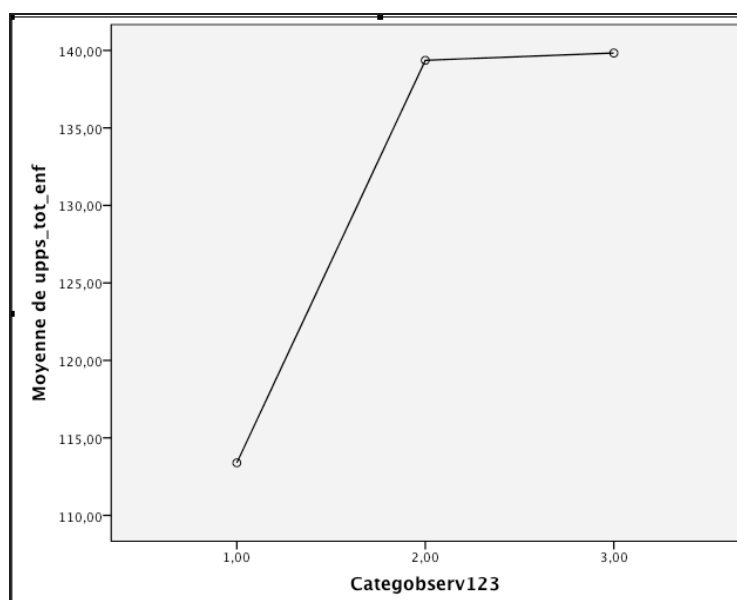
Tableau 9 : Moyenne au questionnaire UPPS (version enfants) pour chaque groupe d'observation (au score total des trois types d'observation : variable « *catgobserv123* »)

Groupes	N	Moyenne	Écart-type
bas	18	113.38	21.02
moyen	11	139.36	23.89
élevé	6	139.83	21.66
Total	35	126.08	25.17

Tableau 10 : Moyenne au questionnaire UPPS (version enseignant-es) pour chaque groupe d'observation (en ce qui concerne le total des trois types d'observation : variable *catgobservation123*)

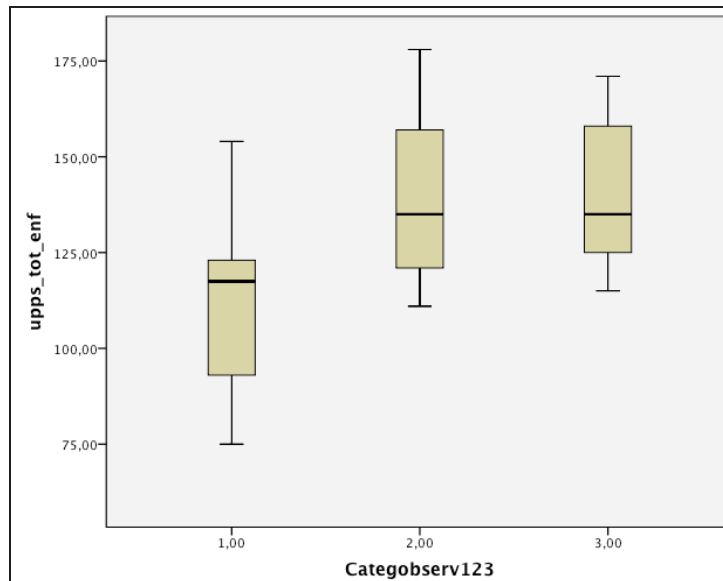
Groupes	N	Moyenne	Écart-type
bas	17	69.52	18.99
moyen	4	66.75	10.71
élevé	6	91.66	19.91
Total	27	74.03	20.11

Figure 3 : Diagrammes des moyennes au questionnaire UPPS (version enfants) pour chaque groupe d'observation au score total des trois types d'observation



Notes : Les chiffres sur l'axe des x correspondent aux différents niveaux de « comportements Hors Tâche » (groupes d'observation) : 1 = niveau bas, 2 = niveau moyen, 3 = niveau élevé.

Figure 4 : Boîte à moustaches représentant la répartition des scores au questionnaire UPPS (version enfants) chaque groupe d'observation au score total des trois types d'observation.



Notes : Les chiffres sur l'axe des x correspondent aux différents niveaux de « comportements Hors Tâche » (groupes d'observation) : 1 = niveau bas, 2 = niveau moyen, 3 = niveau élevé.

UPPS – score dimension manque de préméditation, dimension urgence négative et dimension urgence positive

Dimension manque de préméditation

À partir du score total des trois types d'observation (cf. méthode variable « *categobserv123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation à cette dimension au questionnaire UPPS version enfants, n'est pas significative. $F(2,38) = 1.75$, ns.

À partir du score total des trois types d'observation (variable « *categobserv123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation à cette dimension du questionnaire UPPS version enseignant-es, n'est pas significative. $F(2,25) = 1.35$, ns.

À partir du score total des trois types d'observation (variable « *catobserv123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation à cette dimension du questionnaire UPPS version parents, n'est pas significative. $F(2,46) = 3.12$, ns.

Dimension *urgence négative*

À partir du score total des trois types d'observation, le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation, à cette dimension du questionnaire UPPS version enfants, est significative. $F(2,37) = 3.26$, $p < .05$. À partir du tableaux de comparaisons multiples, aucune différence significative n'est observée dans les comparaisons des moyennes deux à deux.

À partir du score total des trois types d'observation (variable « *catobserv123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation à cette dimension du questionnaire UPPS version enseignant-es, n'est pas significative. $F(2,26) = 2.59$, ns.

En ce qui concerne cette dimension, selon le tableau de l'Anova, il n'y a pas de différence significative de moyennes des scores entre les groupes d'observation à la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version parents. En effet, $F(2,47) = 2.06$, ns.

Dimension *urgence positive*

À partir du score total des trois types d'observation, le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation, à cette dimension du questionnaire UPPS version enfants, est significative. $F(2,37) = 3.94$, $p < .05$. Cependant, À partir du tableau de comparaisons multiples, aucune différence significative n'est observée dans les comparaisons des moyennes deux à deux.

À partir du score total des trois types d'observation (variable « *catgobserv123* ») le tableau de l'Anova montre que globalement, la différence entre les moyennes des trois groupes d'observation à cette dimension du questionnaire UPPS version enseignant-es, n'est pas significative. $F(2,27) = 1.57$, ns.

Le tableau de l'Anova indique qu'il n'y a pas de différence significative de moyenne entre les groupes d'observation (variable « *cateobserv123* ») à la dimension « *urgence positive* » du questionnaire UPPS version parents. En effet, $F(2,47) = .83$, ns.

UPPS - Score total

H2b : le test de corrélation (Spearman) ne nous permet pas d'affirmer clairement que la relation entre les scores des élèves à l'observation I et les scores des élèves au questionnaire UPPS version enfants, ne soit pas due au hasard, car $p = .06$, ns ($N = 45$). (La significativité est tout de même proche du seuil de significativité).

De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .28$, ns.

Le test de corrélation (Spearman) ne nous permet pas d'affirmer que la relation entre les scores des élèves à l'observation I et les scores des élèves au questionnaire UPPS version enseignant-es, ne soit pas du au hasard, car $p = .87$, ns ($N = 39$).

La relation est négative, le coefficient de corrélation étant de $r = -.02$, ns.

UPPS – score dimension manque de préméditation, dimension urgence négative et dimension urgence positive

Dimension manque de préméditation

En ce qui concerne la version enfants du questionnaire UPPS et les élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type (variable « *observation1* »), le test de corrélation (Spearman) ne permet pas d'affirmer que la relation entre les deux variables testées ne soit pas due au hasard, car $p =$

.47, ns (N = 54). Ainsi, nous ne pouvons pas avancer qu'il y ait un lien entre les données de l'observation de premier type et la dimension « *manque de préméditation* » au questionnaire UPPS version enfants. De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .10$, ns.

En ce qui concerne les la version enseignant-es du questionnaire UPPS et les élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type (variable « *observation1* »), le test de corrélation (Spearman) ne permet pas d'affirmer que la relation entre les deux variables testées ne soit pas due au hasard, car $p = .60$, ns (N = 41). Ainsi, nous ne pouvons pas avancer qu'il y a un lien entre les données d'observation à l'observation de premier type et la dimension « *manque de préméditation* » au questionnaire UPPS version enseignant-es. De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .08$, ns.

La force de la relation entre les données de l'observation de type I et les scores relatifs à la dimension « *manque de préméditation* » au questionnaire UPPS version parents n'est pas significative : $r = .03$, $p = .76$, N = 65.

Dimension *urgence négative*

En ce qui concerne la version enfants du questionnaire UPPS et les élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type, le test de corrélation (Spearman) ne permet pas d'affirmer que la relation entre les deux variables testées ne soit pas due au hasard, car $p = .19$, ns (N = 53). Ainsi, nous ne pouvons pas avancer qu'il y a un lien entre les données d'observation et les scores à cette dimension en ce qui concerne la version enfants. De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .18$, ns.

En ce qui concerne la version enseignant-es du questionnaire UPPS et les élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type (variable « *observation1* »), le test de corrélation (Spearman) ne permet pas d'affirmer que la relation entre les deux variables testées ne soit pas due au hasard, car $p = .58$, ns (N = 42). Ainsi, nous ne pouvons pas avancer qu'il y a un lien entre les données de l'observation de premier type et la dimension « *urgence négative* »

au questionnaire UPPS version enseignant-es . De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .08$, ns.

Les données de l'observation de type I et les scores relatifs à la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version parents ne corrélaient pas. En effet, $r = .14$, $p = .24$, $N = 66$.

Dimension *urgence positive*

En ce qui concerne la version enfants du questionnaire UPPS et les élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type, le test de corrélation (Spearman) ne permet pas d'affirmer que la relation entre les deux variables testées ne soit pas due au hasard, car $p = .09$, ($N = 52$). ns. Ainsi, il n'est pas possible d'affirmer qu'il y a un lien entre ces données d'observation et cette dimension en ce qui concerne la version enfants. De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .23$, ns.

En ce qui concerne la version enseignant-es du questionnaire UPPS et les élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type (variable « *observation1* »), le test de corrélation (Spearman) ne permet pas d'affirmer que la relation entre les deux variables testées ne soit pas due au hasard, car $p = .14$, ns ($N = 43$). Ainsi, nous ne pouvons pas avancer qu'il y a un lien entre les données de l'observation de premier type et la dimension « *urgence négative* » au questionnaire UPPS version enseignant-es. De plus, la relation est faible, le coefficient de corrélation étant de $r = .22$, ns.

Finalement, la force de la relation entre les données de l'observation de type I et les scores relatifs à la dimension « *urgence positive* » du questionnaire UPPS version parents, est faible et également non significative : $r = .09$, $p = .42$, $N = 69$.

6.3 Troisième hypothèse

H3a : En ce qui concerne les scores des statuts sociométriques (variable « *socio_num* ») à l'observation de type I (variable « *obsIcateg* »), il n'y a pas de

différence de moyenne significative entre les trois groupes (bas, moyen, élevé). En effet, $F(2,39) = .18$, ns.

A l'observation de type II (variable « *obsIIcateg* »), il n'a pas été possible malgré l'homogénéité des variances d'effectuer une analyse de variance en raison du fait que les différentes populations dont il est question, ne suivent pas une loi normale. Conséquemment, le test non-paramétrique de Krustal Wallis a été appliqué. Il s'avère ici que les médianes sont les mêmes et donc qu'il n'y a pas de différence significative de médianes au niveau des scores des statuts sociométriques (variable « *socio_num* ») entre les différents groupes d'observation à l'observation II. En effet, le khi-deux = 4.98, $p = .08$.

Et finalement, à l'observation de type III (variable « *obsIIIIcateg* »), il n'y a pas de différences de moyennes significatives aux scores relatifs aux statuts sociométriques (variable « *socio_num* ») entre les trois groupes d'observation (bas, moyen, élevé). En effet, $F(2,55) = .03$, ns.

6.4 Quatrième hypothèse

H4 : Le éta carré des données sociométriques (variable « *catogsocio* ») ($\eta^2 = .11$) en relation avec les scores au questionnaire UPPS version enfants (variable « *upps_tot_enf* »), diffère de l'éta carré des données d'observation (variable « *catgobserv123* ») ($\eta^2 = .27$) en relation avec les scores au questionnaire UPPS version enfants («variable_ « *upps_tot_enf* »).

Le éta carré des données sociométriques (variable « *catogsocio* ») ($\eta^2 = .02$) en relation avec les scores au questionnaire UPPS version enseignant-es (variable « *upps_tot_ens* »), diffère de l'éta carré des données d'observation (variable « *catgobserv123* ») ($\eta^2 = .23$) en relation avec les scores au questionnaire UPPS version enseignants («variable_ « *upps_tot_ens* »).

Au sujet de la version parents du questionnaire UPPS, il n'a pas été possible de calculer les éta carrés pour deux des trois dimensions, car dans les deux cas, l'homogénéité des variances n'était pas respectée. En effet, pour la variable « *catogsocio* » en relation avec la dimension « *manque de préméditation* » F

(4,69) = 2.51, $p = .04$ et pour la variable « *catogsocio* » en relation avec la dimension « *urgence positive* », $F(4,70) = 3.51, p = .01$.

En ce qui concerne la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version parents, le éta carré des données sociométriques (variable « *catogsocio* ») ($\eta^2 = .06$), diffère quelque peu de l'éta carré des données d'observation (variable « *catogobserv123* ») ($\eta^2 = .08$) en relation avec les scores à la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version parents.

Afin de pouvoir comparer les éta carré se rapportant à la dimension « *urgence négative* » de la version parents du questionnaire UPPS avec les éta carré se rapportant à la même dimension mais aux deux autres versions du questionnaire, les éléments suivants ont été relevés :

En ce qui concerne la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version enfants, le éta carré des données sociométriques (variable « *catogsocio* ») ($\eta^2 = .04$), diffère de l'éta carré des données d'observation (variable « *catogobserv123* ») ($\eta^2 = .15$) en relation avec les scores à la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version enfants.

En ce qui concerne la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version enseignant-es, il n'a pas été possible de calculer les éta carré car l'homogénéité des variances n'était pas respectée. En effet, pour la variable « *catogsocio* » en relation à la dimension « *urgence négative* », $F(4,24) = 2.89, p = .04$.

7. Discussion

7.1 Interprétation des résultats

Afin d'appréhender l'impulsivité en classe, des données provenant de différents instruments d'évaluation et des informations découlant de différentes sources ont été rassemblées. Qu'en est-il de ces données ? Sont-elles cohérentes, complémentaires entre elles ? Comment la sociométrie et les observations ont concerné les élèves de cette recherche et quelle place occupe la sociométrie et les observations vis-à-vis du questionnaire UPPS ?

C'est à travers l'interprétation des résultats que ces certaines réponses apparaîtront.

Première hypothèse

Il n'est pas possible en fonction des résultats d'affirmer que les enfants les plus rejetés par leurs pairs sont ceux qui ont les scores les plus élevés au questionnaire UPPS (score total), que ce soit pour la version enfants ou enseignant-es.

En se centrant sur les dimensions « manque de préméditation », « *urgence négative* » et « *urgence positive* » du questionnaire UPSS, il n'est pas non plus possible d'affirmer que les enfants les plus rejetés par leurs pairs sont ceux qui ont les scores les plus élevés, et ceci quelque soit la version du questionnaire UPPS.

Compte tenu de ces différentes interprétations, la première hypothèse n'est pas acceptée.

Deuxième hypothèse

En fonction de ces résultats, il est possible d'affirmer que plus les comportements impulsifs sont nombreux chez les élèves au score total des trois types d'observations (niveau élevé d'impulsivité), plus ces élèves ont des scores élevés au questionnaire UPPS (score total) à la version enfants. Pour la version enseignant-es du questionnaire, cela est également le cas excepté une

moyenne des scores au questionnaire plus élevée pour le groupe d'observation « moyen » que le groupe d'observation « bas ».

Par contre, il n'est pas possible d'affirmer que plus les comportements impulsifs sont nombreux chez les élèves au score total des trois types d'observation, plus ces élèves ont des scores élevés à la dimension : « *manque de préméditation* » en ce qui concerne les versions enfants, enseignant-es et parents. Cependant, pour les dimensions « *urgence négative* » et « *urgence positive* », plus les comportements impulsifs sont nombreux chez les élèves (score total des trois types d'observation), plus ces élèves ont des scores élevés au questionnaire UPPS version enfants. Cela n'est pas le cas pour les versions enseignant-es et parents du questionnaire UPPS.

Au sujet des élèves qui ont participé uniquement à l'observation de premier type, il n'est pas possible d'affirmer que la relation entre les données d'observation et les scores au questionnaire UPPS (score total) pour la version enfants ainsi que pour la version enseignant-es ne soit pas due au hasard.

De plus, toujours concernant l'observation de premier type, il n'est également pas possible d'affirmer que la relation entre les données d'observation à l'observation de premier type et les scores des différentes dimensions pour chaque version du questionnaire, ne soit pas due au hasard.

En fonction des différentes interprétations ci-dessus, la première partie de la deuxième hypothèse est partiellement acceptée.

Troisième hypothèse

Pour chaque type d'observation, le fait que les élèves manifestent un haut niveau d'impulsivité ne permet pas d'avancer qu'ils ont plus de chance d'avoir des statuts sociométriques de type « Rejetés ».

La troisième hypothèse n'est donc pas acceptée.

Quatrième hypothèse

En ce qui concerne la version enfants et la version enseignant-es du questionnaire UPPS, les observations des comportements impulsifs et les

données sociométriques, ne sont pas d'aussi bons indicateurs l'un que l'autre des traits d'impulsivité (score total mesuré par le questionnaire UPPS).

En ce qui concerne la dimension « *urgence négative* » du questionnaire UPPS version parents et version enfants, les observations des comportements impulsifs et les données sociométriques, ne sont pas d'aussi bons indicateurs l'un que l'autre des traits d'impulsivité (scores mesurés par le questionnaire UPPS).

Compte tenu de ces interprétations, la quatrième hypothèse est acceptée.

A partir des différents calculs qui ont été effectués pour répondre à la quatrième hypothèse, il est intéressant de relever que dans les différentes versions du questionnaire UPPS ainsi que dans la dimension « *urgence négative* », c'est à chaque fois les données se rapportant aux observations qui expliquent le mieux la variance des (scores) traits d'impulsivité mesurés par le questionnaire UPPS (bien que pour la dimension « *urgence négative* », les données d'observations et les données sociométriques soient très proches). De plus, au niveau du score total du questionnaire UPPS, c'est dans la version « enfants » du questionnaire que les données d'observations et les données sociométriques expliquent avec le plus grand pourcentage la variance des traits d'impulsivité.

Au niveau de la dimension « *urgence négative* », c'est à nouveau dans la version enfants du questionnaire que les données d'observations expliquent avec le plus grand pourcentage la variance des traits d'impulsivité.

Hypothèses acceptées vs refusées

En fonction des différentes hypothèses acceptées ci-dessus, c'est-à-dire la première partie de la deuxième hypothèse (partiellement acceptée) et la quatrième hypothèse, notons que c'est la relation entre les observations réalisées et le questionnaire UPPS qui semble être pertinente. En effet, une partie des données d'observation est cohérente avec le questionnaire UPPS et les données d'observation expliquent davantage de variances du questionnaire UPPS que les données sociométriques.

Dans cette recherche, les données sociométriques ne correspondent pas aux scores des différentes versions du questionnaire UPPS.

De plus, bien que dans la littérature le statut sociométrique « rejeté » soit le statut le plus à risque pour le développement de troubles psychologiques, aucune relation n'a été observée entre ce statut et la présence de traits d'impulsivité (dont les cinq facettes jouent également un rôle dans de nombreuses pathologies).

D'ailleurs, les données sociométriques de cette recherche ne correspondent pas non plus avec les données d'observations récoltées.

Les différentes versions du questionnaire UPPS

Au sujet des différentes versions du questionnaire UPPS, il ne semble pas qu'il y ait une version en particulier (sur cet échantillon) qui soit systématiquement plus en cohérence avec les données d'observations récoltées et les statuts sociométriques calculés (sauf pour l'hypothèse 4 où les données sociométriques et les données d'observations de la version enfants du questionnaire expliquent le mieux la variance des scores au questionnaire).

Si l'on se reporte aux effectifs des scores au questionnaire UPPS (score total) version enfants et enseignant-es, il y a une grande différence au niveau des scores, les enseignant-es ayant des scores beaucoup moins élevés que les enfants qui se sont auto-évalués. Cela peut soulever la question de la représentation que se font les enseignant-es des élèves, de leurs comportements, notamment de leur impulsivité en classe. Cette représentation serait-elle si différente que cela des représentations des élèves eux-mêmes ?

7.2 Implications pour la pratique

Les questions abordées dans ce travail, telles que « qu'est-ce que l'impulsivité en classe » et « comment appréhender l'impulsivité au mieux, que ce soit à travers un questionnaire, des observations, des enquêtes sociométriques », ont des enjeux tant un niveau théorique que clinique.

Au niveau théorique, cette approche multimodale est une occasion de faire converger un concept qui est celui de l'impulsivité, mesuré à l'aide du questionnaire UPPS, et du concret comme des observations et des informations sociométriques récoltées sur le terrain de la recherche. En étant précautionneux (au niveau méthodologique et au niveau des analyses statistiques), notamment au sujet des quelques limites rencontrées dans ce travail et qui sont exposées dans le chapitre suivant, ces différents modes d'évaluations se complètent. Les cohérences qui en ressortent mènent à une meilleure validation de l'instrument, et les incohérences suscitent les réflexions, laisse la place à un esprit critique, au questionnement et au doute.

Au niveau clinique, cette recherche permet de faire évoluer les connaissances au niveau de la prévention primaire (de troubles apparaissant plus tard dans le développement) en classe et de permettre aux psychologues scolaires d'avoir à disposition des instruments d'évaluations (notamment l'observation) de plus en plus valides afin de mieux dépister l'impulsivité d'un enfant.

Cette recherche touche également à la gestion des élèves en classe, les problèmes de disciplines. Comme abordé dans la partie théorique de ce travail, il semblerait que certains comportements qui gênent les enseignant-es relèvent des comportements impulsifs. En effet, en connaissant mieux le concept d'impulsivité, les institutions scolaires et les enseignant-es peuvent obtenir de plus amples informations (durant la formation de base et continues des enseignant-es) sur ce type de comportements et favoriser leur pratique réflexive sur la pédagogie qui est appliquée. De plus, considérer les enseignant-es comme une source d'informations pertinentes dans la recherche sur ce concept (questionnaire UPPS) leur permet d'être impliqués activement dans une réalité « les comportements impulsifs en classe » à laquelle ils/elles peuvent être confrontés quotidiennement.

Cette recherche pourra peut-être s'avérer profitable à de futurs étudiants qui souhaiteraient réaliser un travail sur la thématique de l'impulsivité en classe. Ainsi, certaines catégories de comportements des grilles d'observations

pourraient être affinées, l'entretien semi-structuré et la pré-enquête sur l'impulsivité pourraient être utilisés sur le terrain même de la recherche, etc.

Finalement, venons-en aux principaux concernés : les élèves qui pourraient présenter des comportements impulsifs. Dépister les traits d'impulsivité est d'une importance notoire pour leur futur parcours scolaire, leur insertion sociale en classe et dans d'autres environnements, et en définitive, pour leur développement psychique.

7.3 Limites

En ce qui concerne la pré-enquête sur l'impulsivité, il aurait été intéressant de pouvoir la réaliser auprès des enseignant-es qui ont remplis les questionnaires UPPS, ce qui n'a pas été le cas dans cette recherche. Ceci, afin de travailler sur des grilles d'observation contenant des informations en totale adéquation avec le terrain de la recherche.

La démarche de créer une seule mesure (score total) avec les différentes dimensions du questionnaire UPPS aurait théoriquement nécessité (en plus des calculs d'indices de consistance interne des items sur chaque dimension et des corrélations entre les différentes dimensions) une analyse en composantes principales. Toutefois, la taille de notre échantillon étant trop petite, cela n'a pas pu être concrétisé.

De plus, la création d'une seule mesure a pu se faire seulement pour la version enfants et enseignant-es du questionnaire UPPS en raison du fait qu'il y avait trop de corrélations faibles, voire très faibles, entre les différentes dimensions de la version parents.

La petite taille de l'échantillon a également posé problème pour certains des tests de Kolmogorov Smirnov car certaines des populations des groupes où était testée la normalité de la distribution étaient très petites.

Finalement, bien que le déroulement des observations se soit globalement bien déroulé, il aurait été judicieux de consacrer davantage de temps entre

étudiantes à s'exercer à relever des observations. Ceci afin de s'assurer de la similarité de tous nos procédés pour favoriser une récolte et une interprétation des informations la plus précise possible. Être plus nombreux sur le terrain au moment des observations de premier type (durant la passation des questionnaires) aurait été bénéfique pour ne pas devoir jongler entre d'un côté le relevé des observations et de l'autre répondre aux nombreuses questions des enfants.

Dans la classe (2P) où les questions des questionnaires ont été lues à haute voix par les étudiantes, un obstacle est rapidement apparu : la plupart des enfants ne savaient pas comment écrire ce qu'ils voulaient mettre sur le papier (niveau d'écriture). Conséquemment, le climat de la passation des questionnaires et du relevé de l'observation de premier type a été différent des autres classes. En effet, les enfants demandant de l'aide pour écrire, il y avait une dynamique très interactive, beaucoup de déplacements, des enfants qui attendaient leurs tours, etc.

7.4 Développements possibles

En guise de conclusion, survolons quelques suggestions et pistes de réflexion qui pourraient constituer d'éventuels thèmes à approfondir pour de futures recherches sur la thématique de l'impulsivité.

Bien que cette recherche ait recouru à différents types d'évaluation et à trois moments distincts d'observation et tout en n'oubliant pas la complexité de la réalisation de ce type de design, une étude longitudinale concernant un plus grand échantillon et portant sur plusieurs années permettrait d'augmenter la précision quant à la justesse des informations récoltées. Cela s'avérerait intéressant aussi pour suivre l'évolution des relations entre pairs au fur et à mesure des années scolaires.

Lors de l'analyse des relevés des préférences en classe et de l'assignation aux statuts sociométriques, différents éléments n'ayant pas été pris en compte sont apparus comme importants à prendre en considération pour mieux évaluer, relativiser et être critique par rapport au type de statut sociométrique attribué

aux enfants. En effet, le sexe par exemple joue un grand rôle dans les préférences et rejets, la majorité des rejets ayant été attribués à un enfant de sexe opposé. Ainsi, les relations d'amitié dyadiques, les sous-groupes, les votes intra-clique et exo-cliques, les valeurs et normes de la classe constituent certains des éléments qui influencent l'attribution d'un statut et qui font penser que le statut sociométrique ne relève peut-être pas uniquement des caractéristiques (comportement) de l'enfant.

Pour conclure, il serait intéressant d'inclure davantage l'enseignant dans les évaluations, afin de tenir compte d'aspects qui pourraient influencer le comportement impulsif en classe (méthode de travail, gestion de la discipline, stratégies pédagogiques, etc.). Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enfant et de rendre responsable l'enseignant-es mais plutôt de les inclure l'un et l'autre dans la recherche afin de tenter d'obtenir une meilleure compréhension de l'impulsivité se manifestant en classe.

À ce sujet, l'entretien semi-structuré ou tout autre outil pourrait être annoncé dans les premiers moments de prise de contact avec l'école, afin de ne pas se sentir mal à l'aise de leur demander plus (trop) en cours de route.

8. Liste de références bibliographiques

Achenbach, T. M., et al. (2003). *Handbook of Psychological & Educational Assessment of Children: Personality, Behavior, and Context*. (2è ed). New York :The Guildford Press.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4è ed).

Anderman, C. L. (2009). Impulsivity and academic cheating. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 135-150.

Barclay, L. K., & Barclay, J. R. (1965) Measured indices of perceptual distortion and impulsivity as related to sociometric scores and teacher ratings *Psychology in the Schools*, 2(4), 372-375.

Barte, B., et al. (2008). *Les techniques d'observation en science humaine*. Paris : Armand Colin.

Bechara, A., & Van Der Linden M. (2005). Decision-making and impulse control after frontal lobe injuries. *Current Opinion in Neurologie*, 18, 734-739.

Billieux et al (2012). Validation of a short French version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Comprehensive Psychiatry*, 53, 609-615

Billieux, J. (2012). Impulsivité et psychopathologie : une approche transdiagnostique. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 7(3), 42-65.

Billieux, J., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2008). Une approche cognitive, affective et motivationnelle de l'impulsivité. Van der Linden, M. & Ceschi, G. (Éds). *Traité de psychopathologie cognitive*, 2, 137-152.

Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). *Recent Research on Troublesome Classroom Behavior : A review. Australian Journal of Special Education.* 31(1) : 46-60.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* (2^e éd.) Paris : Armand Collin.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children : a review on recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 36, 113-149.

Cantin, S ., Martel-Olivier, E., & Poulin, F. (2010). Les caractéristiques des amis comme facteurs de risques et de protection associés à la victimisation par les pairs : une perspective longitudinale. *Revue de psychoéducation,* 39(2), 143-163.

Ciconne, A. (1998). *L'observation clinique.* Paris : Dunod.

Deater-Deckard, K. (2001) Annotation : Recent research Examining the Role of Peer Relationships in the Development of Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.*42(5), 565-579.

Esteban, A., Tabernero, C. (2011). Relationship between impulsiveness and deviant behavior among adolescents in the classroom: Age and sex differences. *Psychological Reports,*109(3), 703-717.

Gilles, I., et al. (2008). Fascicule SPPS, *Cahier de l'IMA.* 41. Institut de Mathématiques Appliquées, faculté des SSP, Université de Lausanne.

Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6 year old children. *Child : care, health and development,* 34(6), 763-770.

Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 41(5), 645-55

Greenfield Spira, E., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development : a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46(7),755-773.

Hamme, I. C. (2005). Development of a research-based children's book designed to reduce impulsive behavior in the classroom. *The Sciences and Engineering*, 66(4-B), 2309

Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods. *Educational Psychology* 25(5), 491–508.

Kanouté, F. (2002). Un regard « sociométrique » sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer. *Vie pédagogique* 122 (Février-mars), 124-126.

Lorenz, K. (1984). *Les fondements de l'éthologie*. (2^e éd.) Paris : Flammarion.

Maggiore, R. P. (1983). Helping the impulsive pupil use self-control techniques in the classroom. *Pointer*, 27(4), 38-40.

Martin, R. P. (1988). *Assesment of personality and behavior problems*. New York : Guilford.

Merrell, K. W. (2009). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. (3^e éd.) New York : Routledge Taylor & Francis Group.

McKinney, J. D. (1975). Teacher perceptions of the classroom behavior of reflective and impulsive children. *Psychology in the Schools*, 12(3), 348-352.

Moeller, Gerard F., Barratt, Ernest S., Dougherty, Donald M., Schmitz, Joy M., Swann, Alan C (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *The american journal of psychiatry*. 158(11), 1783-1793.

Pierce Winsor, A (2003). *Handbook of Psychological & Educational Assessment of Children: Personality, Behavior, and Context*. (2è ed). New York: The Guildford Press.

Reid, J. B., & Eddy, J. M. (1997). The prevention of antisocial behavior : Some considerations in search for effective interventions. In Stoff, D. M., Breiling, J., & Maser, J. D. (Eds.). *Handbook of antisocial behavior*,343-356. New York : Wiley.

Reynolds, C.R., & Richmond, B.O. (1999). *Échelle d'anxiété manifeste pour enfants-révisée*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Éditions Favres.

Salmivalli, C., & Helteenvuori, T.(2007). Reactive but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Agressive Behavior*, 28(1), 30-44.

Scope, A., Empson, J., McHale, S., & Nabuzoca, D. (2007). The identification of children with behavioural manifestations of inattention, hyperactivity and impulsivity, in mainstream school: the development of the Scope Classroom Observation Checklist. *Emotional and Behavioural Difficulties*.12(4), 319–332.

Smith, G. T., Fischer, S., Cyders, M. A., Spillane, N. S., McCarthy, D. M. (2007). On the validity and utility of discriminating among impulsivity-like traits. *Assessment*. 14,155-170.

Snyder, J., Prichard, J., Schrepferman, L., Partick, M. R. & Stoolmiller, M. (2004). Child Impulsiveness-Inattention, Early Peer Experiences, and development of Early Onset Conduct Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 32(6), 579-594.

Spinella, M., & Miley, W. M. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal*. 37(4), 545-549.

Thomas, M. (2010). *Entre laboratoire et terrain : les recherches sur le comportement animal au début du XXe siècle*. Penser le comportement animal, Editions Quæ, , 281-303.

Van der Linden, M., et al. (2006). A French Adaptation of the UPPS Impulsive Behavior Scale Confirmatory Factor Analysis in a Sample of Undergraduate Students. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 38-42.

Zapolski, T. C .B., Stairs, A. M., Fied Settle, R., L. Combs, J., T. Smith, G. (2010). The Measurement of Diposition to Rash Action in Children. *Assessment*, 17(1), 116-125.

Sites Web

Harvey et al. (2007). L'éducation à la santé. Site consulté le 19 février 2012 à l'adresse < http://www.quebec.ca/edusante/mentale/imp_impulsivite.htm.>

Carricano, M., Poujol. F., & Bertrandias. L. (2010). Analyse de données avec SPSS. Synthex, économie et gestion, synthèse de cours et exercices corrigés. (2è ed). Pearsons. Site consulté le 31 mai 2013à l'adresse

<http://books.google.ch/books?id=-G7DqW6BYtEC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=boite+%C3%A0+moustache+spss&source=bl&ots=eMjdJm32Vs&sig=cYGVioHZSOpNzcuZtHU2-d-9O1Q&hl=fr&sa=X&ei=VLO1Ud_CHpCShgeWhoDQCg&ved=0CEIQ6AEwAw#v=onepage&q=boite%20%C3%A0%20moustache%20spss&f=false>

9. Légendes des tableaux

Tableau 1 : *Guide de Quatre Procédures Basiques de Codage des Observations (Merrel, 2009, p.69)*

Tableau 2 : *Quelques potentielles menaces à la validité des observations du comportement (Merrel, 2009, p.87)*

Tableau 3 : *Mesures utilisées et type de participants*

Tableau 4 : *groupes sociométriques*

Tableau 5 : *Effectifs des scores au questionnaire UPPS (score total) – version enfants*

Tableau 6 : *Effectifs des scores au questionnaire UPPS (score total) – version enseignant-es*

Tableau 7 : *Moyenne au questionnaire UPPS (score total) pour chaque groupe sociométrique version enfants*

Tableau 8 : *Moyenne au questionnaire UPPS (score total) pour chaque groupe sociométrique version enseignant-es*

Tableau 9 : *Moyenne au questionnaire UPPS (version enfants) pour chaque groupe d'observation (au score total des trois types d'observation : variable « categobserv123 »)*

Tableau 10 : *Moyenne au questionnaire UPPS (version enseignant-es) pour chaque groupe d'observation (en ce qui concerne le total des trois types d'observation : variable categobservation123)*

10. Légendes des figures

Figure 1 : Diagrammes des moyennes au questionnaire UPPS pour chaque groupe sociométrique – version enfants

Figure 2 : Boite à moustaches représentant la répartition des scores au questionnaire UPPS (version enfants) pour chaque groupe sociométrique - version enfants

Figure 3 : Diagrammes des moyennes au questionnaire UPPS (version enfants) pour chaque groupe d'observation au score total des trois types d'observation

Figure 4 : Boite à moustaches représentant la répartition des scores au questionnaire UPPS (version enfants) chaque groupe d'observation au score total des trois types d'observation.

11. Annexes

Annexe A : Lettre pré-enquête – Impulsivité

Annexe B : Pré-enquête Impulsivité

Annexe C : Retranscription pré-enquête

Annexe D : Tableaux pré-enquête : synthèses des quatre questions

Annexe E : Entretien semi-structuré enseignant-es

Annexe F : Grilles observations (I, II, III)

Annexe G : Consignes observations (I, II, III)

Annexe H : Codage des observations (I, II, III)

Annexe I : Assemblage codage des observations (I, II, III)

Annexe J : Séquence des observations II et III reportées de façon descriptive

Annexe K : Règles des jeux observations (II, III)

Annexe L : Données sociométriques (tableaux Excel)

Annexe M : Consignes pour les expérimentatrices (questionnaires)

Annexe N : Questionnaire sociodémographique – version Enfants

Annexe O : Questionnaire UPPS – version Enfants

Annexe P : Fiabilité interne – 5 dimensions questionnaire UPPS

Annexe Q : Corrélations entre les différentes dimensions questionnaire UPPS
(différentes versions)

Annexe A : Lettre pré-enquête impulsivité



Nathalie Ruffieux et Olivia Stöckli
Étudiantes en Master de Psychologie
Université de Lausanne

nathalie.ruffieux@unil.ch
olivia.stockli@gmail.com

Lausanne, le 20 avril 2012

Chers enseignants,

Dans le cadre de notre travail de recherche de master à l'Université de Lausanne, s'inscrivant dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, nous nous permettons de vous contacter.

Nous faisons partie d'un groupe de recherche qui travaille sous la direction du professeur Philippe Brodard. Notre travail porte sur l'impulsivité et les troubles associés chez l'enfant et à ce propos nous récoltons des données dans différents cadres scolaires.

Dans ce contexte, il nous serait précieux de savoir comment vous, dans votre classe, percevez l'impulsivité des élèves. Nous vous serions très reconnaissantes si vous acceptiez de **répondre à quelques questions**. Votre participation contribuera à une meilleure compréhension de l'impulsivité et des troubles associés chez l'enfant.

Toutes les données récoltées au sein de notre groupe de recherche **seront ensuite rendues anonymes (nous supprimerons les noms et ne garderons qu'un code)**.

Nous vous offrons la possibilité de prendre contact directement avec nous au cas où vous souhaiteriez plus de précisions concernant notre recherche.

Vous avez la possibilité de nous retourner vos réponses en utilisant l'enveloppe ci-jointe prête à cet effet.

Nous vous remercions d'avance de votre collaboration et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Annexes : Questions sur l'impulsivité en classe
Enveloppe timbrée et adressée

Nathalie Ruffieux et Olivia Stöckli

Annexe B : Pré-enquête Impulsivité

Recherche de master en psychologie de l'enfant et de l'adolescent
L'impulsivité et les troubles associés

Questions sur l'impulsivité en classe

1) *Selon vous, qu'est-ce que l'impulsivité des élèves en classe ?*

2) *Comment se manifeste-t-elle (à travers quels comportements) ?*

3) *Y a-t-il certaines situations où l'impulsivité se manifeste davantage (travaille seul à sa place, travaux en groupe, certains cours, heures de la journée, etc.) ?*

4) *Avez vous d'autres observations ?*

Annexe C : Retranscription pré-enquête

Pré-enquête Impulsivité

Définition → élèves en classe

E1.

Geste, action non maîtrisable, irrésistible, spontanément, négativement
Qd agités malgré eux, peine à se fixer sur une tâche pendant plusieurs minutes, réagissent.

E2.

Physiquement (coups, blessures) sans réfléchir avant d'agir.

E3.

Réflexe pas contrôlable, pas conscience.

Lorsque l'enfant se sent atteint par rapport à lui-même, s'il se sent blessé, il va avoir une réaction plus impulsive.

E4.

Rendre la pareille, par instinct.

Un copain n'a pas un bon comportement à mon égard (tape, moque), je réagis et fait pareille sans réfléchir.

Intérêt vif pour quelque chose → réaction en oubliant les règles sociales de la classe (ex : parler sans lever main)

E5.

Des actes irréfléchis, variations d'humeur, variation brusque dans le comportement d'un élève suite à un cadre, travail fastidieux, injustice, bagarre, remontrance, joies, problème amené du dehors (amis/ famille) ou à l'intérieur de la classe.

E6.

Ne pas réussir à se contrôler, qui agissent sans réfléchir. Certaines fois frustration ou alors demande d'attention continuellement.

E7.

Élèves qui ont de la peine à gérer leurs émotions. Ils ne réfléchissent pas avant d'agir, les paroles, (gestes) sortent toutes seules.

E8.

Lorsqu'un élève agit en se battant avant de réfléchir aux conséquences que son acte peut avoir. Certains élèves frappent leurs camarades puis le regrettent sincèrement.

E.9

Une force qui pousse à agir suite à 1 événement imprévu, de manière irréfléchie que les élèves regrettent.

E10.

Une manière spontanée de répondre à l'enseignante, d'entreprendre certaines activités et de réagir avec leurs pairs.

E 11.

L'état dans lequel se trouve un élève qui ne contrôle pas ses paroles ou ses gestes, contre sa volonté.

Des moments de mal-être entre un état de conscience (attentes des autres, règles de vie, besoin de relations stables, volonté d'être apprécié, accepté) et d'inconscience (réactions démesurées, non contrôlées, sans respect, irréfléchies, violentes).

E12.

C'est lorsque l'ambiance est détendue... un élève s'énerve et sans raison apparente, il arrive à mettre sa tension dans la classe.

Manifestation**E1.**

Coups sans raison.

Bousculades (ds les rangs, vestiaires).

Matériel jeté ou abîmé quand une activité de groupe ou certains cours

Pleurs plus cris avant un conflit.

Couvercle pupitre fermé violemment quand mauvaise note

E2.

Bouge sans cesse (tics visages, jambes tremblent, balance).

Répondent, s'expriment sans lever la main.

E3.

Crises de colère, gros mots, pousser, taper, dessiner sur feuille du copain.

E4.

Parler sans écouter les copains, parler sans lever la main.

Se vexer, bouder, mauvais perdant lors d'un jeu (sentiment d'injustice).

Être le 1er à faire les choses, s'asseoir à côté de la maîtresse.

E5.

Bousculades, sauts de joie, jets d'objets, chaise par terre, table renversée, porte claquée, élève fugueur, élève qui se cache dans les bâtiments scolaires, bagarre, insultes, téléphone portable (réactions diverses, sms, photos).

E6.

Violence bagarres, disputes.

Paroles blessantes ou non, paroles spontanées.

L'élève coupe la parole au maître, à ses camarades.

Élève qui ne tient pas en place, se lève pendant son travail, gesticule et ne s'en rend pas forcément compte.

Élève qui exprime spontanément ses sentiments (colère, mécontentement, joie, etc.).

E.7

Être spontané, colérique, dire ce qu'ils pensent sans se soucier de la portée de leurs déclarations.

Se bagarrer, être très réactif.

Incapacité de tenir en place, mal à se concentrer sur leur travail.

Frustration s'ils ne peuvent pas s'exprimer, sans s'en rendre compte, ils veulent agir et se rendent compte après coup de la portée de leurs actes.

E.8

Par des gestes, par des bagarres.

Parler sans attendre que le maître lui donne la parole.

Par certaines remarques de mécontentement.

Se lever 20 fois de sa chaise en 45 minutes sans s'en rendre compte.

E.9

Un enfant : par des actes irréfléchis, désordonnés, des conflits verbaux, des actes violents, parfois graves, des rapports de force entre camarades ou profs. Des vengeances, des discussions ou rumeurs sur Facebook, insultes ou retour de violence sur lui même (physique ou mental).

Plusieurs enfants : mouvement de foules dans des situations de groupes de plusieurs classes.

E10

Répondre sans lever la main, parfois correctement, parfois avant d'avoir pensé à la réponse (« donc euh.. » puis une réponse inadaptée).

Peu de patience avec ses camarades dans le travail de groupe.

Se met rapidement au travail (parfois se décourage face à une activité répétitive).

Bavarde et fait des commentaires autour du sujet traité.

Gestes ou paroles provoquant des conflits.

E11

1) Manière d'être :

- se met en avant, se fait mal voir ou mal accepter des autres
- bouge son corps nerveusement.
- Bouillonne intérieurement à la manière d'une marmite à vapeur.
- Écoute en s'activant avec autre chose.

2) Actes :

- Réagis violemment, en poussant, frappant l'autre, mais en pleurant.
- Fais de puissants efforts pour se retenir.

3) Paroles :

- Critique et juge facilement.

- S'exprime spontanément sans attendre son tour.
- Sa grande volonté de dire, l'empêche d'écouter les autres

E12.

Il parle fort dans une classe au travail sans raison, il est violent et cela fait boule de neige.

Certaines situations

E1.

Travail en groupe : collaboration pas toujours facile.

Travail individuel : quand ne trouve pas une réponse .

Travail collectif : impatience par rapport à des élèves plus lents, en difficulté.

Jeu en groupe et en classe, quand concurrence et fatigue.

E2.

Fin de journée ou matinée.

Activités orales communes durant + de 15 minutes.

Salle de gym (quand explications).

En travail de groupe → ces élèves : créent vite des conflits ou peine à respecter un niveau sonore acceptable.

E3.

Avant les vacances, quand un enfant se fatigue, après un grand moment de concentration, si l'enfant a vécu une situation difficile (familial ou scolaire), l'échec.

E4.

Selon les caractères des enfants, certains ne supportent pas d'être face à quelque chose qu'ils ne connaissent pas (nouvel apprentissage) → se bloque ou s'énerve.

Seul ou en groupe.

Le vendredi après-midi : plus de fatigue, d'impatience, d'excitation → impulsivité.

Avant les vacances, pareille.

E5.

Après les récréations ou pauses.

Travaux de groupes.

E6.

A la récréation, aux vestiaires, à la gym, en classe, pendant les travaux de groupes, lorsqu'ils doivent être assis en colonnes.

E7.

En classe (travaux de groupes).

Dans les transports scolaires.

À la gym, au vestiaire, quand ils doivent se mettre en colonne ou attendre le prof.

E.8

Quand en colonne, au vestiaire, lors de travaux collectifs.

E.9

Après 10 h du matin, travaux de groupe, excitation après les pauses, remplacement ou manque d'autorité, récréation ou mouvements de foule/bagarres/moqueries/sifflements.

E10.

Travaux en groupe : S'engage rapidement ; peine à collaborer et patienter ; veut choisir des copains particuliers, groupes.

Travail à sa place : Bouge et réagit vivement, lève la main et parle en même temps.

Travaille très rapidement ; parfois s'engage sur une fausse piste et y reste (règle de français ou raisonnement mathématique), d'autres fois, pars dans plusieurs directions, sans mener une réflexion.

E11.

L'enfant impulsif rencontre des difficultés dans les travaux de groupe demandant l'écoute et la prise en compte de l'idée de l'autre. Il a besoin d'avoir un rôle clairement défini, un défi ex. : gardien du temps, illustrateur...

En gymnastiques, il ne supporte pas les consignes imprécises ou les tricheries des uns.

La récréation est aussi source de nombreuses confrontations (règles de jeux, moqueries)

E12.

- 1) Travail seul à sa place : il parle non stop
- 2) travaux en groupe : il pousse par derrière
- 3) certains cours : lorsque l'enseignante est molle
- 4) heure de la journée : l'après-midi après l'accueil extrascolaire.
- 5)

Observations, remarques**E1.**

Souvent des élèves qui ont des grandes facilités à atteindre les objectifs.

Avec certains élèves, une bonne relation enseignant-es/enfant pour diminuer l'impulsivité, importance des discussions, confiance.

E3

Enfant devient moins impulsif quand il peut prendre conscience de lui même, avoir plus de confiance, exprimer ce qu'il ressent avec des mots.

Si un enfant se sent atteint par rapport a lui-même, se sent blessé, il va avoir une réaction plus impulsive.

E5.

L'impulsivité est la chose la plus difficile à gérer, car elle fait appel à notre propre impulsivité dans nos réactions à gérer les problèmes dans l'urgence parfois.

E9.

Le résultat débouche sur une anxiété.

Lors des travaux de groupe, l'impulsivité peut se manifester par une attitude boudeuse pour celui qui serait rejeté.

E10.

Peine à suivre les synthèses ; donne beaucoup d'idées en vrac.

Cela ne concerne pas certains cours particulièrement.

Heures de la journée : fin de la journée l'impulsivité va se manifester « hors sujet » scolaire.

E11.

L'enfant impulsif semble être victime d'une grande insensibilité non maîtrisée.

Ses difficultés relationnelles amènent souvent une profonde tristesse.

Les pistes que nous utilisons à l'école permettent de gérer les conflits, mais pas d'aider l'enfant.

E12.

Chez moi, je remarque souvent cette impulsivité chez « les enfants surdoués » à qui l'on ne donne pas assez de nourritures scolaires.

Annexe D : Tableaux pré-enquête : Synthèses des quatre questions

Enseignant	Parler sans écouter l'autre/sans lever la main Parler spontanément (oubli règles soc classe)	<ul style="list-style-type: none"> Force qui pousse à agir suite à un événement. Imprévu Reflexe, instincts, Comportement/actes, paroles Inconscient Irrésistible, spontané irréfléchi (conséquences) pas contrôlés, non maîtrisables, allant contre volonté.	Autre
E1		Violence physique avec ou sans regrets	
E2		V	Manque d'attention, concentration sur la durée
E3			Variation d'humeur
E4	X	V car atteint, blessé alors rend la pareille	
E5			
E6			Frustration + demande d'attention continue
E7	X		Peine à gérer émotions
E8	X	V+R	
E9		V+R	Attitude boudeuse
E10			
E11			mal-être entre l'état de consc et l'état d'inconc.
E12			S'énervé sans raison apparente

Enseignant	Violences entre pairs	Non respect du matériel	Parler sans lever la main, sans attendre son tour, Parle sans écouter les autres, coupe la parole	Verbal	Agitation physique/manque de concentration sur la durée :	Autre
E1	<ul style="list-style-type: none"> Coups sans raisons apparentes Bousculades (rangs, vestiaires) Pleurs, cris, conflits Pousser Taper Bousculades Bagarres Disputes, Frappe+pleurs Gestes provoquant des conflits Rapport de force (camarades, profs) Retour de violence sur lui-même (physique ou mentale) 	<ul style="list-style-type: none"> Jeté Abimé Couvercle pupitre fermé violemment Chaises par terre Jets d'objets Table renversée, Porte claquée 	<ul style="list-style-type: none"> Gros mots Insultes, Paroles blessantes Exprime spontanément ses émotions, remarques (mécontentements, colère, joie) S'exprime sans se soucier des conséquences Bavardage Conflits verbaux Conflits verbaux Discussion, rumeurs sur FB, Vengeance, Insultes Critiques et jugements faciles Parle fort 	<ul style="list-style-type: none"> Bouge sans cesse Incapacité de tenir en place Mal à se concentrer sur le travail Tient pas en place, gesticule, se lève pendant son travail (sans forcément en avoir conscience) Bouge son corps nerveusement 		
E2	XXX	XXX	X			
E3	XX		X	X	X	Dessiner sur feuille copain, crises de colère
E4			X			Se vexer, bouder, mauvais perdant, être le 1er à faire les choses, assis à côté maitresse

E5	XX	XXX		X			Saut de joie, élèves fugeur, cache, comportements autour nate]
E6	XX		X	• XX		• XXX	
E7	X			X		XX	Spontané, colérique, frustration si impossibilité de s'exprimer
E8	X		X	X		X	Mouvement de foules
E9	XX			• XXXX			
E10	X		X	XX	Répond avant d'avoir pensé à la réponse		Provoque conflits, <i>Peu patience avec camarades qd tr. de gr. Se décourage face à une activité répétitive Se met vite au travail</i>
E11	XX		X	• X		X	Bouillone intérieure (marmite vapeur) Ecoute en s'activant ac autre chose, Fait des efforts pour se retenir Se met en avant, accepté ou mal voir par autres. Efforts pour se retenir
E12	X			X			

Enseignant	Travail en groupe :	Travail individuel	Temporalité	Après les pauses, récréations :	Gymnastique :	Comportement Enseignant :	Autres occasions :
E1	<ul style="list-style-type: none"> écoute et prise en compte point de vue de l'autre Se pousser Collaboration difficile Peine à patienter /impatience envers élèves plus lents Volonté de choisir groupes Travail trop rapide Concurrence Peine à respecter Niveau sonores Crée conflits Rejet 	<ul style="list-style-type: none"> Parle non stop Bouge et réagit vivement Leve main et parle en même temps Travail très vite S'engage et reste sur une fausse piste, part dans trop de direction Qd ne trouve pas une réponse 	<ul style="list-style-type: none"> Fin de journée/Fin de matinée/Fin de semaine/avant Vacances/ Après accueil extra-scolaire /après un grand moment de concentration : Fatigue Impatience Excitation 	<ul style="list-style-type: none"> Règles de jeu Moquerie Excitation Sifflements Bagares Mouvements de foules 	<ul style="list-style-type: none"> Quand explications Si consignes imprécises ou tricherie des uns 	<ul style="list-style-type: none"> Remplacement ou manque d'autorité Quand enseignante molle 	<ul style="list-style-type: none"> Si enf vécu 1 situation difficile (familial ou scol), échec Qd face à un nouvel apprentissage inconnu → boque ou s'énervé Colonne, vestiaires Vestiaire Attendre prof Atteint par rapport à lui même, blessé, (3) Quand une mauvaise note
E2	X		X				
E3	X		X		X		X
E4	X	X	X				X
E5	X			X			
E6	X			X	X		X
E7	X			X	X		X
E8	X						X
E9	X		X	X		X	
E10	X		X	X			
E11				X	X		
E12	X	X	X			X	

Enseignant	Facteurs pouvant diminuer l'Impulsivité	Particularité de l'élève	Gestion Impulsivité/Comportement enseignant/fonction reflexive	Conséquences de l'impulsivité
E1	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion • Confiance • Bonne relation E-E 	<ul style="list-style-type: none"> • Quand grandes facilités à atteindre les objectifs 		
E2				
E3	<ul style="list-style-type: none"> • Quand l'enfant peut prendre conscience de lui même • Avoir plus confiance • Exprimer verbalement ce qu'il ressent 			
E4				
E5			<ul style="list-style-type: none"> • La chose le plus difficile à gérer • fait appel à notre propre impulsivité à gérer les problème (ds l'urgence parfois) 	
E6				
E7				
E8				
E9				<ul style="list-style-type: none"> • Anxiété
E10		<i>Peine à suivre synthèse, donne bcp idées en vrac</i>		
E11		<ul style="list-style-type: none"> • Semble être victime d'une grande sensibilité non maîtrisée • Ses difficultés relationnelles amènent souvent à une profonde tristesse 	<ul style="list-style-type: none"> • Pistes utilisées permettent de gérer les conflits mais pas de d'aider l'enfant. 	
E12	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un rôle clairement défini, un défi 	<ul style="list-style-type: none"> • Chez les enfant surdoués, a qui on ne donne pas assez de nourritures scolaires. 		

Annexe E : Entretien semi-structuré Enseignant-es

Entretien semi-structuré Enseignant(e)s

« Quelles sont vos stratégies, manières de gérer l'impulsivité dans votre classe ? »

(En lien avec l'observation II)

Rappel : définition de l'Impulsivité (?)

« L'impulsivité renvoie à une variété de comportements réalisés prématurément, excessivement risqués, inappropriés à la situation et pouvant entraîner des conséquences indésirables » (Daruna & Barnes, 1993, cités par Billieux, RoCHAT et Van der Linden, 2008, p. 137)

1) Selon vous, y a-t-il des comportements impulsifs dans votre classe ? Si oui, pouvez-vous me décrire lesquels et comment se manifestent-ils ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) Diriez-vous qu'en général, il y a beaucoup d'impulsivité dans votre classe ?

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

*3) Avez-vous des stratégies pour freiner les comportements impulsifs en classe ?
Des manières de travailler qui vous permettent d'être moins confronté à ce type de problème ?*

- Si oui lesquelles ?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

- Sollicitez - vous vos élèves à procéder par étapes dans leur tâche ? Comme par exemple : leur demander d'arrêter, d'observer, de réfléchir, de décider, puis d'agir.

Pas vrai Un peu vrai Très vrai

-Faites vous verbaliser à l'avance les étapes souhaitées des activités par les élèves ?

Pas vrai Un peu vrai Très vrai

- Leur faites-vous anticiper les sources possibles de distraction ?

Pas vrai Un peu vrai Très vrai

— Amenez-vous les enfants à prévoir des stratégies pour faire face aux sources de distractions ?

Pas vrai Un peu vrai Très vrai

- Faites-vous une distinction entre le comportement inacceptable de l'enfant et l'enfant lui - même ?

Pas vrai Un peu vrai Très vrai

- Habituez-vous les enfants à sentir, identifier et verbaliser leurs émotions avant qu'ils éclatent et se désorganisent ?

Pas vrai Un peu vrai Très vrai

4) Lorsqu'un comportement impulsif a lieu, comment réagissez-vous pour rétablir une ambiance de travail ?

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

- Tentez-vous de calmer l'élève, les élèves, afin que le calme réapparaisse (ex : diminuer le volume sonore) ?

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

- Vous vous dites que les élèves en ont sûrement assez de cette activité, alors vous changez d'activité, passez à autre chose ?

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

- Vous vous centrez sur l'activité en cours. Comme, par exemple en répétant les consignes de l'activité différemment, vous faites des démonstrations pour expliquer, vous donner des exemples, faites reformuler aux élèves, etc.)

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

- Vous vous centrez sur votre propre attitude et expliquer votre comportement, la situation, vous donnez des arguments pour justifier ce qui s'est passé pour en arriver là.

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

- Vous vous intéressez au ressenti, les émotions de l'enfant, tenter de permettre à l'élève de s'exprimer en lui posant une question ou en lui donnant la parole (exemple : comment est-ce que tu as compris ce que je viens de dire/ que se passe t- il ?)

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

- Vous demandez à l'élève de réfléchir sur son comportement (gestes ou paroles). Par exemple en lui demandant de se retirer dans un coin (sécuritaire et reposant).

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

- Vous forcez les enfants à résoudre leurs problèmes/conflits ensemble, en essayant d'avoir un rôle de « facilitateur » de la relation, des échanges, du lien amical.

Pas vrai

Un peu vrai

Très vrai

Annexe F : Grilles observations (I, II, III)

OBERVATION 1 : PENDANT LA PASSATION DE L'UPPS AVEC MARSHMALLOW

Catégories d'observation	Comportements marshmallow (CM)	Manifestations physiques générales (MP)	Non-respect des consignes, règles (NR)	Manifestations sonores (bruits liés aux émotions) (MS)	Attitudes non-verbales positives ou négatives (A+), (A-)	Questions en rapport avec le questionnaire (Q)	Remarques
Comportements observés	<ul style="list-style-type: none"> • Regarde • Joue • Sent • Mange +/- • Jette 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu avec le matériel • Mouvements répétitifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler • Quitter sa place • Interagir avec un camarade 		<ul style="list-style-type: none"> • + • - 		

2. OBSERVATION DE SEQUENCES EN CLASSE

Séquence / Prénom et nom de l'enfant	Qu'est-ce qui s'est passé AVANT	Comportement impulsif observé	Qu'est-ce qui s'est passé APRES	Remarques
1				
2				
3				

3. OBSERVATION PENDANT LE JEU EN PETITS GROUPES

Séquence / Prénom et nom de l'enfant	Qu'est-ce qui s'est passé AVANT	Comportement impulsif observé	Qu'est-ce qui s'est passé APRES	Remarques
1				
2				
3				

Annexe G : Consignes observations (I, II, III)

I. Observation pendant la passation de l' UPPS avec le marshmallow

Matériel : grille d'analyse avec des catégories d'observation qui comportent chacune des comportements impulsifs observés.

Remarque :

Cette observation nécessite la présence de 3 personnes de notre groupe :

- **Une personne** donne les règles et consignes, répond aux éventuelles questions des élèves, assume les 5 étapes ci-dessous.
- **Les deux observateurs :**
 - identifient les enfants pendant que les règles et consignes sont données :
Noter le nom des enfants en fonction de leurs places sur une page A3 (cartes préparées à recevoir le nom, et les commentaires des observations concernant chaque élève).
 - remplissent leur grille d'analyse respective durant la passation de l'UPPS (dès que le marshmallow est déposé sur la table et jusqu'à la fin de la passation)

5 étapes que la personne « seule » effectue :

1) Donner les règles de la passation de l'UPPS et la consigne pour le marshmallow :

- **Consigne marshmallow**
« Vous allez recevoir chacun un marshmallow que l'on va poser sur votre table avant le début de la passation des questionnaires. Vous pouvez le manger tout de suite mais, si vous attendez d'avoir terminé le questionnaire avant de le manger, nous vous donnerons un deuxième marshmallow. »

- **Règles**

Répondre aux questions du questionnaire en restant à sa place, sans faire de bruit et en travaillant seul.

2) Distribution des questionnaires puis tout à la fin des marshmallows

3) Récolte des questionnaires, bref échange avec les enfants

4) Donner la consigne du Sociogramme

« Nous allons vous distribuer un petit bout de papier. Là où il est écrit « je m'appelle :... » vous noterez votre nom et prénom. Ensuite vous aller noter les noms de 2 camarades avec qui vous aimeriez être dans un jeu de groupe, et les noms de deux camarades avec qui vous n'aimeriez pas être dans un jeu de groupe. Vous devez garder secret le nom des camarades que vous avez écrits! De notre côté, nous ne montrerons vos billets à personne ! »

→ Leur dire que l'on va se revoir dans quelques jours et que l'on fera des jeux en groupe de 4, en essayant de respecter les désirs qu'ils ont écrits sur leur papier.

5) Question à poser à l'enseignant à la fin, avant de partir

« Est-ce que selon vous, la manière dont les enfants se sont adaptés à la passation de ce questionnaire a été représentative des situations de tests assez similaires dont ils ont l'habitude en classe ? »

II. Observation de séquences : situation d'interaction

élèves/enseignants

Matériel : grille avec différentes séquences: antécédents/ comportements impulsifs/ conséquences

Remarque :

Deux personnes observent, l'enseignant gère l'activité.

→ on observe certains enfants dans le groupe en fonction des résultats (si résultats UPPS disponibles)

Noter les initiales de l'enfant pour les séquences.

Au niveau des séquences, avoir les antécédents et les conséquences en tête, mais se focaliser surtout sur le comportement impulsif et trouver dans quelle catégorie de comportement il appartient en le codant par les abréviations.

Les séquences

1) Antécédents :

Conditions provoquant l'impulsivité : quel est le stimulus qui entraîne la réaction : le comportement impulsif de l'enfant ?

Comportement de l'enseignant

- Pose une question (+/- aversive)
- Donne des instructions- consignes (+/- spécifiques, aversives, vagues)
- Donne des explications
- Installe une communication, des échanges, un partage, raconte des événements.
- Attention sociale (+/- aversive) (verbale ou non verbale) : attention qui ne peut être scorée dans les autres catégories (initiée par l'enseignant ou en réponse à l'enfant)
- Interrompt (un élève, l'activité)

- Donne des approbations/désapprobations en ce qui concerne :
 - le comportement social
 - compétences scolaires

Comportements approuvant/ désapprouvant (louange, feedback) de quel type ?

- Habilité (: tu es très intelligent en maths !)
- Effort (: tu es entrain de travailler dur !)
- Louange générale (: c'est du joli travail!, c'est bien!)

- Remarque négative (: ce n'est pas assez bien, c'est du travail désordonné !).

Remarque : en règle générale, les élèves se sentent bien quand ils sont « louer » mais la majorité

(60%) préfère quand cela se fait en privé.

Tenir compte de la fréquence des approbations/ désapprobations et de leur type!

Comportements d'un/ des autres élèves

- Interaction directe avec l'enfant : jeux, provocation, attirer l'attention de l'autre, critique, moquerie, rire, retrait etc
- Pas d'interaction avec l'élève au comportement impulsif ex : paroles d'un autre élève.

2) Comportements impulsifs :

Noter sous cette catégorie tous les comportements suivants :

- **Parler sans lever la main, sans attendre son tour ou encore avant que la question soit finie d'être posée (P)**
- **Plaintes non-verbales (PNV) Ex : mimiques, râles, respirations fortes...**
- **Recherche la bagarre, le conflit (RC)**
- **Agression personne ou objet (APO)**
- **Manifestation physique (MP) : manipulation répétitive d'objet, jeu avec le matériel et mouvements répétitifs (ex : se lever)**
- **Non respect des consignes, des règles (NR)**

→ Question à se poser en cours de route : est-ce que un comportement est assez fréquent / intense pour perturber l'activité et nuire au bon déroulement de l'activité ?

3) Conséquences :

Réaction de l'enseignante au comportement impulsif de l'enfant

- Tente de calmer l'élève, les élèves, afin que le calme réapparaisse (ex : diminuer le volume sonore)
- Change d'activité, passe à autre chose
- Va répéter les consignes de l'activité différemment, faire des démonstrations, donner des exemples, faire reformuler ce qui est demandé aux élèves etc)
- Justifie son comportement, donne des arguments pour dire comment ils en sont arrivés là.
- Tente de permettre à l'enfant de s'exprimer (son ressenti, ses émotions, sa compréhension) en lui posant une question ou en lui donnant la parole.
- Demander à l'élève de réfléchir sur son comportement (gestes, paroles)
- Tente de faire que les enfants résolvent leur problème ensemble
- Réaction impulsive au comportement de l'enfant

Réaction d'un élève à ce comportement impulsif

- Critique, moquerie, rire, retrait, renchérissement, imitation, ignorance etc.

III. Observation de séquences : situation de jeu de groupe

Matériel : grille avec différentes séquences: antécédents (avant) / comportements impulsifs/ conséquences (après)

Remarque :

Pour cette activité, faire des groupes de quatre enfants (nous aurons constitué les groupes auparavant et connaîtrons leur noms.

→ on observe certains enfants dans le groupe en fonction des résultats (si résultats UPPS disponibles ??)

L'idéal serait d'être cinq personnes (: une personne par groupe qui observe et note les séquences et une personne qui donne les consignes et passe dans les groupes pour clarifier les règles si besoin).

Consigne du jeu :

« »

La consigne va dépendre de la classe. Pour les tous petits : utiliser un jeu dont ils ont l'habitude pour pouvoir vraiment observer ce qui se passe entre eux et non passer du temps à leur faire respecter les nouvelles règles..

Les séquences

Antécédents :

Comportements, (gestes, paroles) d'un élève (si possible préciser lequel)

- du groupe
- d'un autre groupe

Explications, précisions de la personne qui a donné les consignes

Comportements impulsifs :

Noter sous cette catégorie tous les comportements suivants :

- **Parler (fort, trop) sans lever la main, sans attendre son tour, interrompt sans raisons ses camarades, leur jeu ou le jeu des autres(P)**
- **Impose sa présence et est très actif (I)** (ex : Impose ses règles plutôt que se soumettre à celles des autres, compétition)
- **Difficulté à attendre son tour dans le jeu (DA)** : (ex : visible à travers ses paroles, son corps, son comportement, l'excitation)
- **S'emporte facilement, sur-réaction émotionnelle (SS)** (ex : très forte déception, jalousie, colère, , agressivité, joie, accumule en silence puis explose etc.)
- **Plaintes non verbales (PNV)**

- Recherche la bagarre, le conflit (**RC**) (remarque : la bagarre, le conflit l'excite)
- Agression personne ou objet (**APO**)
- Semble peu sensible aux autres, développe peu d'alliance avec les autres (**PS**)
- Sens aigu du territoire : chacun sa place délimitée dans le groupe en fonction de sa tâche (**T**)
- Manifestation physique (**MP**) : manipulation répétitive d'objet, jeu avec le matériel ou mouvements répétitifs
- Non respect de la consigne, des règles (**NR**)
- Agit sans réfléchir (**AS**)

→ Est-ce que ces comportements (fréquents/intenses) sont assez importants pour perturber l'activité ?

Remarque :

→ Une personne avec des comportements impulsifs croit que le travail en groupe est un défi, une façon de se surpasser. Il croit qu'il faut participer de façon dynamique et intense, et que la complicité idéale s'exerce et il s'actualise dans l'action.

Conséquences :

Réaction, intervention de la personne qui a donné les consignes

Réactions d'un élève du groupe, d'un élève d'un autre groupe

- Critique, moquerie, rire, retrait, renchérissement, imitation, ignorance, abandon du jeu etc

Annexe H : Codage observations (I, II, III) pour chaque élève/classe

Classe AJ

Elève AJ2	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Valdomina (bcp P, 1 NR) Olivia (2MP)	
Tot HT :		>2	0

Elève AJ14	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :		0	0

Elève AJ16	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Cécile (1PNV, 1MP)
Tot HT :		0	2

Elève AJ10	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :		0	0

Elève AJ17	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Nathalie (Bcp SS)
Tot HT :		0	>1

Elève AJ4	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Valdomina (1P)
Tot HT :		0	1

Elève AJ5	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Nathalie (1PNV, 1MP, 1SS)
Tot HT :		0	3

Elève AJ7	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :		0	0

Elève AJ9	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Cécile (2P, un I, 4NR, 2PNV)
Tot HT :		0	9

Elève AJ11	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Olivia (1MP)	Cécile (2P, 1RC, 1MP, 2 I, 1APO, 1SS, 2PNV, 3NR, 1PS)
Tot HT :		1	14

Elève AJ13	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Olivia (1MP)	
Tot HT :		1	0

Elève AJ12	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Nathalie (5MP) Olivia (1MP)	Tanaia (2DA, 3 I, 3NR bcp MP, 1P)
Tot HT :		3	>10

Elève AJ18	Observation I	Observation II	Observation III
DT			Pas présente
HT		0	Pas présente
Tot HT :		0	Pas présente

Elève AJ1	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Valdomina (1P), Olivia (1MP)	
Tot HT :		1	0

Elève AJ15	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :			

Elève AJ6	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			T(1DA, 2I, 1P)
Tot HT :		0	4

Elève AJ3	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Valdomina(bcp P) Olivia (1MP)	Valdomina (3SS, 3AS ,3 I, 1PNV)
Tot HT :		>2	10

Classe CA (→ code enf YA)

Elève YA2	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Riccarda (1DA, bcp MP, bcp de I,) Olivia (2I, souvent MP)
Tot HT :		0	1DA,2I+Bcp MP→> 4

Elève YA4	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Riccarda (unI, 2P, bcp de MP) Olivia (un I)
Tot HT :		0	Un I,2P, bcp MP → > 4

Elève YA7	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Olivia (3MP)	
Tot HT :		3	0

Elève YA8	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :		0	0

Elève YA9	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Olivia (4P)	Tania (un I, bcp P,)
Tot HT :		4	> 2

Elève YA11	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Olivia (1P)	Olivia (1NR, bcp I, un peu SS) Tania (souvent DA, 1NR)
Tot HT :		1	1NR, bcp I, un peu de SS, souvent DA→ > 4

Classe SY

SY1	Observation I	Observation II	Observation III
HT	Nathalie (1Q) ; Olivia (1Q)		Riccarda (0)
Tot HT :	1	0	0

SY2	Observation I	Observation II	Observation III
HT	0		
Tot HT :	0	0	0

SY3	Observation I	Observation II	Observation III
HT	Nathalie (2MP), Olivia (1MP, 2Q)		Riccarda (0)
Tot HT :	2.5	0	0

SY4	Observation I	Observation II	Observation III
HT	Nathalie (0), Olivia (2MP)	Nathalie (7MP), Riccarda (bcpMP)	Nathalie (1SS : gros mots) Valdomina (2SS; 1NR ; un I ; 1P)
Tot HT :	0	7	3

SY5	Observation I	Observation II	Observation III
DT	Olivia (A- (baille))		
HT	Nathalie (4MP) Olivia (3MP)		Riccarda (0)
Tot HT :	3.5	0	0

SY6	Observation I	Observation II	Observation III
DT	Nathalie (A-)		
HT	Nathalie (1MP ; 6MS ; 3Q) Olivia (1MP ; 3Q)	Nathalie (2P, 1PNV), V(1P)	Valdomina (bcp NR)
Tot HT :	7	2	>1

SY7	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1Q) Olivia (Bcp MP)		
Tot HT :	2	0	0

SY8	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (2Q) Olivia (1Q ; 1MP)		
Tot HT :	2	0	0

SY9	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1CM) Olivia (1Q)		
Tot HT :	1	0	0

SY10	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (0) Olivia (1MP)		
Tot HT :	1	0	0

SY11	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (0) Olivia(0)		
Tot HT :	0	0	0

SY12	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (0) Olivia (0)		Riccarda (0)
Tot HT :	0	0	0

SY13	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1Q) Olivia (1Q)		Riccarda (0)
Tot HT :	1	0	0

SY14	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1Q) Olivia (1Q)		
Tot HT :	1	0	0

SY15	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1Q) Olivia (2Q)		
Tot HT :	1.5	0	0

Classe VP

Elève VP1	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	2NR		
Tot HT :	2		

Elève VP2	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :	0		

Elève VP3	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	2MP		
Tot HT	2		

Elève VP4	Observation I	Observation II	Observation III
HT			
Tot HT :	0		

Elève VP5	Observation I	Observation II	Observation III
HT	1NR		
Tot HT :	1		

Elève VP6	Observation I	Observation II	Observation III
HT	2NR,1Q		
Tot HT :	3		

Elève VP7	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :	0		

Elève VP8	Observation I	Observation II	Observation III
DT	1A+		
HT	1Q		
Tot HT :	1		

Elève VP9	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :	0		

Elève VP10	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	1NR		
Tot HT :	1		

Elève VP11	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	3MP, 1NR, 1Q		
Tot HT :	5		

Elève VP12	Observation I	Observation II	Observation III
DT	1A+		
HT	1MP		
Tot HT :	1		

Elève VP13	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	4NR, 1Q,		
Tot HT :	5		

Classe NP

Elève NP1	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (1MP) Olivia (1MP,1A+,2Q)		
Tot HT :	2.5	0	0

Elève NP2	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (1MP)	Riccarda (1 MP, 1NR) Olivia (1 NR)	Riccarda (1SS)
Tot HT :	1	1.5	1

Elève NP3	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (1NR) Olivia (1MP,1NR)		Riccarda (2I, 1SS, 1MP)
Tot HT :	1.5	0	4

Elève NP4	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (1MP,2MS) Olivia (2NR)		Olivia (1RC, 2 MP)
Tot HT :	2.5	0	3

Elève NP5	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (3MP,6NR,3Q) Olivia (6NR, 1A+)	Riccarda (2 NR, 2 MP) Olivia (1 NR) Tania (1P)	
Tot HT :	9	2	0

Elève NP6	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (1MP,3NR,1MS,1Q) Olivia (1NR)	Tania (2NR)	
Tot HT :	3.5	2	0

Elève NP7	Observation I	Observation II	Observation III
DT	A+		
HT			Olivia (1 AS)
Tot HT :	0	0	1

Elève NP8	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (8MP,1Q) Olivia (1MP,1A-,2Q)	Riccarda (2MP, 1NR)	Riccarda (5MP, 3PNV, 1SS, 1P)
Tot HT :	6	3	10

Elève NP9	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Cécile (3MP) Olivia (1MP,1A-,1Q)		
Tot HT :	2.5	0	0

Elève NP10	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			
Tot HT :	0	0	0

Elève NP11	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT		Tania (1P)	Tania (1PNV, 1 SS, 1PS)
Tot HT :	0	0	3

Elève NP12	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT			Tania (1PA)
Tot HT :	0	0	1

Classe FY

Elève FY1	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (2CM, 1NR, 1Q)	Riccarda (1MP,1NR)	Valdomina (P,I)
Tot HT :	4	2	>2

Elève FY2	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1Q)		
Tot HT :	1	0	0

Elève FY3	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (1CM, 5NR, 1Q) Nathalie (8CM,2MP,7MR,3A+,1Q)		Valdomina (1MP,1AS)
Tot HT :	12.5	0	>ou = 2

Elève FY4	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (1CM,1MP, 4NR) Nathalie (7CM,10NR,5A+)	Riccarda (1MP, 1NR) Nathalie (2MP)	
Tot HT :	11.5	2	0

Elève FY5	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (2Q) Nathalie (2Q)		Riccarda (3P,3DA,2AS,1 SS)
Tot HT :	2	0	9

Elève FY6	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1Q)		
Tot HT :	1	0	0
Elève FY7	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (1NR,1Q) Nathalie(1Q)		Valdomina (P,SS, bcpMP, DA, I)
Tot HT :	1.5	0	> 5
Elève FY8	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (1Q) Nathalie (1MS,1Q)		
Tot HT :	1.5		
Elève FY9	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Nathalie (1MP)		
Tot HT :	1	0	0
Elève FY10	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (1Q) Nathalie (1NR,1A-,1Q)		
Tot HT :	1.5	0	0
Elève FY11	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (3NR,2Q) Nathalie (3NR,2Q)		
Tot HT :	5	0	0
Elève FY12	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (2Q) Nathalie (1Q)		
Tot HT :	1.5		
Elève FY13	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (2Q) Nathalie (2NR,1Q)		
Tot HT :	2.5	0	0
Elève FY14	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia (2Q) Nathalie (2Q)		
Tot HT :	2	0	0
Elève FY15	Observation I	Observation II	Observation III
DT			
HT	Olivia(3NR) Nathalie (7NR, 2A+)		Nathalie (1NR,1AS)
Tot HT :	5		

Annexe I : Assemblage codage des observations (I, II, III)

Répartition dans les trois groupes d'observation

élèves	Observation 1 score HT	Observation 2 Score HT	Observation 3 Score HT	Total Obs 1,2,3
VP1	2			
VP2	0			
VP3	2			
VP4	0			
VP5	1			
VP6	3			
VP7	0			
VP8	1			
VP9	0			
VP10	1			
VP11	5			
VP12	1			
VP13	5			
NP1	2.5	0	0	2.5
NP2	1	1.5	1	3.5
NP3	1.5	0	4	5.5
NP4	2.5	0	3	5.5
NP5	9	2	0	11
NP6	3.5	2	0	5.5
NP7	0	0	1	1
NP8	6	3	10	19
NP9	2.5	0	0	2.5
NP10	0	0	0	0
NP11	0	0	3	3
NP12	0	0	1	1
SY1	1	0	0	1
SY2	0	0	0	0
SY3	2.5	0	0	2.5
SY4	0	7	3	10
SY5	3.5	0	0	3.5
SY6	7	2	3	12
SY7	2	0	0	2
SY8	2	0	0	2
SY9	1	0	0	1
SY10	1	0	0	1
SY11	0	0	0	0
SY12	0	0	0	0
SY13	1	0	0	1
SY14	1	0	0	1
SY15	1.5	0	0	1.5
FY1	4	2	3	9
FY2	1	0	0	1
FY3	12.5	0	2	14.5
FY4	11.5	2	0	13.5
FY5	2	0	9	11
FY6	1	0	0	1

FY7	1.5	0	7	8.5
FY8	1.5	0	0	1.5
FY9	1	0	0	1
FY10	1.5	0	0	1.5
FY11	5	0	0	5
FY12	1.5	0	0	1.5
FY13	2.5	0	0	2.5
FY14	2	0	0	2
FY15	5	0	2	7
YA(CA)2		0	6.5	
YA4		0	3.5	
YA7		3	0	
YA8		0	0	
YA9		4	4	
YA11		1	4.5	
AJ2		3	0	
AJ14		0	0	
AJ16		0	2	
AJ10		0	0	
AJ17		0	3	
AJ4		0	1	
AJ5		0	3	
AJ7		0	0	
AJ9		0	9	
AJ11		1	14	
AJ13		1	0	
AJ12		3	12	
AJ1		1	0	
AJ15		0	0	
AJ6		0	4	
AJ3		2	10	
AJ18		0	Pas présente	

Annexe J : Séquence des observations (II, III)

Observation II

Elève-s	Antécédent	Comportement impulsif observé	Conséquences
NP5 et NP2	Consigne enseignant-e	NR	Enseignant-e répète la consigne
NP8	Consigne enseignant-e	MP	Rien noté
NP5	Consigne enseignant-e	MP	Enseignant-e répète la consigne
NP8	Consigne enseignant-e	MP	Enseignant-e réagit : tente calmer volume sonore
NP2	Rien noté	MP, NR	Rien noté
NP2	Rien noté	MP, P	Rien noté
NP6	Consigne enseignant-e	P, NR	Enseignant-e répète la consigne
NP11 et NP5	Rien noté	P	Rien noté
YS4	L'enseignant-e demande la pertinence du dessin d'1 élève	MP	L'enseignant-es continue de le questionner par rapport à son dessin.
YS4	L'enseignant-e demande qu'elle est l'opération mathématique nécessaire	MP	L'enseignant-e leur demande à tous d'écrire la réponse sur leur cahier. YS4 respecte cette nouvelle consigne
YS6	Un autre camarade parle d'un problème de maths	P	Répète sa phrase, la leçon continue
YA9	Enseignant-e pose une question	P	Demande de lever la main en lui montrant le bras
YA9	Enseignant-e pose une question	P	Enseignant-e dit « Chuut ! »
YA9	Enseignant-e pose une question	P	Enseignant-e dit : « YA9, j'aimerais bien que tu lèves la main, d'accord ? »
YA9	Enseignant-e pose une question	P	Enseignant-e dit d'1 ton plus fort et dur : « hé, YA9, tu lèves la main stp ! »
FY4	Enseignant-e pose une question	MP, NR	Enseignant-e continue à poser la question à toute la classe
FY1	Enseignant-e pose une question	MP, NR	Enseignant-e ne semble pas s'en être aperçu
AJ2	Enseignant-es pose une question	MP	L'enseignant-e lui demande de laisser son étiquette tranquille Mais AJ2 continue et se la colle sur le genou

AJ12	Enseignant-es pose une question Les élèves lèvent la main pour y répondre	MP	AJ12 répond en partie à la question
AJ11	Enseignant-es pose une question	P (parle tout seul comme pour donner la réponse)	Enseignant-e lui dit d'écouter la réponse de AJ12.
AJ14	Enseignant-es pose une question	P	Enseignant-e reprend AJ14 en lui disant qu'il faut attendre qu'on l'interroge
AJ2	Enseignant-e donne un exercice à faire à un élève	NR (se lève et va près de l'enseignant-e)	Enseignant-e ne fait rien et AJ2 va se rasseoir.
AJ12	Enseignant-es lit un bout d'histoire	MP	AJ12 cesse quand il/elle peut répondre à une question.

Observation III

Elève-s	Antécédent	Comportement impulsif observé	Conséquences
NP4→NP7	Comportement d'1 élève du même groupe	RC	Rien noté
NP7	Comportement inapproprié de NP7	NR	Réaction d'un élève de son groupe
NP4	Comportement inapproprié de NP4	I, T, MP	Réaction d'un élève de son groupe
NP12	Rien noté	DA	Réaction de l'étudiante qui a donné les consignes
NP11	Rien noté	Plaintes verbales	Réaction de l'étudiante qui a donné les consignes
NP11	Rien noté	PNV + mauvaise humeur	Rien noté
PN11	Comportement d'1 élève du même groupe	APO	Rien noté
NP8	Rien noté	MP	Rien noté
NP2	Rien noté	SS, s'énerve et se plaint d'1 élève	Pas de réaction du camarade
NP3	Rien noté	I, T	Rien noté
NP8	Rien noté	PNV	Rien noté
NP3	Rien noté	MP, I	Rien noté
NP8	Annnonce de la dernière partie	MP, PNV, O	Réaction des camarades du groupes

YS4	Ils jouent normalement	P,I,T,NR : plaintes verbales	Le jeu continue
YS4	Rien noté	I,NR, dit des gros mots quand doit prendre des cartes	Rien noté
YS6	Rien noté	I, NR : dit des gros mots quand doit prendre des cartes	Rien noté
YA11	Ils jouent Distribution des cartes	NR, DA	L'étudiante lui dit d'attendre son tour
YA9	Ils jouent	P, I	Rien noté
YA11	C'est au tour d'un autre camarade de jouer	I, RC (gentil)	Rien noté
YA4 et YA2	Ils jouent	I, RC (gentils), font semblants d'être énervés	Rien noté
YA2	Ils jouent	DA	Les autres camarades acceptent son comportement
YA2	Ils jouent, interaction avec un autre camarade spécialement	MP, I, RC (gentils)	Pas de réaction des camarades
YA4	Ils jouent	MP, I, P,	Les camarades acceptent son comportement
FY15	FY15 doit ramasser beaucoup de cartes	NR (essaie de négocier pour ne pas devoir prendre les cartes)	FY15 est content car les autres doivent prendre des cartes
FY15	FY15 perd le duel	AS	FY15 doit ramasser les cartes supplémentaires
FY7	FY7 perd le duel	P,SS,MP,DA	
FY1 et FY7	Rien noté	P, I	Rien noté
FY3	Rien noté	AS, MP, NR	Rien noté
FY5	Les consignes du jeu viennent d'être données, le jeu commence	P, DA, AS, NR	Réactions des autres camarades, lui demandant de ne pas s'approprié le totem. FY5 semble déçu-e mais le repose à sa place
FY5	FY5 vient juste de perdre et doit prendre toutes les cartes	DA, APO,	Rires des camarades, FY5 semble un peu fâché mais ne fait rien.
FY5	FY5 doit à nouveau ramasser les cartes car il a perdu.	SS	Rires des camarades et reprise du jeu
FY5	FY5 gagne	P	Les camarades ne réagissent pas, continuent à jouer

FY5	Ils jouent	P, AS, DA	Les camarades l'avertissent de faire attention sinon il/elle va perdre
AJ16	Rien noté	MP, PNV	Rien noté
AJ9	Rien noté	P, I, PNV	Rien noté
AJ11	Rien noté	MP, APO, P, SS, PNV, NR	Rien noté
AJ3	AJ3 Perd	SS, APO	S'énervé contre un autre camarade qui gagne
AJ3	Rien noté	SS, PNV, AS, I, P	Rien noté
AJ15	Rien noté	SS	Rien noté
AJ5	Un camarade gagne toutes les cartes et se vente	PNV, MP, SS	AJ5 dit qu'elle aime gagner et perdre et continue a jouer
AJ6	Ils jouent	DA, I, P	Etudiante lui dit d'attendre son tour.
AJ12	Etudiante distribue les cartes	DA, I, NR	Etudiante lui dit d'attendre son tour.
AJ12	Ils jouent	DA, I, NR, P, MP	L'étudiante et AJ 7 lui explique qu'il faut attendre son tour
AJ12 et AJ6	L'étudiante distribue les cartes	NR	Les cartes se mélangent et certaines tombent par terre, l'étudiante remet les cartes en tas
AJ12 et AJ6	Ils jouent	RC (coalition contre AJ7)	Rien noté

Annexe K : Règles des jeux observations (II, III)

Règles du jeu Halli Galli

Principe du jeu :

8 clowns de couleurs diverses s'ébattent dans le manège. La plupart des clowns sont joyeux, mais quelques-uns sont très tristes parce qu'ils ont perdu leur chapeau. À chaque fois que tu peux voir 2 clowns joyeux identiques dans le manège, tu dois taper sur la sonnette très vite. Celui qui est le plus rapide reçoit beaucoup de cartes de clown. Celui qui possède le plus grand nombre de clowns à la fin gagne le jeu.

Préparation du jeu :

La sonnette est placée bien accessible pour tous au milieu de la table. Les cartes sont mélangées et distribuées aux joueurs.

Chaque joueur forme une pile avec ses cartes qu'il met devant lui sur la table, la face du clown cachée.

Déroulement du jeu :

Si c'est ton tour, tu découvres la carte supérieure de ta pioche et tu la déposes découverte devant ta pile sur la table. Après, ton voisin de gauche prend son tour immédiatement. De cette façon se produit devant chaque joueur en cours de partie une pile de cartes ouvertes entre la sonnette et la pioche.

Attention : en retournant la carte, tu dois absolument faire attention à la retourner vers l'avant. Ce sont d'abord les autres joueurs qui doivent voir la face de la carte qui vient d'être découverte.

Tous les joueurs continuent à retourner la carte supérieure de leur pioche les uns après les autres jusqu'à ce que l'on puisse voir 2 clowns de la même couleur. A ce moment, chaque joueur frappe aussi vite que possible sur la sonnette.

Le joueur qui a frappé en premier sur la sonnette gagne les piles de cartes ouvertes de tous les joueurs. Il commence le prochain tour en retournant 1 carte de sa pioche.

Sonné au mauvais moment :

Si tu as frappé sur la sonnette par erreur, tu dois donner 1 carte de ta pioche à chacun des autres joueurs.

Fin du jeu :

Si tu ne peux plus retourner aucune carte, tu es éliminé. Les autres joueurs continuent à jouer jusqu'à ce que l'on puisse voir 2 clowns identiques. Le joueur le plus rapide ramasse les cartes gagnées une dernière fois et chaque joueur compte ses cartes, le gagnant est celui qui a le plus de cartes.

Jungle Speed : Règle du jeu

Le jeu de base se compose de 80 cartes. Il contient plusieurs cartes de symboles différentes répartis en 4 couleurs : jaune, orange, violet et vert, ainsi que des cartes spéciales. Mis à part ces dernières, chaque carte est unique. Il n'existe donc pas deux cartes du même symbole avec la même couleur.

Le but du jeu est de se débarrasser de toutes ses cartes le plus vite possible.

Les 80 cartes sont équitablement distribuées aux joueurs, faces cachées. Le totem (pion) est placé au milieu de la table. Les joueurs ne jouent qu'avec une seule main pour retourner les cartes et attraper le totem, l'autre ne doit jamais intervenir.

Les joueurs retournent leurs cartes vers les autres, une à une, devant eux, chacun leur tour, pour former une pile de cartes. Ils ne jouent en même temps que lorsque la carte *Flèche vers l'Extérieur* apparaît (voir *infra*).

Duel

Lorsque deux joueurs ont retourné une carte représentant le même symbole (peu importe la couleur, on ne tient compte des couleurs que quand la carte *Flèche Couleur* est retournée) le premier des deux qui s'empare du totem gagne le duel. Le perdant récupère les cartes retournées de son adversaire, ainsi que les siennes et celles du « pot », s'il y en a. Ensuite, il recommence à jouer.

Lorsque deux personnes attrapent le totem en même temps, le vainqueur est celui qui a le plus grand nombre de doigts en contact avec le totem. En cas d'égalité, le vainqueur est celui qui a la main en dessous.

Si un joueur attrape le totem alors qu'il n'avait pas à le faire ou le fait tomber, il ramasse toutes les cartes retournées sur la table, celles de tous les joueurs et celles du pot.

Cas particuliers :

- Deux duels apparaissent en même temps : celui qui s'empare du totem remporte son duel et le deuxième est annulé.
- Lorsque 3 personnes ou plus ont la même carte : les perdants de la manche se partagent les cartes du gagnant ou le gagnant décide de répartir comme il le souhaite ses cartes (et celles du pot) entre les perdants du duel.

Une fois les cartes du perdant rangées, c'est à lui de reprendre le jeu.

Cartes flèche

Il existe trois cartes flèches différentes :

- *Flèche vers l'Extérieur* : tout le monde doit retourner une carte simultanément (il est conseillé de compter jusqu'à 3). Si, à ce moment il y a un duel, il faut le résoudre. Si rien ne se passe, le joueur placé après celui qui a posé cette carte recommence à jouer.
- *Flèche vers l'Intérieur* : tous les joueurs doivent s'emparer du totem. Celui qui gagne pose sa pile de cartes découvertes au « pot » sous le totem. Ce « pot » sera pour le prochain perdant. C'est ensuite à ce même joueur de rejouer. C'est le seul cas où le gagnant recommence à jouer.
- *Flèche Couleur* :
 - dans les parties à 3 joueurs, les cartes *Flèche Couleur* sont écartées. Lorsque les 3 joueurs ont des cartes de même couleur face visible devant eux, cela a le même effet que la carte *Flèche vers l'Intérieur*.
 - Dans les parties à 4 joueurs ou plus, lorsqu'un joueur retourne cette carte, les joueurs ayant des cartes de couleurs identiques doivent s'emparer du totem, quelle que soit la forme du symbole. Le déroulement de cette manche est similaire à un duel normal (dans un duel à plusieurs, le gagnant partage ou choisit entre les perdants à qui il donne ses cartes). Cette carte est annulée dès qu'une action se produit, c'est-à-dire lorsque le totem tombe ou est attrapé ou si une carte Flèche différente apparaît. Attention : les duels de symboles sont annulés tant que la carte est active. Afin qu'il y ait plus d'action, les joueurs peuvent décider que la carte reste active jusqu'à ce qu'elle soit recouverte.

Cas particuliers :

- Si après en avoir retourné une première, une nouvelle carte *Flèche vers l'Extérieur* apparaît : elle n'est résolue que si aucune autre situation n'est présente.
- Une carte flèche apparaît en même temps qu'un duel ou qu'une autre carte flèche : c'est le joueur le plus rapide qui décide de l'action résolue.

Fin de partie

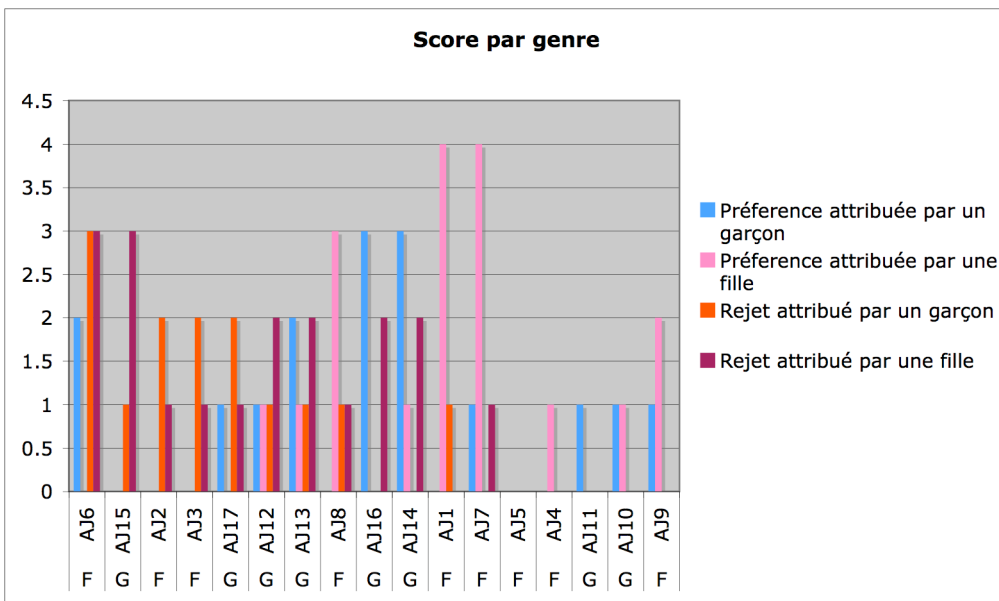
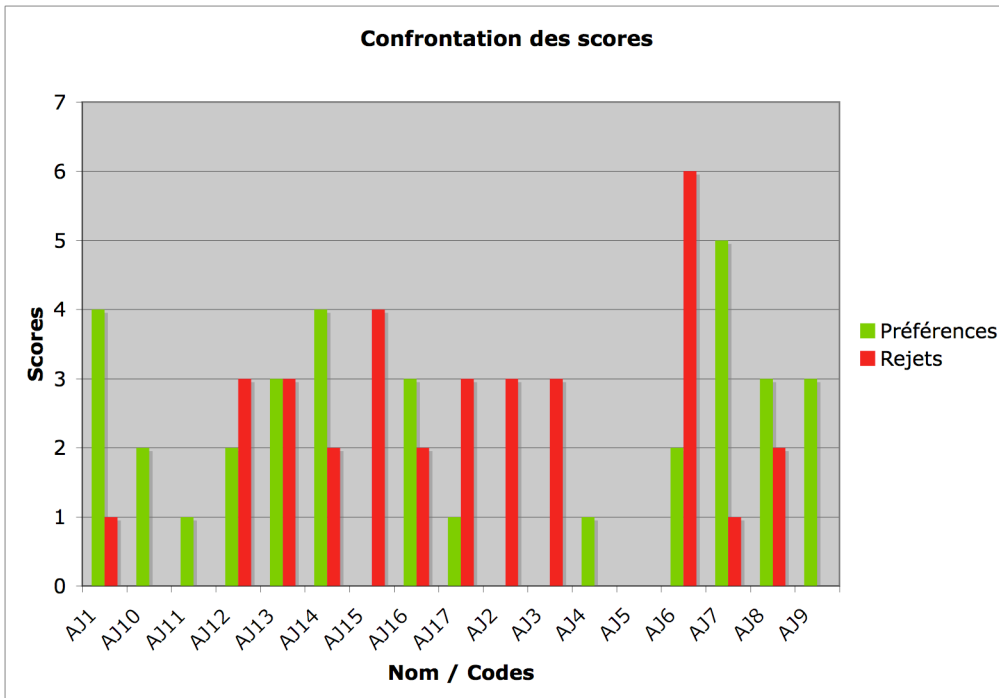
Lorsqu'un joueur retourne sa dernière carte, elle reste au sommet de sa pile pendant que les autres joueurs continuent de jouer. Il ne gagne que lorsqu'il s'est débarrassé de sa pile de cartes découvertes. La partie s'arrête lorsqu'il ne reste plus que deux joueurs à jouer. Pour enchaîner les parties plus rapidement, il est possible d'arrêter la partie dès que l'un des joueurs a gagné.

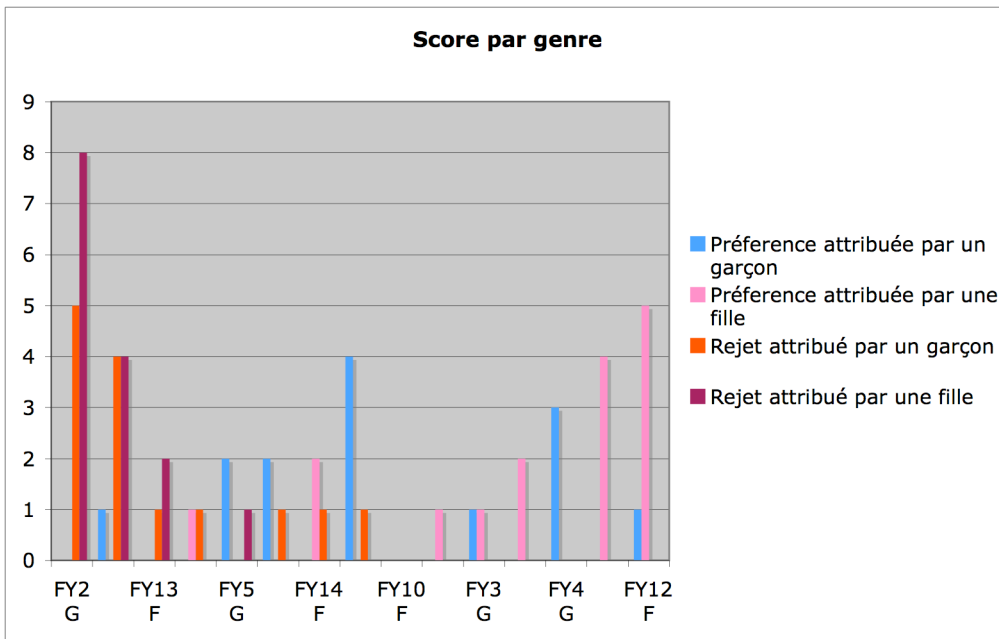
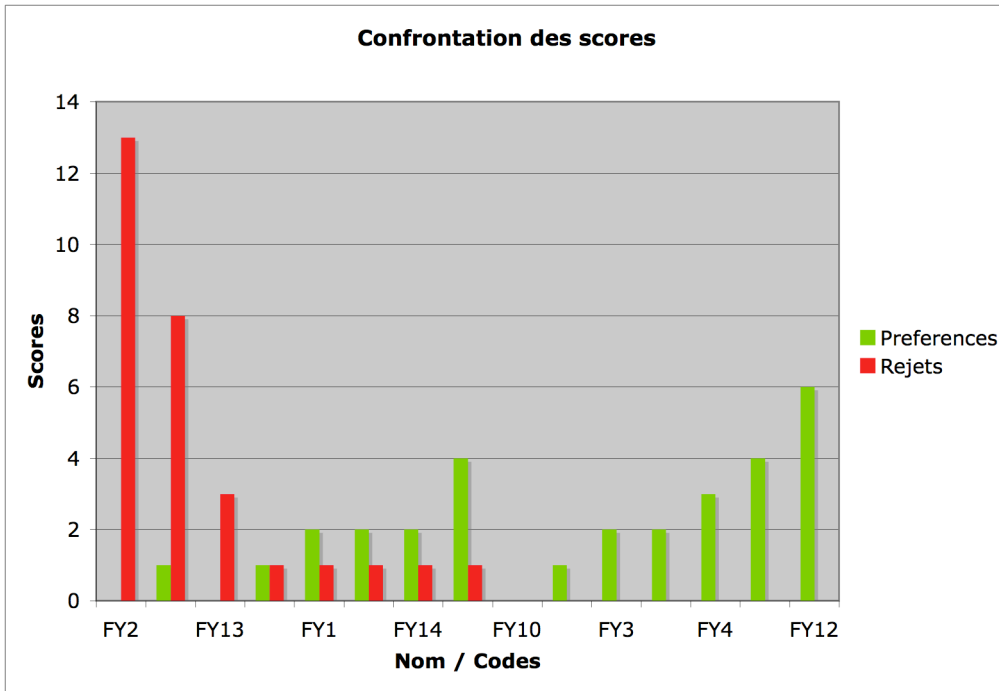
Cas particuliers :

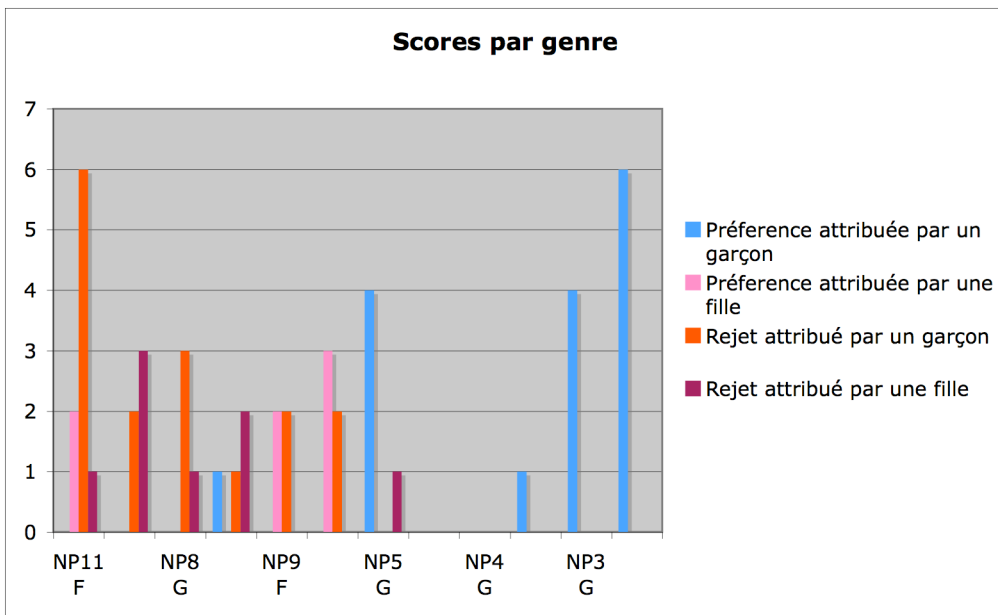
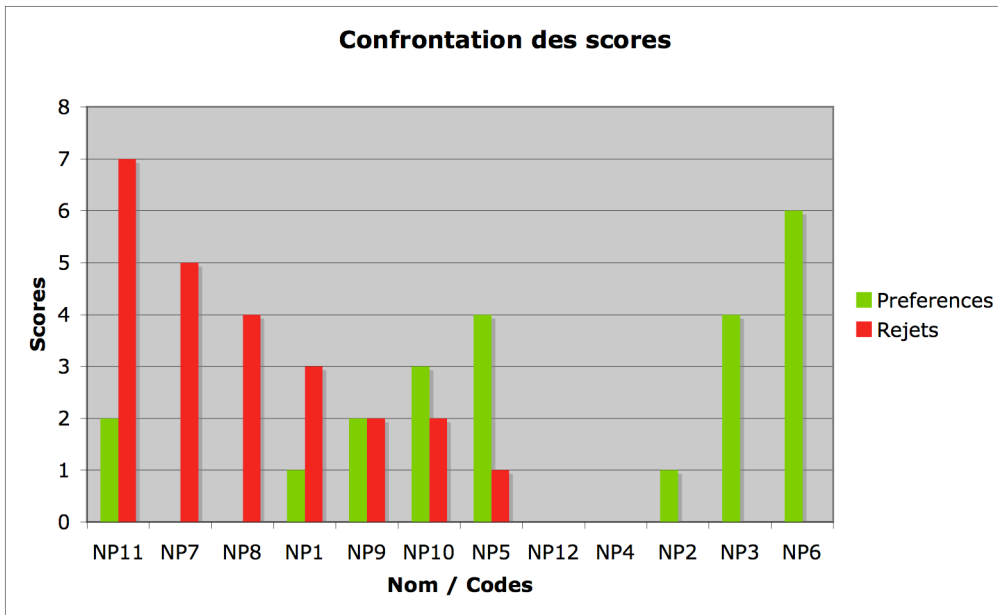
- Si la dernière carte retournée par un joueur est la carte *Flèche vers l'Intérieur* et qu'il ne s'empare pas du totem, il ramasse toutes les cartes retournées en jeu et rejoue.

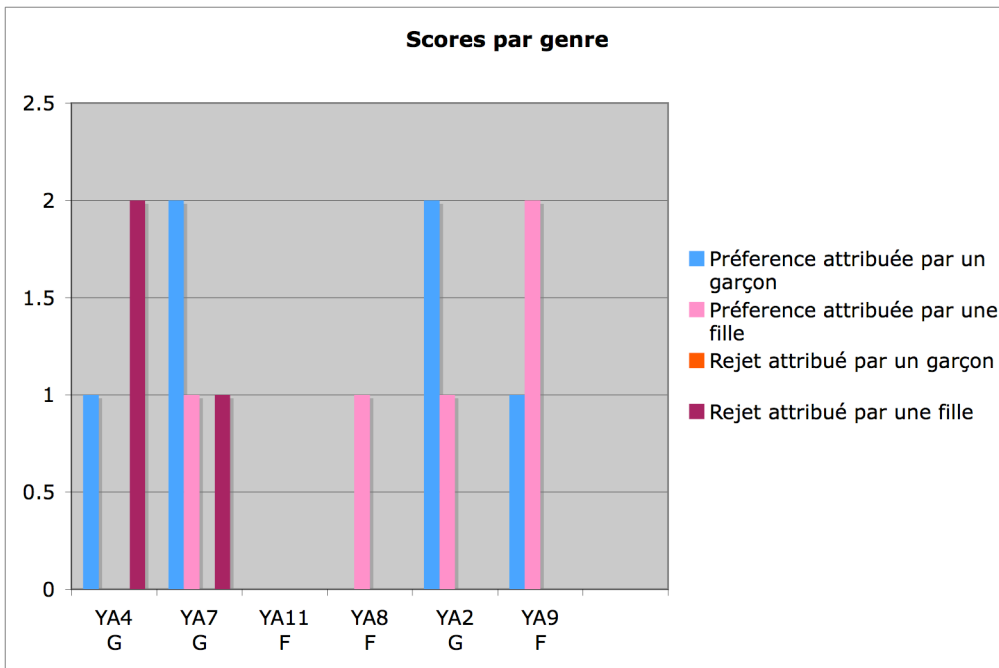
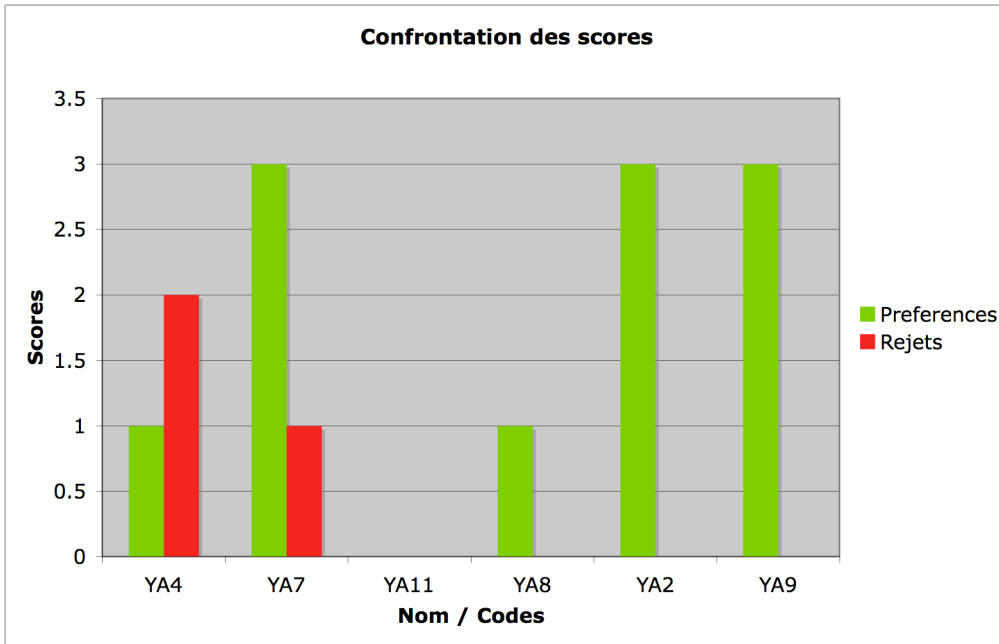
- Si la dernière carte retournée par un joueur est la carte *Flèche vers l'Extérieur*, il a gagné. Il place ses cartes au « pot » et les autres peuvent continuer à jouer.
- Si la dernière carte retournée par un joueur est la carte *Flèche Couleur*, il ramasse toutes les cartes en jeu et rejoue.

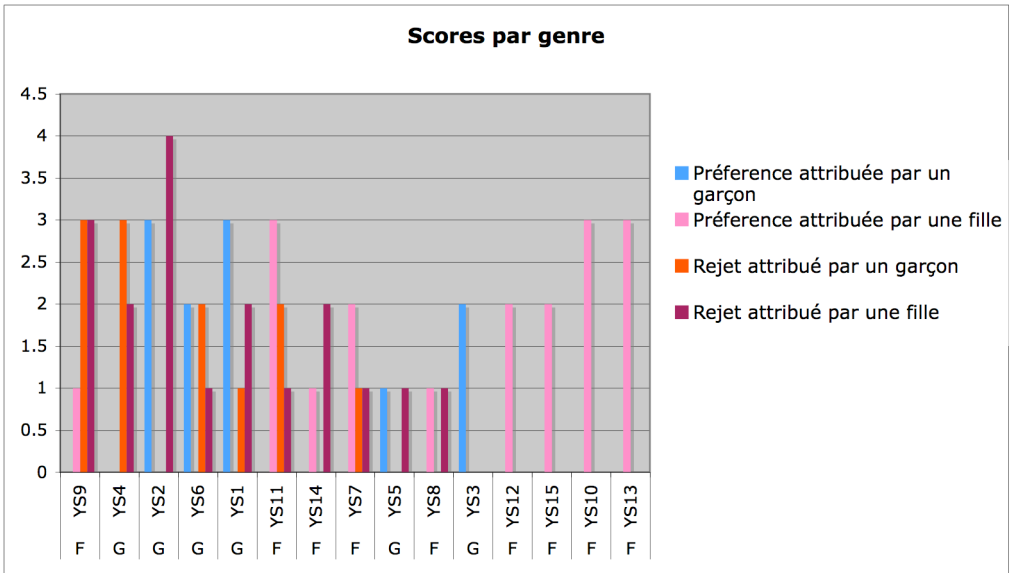
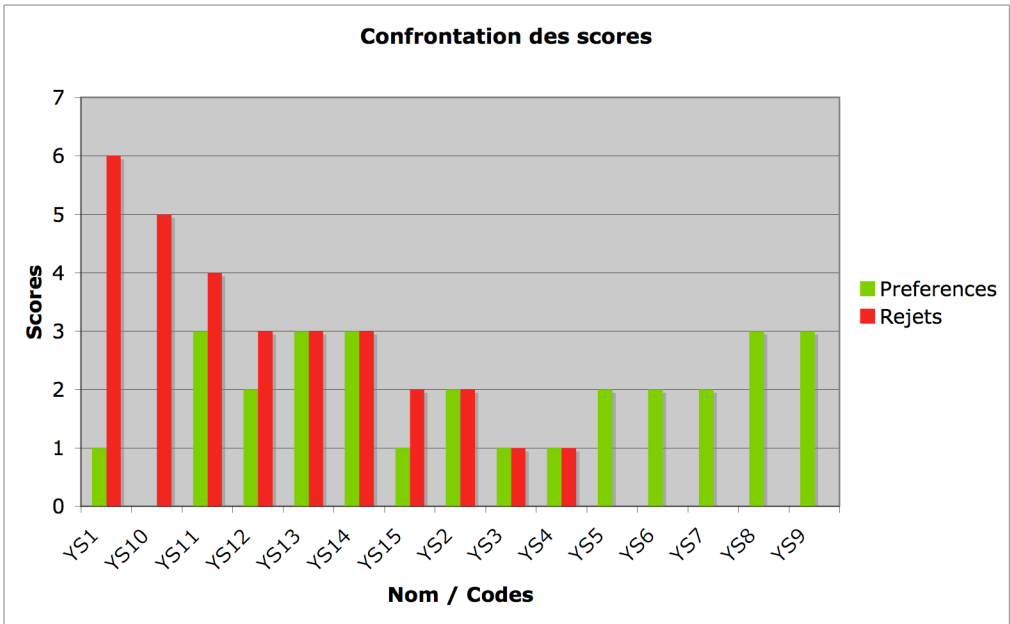
Annexe L : données sociométriques (tableaux Excel)











Annexe M : Consignes pour les expérimentatrices (questionnaires)

Bonjour, je m'appelle (...) et dans le cadre de mes études, je dois réaliser un grand travail écrit. Pour pouvoir faire ce travail, je vais avoir besoin de votre aide. Il va falloir que vous répondiez à certaines petites questions pour moi.

J'ai deux collègues qui m'accompagnent aujourd'hui, (...) et (...). Elles vont un peu regarder ce qui se passe pendant que vous remplirez les questionnaires que je vous ai distribués.

Avant de commencer à remplir les questions, je vais vous distribuer un marshmallow. Mais avant de le faire j'aimerais juste savoir s'il y en a des d'entre vous qui pour des raisons de religion ou d'allergie ne peuvent pas en manger ? (Régler la question)

Très bien, ce qui va se passer, c'est que je vais vous distribuer un Marshmallow, ou un caramel pour ceux qui ne peuvent pas en manger, vous serez libre de le manger lorsque je vous le distribue, même que vous n'avez pas le droit de manger en classe, on fera une exception aujourd'hui. Par contre, si vous décidez de ne pas le manger tout de suite et que vous attendez la fin de la passation du questionnaire, je vous en distribuerais un deuxième en venant récupérer votre feuillet. Est-ce clair pour tout le monde ?

Voilà, alors, vous avez tous reçu un feuillet composé de différents questionnaires. C'est bien juste ? Tout le monde en a un ?

Vous allez les remplir en deux temps. Quand je vous le dirais, vous répondrez aux deux premiers questionnaires, donc jusqu'à la page 7. Moi je passerai de toute façon dans les rangs, donc si vous avez des questions vous pourrez me les poser durant toute la période. Puis, je reviendrais (après la récréation, demain, vendredi, etc...) pour que vous finissiez de remplir le feuillet.

Il est important de bien lire les consignes et les questions jusqu'au bout. Il faut bien faire attention à répondre à toutes les questions de la manière la plus sincère possible et tout seul, sans l'aide d'un camarade. On ne va pas vous évaluer par rapport à vos réponses, il n'y a pas de juste ou de faux pour ce type de questions. Faites attention au fait que les feuilles sont recto-verso pour la plupart. Il faut que vous inscriviez votre nom et prénom sur la première page

du feuillet, à l'endroit indiqué, mais sur aucune autre page. Cela est très important, car après avoir récupéré vos questionnaires, nous allons leur attribuer un code et nous découperons votre nom et prénom afin de garantir l'anonymat des données. Ça veut dire qu'on ne va montrer vos questionnaires à personne, ni à vos parents, ni à votre enseignant(e). On gardera les feuillets sous clé, donc personne n'y aura accès à part nous.

Voilà, comme je l'ai mentionné avant, je passerai entre les rangs pendant que vous remplirez les questionnaires, donc si vous avez des questions n'hésitez pas à me les poser.

Des questions ?

Alors, je vous remercie par avance pour votre collaboration et vous pouvez commencer.

Consignes expérimentatrices : davantage télégraphiques

- Se présenter brièvement et simplement, en étant le plus vague possible en ce qui concerne le sujet de la recherche.
- Explication des Marshmallows, se référer aux consignes de Nathalie en incluant le fait que certains ne pourraient éventuellement pas en manger à cause de la religion ou d'allergie.
- Distribuer les différents feuillets de questionnaires aux filles et aux garçons.
- Présenter les deux personnes qui nous accompagnent dans la même idée, ne pas donner trop de détails.
- Vérifier que tout le monde a bien reçu un feuillet.
- Expliquer comment va se dérouler la passation (en 2 temps).
- Mentionner qu'il est important pour la passation de :
 - lire les consignes et questions jusqu'au bout.
 - répondre à toutes les questions de la manière la plus sincère possible, seul.
 - il n'y a pas de réponses justes ou fausses à ce type de questions.
 - les feuilles sont recto-verso
 - leur nom-prénom doit être inscrit sur la première page uniquement car par la suite on attribuera un code à leur feuillet pour garantir l'anonymat. Personne n'aura accès à leurs réponses et elles seront gardées sous-clé.
 - montrer la première page de l'UPPS en expliquant que c'est les consignes et que les phrases ne commencent que sur la page de derrière.
- Les rassurer en disant que s'ils ont des questions durant la passation vous serez là pour y répondre en circulant entre les rangs et qu'il ne faut pas qu'ils hésitent à vous solliciter.
- Demander s'il y en a déjà certains qui ont des questions.

Une fois que tout le monde a terminé, recueillir les questionnaires et distribuer un deuxième Marshmallow à ceux qui n'ont pas mangé le premier. Les remercier, leur demander comment ils ont trouvé, et leur dire que vous reviendrez pour finir la passation. Puis donner la parole à Nathalie ou Olivia, qui leur expliqueront le sociogramme et le jeu qu'ils feront lors de l'observation

3.

Annexe N : Questionnaire socio-démographique – version Enfants

S'adresse à l'élève

Je souhaite te poser différentes questions. Je te rappelle avant tout que tes réponses resteront anonymes. Ni tes parents, ni ta maîtresse ou ton maître ne sauront ce que tu as répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Je te remercie vivement pour ta participation.







1. Sexe : M F
2. Nom et Prénom : _____
3. Nationalité : _____
4. Date de naissance : _____ (jour / mois / année)
5. Degré de scolarité : 1^{ère} 2^{ème} 3^{ème} 4^{ème} 5^{ème} 6^{ème} primaire
6. Avec qui est-ce que tu habites chez toi ?
 - Mon père et ma mère
 - Uniquement mon père
 - Uniquement ma mère
 - Des fois avec mon père, des fois avec ma mère
 - Ni avec mon père ni avec ma mère, mais avec : _____
7. Est-ce que tes parents sont séparés ou divorcés ? Oui Non
8. Est-ce que tu as des beaux-parents ?
 - J'ai un beau-père
 - J'ai une belle-mère
 - Je n'ai pas de beaux-parents
9. Est-ce que tu as des frères et sœurs ?
 - Oui
 - Non
10. Est-ce que tes parents travaillent ?
 - Mon père travaille comme : _____
 - Ma mère travaille comme : _____
 - Aucun de mes parents ne travaille

Annexe O : Questionnaire UPPS – version Enfants

C-UPPS-P

Tu trouveras ci-dessous un certain nombre de phrases qui décrivent des manières de se comporter ou de penser.

Pour chaque phrase, indique à quel point tu es d'accord ou non avec ce qui est écrit. Pour cela, tu as le choix entre quatre réponses :

-   si tu coches cette réponse, c'est que la phrase te correspond bien ;
-  si tu coches cette réponse, c'est que la phrase te correspond plus ou moins ;
-  si tu coches cette réponse, c'est que la phrase ne te correspond pas vraiment ;
-   si tu coches cette réponse, c'est que la phrase ne te correspond pas du tout.

Coche la case qui te correspond le mieux.





Vérifie que tu as bien répondu à toutes les questions quand tu auras fini le questionnaire.

Je suis : un garçon une fille

Quel âge as-tu ? _____ans.









----- **Remarque importante pour l'interviewer** -----

Les exemples écrits en italique ont été ajoutés dans le but de faciliter la compréhension des items pour l'enfant. Toutefois, l'évaluation proprement dite porte sur l'idée fondamentale exprimée par l'item, c'est-à-dire l'affirmation générale de la phrase. Au cas où une affirmation n'est pas comprise par l'enfant, les exemples peuvent être amenés à l'enfant afin de rendre plus explicite le concept sous-tendu par l'item.

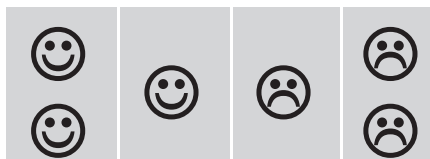
				
1. Je suis quelqu'un qui fait toujours très attention à ce qu'il fait en général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je fais des choses sans penser, quand, par exemple, je suis très en colère ou très triste. <i>Par exemple, quand je suis en colère, je fais des choses que je ne fais pas d'habitude comme jeter des objets par terre ou frapper un mur avec le pied.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je recherche à faire des nouvelles choses que je ne fais pas tous les jours et qui font battre mon cœur plus vite. <i>Par exemple, faire du trampoline ou encore aller jouer dans des endroits dangereux comme dans une maison abandonnée ou un chantier.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En général, j'aime finir ce que je commence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quand je suis très heureux(euse), je n'arrive pas à arrêter de faire des choses qui peuvent me créer des problèmes après. <i>Par exemple, quand j'apprends une très bonne nouvelle, je commence à sauter partout et à crier et je finis par me faire gronder par mes parents parce que je fais trop de bruit.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. D'habitude, quand je pense à quelque chose, je prends du temps pour le faire bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quand j'ai envie de quelque chose, j'ai de la peine à me retenir de le faire, même si ce n'est pas le moment pour le faire. <i>Par exemple quand j'ai envie de manger ou de jouer.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'aimerais bien essayer des choses qui peuvent faire peur au moins une fois dans ma vie. <i>Par exemple, faire du saut à ski.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>9. J'arrête facilement les choses que je commence quand je m'ennuie ou que ça ne me plaît plus.</p> <p><i>Par exemple, quand je commence à faire un dessin et que ça ne me plaît plus de continuer, j'arrête même si je n'ai pas fini le dessin.</i></p>	□	□	□	□
	☺ ☺	☺	☹	☹
<p>10. Quand je me sens vraiment très bien, je fais des choses qui peuvent me causer des problèmes.</p> <p><i>Par exemple, quand je me sens vraiment très bien, j'aime bien taquiner les autres, même si cela ne leur plaît pas et qu'ensuite ils se fâchent avec moi.</i></p>	□	□	□	□
<p>11. Je ne suis pas quelqu'un qui dit tout ce qui lui passe par la tête, sans réfléchir.</p>	□	□	□	□
<p>12. Souvent, je commence à faire des choses qui me plaisent au début, mais peu de temps après les avoir commencées, je ne veux plus continuer à les faire.</p> <p><i>Par exemple, je commence à faire un sport et à jouer d'un instrument de musique, mais après quelques temps, je n'ai plus envie de faire ces activités et j'aimerais arrêter de les faire.</i></p>	□	□	□	□
<p>13. J'aime les sports de combat comme le judo ou le karaté où il faut penser vite aux mouvements qu'on doit faire.</p>	□	□	□	□
<p>14. Quand quelque chose n'est pas fini, cela me dérange vraiment beaucoup.</p> <p><i>Par exemple un devoir ou un bricolage.</i></p>	□	□	□	□
<p>15. Quand je suis très heureux(euse), je fais des choses qui peuvent me causer des problèmes dans ma vie.</p> <p><i>Par exemple, en classe, quand je suis très heureux(euse), je fais le clown et je me fais gronder par le maître/la maîtresse d'école.</i></p>	□	□	□	□
<p>16. Avant de commencer à faire quelque chose, je prends du temps pour penser à comment je vais faire.</p> <p><i>Par exemple, avant de commencer mes</i></p>	□	□	□	□

devoirs.				
17. Quand je suis triste ou en colère, je fais souvent des choses que je regrette après les avoir faites, mais qui me font du bien sur le moment. <i>Comme lancer un objet par terre et le casser.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Cela me plairait de faire du ski nautique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quand je commence à faire quelque chose, je déteste m'arrêter avant d'avoir fini. <i>Par exemple, quand je commence à faire un dessin, je n'aime pas m'arrêter avant de l'avoir fini.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>







				
				
20. Quand je me sens vraiment très bien, j'ai de la peine à m'empêcher de faire certaines choses. <i>Comme par exemple de jouer aux jeux vidéo ou de manger des choses sans avoir forcément faim.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je n'aime pas commencer quelque chose avant de savoir exactement comment faire. <i>Par exemple, un jeu ou mes devoirs.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Parfois, quand je ne me sens pas bien, je n'arrive pas à arrêter ce que je suis en train de faire même si cela me fait me sentir plus mal. <i>Par exemple, parfois, quand je suis en colère, je me bagarre avec mon frère, ma sœur ou encore un copain/une copine et, même si je sais que ce n'est pas bien parce que je me fais gronder, je continue à me bagarrer avec lui ou elle.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. J'aime bien faire des choses qui sont parfois dangereuses. <i>Comme par exemple faire de la planche à roulette ou grimper dans un arbre.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Je me concentre facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>









25. Quand je suis vraiment heureux(euse), je n'arrive plus à me contrôler. <i>Par exemple, quand je suis vraiment heureux(euse) parce que j'ai appris une très bonne nouvelle, j'ai de la peine à arrêter de courir partout et de crier de joie.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Cela me plairait de sauter d'arbre en arbre avec une liane ou encore de faire de la tyrolienne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je finis ce que je commence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Quand je fais un bricolage, je préfère penser à comment je vais faire et suivre les indications que mes parents ou mon maître/ma maîtresse d'école me donnent avant de commencer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Quand quelque chose me dérange beaucoup, j'agis sans réfléchir. <i>Par exemple quand je suis très fâché(e) par quelque chose.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>











30. Les autres pensent que je fais de mauvais choix quand je suis vraiment très heureux(euse). <i>Par exemple, mes parents me font souvent des remarques parce que j'embête les autres ou parce que je saute sur le lit quand je suis vraiment très heureux(euse).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. J'aime bien faire des choses que les autres n'osent pas ou n'aiment pas faire et qui font un peu peur. <i>Par exemple, sauter d'un mur un peu haut.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je m'organise pour finir les choses à temps. <i>Par exemple, je m'organise pour finir tous mes devoirs à temps.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. D'habitude, quand je dois choisir quelque chose, je prends un peu de temps pour bien y penser. <i>Comme par exemple quand je dois choisir entre deux jouets.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Quand j'ai l'impression que les autres se moquent de moi, je dis souvent des choses méchantes, mais je regrette ensuite d'avoir dit ces choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Les autres sont très étonnés ou ont peur quand je fais certaines choses parce que je me sens vraiment très heureux(euse). <i>Par exemple, quand je me sens vraiment très heureux(euse), mes parents ont peur que je me blesse et me disent de faire attention quand je saute sur mon lit ou que je cours partout.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Cela me plairait d'apprendre à conduire une voiture de course.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Je suis quelqu'un qui finit toujours ce qu'il commence. <i>Par exemple, je finis tous mes devoirs même si je m'ennuie quand je les fais et que j'aimerais faire autre chose.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Je suis quelqu'un qui fait très attention à tout ce qu'il fait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Lorsque je suis fâché(e) ou excité(e), j'ai de la peine à rester tranquille ou à obéir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

				
				
40. Quand je suis très content(e) de quelque chose, je fais des choses qui peuvent me causer des problèmes. <i>Par exemple, quand je suis très content(e) de quelque chose, je cours tellement dans tous les sens que parfois je casse des choses et je finis par me faire gronder.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. J'aime parfois faire des choses qui sont un petit peu effrayantes comme par exemple aller dans un train fantôme ou sur un manège qui va vite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Une fois que je commence à faire quelque chose (par exemple un dessin ou un bricolage), je finis presque toujours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Avant de faire quelque chose de nouveau, je préfère savoir ce qui va arriver. <i>Par exemple, avant de commencer un nouveau sport, j'aime bien savoir quelles sont les règles du jeu et comment je vais devoir me comporter.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Quand je suis énervé(e), je rends les choses encore pire qu'avant parce que j'agis sans réfléchir. <i>Par exemple, quand je m'énerve avec un copain ou une copine, il m'arrive de lui dire des choses méchantes sans réfléchir. À cause de ce que j'ai dit, on finit par s'énerver encore plus.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Quand je suis vraiment très joyeux(euse), je sens que je n'arrive pas à m'empêcher d'aller trop loin. <i>Par exemple, quand je suis vraiment très joyeux(euse), parce que je sais que je vais aller faire quelque chose qui me plaît vraiment (par exemple, partir en vacances dans un endroit où je veux vraiment aller, aller chez quelqu'un que j'aime beaucoup, etc...), je n'arrive pas à arrêter d'en parler beaucoup aux autres, de crier et de sauter partout.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Cela me plairait de descendre en vélo d'une pente très raide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Parfois, j'ai tellement de petites choses à faire que je les ignore simplement toutes. <i>Par exemple, quand je dois ranger ma chambre et faire mes devoirs.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				
				
48. D'habitude, quand je fais quelque chose, je réfléchis bien à comment il faut faire avant de commencer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Quand je prends une décision, je réfléchis aux bons et aux mauvais côtés. <i>Par exemple, quand je dois choisir entre jouer d'un instrument de musique ou faire un sport, je pense à ce que je vais aimer et moins aimer dans les deux activités avant de me décider.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Quand je suis vraiment très heureux(euse), je peux faire des choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>et oublier qu'elles peuvent me poser des problèmes après.</p> <p><i>Par exemple, quand je suis très très heureux(euse) et que je commence à sauter et crier partout, je ne me dis pas que mes parents vont me gronder si je fais trop de bruit.</i></p>				
51. Quand je me dispute avec quelqu'un, je dis souvent des choses méchantes que je regrette ensuite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Quand je suis à la piscine, j'aimerais bien sauter du plongeur le plus haut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Je fais les choses sans réfléchir quand je suis vraiment très heureux(euse).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. J'arrive toujours à diminuer ma colère ou ma tristesse pour ne pas qu'elles deviennent trop fortes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Quand je suis très heureux(euse), je me retrouve souvent dans des situations dans lesquels je ne suis pas à l'aise d'habitude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Par exemple, quand je suis très heureux(euse), je commence à embêter mes camarades et, après, je suis mal à l'aise de les avoir embêtés.</i></p>				
56. Cela me plairait de rouler vite à vélo ou en trottinette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			
			
57. Quand je suis très heureux(euse), je pense que c'est normal de faire des choses que j'ai vraiment envie de faire comme si j'avais besoin de les faire ou de faire des choses de manière excessive même si ce n'est pas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Par exemple, quand je suis très heureux(euse), je pense que c'est normal de manger sans avoir faim ou encore de faire le guignol.</i></p>			
58. Parfois, je fais des choses sans penser et je me sens coupable de les avoir faites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Comme par exemple casser un jouet quand je suis en colère.</i></p>			

59. Je trouve que je peux faire des choses bizarres quand je suis vraiment très bien.

Par exemple, quand je suis vraiment très bien, je crie de joie et, quand je me suis calmé(e), je trouve que ce que j'ai fait était bizarre.

60. Les autres pensent que je fais de mauvais choix quand je suis vraiment très heureux(euse).

Par exemple, quand je me sens très bien, il m'arrive parfois de décider de faire des choses que d'autres personnes ne considèrent pas bien, comme jouer au lieu de faire mes devoirs ou grimper sur un arbre même si c'est dangereux.

Annexe P : Fiabilité interne - 5 dimensions questionnaire UPPS

Fiabilité interne (Alpha de Cronbach) aux cinq dimensions du
questionnaire UPPS (versions : enfants, parents, enseignant-es)

5 dimensions	UPPS version enfants	UPPS version enseignants	UPPS version parents
Manque de Persévérance	.77	.90	.81
Urgence négative	.85	.93	.83
Urgence positive	.90	.95	.88
Manque de préméditation	.77	.92	.78
Recherche de sensation	.85	.93	.86
Variable totale	.93	.96	.90

Annexe Q : Corrélations entre les différentes dimensions questionnaire UPPS (différentes versions)

Corrélations entre les différentes dimensions – UPPS version enfants

Corrélations

			upps_urg	upps_prem	upps_urg_p	upps_pers	upps_rs
Rho de Spearman	upps_urg	Coefficient de corrélation	1,000	,422**	,775**	,363	,386**
		Sig. (bilatérale)	.	,002	,000	,010	,006
		N	53	53	51	50	50
	upps_prem	Coefficient de corrélation	,422**	1,000	,356**	,443**	,213
		Sig. (bilatérale)	,002	.	,010	,001	,134
		N	53	54	52	51	51
	upps_urg_p	Coefficient de corrélation	,775**	,356**	1,000	,298	,360
		Sig. (bilatérale)	,000	,010	.	,038	,011
		N	51	52	52	49	49
	upps_pers	Coefficient de corrélation	,363	,443**	,298	1,000	,191
		Sig. (bilatérale)	,010	,001	,038	.	,193
		N	50	51	49	52	48
	upps_rs	Coefficient de corrélation	,386**	,213	,360	,191	1,000
		Sig. (bilatérale)	,006	,134	,011	,193	.
		N	50	51	49	48	51

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations entre les différentes dimensions – UPPS version enseignants

Corrélations

			upps_urg	upps_urg_p	upps_prem	upps_pers	upps_rs
Rho de Spearman	upps_urg	Coefficient de corrélation	1,000	,844**	,777**	,564**	,490**
		Sig. (bilatérale)	.	,000	,000	,000	,000
		N	73	72	72	71	72
	upps_urg_p	Coefficient de corrélation	,844**	1,000	,756**	,546**	,524**
		Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000
		N	72	73	71	71	72
	upps_prem	Coefficient de corrélation	,777**	,756**	1,000	,708**	,404**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	.	,000	,000
		N	72	71	72	70	71
	upps_pers	Coefficient de corrélation	,564**	,546**	,708**	1,000	,239
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	.	,044
		N	71	71	70	72	71
	upps_rs	Coefficient de corrélation	,490**	,524**	,404**	,239	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,044	.
		N	72	72	71	71	73

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations entre les différentes dimensions – UPPS version parents

Corrélations

			Urgence_neg ative_Parents	Urgence_posi tive_Parents	Manque_Pre meditation_P arents	Manque_Pers everance_Par ents	Recherche_S ensations_Pa rents
Rho de Spearman	Urgence_negative_Parents	Coefficient de corrélation	1,000	,567**	,454*	,256*	,254*
		Sig. (bilatérale)	.	,000	,000	,008	,008
		N	109	106	109	105	106
	Urgence_positive_Parents	Coefficient de corrélation	,567**	1,000	,457**	,268**	,353**
		Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,006	,000
		N	106	108	107	104	105
	Manque_Premeditation_Parents	Coefficient de corrélation	,454**	,457**	1,000	,569**	,221
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	.	,000	,022
		N	109	107	110	106	107
	Manque_Perseverance_Parents	Coefficient de corrélation	,256**	,268**	,569**	1,000	,017
		Sig. (bilatérale)	,008	,006	,000	.	,865
		N	105	104	106	107	105
	Recherche_Sensations_Parents	Coefficient de corrélation	,254**	,353**	,221	,017	1,000
		Sig. (bilatérale)	,008	,000	,022	,865	.
		N	106	105	107	105	108

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

