



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences  
sociales et politiques

# **L'impulsivité en milieu scolaire selon une conception multifactorielle**

**La représentation des enseignant·e·s sur les différences de genre  
dans l'impulsivité et sur la contribution causale des facteurs  
constitutionnels, environnementaux et épigénétiques**

**Travail de recherche de Master**

**En vue de l'obtention du  
Master ès Sciences en Psychologie de l'enfant et de l'adolescent**

**Présenté par : Albenita Zeka  
Sous la direction de : Dr. Phil. Fabrice Brodard  
Expert : Dr. Pascal Gygax**

**Session d'automne 2018**

## REMERCIEMENTS

Mon travail de recherche étant abouti, j'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes ayant apporté leur contribution à la réalisation de ce travail et spécialement :

Monsieur Fabrice Brodard, maître d'enseignement et de recherche à l'institut de Psychologie de Lausanne et directeur de mon travail de mémoire, pour ses précieux conseils, ses encouragements et sa disponibilité,

Monsieur Pascal Gygax, chercheur en psycholinguistique à la Faculté de Psychologie de l'Université de Fribourg, pour avoir accepté d'expertiser mon travail, pour ses suggestions et ses conseils avisés,

Laure Benoit, étudiante en psychologie faisant partie du même groupe de recherche, pour sa coopération dans la réalisation de la tâche expérimentale et dans la récolte des données,

Les enseignant·e·s pour avoir accepté de participer à cette recherche et pour leur intérêt,

Les directeurs d'établissements scolaires pour avoir transmis notre enquête aux enseignant·e·s de leur établissement scolaire respectif.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement mes parents, ma sœur, mes amies, mes collègues ainsi que mon ami, Besnik, pour leur soutien et leurs encouragements.

## RESUME

Les enseignant·e·s figurent au premier rang des conduites impulsives de leurs élèves et se montrent souvent démuni·e·s face à ces agirs. La recherche actuelle porte sur l'impulsivité en milieu scolaire, selon la conception de l'impulsivité UPPS-P (Urgence négative, manque de Préméditation, manque de Persévérance, recherche de Sensations, urgence Positive) développée par Whiteside et Lynam (2001) et approfondie par Cyders et Smith (2008) par l'introduction de l'urgence positive. Elle s'intéresse aux représentations des enseignant·e·s sur l'impulsivité.

Plus spécifiquement, l'étude actuelle vise à explorer la perception des enseignant·e·s sur les différences de genre dans les facettes de l'impulsivité et sur la contribution causale des facteurs constitutionnels, épigénétiques ou environnementaux. Ainsi, sur la base de vignettes et d'énoncés dépeignant les caractéristiques des facettes de l'impulsivité, les enseignant·e·s avaient pour tâche de préciser si les vignettes et les énoncés étaient, selon elles-eux, plus caractéristiques des filles ou des garçons. De plus, l'étude explorait la représentation qu'elles et ils se faisaient des causes des manifestations impulsives.

Les résultats ont révélé que les enseignant·e·s attribuent les facettes de l'impulsivité davantage aux garçons, qu'aux filles. Elles·ils se représentent les garçons comme réagissant fortement et de manière irréfléchie sous l'influence d'intenses émotions négatives ou positives, appréciant les expériences nouvelles et excitantes et manquant de préméditation et de persévérance. En ce qui concerne l'attribution causale, selon les enseignant·e·s, l'explication de l'impulsivité réside dans les facteurs constitutionnels (personnalité et constitution neurologique) et environnementaux, mais pas ou peu dans les facteurs liés à l'enseignement et à leurs capacités de gestion de la classe. Enfin, elles·ils se représentent majoritairement les différences de genre dans l'impulsivité comme le résultat de différences de personnalité entre les filles et les garçons, et cela pour chacune des facettes de l'impulsivité.

## Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>2</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
<b>1. L'IMPULSIVITE</b> .....	<b>8</b>
1.1. L'EVOLUTION DU CONCEPT D'IMPULSIVITE .....	8
1.2. UNE CONCEPTION MULTIFACTORIELLE DE L'IMPULSIVITE .....	9
1.2.1. <i>L'urgence</i> .....	10
1.2.2. <i>Le manque de persévérance</i> .....	10
1.2.3. <i>Le manque de préméditation</i> .....	11
1.2.4. <i>La recherche de sensations</i> .....	11
1.3. MECANISMES COGNITIFS SOUS-TENDANT LES DIMENSIONS DE L'IMPULSIVITE UPPS ...	11
<b>2. LES DIFFERENCES DE GENRE</b> .....	<b>13</b>
2.1. LES DIFFERENCES DE GENRE DANS LES TRAITS DE PERSONNALITE .....	13
2.2. DIFFERENCES DE GENRE DANS L'IMPULSIVITE UPPS .....	14
<b>3. L'ORIGINE DES DIFFERENCES DE GENRE</b> .....	<b>16</b>
3.1. LE MODELE BIOLOGIQUE .....	16
3.2. LE MODELE SOCIAL .....	16
3.3. L'ETIOLOGIE DES DIFFERENCES DE GENRE DANS L'IMPULSIVITE .....	18
3.3.1. <i>D'un point de vue biologique et génétique</i> .....	18
3.3.2. <i>D'un point de vue socio-environnemental</i> .....	19
3.4. UNE APPROCHE MULTIFACTORIELLE .....	20
3.5. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT·E·S .....	21
<b>4. LES HYPOTHESES</b> .....	<b>22</b>
4.1. HYPOTHESES CONCERNANT L'ATTRIBUTION DU GENRE .....	22
4.2. HYPOTHESES CONCERNANT L'ATTRIBUTION CAUSALE .....	23
<b>5. LA METHODE</b> .....	<b>23</b>
5.1. PROCEDURE .....	23
5.2. PARTICIPANTS .....	24
5.3. INSTRUMENTS DE MESURE ET PROCEDURE EXPERIMENTALE .....	24
<b>6. LES RESULTATS</b> .....	<b>28</b>
6.1. ANALYSE STATISTIQUE SUR L'ATTRIBUTION DU GENRE .....	28
6.1.1. <i>Attribution du genre sur la base des vignettes</i> .....	28
6.1.2. <i>Sur la base du questionnaire C-UPPS-P</i> .....	29
6.1.3. <i>Corrélations des scores</i> .....	30
6.1.4. <i>Conclusion de l'analyse sur l'attribution du genre</i> .....	30
6.2. ANALYSE STATISTIQUE SUR L'ATTRIBUTION CAUSALE .....	31
6.2.1. <i>La contribution causale des facteurs épigénétiques</i> .....	31
6.2.2. <i>La contribution causale des facteurs constitutionnels</i> .....	32
6.2.3. <i>La contribution causale des facteurs environnementaux</i> .....	33
6.2.4. <i>Conclusion de l'analyse sur l'attribution causale</i> .....	34
6.3. L'EXPLICATION DES DIFFERENCES DE GENRE DANS L'IMPULSIVITE .....	35

<b>7. DISCUSSION .....</b>	<b>36</b>
7.1. L'ATTRIBUTION DU GENRE .....	36
7.2. L'ATTRIBUTION CAUSALE .....	39
7.3. PERSPECTIVES FUTURES .....	41
<b>REFERENCES .....</b>	<b>42</b>
<b>LEGENDES DES TABLEAUX.....</b>	<b>46</b>
<b>LEGENDES DES FIGURES .....</b>	<b>47</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>48</b>

## INTRODUCTION

*« L'enfant a [...] du mal à attendre son tour pour faire quelque chose, il donne des réponses hâtives aux questions, et passe rapidement d'une activité à une autre. Ceci peut parfois donner l'impression que l'on a affaire à des comportements d'opposition » (Bréjard & Bonnet, 2017, p.16).*

Ces manifestations comportementales se réfèrent à l'impulsivité et peuvent apparaître dans différents contextes, tels que l'école, le domicile familial ou le travail. L'impulsivité entraîne des réactions de la part de l'entourage. En milieu scolaire, notamment, les élèves impulsifs demandent une implication plus importante de la part des enseignant·e·s. Ainsi, les élèves avec des troubles de comportement, incluant l'impulsivité, exigent de la part des enseignant·e·s plus d'engagement en termes d'organisation et de gestion (Obrusnikova, 2008). Cela est aussi certainement le cas pour les parents au sein du domicile familial, lors d'activités sportives ou de moments de jeux. En conséquence, les conduites impulsives entraînent souvent un signalement auprès du psychologue scolaire, à la demande des enseignant·e·s se trouvant en « détresse pédagogique ».

L'impulsivité est un concept omniprésent au quotidien, qui peut avoir des répercussions tant au niveau personnel, qu'interpersonnel. Elle se définit généralement par la propension à agir instinctivement, sans réflexion et anticipation au préalable (Bilieux, Rochat, & Van der Linden, 2014).

De multiples conceptualisations de l'impulsivité ont été proposées par différents auteurs, tels que Cloninger (1987) ou Dickman (1990). Ceux-ci s'accordent sur la nature multidimensionnelle de ce construit psychologique (Bilieux et al., 2014; Zimmermann, Rossier, & Meyer de Stadelhofe, 2004), bien qu'il n'existe pas de conception commune de l'impulsivité. Whiteside et Lynam (2001) proposent alors une conception multifactorielle, à quatre facettes, mettant d'accord les auteurs : Urgence, manque de Persévérance, manque de Préméditation et recherche de Sensations (UPPS).

Ainsi, la recherche actuelle porte sur l'impulsivité en milieu scolaire, selon la conception proposée par Whiteside et Lynam (2001), et s'intéresse au point de vue des enseignant·e·s. Plus spécifiquement, l'étude a pour objectif d'examiner la perception des enseignant·e·s sur les différences de genre dans les facettes de l'UPPS, à savoir si ces dernières sont davantage caractéristiques des filles ou des garçons. De plus, les causes (biologiques versus socio-environnementales) que les enseignant·e·s attribuent à ces facettes seront analysées. L'attribution causale aux facettes de l'impulsivité joue un rôle important en matière de pédagogie. En effet, les études ont révélé que l'attitude et les interventions des enseignant·e·s

fluctuent selon la cause qu'elles et ils attribuent aux conduites problématiques manifestées par les élèves. Par exemple, si les enseignant·e·s attribuent des causes biologiques aux manifestations d'hyperactivité de leurs élèves, elles et ils vont plutôt privilégier une intervention médicamenteuse (Glass & Weigar, 2000; Kos, Richdale & Hay, 2006).

Ainsi, dans un premier temps, l'évolution du concept théorique de l'impulsivité de différents auteurs, ayant intégré ce construit dans leur modèle de personnalité, jusqu'à la conception commune de l'impulsivité proposée par Whiteside et Lynam en 2001, sera présentée. Dans un second temps, l'étude révélera les différences de genre dans les facettes de l'impulsivité. Enfin, l'origine de l'impulsivité et des différences de genre sera exposée dans un versant biologique *versus* socio-environnemental. Le but de l'étude est alors de vérifier si les enseignant·e·s perçoivent les différences de genre dans l'impulsivité et d'analyser les attributions causales aux facettes UPPS, plus spécifiquement selon les facteurs constitutionnels, épigénétiques ou environnementaux.

## 1. L'IMPULSIVITE

Pour certains auteurs, au même titre que le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM), le construit psychologique de l'impulsivité est considéré comme une caractéristique du trouble dysfonctionnel de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (APA, 2013; Vera, 2015). Elle constitue ainsi un facteur considérable dans la compréhension et le diagnostic de multiples états psychopathologiques et de conduites problématiques. Consécutivement à la détresse émotionnelle, elle représente le critère diagnostique le plus communément cité dans le DSM (Bilieux et al., 2014; Whiteside & Lynam, 2001), ce qui corrobore d'autant plus sa perspective pathologique.

Pour d'autres auteurs, en revanche, l'impulsivité est pensée comme un trait de personnalité (Cloninger, 1987; Dickman, 1990; Whiteside & Lynam, 2001). La recherche actuelle ne considère pas ce concept psychologique comme une perspective pathologique, mais comme un trait de personnalité multidimensionnelle, et cela d'après la conception développée par Whiteside et Lynam (2001). Ainsi, dans la section suivante, l'évolution du concept d'impulsivité sera présentée, jusqu'à la conceptualisation élaborée par ces deux auteurs.

### 1.1. L'évolution du concept d'impulsivité

Datant de l'Antiquité, la recherche sur les manifestations impulsives a d'abord été abordée selon une perspective philosophique et théologique. Ensuite, les auteurs ont incorporé l'impulsivité dans leur modèle de personnalité (Bilieux et al., 2004). Dès lors, différentes tentatives de clarification ont été effectuées afin d'apprécier ce construit psychologique. Par exemple, dans leur modèle théorique de personnalité, comprenant les dimensions de névrosisme, d'extraversion et de psychoticisme, Eysenck et Eysenck (1985, cité dans Whiteside & Lynam, 2001) suggèrent que l'impulsivité est constituée de deux composantes : le « caractère impulsif » (associé au psychoticisme) et la « recherche d'aventures » (associée à l'extraversion). La dimension « impulsivité » est définie par une tendance à l'action, sans réflexion au préalable et une ignorance des risques liés à leurs actions. La dimension « recherche d'aventures », quant à elle, désigne une prise de risque et une recherche de sensations, avec, cette fois-ci, une connaissance des risques liés à leurs actions (Zimmermann et al., 2004). Cloninger (1987), de son côté, propose un modèle psychobiologique de la personnalité, composé de trois dimensions tempéramentales, liées de manière indépendante à l'activité de différents neurotransmetteurs : la « recherche de nouveauté », l'« évitement du danger » et la « dépendance à la récompense ». Ainsi, dans son modèle, il associe le trait de caractère impulsif à la recherche de nouveauté, et donc à l'activité du système dopaminergique. Ensuite, en 1990, Dickman propose une théorie

bidimensionnelle de l'impulsivité, en distinguant l'impulsivité fonctionnelle de l'impulsivité dysfonctionnelle. Selon lui, les conséquences de l'impulsivité ne sont pas uniquement négatives, mais peuvent également être positives. Dans le cadre de circonstances où cela est requis, l'impulsivité fonctionnelle est alors caractérisée par une prise de décision rapide. À l'inverse, l'impulsivité dysfonctionnelle se définit par un engagement hâtif dans une action, dépourvu d'une démarche raisonnée. Subséquemment, Zuckermann (1993, cité dans Bilieux et al., 2014) associe l'impulsivité à la recherche de sensations, incorporant quatre sous-dimensions, soit la « recherche de danger et d'aventures », la « recherche d'expériences », la « désinhibition » et la « susceptibilité à l'ennui ».

Ces différentes tentatives, ayant pour finalité une conceptualisation commune de l'impulsivité, ont été un échec et cela principalement en raison de la diversité et de la complexité des modèles de personnalité ainsi que de la discordance entre les auteurs sur le nombre, mais également le contenu des dimensions de personnalité (Whiteside & Lynam, 2001). Ainsi, à ce jour, il n'existe aucune conception commune de l'impulsivité sur laquelle les auteurs s'accordent. Cependant, les auteurs se rejoignent sur la nature multidimensionnelle de ce construit (Bilieux et al., 2014; Zimmermann et al., 2004).

## **1.2. Une conception multifactorielle de l'impulsivité**

Conscients de l'hétérogénéité des conceptions de l'impulsivité et de ses outils de mesure, Whiteside et Lynam (2001) ont proposé une conception multifactorielle de ce construit psychologique, s'appuyant sur le modèle de la personnalité en cinq facteurs (*Five-Factor Model of Personality*, FFM) développé par McCrae et Costa (1990). Leur intention était d'identifier les composantes principales de l'impulsivité et de constituer un outil de mesure susceptible d'apprécier les conduites impulsives (Gomez & Van der Linden, 2009). Le modèle de personnalité est composé de cinq facteurs (le névrosisme, l'extraversion, l'ouverture à l'expérience, l'amabilité et le caractère consciencieux), qui sont eux-mêmes constitués de sous-facteurs, nommés facettes. Ainsi, quatre facettes du modèle de personnalité FFM sont associées au concept d'impulsivité : l'impulsivité (facette du névrosisme), la recherche de sensations (facette de l'extraversion), l'autodiscipline et la délibération (toutes deux étant des facettes du caractère consciencieux). L'étude a abouti à l'élaboration d'un inventaire de personnalité d'auto-évaluation, qui a été développé pour évaluer les cinq domaines de personnalité et ses sous-facettes : le NEO-PI-R (*Revised NEO Personality Inventory*, Costa & McCrae, 1992). De ce fait, le modèle FFM ainsi que la littérature existant sur les différentes conceptions d'impulsivité ont permis à Whiteside et Lynam (2001) d'émettre l'hypothèse que le concept d'impulsivité pouvait être divisé en « sous-composantes ». Ainsi, l'inventaire de personnalité NEO-PI-R et différents questionnaires évaluant les manifestations impulsives,

administrés sur 437 étudiant·e·s universitaires, a permis aux auteurs d'effectuer une analyse factorielle. Cette analyse a rendu possible l'identification de quatre facettes de l'impulsivité (l'Urgence, le manque de Persévérance, le manque de Préméditation et la recherche de Sensations), regroupées dans l'acronyme UPPS. De plus, elle a permis l'élaboration d'un questionnaire constitué de 45 items : le questionnaire UPPS d'impulsivité (« UPPS Impulsive Behavior Scale », Whiteside & Lynam, 2001; version validée en langue française, d'Acremont & Van der Linden, 2005) (Bilieux et al., 2014).

### **1.2.1. L'urgence**

L'urgence négative constitue la première facette et se définit par la propension à réagir fortement, de manière irréfléchie et précipitée, et cela sous l'influence d'intenses émotions négatives. Cette facette est souvent suivie de regrets et est mesurée par le questionnaire UPPS par des items comme : « Parfois quand je ne me sens pas bien, je ne parviens pas à arrêter ce que je suis en train de faire même si cela me fait me sentir plus mal », « Quand je suis contrarié(e), j'agis souvent sans réfléchir », « Quand je me sens rejeté(e), je dis souvent des choses que je regrette ensuite » (Whiteside & Lynam, 2001). En 2008, Cyders et Smith considèrent que cette réaction intense survient aussi bien dans des contextes émotionnellement négatifs que positifs. La facette d'urgence positive a alors été introduite dans le modèle et a entraîné la révision du questionnaire d'impulsivité UPPS ainsi qu'un changement dans son acronyme, qui résulte en UPPS-P. Cette facette est quantifiée par des questions telles que : « Quand je suis vraiment enthousiaste, j'ai tendance à ne pas penser aux conséquences de mes actions », « Quand je suis vraiment enthousiaste, j'agis souvent sans réfléchir », « Quand je suis très heureux/heureuse, j'ai l'impression qu'il est normal de céder à ses envies ou de se laisser aller à des excès ». L'urgence négative et positive seraient respectivement motivées par le besoin de diminuer les émotions négatives et par l'intention d'accroître ou de préserver l'état émotionnel positif (Cyders & Smith, 2008).

### **1.2.2. Le manque de persévérance**

Le manque de persévérance se définit par l'incapacité à rester focalisé et concentré sur une tâche, estimée comme complexe et ennuyeuse. Dans le questionnaire, cette facette peut être évaluée par des items, tels que : « Je n'aime vraiment pas les tâches inachevées », « Je m'organise de façon à ce que les choses soient faites à temps », « Je suis une personne productive qui termine toujours son travail » (Whiteside & Lynam, 2001). Un niveau élevé de manque de persévérance traduit des difficultés attentionnelles, une pensée diffuse dénuée de but et une propension à ne pas terminer la tâche en cours (Gay, Schmidt & Van der Linden, 2011).

### **1.2.3. Le manque de préméditation**

Le manque de préméditation se caractérise par l'engagement dans une action sans en avoir considéré les conséquences au préalable. Cette facette peut être évaluée par les items, tels que : « Ma manière de penser est d'habitude réfléchie et méticuleuse », « D'habitude je réfléchis soigneusement avant de faire quoi que ce soit », « Avant de me décider, je considère tous les avantages et inconvénients ». Il s'agit de la facette la plus communément citée dans la littérature scientifique. Les personnes ayant un score élevé de manque de préméditation s'engageraient dans des actions de manière hâtive et sans prendre en compte les conséquences de cet engagement (Whiteside & Lynam, 2001).

### **1.2.4. La recherche de sensations**

La recherche de sensations renvoie à la tendance à apprécier et à s'engager dans des activités excitantes ainsi qu'à la recherche d'expériences nouvelles et inconnues. Fortement représentée dans la littérature, elle est évaluée par des items comme : « J'éprouve du plaisir à prendre des risques », « Je me réjouis des expériences et sensations nouvelles même si elles sont un peu effrayantes et non-conformistes », « J'aimerais conduire vite » (Whiteside & Lynam, 2001). Ainsi, les individus ayant un niveau élevé de recherche de sensations auraient davantage tendance à prendre des risques et à s'engager dans des activités périlleuses (Zuckerman, 2006, cité dans Bilieux et al., 2014).

La conception de l'impulsivité proposée par Whiteside et Lynam (2001) a été empiriquement validée par de nombreuses études (Bilieux et al., 2004). Par exemple, Smith et collaborateurs (2007) soulignent que les résultats recueillis par le questionnaire UPPS convergent avec les données obtenues par les entretiens semi-structurés, ce qui démontre une bonne validité convergente. De plus, la structure multifactorielle, initialement identifiée sur une population adulte, a également été mise en évidence sur une population d'enfants, d'adolescent·e·s et de jeunes adultes (Cyders & Smith, 2007; d'Acremont & Van der Linden, 2005; Zapolski, Stairs, Fried Settles, Combs & Smith, 2010).

Suite à l'identification des dimensions de l'impulsivité par Whiteside et Lynam (2001), de nombreuses études ont été conduites afin d'élargir les connaissances sur cette conception multidimensionnelle et de rendre compte des mécanismes cognitifs sous-tendant l'UPPS.

## **1.3. Mécanismes cognitifs sous-tendant les dimensions de l'impulsivité UPPS**

Différents mécanismes psychologiques sont à la base des quatre facettes de l'impulsivité. Ainsi, selon Bechara et Van der Linden (2005), les aptitudes d'auto-contrôle (par exemple, l'inhibition) et de prise de décisions seraient inhérentes à l'urgence, au manque de

persévérance et au manque de préméditation. La recherche de sensations, quant à elle, serait attachée à des mécanismes motivationnels.

Plus spécifiquement, l'urgence résulterait d'un défaut d'inhibition d'une réponse automatique et dominante (Bechara & Van der Linden, 2005), et cela de manière considérable lorsqu'il s'agit d'inhiber des stimuli évoquant des émotions intenses, qu'elles soient positives ou négatives (Cyders et Smith, 2008). Ainsi, les capacités d'inhibition peuvent être perturbées par la présence de stimuli émotionnels intenses.

La facette de manque de persévérance serait associée à un défaut de résistance à l'interférence proactive, autrement dit à un défaut de résistance à traiter et à stocker en mémoire de travail les informations précédemment pertinentes, mais qui ne le sont plus (Bachara & Van der Linden, 2005; Gay et al., 2008; 2010). Ainsi, des informations non utiles entraîneraient des perturbations dans l'exécution d'une tâche.

En ce qui concerne la facette de manque de préméditation, Zermatten, Van der Linden, d'Acremont, Jermann et Bechara (2005) corroborent la prédiction de Bechara et de Van der Linden (2005) qui stipulait que la facette de manque de préméditation serait liée aux processus de prise de décisions. En effet, ces auteurs ont observé un lien significatif entre le manque de préméditation et les prises de décisions désavantageuses par le biais d'une tâche comportementale, la tâche du Casino. Cependant, ce résultat est réfuté par Xiao et collaborateurs (2009) qui suggèrent que c'est l'urgence qui est liée à la prise de décisions risquées. Cela a alors incité Bilieux et collaborateurs (2010) à examiner le lien entre l'urgence, le processus décisionnel et l'inhibition, sous l'influence d'émotions positives ou négatives. Les résultats démontrent que l'urgence est liée à des difficultés à considérer les répercussions d'une action ou d'un choix. Ainsi, un degré accru d'urgence entraînerait un processus décisionnel plus risqué et mettrait à mal la réflexion.

Enfin, les facteurs motivationnels seraient impliqués dans la recherche de sensations. Cette facette serait alors associée à une propension à manifester des comportements d'approche (plutôt que d'évitement) et à une sensibilité élevée aux récompenses, soit aux renforcements positifs (plutôt qu'aux punitions) (Elliot & Thrash, 2002; Whittle, Allen, Lubman & Yucel, 2006).

Le tableau 1, ci-dessous, récapitule les mécanismes cognitifs impliqués dans les quatre facettes de l'impulsivité. Cependant, il convient de préciser que les facettes et les mécanismes psychologiques ne sont pas entièrement inter-indépendants (Bilieux et al., 2012; Van der Linden et al., 2006; Whittle et al., 2006).

Tableau 1  
Récapitulatif des mécanismes cognitifs associés aux dimensions du modèle UPPS

Mécanismes	Dimensions UPPS
Inhibition d'une réponse dominante	Urgence
Résistance à l'interférence proactive en mémoire de travail	Manque de persévérance
Prise de décisions/risques	Urgence, manque de préméditation, recherche de sensations
Sensibilité aux renforcements positifs	Recherche de sensations

*Note.* Ce tableau, issu de l'ouvrage de Billieux, Rochat et Van der Linden (2004), constitue une version simplifiée.

## 2. LES DIFFERENCES DE GENRE

### 2.1. Les différences de genre dans les traits de personnalité

La recherche sur les différences entre les femmes et les hommes s'applique essentiellement aux traits de personnalité. À ce sujet, différentes études scientifiques et méta-analyses ont été conduites, telles que celles menées par Feingold (1994), Costa, Terraciano et McCrae (2001) ou Lippa (2010). Dans le cadre de ces études, les questionnaires de personnalité auto-reportés ont constitué l'outil de mesure principal.

La littérature scientifique révèle que les femmes ont un niveau plus élevé dans la dimension du névrotisme, qui se définit par la propension à expérimenter des émotions négatives, incorporant l'anxiété, la dépression, la colère et la labilité émotionnelle. Les hommes, quant à eux, font preuve de plus d'assurance et sont moins anxieux que les femmes. Ces dernières tendent aussi à être plus plaisantes, chaleureuses et sociables que les hommes. De ce fait, elles procurent plus de soutien affectif et de soins (« nurturance »). Les hommes, à l'inverse, ont un score plus élevé de recherche de sensations et de prise de risques (Costa et al., 2001; Feingold, 1994; Kruger & Nesse, 2006; Weisberg, Young & Hirsh, 2011). En ce qui concerne l'ouverture à l'esthétique et aux émotions, les femmes ont un score plus élevé que les hommes. Cependant, elles ont un score plus faible concernant l'ouverture aux idées (Costa et al., 2001). Les scores des femmes sur certaines facettes de la conscience, telles que l'ordre, le sens du devoir et l'autodiscipline, tendent à être plus élevés que ceux des hommes (Costa et al., 2001; Feingold, 1994). Cependant, ces différences demeurent non-significatives (Costa et al., 2001; Weisberg et al., 2011). Enfin, selon Feingold (1994), les différences de genre en lien avec l'estime de soi, l'impulsivité et le caractère réfléchi ne sont pas confirmées.

## 2.2. Différences de genre dans l'impulsivité UPPS

Plus spécifiquement, les différences entre les hommes et les femmes dans l'impulsivité ont fait l'objet d'observations contraires dans la littérature scientifique. Pour certains auteurs, tels que Feingold (1994), aucune différence de genre n'est relevée concernant le caractère impulsif. Pour d'autres, les hommes tendent à manifester plus de comportements impulsifs et à prendre davantage de risques, contrairement aux femmes (Kruger & Nesse, 2006; Moffit, Caspi, Rutter & Silva, 2001, cité dans Bilieux et al., 2014). Cependant, une étude révèle que les hommes et les femmes diffèrent d'un point de vue multidimensionnel. Mais, en ce qui concerne le niveau général, il est possible qu'aucune différence de genre ne soit constatée (Schmidt & Van der Linden, 2013, cité dans Bilieux et al., 2014).

**Recherche de sensations** : Les études de d'Acremont et Van der Linden (2005) et de Cyders et Smith (2007), menées respectivement sur des adolescent·e·s et des étudiant·e·s universitaires, ont conclu que les hommes ont un niveau de recherche de sensations supérieur aux femmes. De même, les recherches de Bilieux et al. (2012), menant une étude sur la validation de l'échelle UPPS-P, ainsi que de Cyders (2013) ont révélé que les hommes présentent un niveau de recherche de sensations plus élevé que celui des femmes. Ce constat a également été observé dans d'autres études portant sur les différences de genre dans la personnalité de manière générale (Costa et al., 2001; Feingold, 1994; Weisberg et al., 2011). Dans la même idée, Zimmermann et collaborateurs (2004) ont examiné les effets du sexe et de la religion sur les échelles du questionnaire d'impulsivité I<sub>7</sub> (impulsivité, recherche d'aventures et empathie) développé par Eysenck. Les résultats révèlent que le sexe joue un rôle significatif sur la recherche d'aventures et sur l'empathie. Ainsi, les hommes cherchent significativement plus l'aventure et sont moins empathiques que les femmes. La recherche d'aventures et la quête de sensations sont fortement associées, ce qui renforcerait le constat spécifiant que les hommes ont un score de recherche de sensations plus élevé que les femmes.

**Manque de préméditation et de persévérance** : L'analyse des différences de genre concernant les facettes de manque de persévérance et de préméditation a montré des résultats différents. Pour certains auteurs, aucune différence significative de genre n'a été constatée dans ces facettes (d'Acremont & Van der Linden, 2005; Cyders & Smith, 2007). En revanche, pour d'autres, tels que Bilieux et al. (2012), les femmes ont un niveau de préméditation inférieur à celui des hommes. Cela signifierait qu'elles auraient tendance à s'engager plus précipitamment dans des actions, sans tenir compte des conséquences. Cyders (2013), quant à elle, a observé que les hommes tendraient à avoir un niveau de manque de persévérance plus élevée que les femmes. Cela indiquerait qu'ils auraient plus de

difficultés à rester concentrés sur une tâche considérée comme ennuyeuse et ardue. Toutefois, ce résultat n'est pas valide significativement, il reflète une tendance.

**Urgence** : D'Acremont et Van der Linden (2005), au moyen du questionnaire UPPS, ont constaté que les adolescentes ont un score d'urgence négative supérieur à celui des adolescents. Cyders et Smith (2007), par le biais d'un questionnaire et d'un entretien incorporant tous deux l'urgence positive et négative, ont fait part d'un résultat fluctuant. En effet, l'entretien a révélé que l'urgence négative était davantage associée aux femmes qu'aux hommes. Cependant, le questionnaire n'a montré aucune différence de genre. Ainsi, les femmes ont tendance à s'engager précipitamment et à réagir fortement, sous l'effet d'émotions négatives et intenses. Enfin, concernant l'urgence positive, aucune différence de genre n'a été observée, ni par le questionnaire, ni par les entretiens (Cyders & Smith, 2007). Ce dernier résultat est incompatible avec celui observé par Bilioux et collaborateurs qui ont constaté, en 2012, que les femmes ont des niveaux d'urgence positive et négative plus élevés que les hommes. Elles seraient alors caractérisées par la propension à s'engager fortement dans des contextes d'émotions intenses, que celles-ci soient positives ou négatives. Toutefois, un constat contradictoire a été observé concernant l'urgence positive. En effet, Cyders (2013) a observé que les hommes ont un niveau d'urgence positive significativement plus élevé que les femmes. Par conséquent, la variabilité des résultats concernant les différences de genre dans la facette d'urgence positive ne permet pas de valider les résultats.

En définitive, le tableau des différences de genre dans l'UPPS est clair et constant pour certaines facettes, mais variable pour d'autres. La recherche de sensations est la facette la plus incontestable en lien avec les différences de genre. En effet, les auteurs s'accordent pour affirmer que les hommes présentent un niveau de recherche de sensations supérieur aux femmes. Concernant les facettes de manque de préméditation et de persévérance, il s'avère qu'elles sont respectivement associées aux femmes et aux hommes. Cependant, pour certains auteurs, aucune différence de genre n'est observée dans ces facettes. Enfin, les constats sur la facette d'urgence négative sont plutôt clairs. Les auteurs s'accordent pour énoncer que les femmes ont un score d'urgence négative plus élevé que les hommes. À l'inverse, la facette d'urgence positive fait l'objet de discordance entre les auteurs. Pour certains, elle est associée aux femmes, alors que pour d'autres, elle est plus représentative chez les hommes. Pour d'autres encore, aucune différence de genre n'est observée. Ainsi, les observations concernant les différences de genre dans la facette d'urgence positive manquent de constance, en comparaison aux autres facettes, qui sont davantage valides.

### **3. L'ORIGINE DES DIFFERENCES DE GENRE**

L'origine des différences de genre relatives aux traits de personnalité et aux performances cognitives suscite de nombreuses recherches. Deux théories principales s'opposent dans la compréhension des différences entre les hommes et les femmes : la théorie biologique et la théorie sociale. Ces modèles théoriques soulèvent le continu et intemporel débat de l'inné et de l'acquis, à savoir si ces différences sont présentes dès la naissance ou si elles s'acquièrent au cours de l'existence.

#### **3.1. Le modèle biologique**

Les théoriciens biologiques soutiennent que les différences de genre proviennent de divergences innées de tempérament. L'approche évolutionniste, dont notamment les psychologues évolutionnistes, suggère que les hommes et les femmes diffèrent dans les sphères qu'elles et ils investissent. De ce fait, les différences de genre seraient le fruit d'adaptation à des contraintes biologiques. Il est dès lors naturel que les femmes investissent davantage la relation avec l'enfant et aient un niveau d'agréabilité, de soutien affectif et de soins (« nurturance ») plus élevé que les hommes (Costa et al., 2001; Feingold, 1994; Weisberg et al., 2011). L'adaptation aux contraintes biologiques permettrait ainsi aux femmes de développer des aptitudes de nutrition et d'éducation envers leurs progénitures. L'origine de ces différences de genre réside dans des événements biologiques, tels que la grossesse, l'accouchement et l'allaitement maternel. Ainsi, ce serait le mécanisme d'adaptation aux contraintes biologiques qui engendrerait des différences entre les femmes et les hommes (Buss, 1995). Selon Nolen-Hoeksema (1987), l'origine des différences de genre réside dans les fluctuations hormonales et dans les prédispositions génétiques au développement de pathologie, qui diffèrent entre les hommes et les femmes. Ainsi, les femmes seraient davantage sujettes et vulnérables à la dépression que les hommes, notamment lors de périodes où elles expérimentent des fluctuations hormonales significatives, telles que la grossesse, la période post-partum ou la ménopause. Ces fluctuations impactent négativement leur humeur et accentuent leur vulnérabilité à la dépression. Toutefois, ces explications sont insatisfaisantes et, l'ancrage dans un contexte social semble primordial.

#### **3.2. Le modèle social**

Les différences de genre ont également suscité de nombreuses recherches en psychologie sociale. Selon le modèle du rôle social, développé par Eagly (1987, cité dans Costa et al, 2001; Eagly, 1987, cité dans Feingold, 1994), les différences de genre découlent de l'adoption de rôles de genre socialement attendus, qui suggèrent aux hommes et aux femmes les

attitudes et les comportements adéquats à manifester. Ces attentes sociales sont précocement intégrées par les individus et génèrent, de ce fait, des différences de genre en termes de personnalité et de performance.

Les distinctions entre les hommes et les femmes résident également dans les préjugés et les stéréotypes sociaux (Désert, 2004). Les stéréotypes dont les personnes sont la cible, qu'ils soient positifs ou négatifs, engendrent sur elles une pression conséquente, si bien qu'elles se comportent de façon à confirmer le stéréotype, et donc à renforcer sa validité. Ce mécanisme, nommé « la menace du stéréotype » par Steele en 1997, engendre des différences de genre en termes de performances cognitives (Spencer, Steele, & Quinn, 1999) et de personnalité (Feingold, 1994). Ainsi, dans leur recherche, Spencer et collaborateurs (1999) ont exploré l'impact du stéréotype stipulant que les femmes seraient moins performantes que les hommes en mathématiques. La tâche expérimentale consistait en un test de mathématiques, administré à 30 étudiantes et 34 étudiants en psychologie de l'université de Michigan. L'activation du stéréotype, constituant la condition expérimentale du test, a été manipulée. Ainsi, les auteurs ont présenté le test soit comme produisant des différences de genre, soit comme n'en produisant pas. Les résultats ont montré que lorsque le test était présenté comme produisant des différences de genre, et donc lorsque le stéréotype discréditant les femmes en mathématiques était activé, les étudiantes obtenaient un score en mathématiques significativement plus faible que les étudiants. En revanche, lorsque le stéréotype n'était pas activé, et donc non-menaçant, les étudiantes obtenaient un score comparable à celui des étudiants. Par conséquent, elles ne se sentent pas ou plus concernées par la menace. Le fait de présenter la tâche expérimentale comme ne produisant pas de différences de genre suffit pour éliminer la menace du stéréotype. Les auteurs concluent qu'un stéréotype menaçant peut faire chuter les performances des personnes qui en sont la cible. Concernant les traits de personnalités et les intérêts, la mise en évidence de certaines différences entre les hommes et les femmes confirme les stéréotypes de genre en lien avec les traits de personnalité. Par exemple, comme mentionné précédemment, les femmes ont un score plus élevé que les hommes en ce qui concerne l'ouverture à l'esthétique et aux émotions, mais un score plus faible concernant l'ouverture aux idées. Cela confirme les stéréotypes de genre qui associent les femmes aux émotions et les hommes aux pensées (Costa et al., 2001).

Le débat opposant l'approche biologique et sociale sur l'étiologie des différences de genre nous a incité à nous focaliser plus spécifiquement sur les différences de genre relatives aux facettes de l'impulsivité, proposées par Whiteside et Lynam (2001). Cependant, il est à noter que peu d'études, à notre connaissance, se sont intéressées aux facteurs étiologiques expliquant les causes des différences entre les hommes et les femmes dans l'UPPS.

### **3.3. L'étiologie des différences de genre dans l'impulsivité**

L'étiologie des différences de genre dans l'impulsivité a fait l'objet d'études dans des contextes différents, tels que génétique et socio-environnemental.

#### **3.3.1. D'un point de vue biologique et génétique**

Dans une perspective génétique, Hurr et Bouchard (1997) ont mené une étude sur 57 jumelles-jumeaux monozygotes et 49 jumelles-jumeaux dizygotes ayant toutes et tous étaient élevés séparément. Le groupe contrôle était, quant à lui, composé de 90 individus. L'objectif de cette étude était d'apprécier la contribution des facteurs génétiques sur l'impulsivité, et cela par le biais de questionnaires auto-reportés, relatifs à la recherche de sensations et aux aptitudes d'auto-contrôle (par exemple, l'inhibition associée à la facette de l'urgence). Pour explorer la contribution de facteurs génétiques, le modèle de décomposition de Cholesky a été utilisé. Les facteurs de Cholesky constituent les sous-facteurs de l'échelle de recherche de sensations (quête d'aventures et de sensations, désinhibition, vulnérabilité à l'ennui et quête d'expériences) et de l'échelle d'auto-contrôle (contrôle). Chacun de ces sous-facteurs était décomposé en cinq facteurs génétiques et cinq facteurs environnementaux. Les premiers facteurs génétiques et environnementaux avaient un impact sur les cinq sous-facteurs des échelles de recherche de sensations et d'auto-contrôle; les seconds facteurs sur les quatre sous-facteurs des échelles; les troisièmes sur les trois autres et ainsi de suite. Les résultats montrent que la variance génétique commune entre l'échelle de recherche de sensations et de contrôle est estimée à 55%. Les 45% restant étant assignés à l'échelle de contrôle. Par conséquent, ces résultats mettent en exergue l'importance des mécanismes biologiques soulignant l'association entre l'impulsivité et les traits de recherche de sensations.

En ce qui concerne plus spécifiquement les différences de genre dans l'impulsivité, des recherches se sont intéressées aux influences de facteurs constitutionnels, dont l'influence de la sérotonine sur l'impulsivité. La sérotonine est un neurotransmetteur cérébral impliqué dans différents comportements ou états psychologiques, tels que l'impulsivité, l'agression ou la dépression. Ainsi, une recherche menée par Biver et collaborateurs (1996) s'est intéressée aux différences entre les femmes et les hommes dans les récepteurs sérotoninergiques. Les auteurs ont constaté que le cerveau cérébral des hommes est constitué de récepteurs sérotoninergiques avec de meilleures capacités de liaison que celui des femmes. Cette différence peut constituer un facteur considérablement influant sur le développement d'une pathologie ou d'un caractère répondant à la sérotonine, tels que la dépression ou l'impulsivité. D'ailleurs, Whalderhaug et collaborateurs (2007, cité dans Cyders, 2013) corroborent ce constat en affirmant que cette différence est associée chez les hommes à des conduites impulsives plus élevées.

### 3.3.2. D'un point de vue socio-environnemental

D'un point de vue socio-environnemental, différentes recherches se sont focalisées sur l'effet des événements de vie et des facteurs environnementaux et psychosociaux sur les facettes de l'impulsivité. Ainsi, une étude a mis en évidence l'importance des événements de vie dans l'évolution des facettes de l'impulsivité. Les résultats de cette étude, observés chez de jeunes adultes, ont révélé qu'une part de variance significative dans la facette de l'urgence est expliquée par des épisodes de maltraitance durant l'enfance (Gagnon, Daelman, McDuff & Kocka, 2013).

Plus spécifiquement, les différences de genre dans les dimensions de l'impulsivité ont fait l'objet d'une étude qui s'est intéressée à l'influence des facteurs sociodémographiques, éducatifs et psychologiques sur l'impulsivité (Chapple & Johnson, 2007). Les auteurs ont utilisé les données d'une étude longitudinale examinant l'habileté motrice des enfants (mesurée par une série de questions administrées aux mères des participant·e·s quand elles·ils avaient 2-3 ans), l'habileté de lecture (mesurée chez l'enfant par un test de lecture, à l'âge de 10-11 ans), le niveau d'attachement de l'enfant à sa mère et le monitoring maternel (tous deux évalués par des items administrés à l'enfant, à l'âge de 10-11 ans), la discipline positive (évaluée par une série de questions administrées aux mamans) et la qualité de l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Cette étude a été menée sur 311 garçons, 255 filles et leurs mamans. Par le biais d'une analyse « *Multiple-group path* », comparable à une analyse de régression, les auteurs avaient pour objectif d'investiguer si les facteurs prédictifs, tels que biologiques, structurels ou familiaux, différaient selon le genre. Selon eux, le rôle de genre et les habitudes parentales contribuent aux différences de genre dans l'impulsivité. Ainsi, chez les garçons, l'impulsivité serait prédite par le fait de vivre dans des conditions médiocres (facteur sociodémographique). D'un point de vue éducatif et affectif, elle serait prédite par un faible attachement à la mère, peu de *monitoring* de la part des mères (contrôle sur le lieu où sont les enfants) et par une discipline maternelle non positive. Enfin, d'un point de vue cognitif, des défauts de capacités motrices et de lecture contribueraient au développement de l'impulsivité. Chez les filles, elle serait uniquement prédite par le fait de vivre dans un lieu d'habitation médiocre. Dès lors, les garçons seraient plus sujets à l'influence de facteurs environnementaux sur l'impulsivité que les filles. Multidimensionnels, les prédictifs de l'impulsivité chez les garçons ont une origine cognitive, structurelle et familiale. Les résultats de ces précédentes études témoignent d'une réalité génétique et socio-environnementale dans l'impulsivité. Ainsi, l'étiologie des différences de genre dans l'impulsivité nécessite de mettre en pratique une approche multifactorielle, en vue d'une meilleure compréhension de la contribution des différents facteurs (Bilieux et al., 2014). Dans

cette perspective, une approche développée par Roskman, Kinoo et Nassogne (2007) prend en considération l'interaction et l'influence de trois facteurs explicatifs : biologiques, éducatifs et environnementaux.

### **3.4. Une approche multifactorielle**

Les manifestations d'impulsivité, de même que l'agitation, l'agressivité et le manque d'obéissance, sont des caractéristiques des troubles de comportements dit externalisés. Roskman et collaborateurs (2007) ont suggéré une compréhension étiologique multifactorielle dans le but de mieux saisir l'origine de ces troubles de comportements, dont fait partie l'impulsivité. Ainsi, trois domaines étiologiques sont proposés par les auteurs comme facteurs explicatifs de ces agirs. Les facteurs constitutionnels composent la première dimension étiologique. Il s'agit de la constitution neurologique de l'individu, où sont intégrés les facteurs génétiques, liés notamment au tempérament. Le second domaine concerne les facteurs épigénétiques inhérents à l'éducation que l'enfant reçoit, comme par exemple la manière dont elle et il a appris à se conformer à un cadre. Enfin, les facteurs environnementaux constituent le troisième domaine étiologique. Il regroupe les événements de vie (par exemple un déménagement, une séparation ou un deuil), le style d'enseignement d'un maître de classe ou d'autres facteurs contextuels pouvant entraîner des troubles du comportement. Ainsi, ces trois facteurs étiologiques (constitutionnel, épigénétique, environnemental) interagissent et s'influencent les uns les autres. De ce fait, le comportement de l'enfant découle de l'interaction mutuelle de ces trois dimensions étiologiques, ce qui complexifie sa compréhension.

Les facteurs étiologiques (génétique, biologique et socio-environnemental) contribuant aux différences de genre dans l'impulsivité, peuvent se regrouper au sein des trois dimensions explicatives et multifactorielles. Ainsi, les différences de genre dans la qualité de liaison dans le récepteur sérotoninergique seraient associées aux facteurs constitutionnels. Les pratiques parentales, quant à elles, feraient partie des facteurs épigénétiques. Enfin, les éléments socio-démographiques témoigneraient des facteurs environnementaux. Le regroupement des éléments prédisant l'impulsivité au sein de cette approche multifactorielle, permet de rendre compte de la réalité de l'influence biologique et socio-environnementale dans l'impulsivité. Il est cependant utile de rappeler que ces trois facteurs explicatifs interagissent et s'influencent les uns les autres.

Ces facteurs multifactoriels impliqués dans l'impulsivité nous incitent à nous pencher sur les causes que les enseignants attribuent aux manifestations d'impulsivité, afin d'explorer si elles-ils expliquent les manifestations d'impulsivité par les facteurs constitutionnels, épigénétiques ou environnementaux.

### 3.5. Le point de vue des enseignant·e·s

Le TDA/H est regroupé dans les troubles de comportements externalisés, dont l'une des caractéristiques est l'impulsivité (APA, 2013). De manière générale, ces troubles perturbent la classe et peuvent induire chez les enseignant·e·s un sentiment d'échec et de culpabilité (Degorre, 2017). Au vu du temps considérable que les enseignant·e·s passent avec les élèves ayant un trouble du comportement, ce sont souvent elles·eux qui signalent les manifestations problématiques de ces élèves. De ce fait, elles et ils jouent un rôle important dans le diagnostic et la prise en charge en milieu scolaire (Bourgueil, 2007; Degorre, 2017; Jupille, 2011).

L'ampleur de ce trouble a incité Glass et Wegar (2000) à étudier le point de vue des enseignant·e·s quant à l'origine causale du trouble du déficit de l'attention, incluant l'impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité. L'étude de Glass et Wegar (2000) a été menée auprès de 225 enseignant·e·s, dans 14 écoles publiques et 5 écoles privées, en Virginie du sud-est, aux États-Unis. Par le biais d'une enquête, l'étude consistait à observer d'une part le pourcentage d'enseignant·e·s attribuant le trouble du TDA/H à des causes essentiellement biologiques, environnementales ou découlant d'un comportement extrêmement normal et d'autre part le choix du type de traitement le plus adapté aux enfants selon les enseignant·e·s. Ainsi, les auteurs ont observé que 78.1% des enseignant·e·s attribuent ce trouble à des causes biologiques. Un faible pourcentage d'enseignant·e·s, soit 11.1%, pense qu'il découle de facteurs environnementaux, alors que 10.7% considèrent qu'il s'agit d'une conduite normale. Dans la même idée, l'étude de Havey, Oslin, McCormick et Cates (2005) corrobore les constatations précédentes. Cette étude, s'inspirant de l'étude de Glass et Wegar (2000), a été menée auprès de 52 enseignant·e·s, dans les États du Midwest, aux États-Unis. Comme dans l'étude antérieure, une enquête était administrée aux enseignant·e·s. Elles·ils devaient indiquer le nombre d'élèves dans leur classe, en précisant combien d'entre elles·eux étaient diagnostiqué·e·s TDA/H. Les auteurs examinaient également la perception des enseignant·e·s sur l'origine du TDA/H (biologique, environnementale, découlant d'un comportement extrêmement normal, combinaison entre les trois) et le choix du type de traitement le plus adapté pour les élèves. Les résultats ont montré que 47% des enseignant·e·s attribuent le TDA/H à des causes biologiques et chimiques, 39% à des causes biochimiques et environnementales, 12% à des facteurs uniquement environnementaux et 2% à une interaction entre les trois facteurs. Il est important de souligner que l'attribution causale de ce trouble joue un rôle important dans l'attitude et les comportements des enseignant·e·s. En effet, la perception que les enseignant·e·s ont de ce trouble impacte leurs comportements et leurs attitudes envers les élèves. Par exemple, les enseignant·e·s considérant que l'origine du TDA/H réside dans des causes biologiques, tendraient davantage vers une intervention

médicamenteuse que psychologique ou contextuelle (Glass & Weegar, 2000; Kos, Richdale & Hay, 2006). Ainsi, d'après l'étude de Havey et collaborateurs (2005), il s'avère que les enseignant·e·s ont conscience de l'influence biologique et environnementale dans le TDA/H.

## **4. LES HYPOTHESES**

Les hypothèses de la recherche actuelle reposent sur les différentes études relatives à l'impulsivité et ayant pour but d'apprécier le point de vue des enseignant·e·s sur l'attribution causale du TDA/H, dans lequel est incluse l'impulsivité. À partir de vignettes et d'énoncés décrivant des conduites d'impulsivité propres à chacune des facettes de l'UPPS, les enseignant·e·s devaient respectivement indiquer dans quelle mesure elles et ils étaient d'accord avec les propositions causales et à quel degré elles et ils se représentaient plutôt une fille ou un garçon. Notre recherche, portant sur le point de vue des enseignant·e·s, est donc divisée en deux analyses : la première concerne l'attribution du genre et la seconde porte sur l'attribution causale.

### **4.1. Hypothèses concernant l'attribution du genre**

Comme mentionné précédemment, le tableau des différences de genre dans l'impulsivité est clair pour certaines facettes et instable pour d'autres. Concernant la facette de recherche de sensations, les auteurs s'accordent pour affirmer que les hommes ont un niveau plus élevé que les femmes (d'Acremont & Van der Linden, 2005; Cyders & Smith, 2007; Billieux et al., 2012; Cyders, 2003). Concernant les facettes de manque de préméditation et de persévérance, les études démontrent que les femmes auraient un niveau de préméditation plus faible (Billieux et al., 2012), alors que les hommes, eux, auraient un niveau de persévérance plus bas (Cyders, 2013). Enfin, les facettes d'urgence négative et positives sont davantage associées aux femmes, qu'aux hommes (d'Acremont et Van der Linden, 2005; Billieux et al., 2012). En revanche, pour Cyders (2013), l'urgence positive est davantage associée aux hommes. L'objectif de cette première analyse est alors de vérifier si les enseignant·e·s constatent également des différences entre les filles et les garçons dans les cinq dimensions de l'impulsivité. Ainsi, nous supposons que les enseignant·e·s associeraient les facettes de recherche de sensations et de manque de persévérance à la gent masculine et les facettes de manque de préméditation et d'urgence négative à la gent féminine. En outre, nous ne pouvons pas émettre d'hypothèses claires au sujet de l'urgence positive, puisque les études sont contradictoires et instables.

## **4.2. Hypothèses concernant l'attribution causale**

L'analyse sur la représentation des enseignant·e·s sur la contribution causale des facteurs constitutionnels, épigénétiques et environnementaux à l'explication des facettes de l'impulsivité est plutôt exploratoire. En effet, de nos jours, aucune étude scientifique, à notre connaissance, ne s'est intéressée aux causes que les enseignant·e·s attribueraient aux dimensions UPPS de l'impulsivité. Toutefois, différentes études ont analysé le point de vue des enseignant·e·s sur les causes du TDA/H (Glass & Wegar, 2000; Havey et al., 2005). Les auteurs ont démontré que la majorité des enseignant·e·s attribuent ce trouble à des causes biologiques. Ainsi, conformément au constat précédent, nous supposons que les enseignant·e·s attribueraient davantage des causes constitutionnelles (biologiques) aux facettes de manque de persévérance et de préméditation. En effet, le TDA/H a notamment pour caractéristique un déficit d'attention et des manifestations impulsives. Le manque d'attention et l'impulsivité affectent la capacité à être persévérant face à une tâche considérée comme longue et la capacité à préméditer (Bourgueil, 2007). Concernant la facette de l'urgence, Gagnon et al. (2013) ont observé qu'une part de variance significative est expliquée par des épisodes de maltraitance durant l'enfance. Ainsi, nous suggérons que les manifestations d'urgence seraient expliquées par les enseignant·e·s comme étant le résultat de facteurs environnementaux, tels que l'environnement familial. En ce qui concerne la facette de recherche de sensations, Hurr et Bouchard (1997) ont mis en évidence l'importance de mécanismes biologiques dans la recherche de sensations. Ainsi, nous supposons que les facteurs constitutionnels seraient représentés par les enseignant·e·s comme contribuant à l'explication de la quête de sensations.

Finalement, si les enseignant·e·s attribuent des causes spécifiques (constitutionnelles, épigénétiques ou environnementales) aux vignettes UPPS pour lesquelles elles et ils se représentent plutôt une fille ou un garçon, nous pouvons supposer que l'origine des différences de genre dans les facettes de l'impulsivité résiderait, selon les enseignant·e·s, dans les causes qu'elles-ils attribueraient aux vignettes. Cependant, il convient de préciser que les résultats reflèteront la représentation des enseignant·e·s sur les facteurs étiologiques des différences de genre dans l'impulsivité, et non la réalité.

## **5. LA METHODE**

### **5.1. Procédure**

La récolte des données a été faite par le biais d'un questionnaire en ligne, destiné aux enseignant·e·s et réalisé à partir du logiciel LimeSurvey qui est un outil permettant la création

de questionnaires en ligne. Le formulaire, composé de différentes parties, a abouti en données quantitatives et qualitatives, servant de base de travail au groupe de recherche se focalisant sur différents aspects de l'impulsivité en milieu scolaire. Le recrutement des participant·e·s s'est fait par le bouche à oreille ainsi que par la sollicitation de directeurs d'établissements scolaires de niveaux primaire et secondaire, qui ont transmis notre enquête aux enseignant·e·s de leur établissement respectif. La participation au questionnaire était optionnelle. De ce fait, les participant·e·s étaient toutes et tous volontaires pour participer à l'étude et pouvaient se retirer à tout moment. De plus, la recherche n'exerçait aucune atteinte à l'intégrité physique et psychique des personnes et l'anonymat des données était garanti. Naturellement, pour les enseignant·e·s le désirant, les résultats de l'étude leur seront transmis.

## **5.2. Participants**

L'échantillon de la recherche comptait 90 enseignant·e·s, dont 78 femmes et 12 hommes, âgé·e·s de 22 à 72 ans ( $M = 37.36$ ,  $ET = 11.19$ ). Plus spécifiquement, 34 participant·e·s enseignaient au niveau primaire de premier cycle (4 à 8 ans), 39 au niveau primaire de deuxième cycle (8 à 12 ans), 25 au niveau secondaire (12 à 15 ans), 16 au sein d'une classe d'enseignement spécialisé, 9 dans une classe de développement et 6 en tant que maître en classe de développement itinérant. Concernant la durée de leur expérience dans l'enseignement, elle s'étend d'une à quarante années d'expériences professionnelles ( $M = 12.39$ ,  $ET = 10.40$ ). Trente-six avaient une expérience de moins de 5 ans, 10 de 5 à 10 ans, 25 de 10 à 20 ans, 14 de 20 à 30 ans et 5 de 30 à 40 ans. Enfin, en ce qui concerne le taux d'activité professionnelle, 9 travaillaient à temps partiel de moins de 30%, 24 de 30 à 60%, 31 de 60 à 90% et 25 à temps complet.

## **5.3. Instruments de mesure et procédure expérimentale**

Comment mentionné dans une section précédente, la tâche expérimentale consistait en un questionnaire en ligne constitué de différentes parties. Le questionnaire s'inscrivait dans le cadre d'un groupe de recherche. Dans la recherche actuelle, seules trois parties, nécessaires à la réalisation de l'étude, seront présentées. Avant de débiter le questionnaire, un message de bienvenue était destiné aux enseignant·e·s afin de leur présenter la recherche et ses objectifs et de leur signifier l'anonymat des données (Annexe 1.1). La première partie du questionnaire était composée de quatre vignettes (Annexe 1.2) décrivant quatre des cinq facettes de l'impulsivité selon la conception multifactorielle développée par Whiteside et Lynam (2001), à savoir la recherche de sensations, l'urgence négative, le manque de préméditation et de persévérance. Chacune des vignettes, réalisées à partir des caractéristiques de l'UPPS, se référait à la description d'une facette de l'impulsivité et était

adaptée au milieu scolaire. Elles étaient présentées successivement et étaient accompagnées de questions. Afin de ne pas biaiser les enseignant·e·s quant à la représentation qu’elles ou ils se feraient du genre de l’élève décrit dans la vignette, l’élève était désigné·e par une lettre de l’alphabet. Voici ci-dessous, en guise d’exemple, la vignette correspondant au manque de préméditation :

*« M a tendance à vous interrompre quand vous donnez des instructions. M répond à votre question avant que vous ayez pu la terminer. M dit tout haut ce qui passe dans sa tête, sans réfléchir. M se lance directement dans la tâche que vous demandez d’effectuer, sans prendre le temps de réfléchir à comment faire, ni écouter les instructions pour le faire. En revanche, M hésite peu et choisit une activité sans avoir besoin de réfléchir au préalable ».*

Après la lecture de la vignette, des propositions (Tableau 2) d’attribution causale des manifestations impulsives, spécialement conçues pour la recherche actuelle, étaient suggérées aux enseignant·e·s. Les participant·e·s avaient pour tâche de juger pour chacune des propositions, sur une échelle de Likert allant de -3 à +3, soit « non, pas du tout » à « oui, tout à fait », dans quelle mesure elles et ils étaient d’accord avec les raisons pour lesquelles l’élève agit tel que décrit dans la vignette. La note 0 correspond à la position neutre. Les propositions d’attribution causale étaient regroupées dans les trois facteurs explicatifs définis par Roskman et al. (2007), soit les facteurs constitutionnels, épigénétiques et environnementaux.

Tableau 2  
Les propositions d’attribution causale des manifestations impulsives UPPS-P selon trois facteurs explicatifs

Facteurs explicatifs	Propositions
Facteurs constitutionnels	Constitution neurologique
	Trait de personnalité
	Hyperactivité
Facteurs épigénétiques	Éducation
Facteurs environnementaux	Environnement familial
	Influence des pairs
	Contexte de la classe
	Le style d’enseignement
	La gestion de la classe

*Note.* Ce tableau regroupe les propositions d’attribution causale, regroupées dans les trois facteurs explicatifs développés par Roskman et al. (2007).

De plus, pour chaque vignette, les enseignant·e·s étaient invité·e·s à préciser la représentation qu’elles et ils se faisaient du genre de l’élève décrit dans les vignettes, sur un continuum allant de -3 à +3, soit de « plutôt à celle d’une fille » à « plutôt à celle d’un garçon ». Enfin, les participant·e·s spécifiaient, sous forme de réponse ouverte, les actions qu’elles ou ils auraient entrepris face à ce type de manifestations impulsives.

La deuxième partie du questionnaire (annexe 1.3) concernait l'attribution du genre. Cette partie a été construite sur la base de l'échelle C-UPPS-P version enseignant, développée par Brodard et Zecca (2013, cité dans Bilioux et al., 2014). Cette échelle compte 40 items et réunit les facettes de l'Upps conceptualisées par Whiteside et Lynam (2001) et la facette d'urgence positive élaborée par Cyders et Smith (2007). Les énoncés dépeignent des tendances de comportements et de pensées, relatives aux traits d'impulsivité de l'Upps-P. Pour chaque énoncé, les enseignant·e·s étaient invité·e·s à indiquer dans quelle mesure elles et ils étaient d'accord avec les manifestations de l'élève à évaluer, et cela sur une échelle allant de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord ». Dans le cadre de la recherche actuelle, la version originale a été révisée et réduite à 21 items afin de diminuer le temps de passation (Tableau 3). De plus, la formulation des items originaux de l'échelle C-Upps-P a été modifiée afin de réduire les biais relatifs au genre. De ce fait, les items ont été révisés et rédigés de manière à respecter le langage épïcène (par exemple, « il est contrarié » devient « elle ou il est contrarié·e ») ou à neutraliser le genre, le cas échéant. Ainsi, l'item original « cet élève a tendance à perdre le contrôle quand il est de très bonne humeur » est remplacé par « l'élève a tendance à perdre le contrôle quand elle ou il est de très bonne humeur ». Le fait de remplacer « cet élève » par « l'élève » permet de neutraliser le genre et de généraliser la population concernée.

De même, l'échelle de base allant de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord » a été remplacée par un continuum allant de « plutôt féminine » à « plutôt masculine », avec une position neutre au centre. Ainsi, les enseignant·e·s étaient prié·e·s d'indiquer, pour chaque énoncé, à quel degré elles et ils pensaient qu'il s'agissait d'une description plutôt féminine, neutre ou plutôt masculine. Enfin, les énoncés étaient présentés aléatoirement afin d'éviter tout effet qui pourrait y être lié, comme éventuellement des biais d'activation de genre.

Enfin, la troisième partie du questionnaire (Annexes 1.4 et 1.5) concernait les données personnelles et de formation, telles que la durée de leur expérience dans l'enseignement, le(s) niveau(x) dans le(s)quel(s) elles ou ils enseignent, leur taux d'activité actuel, leur type de formation, leur sexe et leur âge. Des questions concernant l'influence possible du genre dans l'enseignement et leur point de vue quant aux différences de genre (plutôt biologiques ou sociales) étaient également adressées.

Finalement, pour tester nos hypothèses et analyser les données récoltées, nous avons eu recours au logiciel statistique SPSS, version 24.

Tableau 3

Les 21 items du questionnaire, regroupés dans les 5 dimensions de l'impulsivité selon les conceptions de Whiteside et Lynam (2001) et de Cyders et Smith (2007)

Dimension impulsivité UPPS-P	Items
Urgence positive	<p>Quand l'élève est de très bonne humeur, l'élève a tendance à s'impliquer dans des situations qui pourraient lui causer des problèmes.</p> <p>L'élève a tendance à perdre le contrôle quand elle ou il est de très bonne humeur.</p> <p>Quand l'élève ressent vraiment de l'enthousiasme et du bonheur, l'élève a tendance à perdre le contrôle.</p> <p>Quand l'élève est folle ou fou de joie, l'élève ne peut pas s'empêcher d'aller trop loin (dans ce qu'elle ou il fait ou dit).</p>
Urgence négative	<p>Quand l'élève ne se sent pas bien, l'élève fait souvent des choses regrettées ensuite, afin de se sentir mieux tout de suite.</p> <p>Quand l'élève se sent rejeté·e, elle ou il dit souvent des choses qu'elle ou il regrette ensuite.</p> <p>L'élève aggrave souvent les choses parce que l'élève agit sans réfléchir quand elle ou il est contrarié·e.</p> <p>Quand la discussion s'échauffe, l'élève dit souvent des choses qu'elle ou il regrette ensuite.</p>
Persévérance	<p>L'élève préfère généralement mener les choses jusqu'au bout.</p> <p>L'élève achève ce qu'elle ou il commence.</p> <p>L'élève termine toujours ce qu'elle ou il a à faire.</p> <p>Une fois que l'élève commence une activité, l'élève la termine presque toujours.</p>
Recherche de sensations	<p>L'élève apprécie les expériences nouvelles et excitantes.</p> <p>L'élève aime bien tout essayer.</p> <p>L'élève aime les sports et les jeux dans lesquels on doit choisir son prochain mouvement très rapidement.</p> <p>L'élève se réjouit des expériences et sensations nouvelles, même si elles sont un peu effrayantes et non conformistes.</p> <p>Cela plairait à l'élève de rouler vite à vélo ou en trottinette</p>
Préméditation	<p>L'élève n'aime pas commencer un projet avant de savoir exactement comment procéder.</p> <p>Avant de s'impliquer dans une nouvelle situation, l'élève préfère savoir ce qu'elle ou il doit en attendre.</p> <p>D'habitude, l'élève réfléchit soigneusement avant de faire quoi que ce soit.</p> <p>Avant de se décider, l'élève considère tous les avantages et inconvénients.</p>

*Note.* Les 21 items ont été retenus et modifiés à partir de l'échelle C-UPPS-P version enseignants, élaborée par Brodard et Zecca (2014) et regroupant les conceptions de Whiteside et Lynam (2001) et de Cyders et Smith (2007).

## 6. LES RESULTATS

### 6.1. Analyse statistique sur l'attribution du genre

La première partie de l'étude consiste à analyser dans quelle mesure, pour chaque facette de l'impulsivité, les enseignant·e·s se représentent plutôt une fille ou un garçon, et cela sur la base de quatre vignettes et de l'échelle C-UPPS-P révisée et réduite, version enseignant·e.

#### 6.1.1. Attribution du genre sur la base des vignettes

La majorité des enseignant·e·s se représente un garçon dans les vignettes relatives au manque de préméditation, à l'urgence négative et à la recherche de sensation, respectivement 70%, 65.6% et 71.1%. Cela indique que, selon les enseignant·e·s, les garçons s'engageraient davantage dans des actions de manière hâtive et sans considérer les conséquences au préalable, réagiraient fortement sous l'influence d'intenses émotions négatives et auraient un niveau de recherche de sensations plus élevé que les filles. Concernant la vignette relative au manque de persévérance, le tableau est moins clair. En effet, 35.6% des enseignant·e·s s'imaginent un garçon et 7.8% une fille. Cependant, plus de la moitié des enseignant·e·s (56.7%) estime que le manque de persévérance caractérise autant les filles que les garçons (Figure 1).

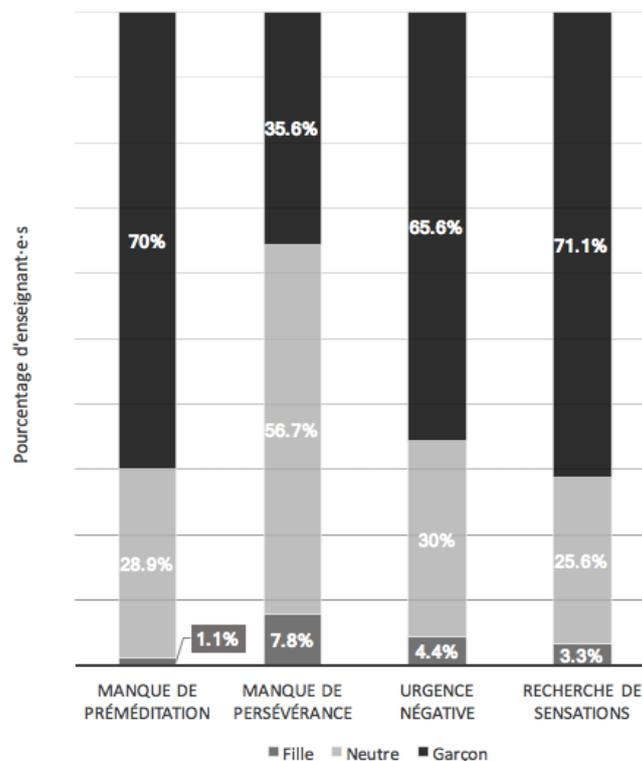


Figure 1. Perception du genre selon les enseignant·e·s pour les facettes UPPS de l'impulsivité, sur la base de vignettes.

Selon le guide SPSS réalisé par Nidegger et Wagner-Egger (2015), le test de Student, ou t-test, permet d'observer si la moyenne de représentation du genre, relative à la vignette « manque de persévérance », diffère du milieu de l'échelle du questionnaire (échelle de -3 « très fille » à +3 « très garçon », milieu = 0 « neutre »). Ainsi, concernant la facette de manque de persévérance, le t-test indique que la moyenne du score de représentation du genre ( $M = .49$ ,  $ET = 1.00$ ) est significativement supérieure au milieu de l'échelle,  $t(89) = 4.65$ ,  $p < .05$  (Tableau 4). Cela indique que selon les enseignant·e·s, les garçons auraient plus de difficultés à rester concentrés sur une tâche considérée comme ennuyeuse et ardue, que les filles. Pour les autres vignettes (manque de préméditation, urgence négative et recherche de sensations), comme présenté dans le Tableau 4, les moyennes de représentation du genre diffèrent significativement du milieu de l'échelle,  $p < .05$ . Ainsi, les facettes UPPS sont représentées par les enseignant·e·s comme caractérisant davantage les garçons.

Tableau 4

Comparaisons des moyennes d'attribution du genre avec le milieu de l'échelle (échelle de -3 « très fille » à +3 « très garçon », milieu = 0 « neutre »).

	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>Significativité</i>
<b>Sur la base des vignettes :</b>					
Urgence négative	1.04	1.21	8.20	89	<.001
Manque de préméditation	1.24	1.04	11.33	89	<.001
Manque de persévérance	.49	1.00	4.65	89	<.001
Recherche de sensations	1.17	1.12	9.84	89	<.001
<b>Sur la base du questionnaire :</b>					
Urgence positive	.42	.67	5.92	89	<.001
Urgence négative	.30	.64	4.47	89	<.001
Préméditation	-.45	.68	-6.16	89	<.001
Persévérance	-.62	.77	-7.60	89	<.001
Recherche de sensations	.67	.67	9.47	89	<.001

*Note.* Les t-tests négatifs indiquent que les enseignant·e·s se représentent davantage une fille. À l'inverse, les t-tests positifs indiquent que les enseignant·e·s imaginent davantage un garçon.

### 6.1.2. Sur la base du questionnaire C-UPPS-P

Avant de débiter les analyses sur l'attribution du genre, il convient de vérifier si les items constituant les facettes UPPS-P sont représentés par les enseignant·e·s comme caractérisant davantage les filles ou les garçons. Pour ce faire, nous avons analysé le coefficient alpha de Cronbach, qui évalue la cohérence inter-items (Nidegger & Wagner-Egger, 2015). Ainsi, les items constituant les facettes d'urgence positive, de préméditation, de persévérance et de recherche de sensations ont une bonne consistance interne, correspondant respectivement à un alpha de Cronbach de .67, .71, .89 et .81. Seuls les items composant la facette d'urgence négative ont une consistance interne faible et insatisfaisante, alpha de Cronbach = .47. Par conséquent, les résultats relatifs à l'urgence négative sont à prendre avec précaution, en raison d'un manque de consistance interne.

Concernant les items dépeignant les caractéristiques des facettes d'urgence (positive et négative) et de recherche de sensations, comme présenté dans le Tableau 4, les scores moyens d'attribution du genre relatifs à l'urgence positive ( $M = .42$ ,  $ET = .67$ ), à l'urgence négative ( $M = .30$ ,  $ET = .64$ ) et à la recherche de sensations ( $M = .67$ ,  $ET = .67$ ) sont significativement supérieurs au milieu de l'échelle,  $p < .05$ . Cela indique que ces facettes sont représentées par les enseignant·e·s comme caractérisant davantage les garçons, que les filles. En revanche, concernant les items décrivant les facettes de préméditation et de persévérance, les moyennes des scores d'attribution du genre relatifs à la préméditation ( $M = -.45$ ,  $ET = .68$ ) et à la persévérance ( $M = -.62$ ,  $ET = .77$ ) sont significativement inférieures au milieu de l'échelle,  $p < .05$ . Cela révèle que, selon les enseignant·e·s, les filles auraient des niveaux de préméditation et de persévérance supérieurs aux garçons.

### **6.1.3. Corrélations des scores**

Finalement, pour chaque facette, nous avons étudié la corrélation entre le score moyen de représentation du genre sur la base des vignettes et sur la base du questionnaire C-UPPS-P, afin de vérifier le lien entre les deux mesures. La corrélation de Pearson nous indique que les scores aux deux modalités (vignettes et questionnaire) corrélaient significativement. Pour les facettes d'urgence négative, de manque de préméditation, de manque de persévérance et de recherche de sensations, il y a un lien positif entre les deux scores de mesure, respectivement,  $r = .49, .34, .23, .34$ ,  $p < .05$ .

### **6.1.4. Conclusion de l'analyse sur l'attribution du genre**

Il convient de souligner que les scores aux deux méthodes d'investigation convergent vers la même direction. Que ce soit sur la base de vignettes ou d'un questionnaire, les enseignant·e·s attribuent davantage les facettes UPPS-P de l'impulsivité aux garçons, plutôt qu'aux filles. De ce fait, elles-ils ont une représentation des garçons comme s'engageant précipitamment dans une action sans considérer les conséquences au préalable, réagissant fortement et de manière irréfléchie sous l'influence d'intenses émotions négatives ou positives, ayant des difficultés à rester focalisés et concentrés sur une tâche et appréciant les expériences nouvelles et excitantes. Inversement, les filles sont perçues positivement et ayant un niveau élevé de préméditation et de persévérance. En définitive, de manière générale, les enseignant·e·s se représentent les garçons comme ayant un niveau global d'impulsivité supérieur aux filles.

## 6.2. Analyse statistique sur l'attribution causale

La deuxième partie de l'étude consiste à analyser dans quelle mesure, les enseignant·e·s attribuent aux facettes UPPS-P de l'impulsivité des facteurs constitutionnels, épigénétiques ou contextuels, et cela sur la base de quatre vignettes dépeignant les caractéristiques des facettes UPPS de l'impulsivité.

### 6.2.1. La contribution causale des facteurs épigénétiques

Selon les enseignant·e·s, les facteurs épigénétiques contribuent uniquement à expliquer les réactions d'urgence négative. En effet, 44.4% des enseignant·e·s estiment que l'éducation est un facteur causal pouvant expliquer les réactions d'urgence négative des élèves, contre 18.9% qui pensent le contraire. Ainsi, le t-test, comparant la moyenne du score d'attribution causale avec le milieu de l'échelle (échelle de -3 « non, pas du tout » à +3 « oui, tout à fait », milieu = 0 « oui et non »), démontre que le score moyen d'attribution causale accordé à l'éducation ( $M = .21$ ,  $ET = .93$ ) diffère du milieu de l'échelle,  $t(89) = 2.15$ ,  $p < .05$ . Concernant les facettes de manque de préméditation et de recherche de sensations, les enseignant·e·s semblent perplexes quant à la contribution causale de l'éducation. Enfin, en ce qui concerne le manque de persévérance, 50% des enseignant·e·s (vs 17.8%) estiment que l'éducation n'est pas un facteur causal contribuant au manque de persévérance. Le score moyen d'attribution causale accordé à l'éducation ( $M = -.42$ ,  $ET = .94$ ) est significativement inférieur au milieu de l'échelle,  $t(89) = -4.28$ ,  $p < .05$ . Ainsi, les résultats indiquent que les facteurs épigénétiques sont représentés par les enseignant·e·s comme expliquant les manifestations d'urgence négative, mais ne contribuant pas à l'explication du manque de persévérance (Tableaux 5 et 6).

Tableau 5

Pourcentage d'enseignant·e·s attribuant la causalité des facettes de l'impulsivité UPPS aux sous-facettes des facteurs épigénétiques, constitutionnels et environnementaux, vs n'y attribuant pas.

Facteurs causaux	Manque de préméditation	Manque de persévérance	Urgence négative	Recherche de sensations
<b>Facteurs épigénétiques</b>				
Éducation	32.2 (vs 47.8)	17.8 (vs 50)**	44.4 (vs 18.9)*	40 (vs 25.6)
<b>Facteurs constitutionnels</b>				
Constitution neurologique	51.1 (vs 13.3)*	47.2 (vs 12.2)*	46.7 (vs 15.6)*	34.5 (vs 20)
Trait de personnalité	80 (vs 6.7)*	67.8 (vs 10)*	65.6 (vs 10)*	92.2 (vs 1.1)*
Hyperactivité	65.6 (vs 8.9)*	30 (vs 32.2)	34.4 (vs 24.4)	36.7 (vs 30)
<b>Facteurs environnementaux</b>				
Environnement familial	43.3 (vs 33.3)	26.6 (vs 37.8)	65.5 (vs 7.8)*	45.5 (vs 21.1)*
Contexte de la classe	40 (vs 32.2)	24.4 (vs 41.1)**	46.7 (vs 26.7)	12.2 (vs 56.7)**
Influence des pairs	27.7 (vs 46.7)**	12.2 (vs 53.3)**	46.7 (vs 18.9)*	36.6 (vs 28.9)
Style d'enseignement	21.1 (vs 48.9)**	23.3 (vs 46.7)**	10 (vs 60)**	3.3 (vs 76.7)**
Gestion de la classe	2.2 (vs 32.2)**	17.8 (vs 51.1)**	18.9 (vs 56.7)**	3.3 (vs 73.3)**

Note. Une série de t-test a été menée afin de déterminer si la moyenne du score d'attribution causale diffère du milieu de l'échelle (échelle de -3 « non, pas du tout » à +3 « oui, tout à fait », milieu = 0 « oui et non »). Le tableau 6 indique les différences significatives.

\*le facteur contribue significativement à expliquer la facette,  $p < .05$ .

\*\*le facteur ne contribue pas significativement à expliquer la facette,  $p < .05$ .

Tableau 6

Comparaisons des moyennes d'attribution causale avec le milieu de l'échelle (échelle de -3 « très fille » à +3 « très garçon », milieu = 0 « neutre »).

	Moyenne	Ecart-type	t*	ddl
<b>Vignette Manque de préméditation</b>				
Constitution neurologique	.41	.89	4.40	89
Trait de personnalité	.87	.72	11.39	89
Hyperactivité	.64	.75	8.11	89
Influence des pairs	-.26	1.04	-2.32	89
Style d'enseignement	-.38	.97	-3.71	89
Gestion de la classe	-.36	1.00	-3.38	89
<b>Vignette Manque de persévérance</b>				
Éducation	-.42	.94	-4.28	89
Constitution neurologique	.38	.82	4.40	89
Trait de personnalité	.63	.83	7.26	89
Contexte de la classe	-.26	1.00	-2.42	89
Influence des pairs	-.49	.89	-5.21	89
Style d'enseignement	-.34	1.00	-3.28	89
Gestion de la classe	-.46	.96	-4.49	89
<b>Vignette Urgence négative</b>				
Éducation	.21	.93	2.15	89
Constitution neurologique	.31	.93	3.17	89
Trait de personnalité	.61	.79	7.35	89
Environnement familial	.59	.79	7.06	89
Influence des pairs	.32	.91	3.36	89
Style d'enseignement	-.68	.88	-7.27	89
Gestion de la classe	-.44	.98	-4.28	89
<b>Vignette Recherche de sensations</b>				
Trait de personnalité	1.22	.67	17.39	89
Environnement familial	.21	.97	2.07	89
Contexte de la classe	-.62	.92	-6.42	89
Style d'enseignement	-1.04	.81	-12.29	89
Gestion de la classe	-.99	.81	-11.52	89

Note. Les t-tests négatifs indiquent que les enseignant·e·s ne sont pas d'accord avec les propositions causales. À l'inverse, les t-tests positifs indiquent que les enseignant·e·s sont d'accord avec les propositions causales, contribuant aux manifestations impulsives.

\* $p < .005$

### 6.2.2. La contribution causale des facteurs constitutionnels

Concernant les facteurs constitutionnels, les enseignant·e·s estiment que la constitution neurologique est un facteur causal contribuant à l'explication des facettes de l'impulsivité, à l'exception de la recherche de sensations (en raison d'un manque de différences significatives entre les perceptions des enseignant·e·s sur la contribution causale de la constitution neurologique). Ainsi, en moyenne, 48.3% des enseignant·e·s (vs 13.7%) estiment que la constitution neurologique contribue à expliquer les réactions d'urgence négative ainsi que le manque de préméditation et de persévérance. Les scores moyens d'attribution causale accordés à la constitution neurologique sont significativement supérieurs au milieu de l'échelle, concernant le manque de préméditation, le manque de persévérance et l'urgence négative, respectivement  $t(89) = 3.17, p < .05$ ,  $t(89) = 4.40, p < .05$ ,  $t(89) = 4.40, p < .05$ ,  $t(89) = 3.17, p < .05$ . Cela indique que la constitution neurologique est significativement représentée par les enseignant·e·s comme contribuant à l'explication de l'urgence négative, du manque de préméditation et du manque de persévérance (Tableaux 5 et 6).

Concernant la contribution causale de la personnalité, comme présenté dans le Tableau 5, une grande majorité des enseignant·e·s, soit 65 à 82%, estime que les facettes UPPS de l'impulsivité résultent d'un trait de la personnalité. Les tests de comparaison montrent que les scores moyens d'attribution causale sont significativement supérieurs au milieu de l'échelle,  $p < .05$  (Tableau 6). Cela indique que la personnalité est représentée par les enseignant·e·s comme contribuant significativement à l'explication des facettes UPPS de l'impulsivité.

Enfin, 65.6% des enseignant·e·s (vs 8.9%) estiment que l'hyperactivité contribue à expliquer le manque de préméditation, la moyenne d'attribution causale ( $M = .64$ ,  $ET = .75$ ) différant significativement du milieu de l'échelle,  $t(89) = 8.11$ ,  $p < .05$ . En revanche, concernant les autres facettes, les enseignant·e·s se montrent perplexes quant à la contribution causale de l'hyperactivité. Ainsi, en raison d'un manque de différences significatives entre les perceptions des enseignant·e·s sur les facettes de manque de persévérance, de recherche de sensations et d'urgence négative, aucune conclusion ne peut être tirée. Néanmoins, nous pouvons conclure que l'hyperactivité est représentée par les enseignant·e·s comme contribuant à l'explication du manque de persévérance (Tableaux 5 et 6).

### **6.2.3. La contribution causale des facteurs environnementaux**

Enfin, concernant les facteurs environnementaux, 45.5% (vs 21.1%) des enseignant·e·s estiment que l'environnement familial contribue à expliquer les manifestations de recherche de sensations. En revanche, le contexte de la classe est représenté par 56.7% des enseignant·e·s comme ne contribuant pas à la recherche de sensations, contre 12.2% qui pensent l'inverse.

Concernant l'urgence négative, 65.6% et 46.7% des enseignant·e·s se représentent respectivement l'environnement familial et l'influence des pairs comme des facteurs causaux pouvant contribuer à l'explication des réactions d'urgence négative.

Près de la moitié des enseignant·e·s estiment que l'influence des pairs ne contribue pas à expliquer le manque de préméditation et de persévérance. De plus, pour 41.1% des enseignant·e·s, le contexte de la classe n'explique pas le manque de persévérance.

Enfin, comme illustré dans la figure 2, la majorité des enseignant·e·s estiment que le style d'enseignement et la gestion de la classe ne contribuent pas à l'explication des facettes UPPS de l'impulsivité. Cela indique que les enseignant·e·s ne se considèrent pas responsables, ni par leur style d'enseignement, ni par leur capacité à gérer la classe, des réactions d'urgence négative, des manifestations de recherche de sensations et du manque de préméditation et de persévérance de leurs élèves.

Finalement, au sujet des résultats précédents, il convient de préciser que les scores moyens d'attribution causale accordés aux facettes de l'impulsivité diffèrent significativement du milieu de l'échelle (Tableaux 5 et 6).

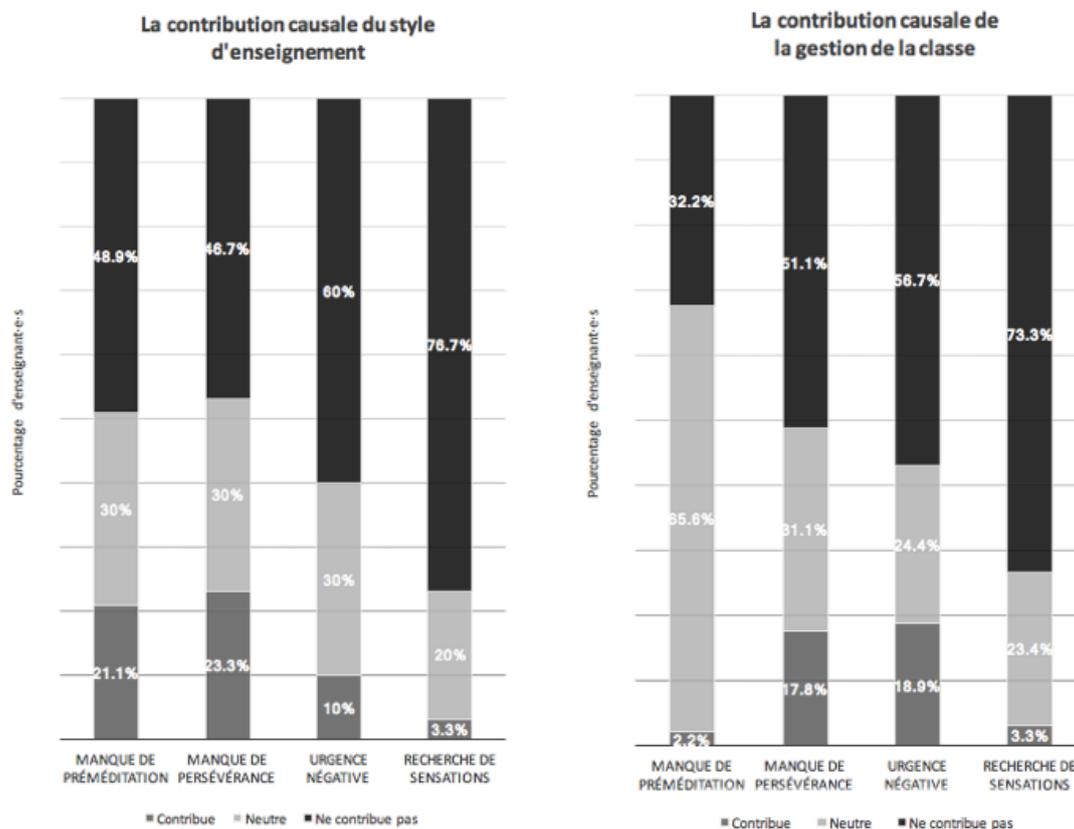


Figure 2. Perception des enseignant·e·s sur la contribution causale du style d'enseignement et de la gestion de la classe aux facettes UPPS de l'impulsivité.

#### 6.2.4. Conclusion de l'analyse sur l'attribution causale

En résumé, les facettes de manque de préméditation et de persévérance sont représentées par les enseignant·e·s comme s'expliquant par les facteurs constitutionnels. En ce qui concerne la facette d'urgence négative, elles·ils estiment que les élèves ont de hauts niveaux d'urgence négative en raison de facteurs constitutionnels, de facteurs épigénétiques et à cause de l'influence de l'environnement familial et des pairs. Enfin, selon elles·eux, les élèves sont en quête de sensations en raison d'un trait de leur personnalité et de l'influence de leur environnement familial (Figure 3). Il convient de souligner que, pour chacune des facettes UPPS, les enseignant·e·s situeraient la causalité de l'impulsivité dans les facteurs constitutionnels et environnementaux et peu dans les facteurs liés à la pédagogie. Enfin, la personnalité est majoritairement représentée par les enseignant·e·s comme un facteur causal contribuant à chacune des facettes UPPS de l'impulsivité.

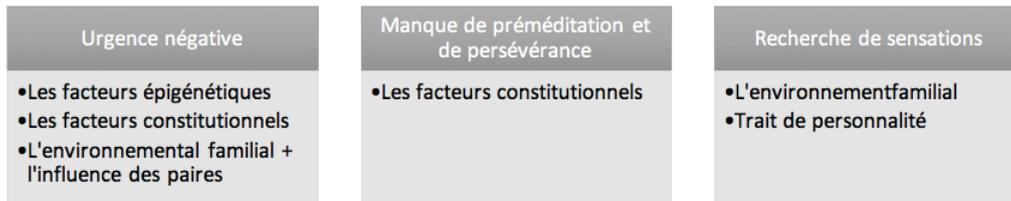


Figure 3. Perception des enseignant·e·s sur la contribution causale des facteurs à l'explication des facettes d'urgence négative, de manque de préméditation, de manque de persévérance et de recherche de sensations.

### 6.3. L'explication des différences de genre dans l'impulsivité

Finalement, comme mentionné dans la section relative à l'analyse statistique sur l'attribution du genre, les enseignant·e·s se représentent différemment les filles et les garçons sur les facettes de l'impulsivité. Selon elles·eux, les garçons auraient des niveaux de manque de préméditation, de manque de persévérance, de réaction d'urgence et de recherche de sensations plus élevés que les filles. À l'inverse, les filles seraient perçues comme plus persévérantes et s'engageant dans une action en ayant considéré les conséquences au préalable. En vue de comprendre l'explication de ces perceptions de différences de genre dans l'impulsivité, nous avons réalisé des tableaux croisés afin d'observer si les enseignant·e·s attribuant la causalité des manifestations impulsives aux facteurs constitutionnels, environnementaux ou épigénétiques, se représentent davantage une fille ou un garçon. Nous constatons alors que la majorité des enseignant·e·s qui expliquent les facettes UPPS de l'impulsivité par les facteurs constitutionnels, épigénétiques ou environnementaux, ont davantage tendance à se représenter un garçon. Ainsi, les résultats démontrent que les différences de genre dans les facettes UPPS résulteraient majoritairement de différences dans la personnalité et dans la constitution neurologique, entre les filles et les garçons. En effet, comme indiqué dans le Tableau 7, parmi les 68 et 44 enseignant·e·s en moyenne qui estiment respectivement que les facettes de l'impulsivité s'expliquent par ces deux facteurs, 41 (60.3%) et 25 (56.8%) enseignant·e·s se représentent un garçon. Quant aux facteurs environnementaux, les enseignant·e·s estiment que l'environnement familial impacte davantage les garçons que les filles sur les facettes d'urgence négative et de recherche de sensations. En effet, 50 enseignant·e·s en moyenne considèrent que les manifestations d'urgence négative et de recherche de sensations sont expliquées par l'environnement familial de leurs élèves. Parmi cet effectif, en moyenne 36 enseignant·e·s, soit 72%, se représentent un garçon. Finalement, pour 41 enseignant·e·s en moyenne, l'influence des pairs et l'éducation expliquent les manifestations d'urgence négative. Parmi elles·eux, 30 enseignant·e·s en moyenne, soit 73%, se représentent un garçon. Ainsi, selon les enseignant·e·s, l'influence des pairs et l'éducation impactent davantage les garçons que les filles sur la facette d'urgence négative.

Tableau 7

Relation entre plusieurs facteurs causaux contribuant à l'explication des facettes UPPS de l'impulsivité et l'attribution du genre.

		Effectifs enseignant·e·s			
		Contribue	Fille	Neutre	Garçon
Trait de personnalité	Manque de préméditation, Manque de persévérance, Urgence négative, Recherche de sensations	68	3	24	41
Constitution neurologique	Manque de préméditation, Manque de persévérance, Urgence négative	44	2	17	25
Environnement familial	Urgence négative Recherche de sensations	50	3	12	36
Influence des pairs	Urgence négative	42	2	11	29
Education	Urgence négative	40	2	6	32

*Note.* Pour examiner la relation entre l'attribution causale et l'attribution du genre, nous avons calculé la moyenne d'enseignant·e·s estimant que les facteurs causaux contribuent significativement à expliquer les facettes UPPS de l'impulsivité et leur représentation du genre.

## 7. DISCUSSION

La récente étude visait à accéder aux représentations des enseignant·e·s sur l'impulsivité, selon la conception UPPS développée par Whiteside et Lynam, en 2001. L'objectif était alors de vérifier si les enseignant·e·s percevaient des différences de genre dans les facettes de l'impulsivité et si elles·ils associaient ces facettes à des facteurs constitutionnels, épigénétiques ou environnementaux.

### 7.1. L'attribution du genre

La première analyse, relative à l'attribution du genre aux différentes facettes de l'impulsivité, s'est basée sur quatre vignettes et sur le questionnaire révisé et réduit C-UPPS-P, version enseignant·e. Conformément aux résultats de différentes études scientifiques, nous nous attendions à ce que les enseignant·e·s associent les facettes de manque de préméditation et d'urgence négative à la gent féminine et les facettes de recherche de sensations et de manque de persévérance à la gent masculine. Concernant l'urgence positive, étant donné que les études sont contradictoires et instables, nous n'avons pas émis d'hypothèses claires à ce sujet. Ainsi, en ce qui concerne les facettes de manque de préméditation et d'urgence négative, contrairement à nos hypothèses, les enseignant·e·s perçoivent les garçons comme ayant des niveaux plus élevés que les filles. Au sujet des facettes de manque de persévérance et de recherche de sensations, conformément à nos hypothèses, les enseignant·e·s se représentent les garçons comme étant moins persévérants et ayant un niveau de quête de sensations plus élevé que les filles. Enfin, concernant l'urgence

positive, selon les enseignant·e·s, les garçons auraient un niveau d'urgence positive plus élevé que les filles.

En définitive, les enseignant·e·s attribuent les facettes UPPS-P de l'impulsivité davantage aux garçons. Ils auraient un niveau général d'impulsivité supérieur aux filles. Cependant, seuls leurs représentations sur le manque de persévérance et la recherche de sensations sont confirmées par les études scientifiques. Inversement, les filles sont perçues positivement et comme ayant un niveau élevé de préméditation et de persévérance. Ces deux caractéristiques sont par ailleurs positivement liées aux performances scolaires (Smith et al., 2007). Il convient de préciser que l'impulsivité n'est pas uniquement perçue négativement par les auteurs. En effet, dans la conduite automobile ou dans les situations où une action doit être entreprise rapidement, l'immédiateté et la non-planification sont perçues positivement (Doob, 1990, cité dans Bilieux et al., 2014; Dickman, 1990).

Néanmoins, ces résultats sont à prendre avec précaution. En effet, un biais est observé dans l'échantillon expérimental, car la proportion d'hommes et de femmes n'était pas équivalente. Les représentations de 78 enseignantes ont été récoltées pour seulement 12 enseignants. Selon Mosconi (2009), les représentations et les attentes des enseignant·e·s à l'égard des filles et des garçons sont influencées par les stéréotypes de genre, et cela certainement de manière différente selon le sexe de l'enseignant·e. Ainsi, la représentation des enseignant·e·s sur l'impulsivité pourraient différer selon le sexe de l'enseignant·e. Par conséquent, nous avons réalisé une ANOVA multivariée afin d'explorer s'il y a des différences entre les enseignantes et les enseignants sur l'attribution du genre aux facettes UPPS. Les résultats indiquent que les scores d'attribution du genre ne diffèrent pas selon le sexe de l'enseignant·e. Cependant, le fait que l'échantillon est surreprésenté par la gent féminine (78 enseignantes pour 12 enseignants) rend l'interprétation des résultats moins valide, en raison d'un manque d'équivalence entre les sexes.

De plus, il est socialement attendu des hommes et des femmes qu'elles·ils adoptent des rôles différents, leur suggérant adéquatement les attitudes et les comportements à manifester (Eagly, 1987, cité dans Costa et al, 2001). Certaines attitudes et certains traits de personnalité sont socialement plus attendus vis-à-vis des femmes et des hommes, ce qui engendre des différences de genre. Cela est certainement aussi le cas pour les garçons et les filles.

Les attentes des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs élèves représentent un enjeu important dans le cadre scolaire. Rosenthal et Jacobson (1968) ont d'ailleurs étudié l'effet des attentes des enseignant·e·s sur les performances des élèves. Les auteurs ont délibérément informé les enseignant·e·s que certain·e·s de leurs élèves, aléatoirement sélectionné·e·s, pouvaient

montrer une amélioration plus importante au cours de l'année scolaire. Comme convenu, les auteurs ont observé que ces élèves ont davantage amélioré leurs performances scolaires que les autres. Ce processus constitue la prophétie auto-réalisatrice, autrement appelé l'effet Pygmalion, et fonctionne comme suit : 1) l'enseignant·e construit des attentes vis-à-vis de ses élèves sur la base d'indices ; 2) elle·il traite ses élèves différemment ; 3) les élèves se comportent de manière à confirmer les attentes de l'enseignant·e (Jussim, 1986, cité dans Trouilloud & Sarrazin, 2003). Nous pouvons donc supposer que les attentes sociales construites par les enseignant·e·s vis-à-vis de leurs élèves peuvent également avoir un effet sur le comportement de ces dernières·derniers. Comme mentionné précédemment, certains traits de personnalité sont socialement davantage attendus selon le genre de l'individu. Dans l'étude actuelle, conformément aux résultats, nous supposons qu'il est attendu des garçons qu'ils soient plus impulsifs que les filles, qui sont, elles, perçues par les enseignant·e·s comme plus appliquées et moins perturbatrices (Bye & Jussim, 1993, cité dans Trouilloud et Sarrazin, 2003). Ainsi, lorsque les élèves se montrent impulsifs, les enseignant·e·s pourraient traiter les filles et les garçons différemment. Cela engendre chez les élèves des comportements qui vont conforter et renforcer les attentes sociales des enseignant·e·s. Par conséquent, ce processus peut contribuer à expliquer les différences de personnalité entre les filles et les garçons.

D'autre part, nos hypothèses se basent sur des études ayant été réalisées sur des participant·e·s adultes (majoritairement des étudiant·e·s universitaires), à l'exception de celle menée par d'Acremont et Van der Linden (2005), qui a été conduite sur des adolescent·e·s. Il n'est alors pas surprenant que certaines de nos hypothèses ne soient pas confirmées. En effet, l'âge est un facteur contribuant aux différences dans la personnalité au cours du développement. Ainsi, Soto et al. (2011) ont examiné l'effet de l'âge sur les cinq traits de la personnalité du *Big Five* (ouverture à l'expérience, conscience, extraversion, agréabilité, névrosisme). Par le biais du *Big Five Inventory*, le but de leur étude était d'examiner les différences dans la personnalité sur une population de 1'267'218 enfants, adolescent·e·s et adultes, testé·e·s sur internet. Par exemple, les auteurs ont constaté que les scores moyens d'agréabilité et de conscience diminuent de la fin de l'enfance au début de l'adolescence, puis augmentent progressivement à l'âge adulte. En ce qui concerne les dimensions de névrosisme et d'ouverture à l'expérience, l'évolution des scores diffère selon le genre. Par exemple, pour les filles, le score moyen de névrosisme augmente jusqu'à l'adolescence et diminue dès l'âge adulte. En revanche, chez les garçons, la moyenne baisse progressivement jusqu'à l'âge mûr. Ainsi, l'intensité des dimensions de personnalité des individus diffère selon l'âge. Cela peut expliquer le fait que les représentations du genre des enseignant·e·s sur l'impulsivité diffèrent des constats des études scientifiques. En effet, 59 participant·e·s enseignent au niveau primaire (4 à 12 ans) et 25 au niveau secondaire (12 à 15 ans). Leurs représentations se

basent alors sur l'image qu'elles et ils ont des enfants et des adolescent-e-s. Enfin, il convient de préciser que nous ne mesurons pas les différences de score entre les filles et les garçons sur les facettes UPPS de l'impulsivité, mais que nous analysons la représentation des enseignant-e-s sur les différentes facettes.

## **7.2. L'attribution causale**

La deuxième analyse, relative à l'attribution causale aux différentes facettes de l'impulsivité, révèle différents résultats. Tout d'abord, nous nous attendions à ce que les enseignant-e-s attribuent des causes constitutionnelles aux facettes de manque de persévérance, de manque de préméditation et de recherche de sensations et des causes contextuelles (telles que l'environnement familial) à la facette d'urgence. Ainsi, comme supposé, les facettes de manque de persévérance et de manque de préméditation sont représentées par les enseignant-e-s comme étant la conséquence de facteurs constitutionnels, tels que la constitution neurologique et la personnalité. Concernant la facette de l'urgence négative, les enseignant-e-s estiment que les élèves ont de hauts niveaux d'urgence négative en raison de facteurs constitutionnels (à l'exception de l'hyperactivité), épigénétiques et en raison de l'environnement familial et des pairs. De ce fait, l'urgence négative serait le fruit d'une interaction entre les trois facteurs causaux. Ainsi, notre hypothèse, supposant que l'urgence négative est liée à des facteurs contextuels, est partiellement confirmée. Enfin, en ce qui concerne la facette de recherche de sensations, les enseignant-e-s estiment que les élèves sont en quête de sensations en raison d'un trait de leur personnalité et de l'influence de leur environnement familial. Ainsi, notre hypothèse est également partiellement confirmée.

Il convient de souligner que la personnalité des élèves est majoritairement représentée par les enseignant-e-s comme un facteur causal contribuant à chacune des facettes UPPS. Ainsi, les enseignant-e-s perçoivent l'impulsivité conformément à la conception UPPS développée par Whiteside et Lynam (2001). De plus, la majorité des enseignant-e-s expliquant les facettes UPPS de l'impulsivité par les facteurs constitutionnels, épigénétiques et environnementaux, se représentent davantage un garçon, plutôt qu'une fille. Ainsi, les différences de genre perçues dans les facettes de l'impulsivité par les enseignant-e-s sont majoritairement pensées comme étant le résultat de différences de personnalité et de constitution neurologique entre les filles et les garçons. Concernant les facettes de recherche de sensations et d'urgence négative, les enseignant-e-s estiment que l'environnement familial impacterait davantage les garçons. Les réactions d'urgence négative, expliquées également par l'influence des pairs et par l'éducation, impacteraient, selon les enseignant-e-s, davantage les garçons. Ces différences de représentation de genre selon l'influence de l'environnement familial, des pairs et de l'éducation confirment partiellement les constatations de Chapple et Johnson (2007). En

effet, les auteurs ont observé que, chez les garçons, les manifestations impulsives seraient notamment prédites par le fait de vivre dans un environnement médiocre et par l'éducation, comme une discipline maternelle non positive et peu de monitoring de la part des mères. Chez les filles, les manifestations impulsives seraient uniquement prédites par la médiocrité du lieu d'habitation. Ainsi, les auteurs constatent que les facteurs environnementaux impactent davantage les garçons sur leur niveau d'impulsivité. Plus spécifiquement, les enseignant·e·s estiment que les facteurs environnementaux et épigénétiques (environnement familial, influence des pairs, éducation) impactent davantage les garçons sur les facettes d'urgence négative et de recherche de sensations. Nous pouvons supposer que les garçons, contrairement aux filles, auraient davantage besoin d'extérioriser l'effet des facteurs environnementaux et épigénétiques en manifestant des réactions d'urgence négative et en recherchant des activités à fortes sensations. Les filles, quant à elles, feraient preuve de plus de contrôle émotionnel et auraient un faible besoin de recherche de sensations.

Finalement, il est à préciser que pour chacune des facettes UPPS, les enseignant·e·s ne se considèrent pas comme responsables des manifestations impulsives de leurs élèves. Selon elles·eux, l'impulsivité serait engendrée par les facteurs constitutionnels et environnementaux et peu par les facteurs liés à la pédagogie ou à leurs capacités de gestion de la classe. C'est un enjeu important puisque l'attitude et les réactions des enseignant·e·s face aux manifestations impulsives et comportementales de leurs élèves fluctuent selon les causes qu'elles et ils attribuent à ces agirs. Par exemple, si les enseignant·e·s attribuent l'impulsivité à des causes biologiques, elles et ils vont plutôt privilégier une intervention médicamenteuse. Dans les études de Glass et Weigar (2002) et Havey et al. (2005), les auteurs ont notamment examiné la perception des enseignant·e·s sur l'origine du TDA/H (biologique, environnementale, comportement normal) et le type de traitement le plus adapté (médication, modification comportementale, combinaison entre les deux, pas de traitement). Ainsi, Glass et Weigar (2002) et Havey et al. (2005) ont révélé que 94.67% et 90% des enseignant·e·s choisissent respectivement comme traitement le plus approprié la combinaison entre la médication et la modification comportementale. Cependant, Glass et Weigar (2000) observent que parmi les 21.8% des enseignant·e·s qui considèrent que le TDA/H est uniquement dû à des raisons environnementales, 77.6% estiment tout de même que la médication, accompagnée d'un changement comportemental, est nécessaire pour limiter les manifestations du trouble de TDA/H. Les auteurs expliquent cela par le fait que médiquer les enfants est moins coûteux en temps, que chercher d'autres solutions.

En définitive, dans l'étude actuelle, les enseignant·e·s attribuent les causes des agirs impulsifs de leurs élèves à des facteurs internes, tels que leur personnalité ou leur constitution

neurologique, ou à des facteurs externes, tels que leur environnement familial ou l'influence des pairs. En revanche, elles-ils ne se considèrent pas responsables des manifestations impulsives de leurs élèves, ni par leur type d'enseignement, ni par leur capacité à gérer leur classe. Leur « déresponsabilisation » pourrait entraîner un sentiment d'impuissance ou d'incompétence face aux agirs impulsifs de leurs élèves.

### **7.3. Perspectives futures**

De futures études devraient être réalisées, d'une part, au sujet de l'attribution causale aux facettes de l'impulsivité selon la conception développée par Whiteside et Lynam (2001) et, d'autre part, concernant l'analyse de l'intervention des enseignant·e·s.

Comme mentionné, il serait intéressant de mener de futures études relatives à l'attribution causale aux facettes de l'impulsivité en vue de compléter notre analyse. Dans l'étude actuelle, différentes propositions causales étaient présentées aux enseignant·e·s pour chaque facette. Sur la base d'une vignette, elles-ils devaient juger sur une échelle de Likert allant de « non, pas du tout » à « oui, tout à fait », à quel degré elles-ils étaient d'accord avec les facteurs causaux proposées. Il serait judicieux de mener des entretiens semi-structurés, au lieu du questionnaire que nous avons proposé, afin d'avoir spontanément accès aux représentations causales des enseignant·e·s et ainsi d'éviter de les orienter. De plus, les entretiens permettent aux enseignant·e·s de détailler et d'explicitier leurs réponses, ce qui n'est pas le cas lors de la passation du questionnaire. Nous pourrions ainsi récolter de précieuses informations sur les représentations des enseignant·e·s. Cependant, il faudrait veiller à mener ces entretiens auprès d'un échantillon suffisamment grand et équivalent concernant la proportion d'hommes et de femmes, dans le but de généraliser les résultats à la population générale.

D'autre part, il serait judicieux d'examiner les interventions et les attitudes des enseignant·e·s face aux manifestations impulsives UPPS des élèves et ainsi de voir si leurs réactions fluctuent selon le genre de l'élève. Dans notre étude actuelle, suite à la lecture des vignettes relatives aux facettes UPPS, il est demandé aux enseignant·e·s de spécifier le genre de l'élève qu'elles-ils attribuent aux vignettes et de détailler leurs interventions. Dans une étude future, ceci pourrait être analysé qualitativement pour chaque participant·e, ce qui permettrait d'aboutir à des thématiques d'interventions spécifiques. Il s'agirait ensuite d'examiner les interventions des enseignant·e·s face aux facettes de l'impulsivité et d'explorer si leurs réactions diffèrent selon si elles-ils se représentent une fille ou un garçon. Dans la même perspective, l'entretien semi-structuré peut représenter un outil de mesure approprié et judicieux.

## REFERENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC : Author.
- Bechara, A., & Van Der Linden, M. (2005). Decision-making and impulse control after frontal lobe injuries. *Current Opinion in Neurology*, 18, 734-739. doi: 10.1097/01.wco.0000194141.56429.3c
- Billieux, J., Gay, P., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2010). The role of urgency and its underlying psychological mechanisms in problematic behaviours. *Behaviour research and therapy*, 48, 1085-1096. doi: 10.1016/j.brat.2010.07.008
- Billieux, J., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2014). *L'impulsivité : ses facettes, son évaluation et son expression clinique*. Bruxelles, Belgique : Mardaga
- Billieux, J., Rochat, L., Ceschi, G., Carré, A., Offerlin-Meyer, I., Defeldre, A. C., ... & Van der Linden, M. (2012). Validation of a short French version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Comprehensive Psychiatry*, 53, 609-615. doi: 10.1016/j.comppsy.2011.09.001
- Biver, F., Lotstra, F., Monclus, M., Wikler, D., Damhaut, P., Mendlewicz, J., & Goldman, S. (1996). Sex difference in 5HT2 receptor in the living human brain. *Neuroscience letters*, 204, 25-28. doi: 10.1016/0304-3940(96)12307-7
- Bourgueil, T. (2007). L'accompagnement pédagogique des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 40, 63-72. doi: 10.3917/nras.040.0063
- Bréjard, V., & Bonnet, A. (2007). *L'hyperactivité chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Buss, D. M. (1995) Psychological sex differences : Origins through sexual selection. *American Psychologist*, 50(3), 164-168.
- Chapple, C. L., & Johnson, K. A. (2007). Gender differences in impulsivity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5, 221-234. doi: 10.1177/1541204007301286
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants : a proposal. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-588. doi: 10.1001/archpsyc.1987.01800180093014
- Costa P. T. Jr & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory manual*. Odessa : Psychological Assessment Resources.
- Costa P. T. Jr., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Cyders, M. A. (2013). Impulsivity and the sexes : Measurement and structural invariance of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Assessment*, 20, 86-97. doi: 10.1177/1073191111428762

- Cyders, M. A., & Smith, G. T. (2007). Mood-based rash action and its components : Positive and negative urgency. *Personality and individual differences*, 43, 839-850. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.008
- Cyders, M. A., & Smith, G. T. (2008). Emotion-based dispositions to rash action : positive and negative urgency. *Psychological bulletin*, 134, 807-828. doi: 10.1037/a0013341
- D'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2005). Adolescent impulsivity : Findings from a community sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 427-435. doi: 10.1007/s10964-005-7260-1
- Degorre, S. R. (2017). Comment prendre soin de l'enfant hyperactif à l'école ? De l'élève indisipliné à l'élève handicapé. *Phronesis*, 6, 82-96. doi: 10.7202/1040622ar
- Desert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Ville, École, Intégration-Diversité*, 138, 31-36.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity : Personality and cognitive correlates. *Journal of personality and social psychology*, 58, 95-102. doi: 10.1037/0022-3514.58.1.95
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality : approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 804-818.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456.
- Gagnon, J., Daelman, S., McDuff, P., & Kocka, A. (2013). UPPS dimensions of impulsivity : Relationships with cognitive distortions and childhood maltreatment. *Journal of Individual Differences*, 34, 48-55. doi: 10.1027/1614-0001/a000099
- Gay P., Courvoisier, D. S., Billieux, J., Rochat, L., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2010). Can the distinction between intentional and unintentional interference control help differentiate varieties of impulsivity ? *Journal of Research in Personality*, 44, 46-52. doi: 10.1016/j.jrp.2009.10.003
- Gay, P., Rochat, L., Billieux, J., d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2008). Heterogeneous inhibition processes involved in different facets of self-reported impulsivity : Evidence from a community sample. *Acta Psychologica*, 129, 332-339. doi: 10.1016/j.actpsy.2008.08.010
- Gay, P., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2011). Impulsivity and intrusive thoughts: Related manifestations of self-control difficulties? *Cognitive Therapy and Research*, 35, 293-303. doi: 10.1007/s10608-010-9317-z
- Glass, C. S., & Weigar, K. (2000). Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder. *Education*, 121(2), 412-412.
- Gomez, J. M., & Van der Linden, M. (2009). Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Développements*, 2, 27-34. doi: 10.3917/devel.002.0027

- Havey, J. M., Olson, J. M., McCormick, C., & Cates, G. L. (2005). Teachers' perceptions of the incidence and management of attention-deficit hyperactivity disorder. *Applied Neuropsychology*, *12*, 120-127. doi: 10.1207/s15324826an1202\_7
- Hur, Y. M., & Bouchard, T. J. (1997). The genetic correlation between impulsivity and sensation seeking traits. *Behavior genetics*, *27*, 455-463. doi: 10.1023/A:1025674417078
- Jupille, J. (2011). Hyperactivité et troubles des conduites : des diagnostics controversés. *L'information psychiatrique*, *87*, 409-415. doi: 10.3917/inpsy.8705.0409
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, *53*, 147-160. doi: 10.1080/10349120600716125
- Kruger, D. J., & Nesse, R. M. (2006). An evolutionary life-history framework for understanding sex differences in human mortality rates. *Human nature*, *17*, 74-97. doi: 10.1007/s12110-006-1021-z
- Lippa, R. A. (2010). Gender Differences in Personality and Interests: When, where, and why? *Social and Personality Psychology Compass*, *4*, 1098-1110. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr (1990). *Personality in adulthood*. New York : Guilford.
- Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité. *Égalité filles-garçons à l'École: réalités et perspectives (actes)*. Disponible sur : [http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/Genre\\_et\\_pratiques\\_scolaires\\_N\\_MOSCONI.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/Genre_et_pratiques_scolaires_N_MOSCONI.pdf)
- Nidegger, S. & Wagner-Egger, P. (2015). *Guide SPSS* (polycopié). Fribourg : Université, Département de Psychologie.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological bulletin*, *101*(2), 259-282.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and motor skills*, *106*, 637-644. doi: 10.2466/pms.106.2.637-644
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, *3*, 16-20. doi: 10.1007/BF02322211
- Roskam, I., Kinoo, P., & Nassogne, M. C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *55*, 204-213. doi: 10.1016/j.neurenf.2007.01.005
- Smith, G. T., Fischer, S., Cyders, M. A., Annus, A. M., Spillane, N. S., & McCarthy, D. M. (2007). On the validity and utility of discriminating among impulsivity-like traits. *Assessment*, *14*, 155-170. doi: 10.1177/1073191106295527
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, *100*, 330-348. doi: 10.1037/a0021717

- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35, 4-28. doi: 10.1006/jesp.1998.1373
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613-629.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- Van der Linden, M., d'Acremont, M., Zermatten, A., Jermann, F., Laroï, F., Willem, S., ... & Bechara, A. (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, 38-42. doi: 10.1027/1015-5759.22.1.38
- Vera, L. (2015). *TDA/H chez l'enfant et l'adolescent : Trouble déficit de l'Attention/ Hyperactivité*. Paris, France : Dunod
- Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 2, 178. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00178
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and Impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and individual differences*, 30, 669-689. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00064-7
- Whittle, S., Allen, N. B., Lubman, D. I., & Yücel, M. (2006). The neurobiological basis of temperament: Towards a better understanding of psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30, 511-525. doi: 10.1016/j.neubiorev.2005.09.003
- Xiao, L., Bechara, A., Grenard, L. J., Stacy, W. A., Palmer, P., Wei, Y., ... & Johnson, C. A. (2009). Affective decision-making predictive of Chinese adolescent drinking behaviors. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 547-557. doi: 10.1017/S1355617709090808
- Zapolski, T. C. B., Stairs, A. M., Settles, R. F., Combs, J. L., & Smith, G. T. (2010). The measurement of dispositions to rash action in children. *Assessment*, 17, 116-125. doi: 10.1177/1073191109351372
- Zermatten, A., Van der Linden, M., d'Acremont, M., Jermann, F., & Bechara, A. (2005). Impulsivity and decision making. *The Journal of nervous and mental disease*, 193, 647-650. doi: 10.1097/01.nmd.0000180777.41295.65
- Zimmermann, G., Rossier, J., & de Stadelhofen, F. M. (2004). Validation de la version française du questionnaire I<sub>7</sub> d'impulsivité. Influence de la personnalité, du sexe et de la religion. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162, 116-121. doi: 10.1016/j.amp.2003.02.001

## LEGENDES DES TABLEAUX

**Tableau 1** : Récapitulatif des mécanismes cognitifs associés aux dimensions du modèle UPPS

**Tableau 2** : Les propositions d'attribution causale des manifestations impulsives UPPS-P selon trois facteurs explicatifs

**Tableau 3** : Les 21 items du questionnaire, regroupés dans les 5 dimensions de l'impulsivité selon les conceptions de Whiteside et Lynam (2001) et de Cyders et Smith (2007)

**Tableau 4** : Comparaisons des moyennes d'attribution du genre avec le milieu de l'échelle (échelle de -3 « très fille » à +3 « très garçon », milieu = 0 « neutre »).

**Tableau 5** : Pourcentage d'enseignant·e·s attribuant la causalité des facettes de l'impulsivité UPPS aux sous-facettes des facteurs épigénétiques, constitutionnels et environnementaux, vs n'y attribuant pas.

**Tableau 6** : Comparaisons des moyennes d'attribution causale avec le milieu de l'échelle (échelle de -3 « très fille » à +3 « très garçon », milieu = 0 « neutre »).

**Tableau 7** : Relation entre plusieurs facteurs causaux contribuant à l'explication des facettes UPPS de l'impulsivité et l'attribution du genre.

## **Légendes des figures**

**Figure 1** : Perception du genre selon les enseignant·e·s pour les facettes UPPS de l'impulsivité, sur la base de vignettes.

**Figure 2** : Perception des enseignant·e·s sur la contribution causale du style d'enseignement et de la gestion de la classe aux facettes UPPS de l'impulsivité.

**Figure 3** : Perception des enseignant·e·s sur la contribution causale des facteurs à l'explication des facettes d'urgence négative, de manque de préméditation, de manque de persévérance et de recherche de sensations.

## **ANNEXES**

**Annexe 1** Le questionnaire sur l'impulsivité en milieu scolaire

**Annexe 1.1** Message de Bienvenue

**Annexe 1.2** La présentation des vignettes

**Annexe 1.3** L'attribution du genre

**Annexe 1.4** Formation et influence sur l'enseignement

**Annexe 1.5** Données personnelles

## **Annexe 1 Le questionnaire sur l'impulsivité en milieu scolaire**

### **Annexe 1.1 Message de Bienvenue**

Bienvenue à notre étude de Master !

Cette recherche de l'Université de Lausanne porte sur l'impulsivité de l'élève en milieu scolaire, du point de vue de l'enseignant·e, ainsi qu'à ses attentes vis-à-vis de l'environnement scolaire.

En votre qualité d'enseignant·e de scolarité obligatoire de Suisse romande, vous êtes invité·e à compléter le présent questionnaire relatif à l'impulsivité de l'élève à l'école. Les réponses sont 100% anonymes. Nous vous encourageons à répondre aussi authentiquement que possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Le temps pour remplir cette étude est d'environ 20 minutes.

Il n'y a aucun bénéfice direct à participer à cette étude. Toutefois, il est possible que vous en retiriez un bénéfice indirect, en ayant la satisfaction de nous aider à mieux comprendre la relation enseignant·e-élève. Il est également possible que le fait de compléter l'étude vous amène à mieux comprendre vos propres opinions et émotions en lien avec votre rôle d'enseignant·e.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps avant d'appuyer sur le bouton "envoyer" à la dernière page du sondage.

Les données recueillies sont anonymisées. Elles seront conservées en sécurité dans un ordinateur protégé par un mot de passe et seront utilisées à des fins statistiques seulement. Seule l'équipe de recherche aura accès aux données. Aucune information permettant d'identifier les participant·e·s ne sera utilisée dans les présentations de notre travail de Master.

Nous vous remercions sincèrement pour l'aide que vous amenez à notre projet !  
Albenita Zeka et Laure Benoit

## Annexe 1.2 La présentation des vignettes

Vous trouverez ci-après quatre vignettes. Nous vous prions de lire attentivement chaque description et de répondre aux questions de la manière la plus sincère possible. Il n'existe pas de mauvaises réponses.

### Première vignette

Veillez trouver ci-dessous la description des manifestations impulsives de M :

*M a tendance à vous interrompre quand vous donnez des instructions. M répond à votre question avant que vous ayez pu la terminer. M dit tout haut ce qui passe dans sa tête, sans réfléchir. M se lance directement dans la tâche que vous demandez d'effectuer, sans prendre le temps de réfléchir à comment faire, ni écouter les instructions pour le faire. En revanche, M hésite peu et choisit une activité sans avoir besoin de réfléchir au préalable.*

Selon vous, M agit ainsi en raison de...

	Non, pas du tout	Plutôt non	Neutre	Plutôt oui	Oui, tout à fait
de son éducation.	<input type="checkbox"/>				
de son environnement familial.	<input type="checkbox"/>				
d'une hyperactivité.	<input type="checkbox"/>				
d'un trait de sa personnalité.	<input type="checkbox"/>				
de sa constitution neurologique.	<input type="checkbox"/>				
de l'influence des pairs.	<input type="checkbox"/>				
de son alimentation.	<input type="checkbox"/>				
du contexte de la classe	<input type="checkbox"/>				
de ma manière d'enseigner	<input type="checkbox"/>				
de ma manière de gérer la classe	<input type="checkbox"/>				

De votre point de vue les manifestations impulsives de M sont :

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Plutôt celles d'une fille (-3 à -1), neutre (0) ou plutôt celles d'un garçon (1 à 3)	
--	--

Et concrètement, quelles actions entreprenez-vous face aux manifestations impulsives de M ?

## Deuxième vignette

Veillez trouver ci-dessous la description des manifestations impulsives de P :

*P a tendance à abandonner la tâche avant de la terminer et cela ne pose aucun problème à P de ne pas la terminer. P a généralement de la difficulté à se concentrer et se laisse facilement distraire. P a également de la peine à organiser son travail pour finir ses devoirs à temps. Il arrive que P ait plein de petites choses à faire et que du coup, P n'en fasse aucune. Selon vous, P agit ainsi en raison de ...*

	Non, pas du tout	Plutôt non	Neutre	Plutôt oui	Oui, tout à fait
de son éducation.	<input type="checkbox"/>				
de son environnement familial.	<input type="checkbox"/>				
d'une hyperactivité.	<input type="checkbox"/>				
d'un trait de sa personnalité.	<input type="checkbox"/>				
de sa constitution neurologique.	<input type="checkbox"/>				
de l'influence des pairs.	<input type="checkbox"/>				
de son alimentation.	<input type="checkbox"/>				
du contexte de la classe	<input type="checkbox"/>				
de ma manière d'enseigner	<input type="checkbox"/>				
de ma manière de gérer la classe	<input type="checkbox"/>				

De votre point de vue les manifestations impulsives de P sont :

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Plutôt celles d'une fille (-3 à -1), neutre (0) ou plutôt celles d'un garçon (1 à 3)	
--	--

Et concrètement, quelles actions entreprenez-vous face aux manifestations impulsives de P ?

### Troisième vignette

Veillez trouver ci-dessous la description des manifestations impulsives de S :

*Lorsque S est triste ou en colère, S a de la difficulté à rester tranquille. S a de la difficulté à faire diminuer ses émotions pour éviter qu'elles deviennent trop fortes. Parfois S lance des objets par terre ou se bagarre avec ses camarades. Malgré vos demandes répétées d'arrêter de se bagarrer, S continue. En outre, il arrive que ses camarades se moquent de S et que S leur réponde par des méchancetés.*

Selon vous, S agit ainsi en raison de...

	Non, pas du tout	Plutôt non	Neutre	Plutôt oui	Oui, tout à fait
de son éducation.	<input type="checkbox"/>				
de son environnement familial.	<input type="checkbox"/>				
d'une hyperactivité.	<input type="checkbox"/>				
d'un trait de sa personnalité.	<input type="checkbox"/>				
de sa constitution neurologique.	<input type="checkbox"/>				
de l'influence des pairs.	<input type="checkbox"/>				
de son alimentation.	<input type="checkbox"/>				
du contexte de la classe	<input type="checkbox"/>				
de ma manière d'enseigner	<input type="checkbox"/>				
de ma manière de gérer la classe	<input type="checkbox"/>				

De votre point de vue les manifestations impulsives de S sont :

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Plutôt celles d'une fille (-3 à -1), neutre (0) ou plutôt celles d'un garçon (1 à 3)	
--	--

Et concrètement, quelles actions entreprenez-vous face aux manifestations impulsives de S ?

#### Quatrième vignette

Veillez trouver ci-dessous la description des manifestations impulsives de B :

*B adore venir à l'école en trottinette et rouler très vite. A la récréation, B aime grimper dans les arbres. A la gymnastique, B adore faire les choses que les autres n'osent pas ou n'aiment pas faire et qui font un peu peur. A la piscine, B aimerait sauter du plongeur le plus haut. Selon vous, B agit ainsi en raison de...*

	Non, pas du tout	Plutôt non	Neutre	Plutôt oui	Oui, tout à fait
de son éducation.	<input type="checkbox"/>				
de son environnement familial.	<input type="checkbox"/>				
d'une hyperactivité.	<input type="checkbox"/>				
d'un trait de sa personnalité.	<input type="checkbox"/>				
de sa constitution neurologique.	<input type="checkbox"/>				
de l'influence des pairs.	<input type="checkbox"/>				
de son alimentation.	<input type="checkbox"/>				
du contexte de la classe	<input type="checkbox"/>				
de ma manière d'enseigner	<input type="checkbox"/>				
de ma manière de gérer la classe	<input type="checkbox"/>				

De votre point de vue les manifestations impulsives de B sont :

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Plutôt celles d'une fille (-3 à -1), neutre (0) ou plutôt celles d'un garçon (1 à 3)	
--	--

Et concrètement, quelles actions entreprenez-vous face aux manifestations impulsives de B ?

### Annexe 1.3 L'attribution du genre

Vous trouverez ci-dessous plusieurs énoncés décrivant des manières de se comporter ou de penser. En vous basant sur votre expérience professionnelle, veuillez indiquer pour chaque affirmation à quel degré vous pensez qu'il s'agit d'une description qui est plutôt féminine (-3 à -1), neutre (0) ou plutôt masculine (1 à 3).

*Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

L'élève achève ce qu'elle ou il commence.	
L'élève apprécie les expériences nouvelles et excitantes.	
L'élève aime les sports et les jeux dans lesquels on doit choisir son prochain mouvement très rapidement.	
L'élève a tendance à perdre le contrôle quand elle ou il est de très bonne humeur.	
L'élève se réjouit des expériences et sensations nouvelles, même si elles sont un peu effrayantes et non conformistes.	
L'élève achève ce qu'elle ou il commence.	
Quand l'élève est de très bonne humeur, l'élève a tendance à s'impliquer dans des situations qui pourraient lui causer des problèmes.	
Quand la discussion s'échauffe, l'élève dit souvent des choses qu'elle ou il regrette ensuite.	
Quand l'élève est folle ou fou de joie, l'élève ne peut pas s'empêcher d'aller trop loin (dans ce qu'elle ou il fait ou dit).	
L'élève aime bien tout essayer.	
L'élève n'aime pas commencer un projet avant de savoir exactement comment procéder.	
L'élève préfère généralement mener les choses jusqu'au bout.	

Cela plairait à l'élève de rouler vite à vélo ou en trottinette.	
Avant de se décider, l'élève considère tous les avantages et inconvénients.	
Quand l'élève ressent vraiment de l'enthousiasme et du bonheur, l'élève a tendance à perdre le contrôle.	
Quand l'élève ne se sent pas bien, l'élève fait souvent des choses regrettées ensuite, afin de se sentir mieux tout de suite.	
L'élève termine toujours ce qu'elle ou il a à faire.	
Une fois que l'élève commence une activité, l'élève la termine presque toujours.	
Quand l'élève se sent rejeté-e, elle ou il dit souvent des choses qu'elle ou il regrette ensuite.	
Avant de s'impliquer dans une nouvelle situation, l'élève préfère savoir ce qu'elle ou il doit en attendre.	
D'habitude, l'élève réfléchit soigneusement avant de faire quoi que ce soit.	

## Annexe 1.4 Formation et influence sur l'enseignement

Avez-vous suivi une formation permettant de faire face aux comportements difficiles en classe ?

Oui

Non

Si oui, pouvez-vous préciser pour faire face à quels types de comportement ?

--

Dans quel cadre avez-vous vu suivi cette formation ?

--

Avez-vous le sentiment d'être assez formé·e pour gérer l'impulsivité ?

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :*

- pas formé·e
- légèrement formé·e
- partiellement formé·e
- suffisamment formé·e
- parfaitement formé·e

Sur un continuum allant de "pas du tout" (-3) à "énormément" (3), avec une position médiane de 0 signifiant "sans influence",

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Dans quelle mesure le sexe de l'élève influence votre manière d'enseigner ?	
---	--

Sur un continuum allant de "plutôt biologique" (-3) à "plutôt sociétale" (+3), avec une position médiane de 0 signifiant "neutre", ...

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Les différences entre filles et garçons sont-elles, selon vous, plutôt d'origine biologique (-3) ou plutôt d'origine sociétale (3) ?	
--	--

## Annexe 1.5 Données personnelles

Quelle est la durée de votre expérience dans l'enseignement ?

(en nombre d'années)

Avez-vous terminé votre formation d'enseignant·e ?

Oui

Non

Dans quel établissement avez-vous effectué votre formation d'enseignant·e ?

*Cochez la ou les réponses*

Haute école pédagogique (HEP)

Autre :

A quel niveau enseignez-vous (plusieurs réponses possibles) ?

*Cochez la ou les réponses*

Premier cycle primaire (4-8 ans)

Deuxième cycle primaire (8 à 12 ans)

Secondaire I (12 à 15 ans)

Classe COES – Classes officielles d'enseignement spécialisé

Classe de développement

MCDI – Maître en classe de développement itinérant

Autre :

Quel est votre taux d'activité ?

(en pourcent)

Dans quel canton enseignez-vous ?

Veuillez indiquer votre âge ?

Avez-vous un ou des enfants à charge ?

Oui

Non

Vous êtes de sexe

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- féminin
- masculin
- autre

"Le féminisme est un ensemble de mouvements et d'idées politiques, philosophiques et sociales, qui partagent un but commun : définir, établir et atteindre l'égalité politique, économique, culturelle, personnelle, sociale et juridique entre les femmes et les hommes. Le féminisme a donc pour objectif d'abolir, dans ces différents domaines, les inégalités homme-femme dont les femmes sont les principales victimes, et ainsi de promouvoir les droits des femmes dans la société civile et dans la vie privée".

Après lecture de cette définition issue de Wikipedia, pouvez-vous, svp, indiquer votre position au moyen du curseur ci-dessous allant de "pas du tout féministe" (-3) à "totalement féministe" (3), et une position 0 signifiant "neutre".

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.*

Vous considérez-vous féministe ?	
----------------------------------	--