

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPARAISON DES CAPACITÉS À COOPÉRER DES ÉLÈVES AVEC ET
SANS TROUBLES DU COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SENG PHIV

NOVEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de maîtrise, Mme Isabelle Plante, pour sa vision du projet, sa compréhension, sa patience, sa grande disponibilité et ses propos éclairants. Je la remercie en outre pour son accompagnement, ses encouragements et son soutien inconditionnel tout au long de mes études. Merci également de m'avoir poussée à donner le meilleur de moi-même et de croire en moi-même durant mes périodes de doutes.

Je tiens aussi à remercier les « trois fantastiques », Jonathan Bruneau-St-Onge, pour son optimisme, Simon Kinch, pour son calme légendaire, et Yannick Skelling-Desmeules, pour son aide et son temps. Nous formions une belle équipe.

Je remercie les élèves qui ont participé à la recherche et les enseignants qui m'ont généreusement permis de recruter dans leurs classes. Un merci tout spécial à Chantal Gagnon et Geneviève Bisson, deux enseignantes dévouées à leurs élèves, pour leur enthousiasme qui m'a profondément touchée à l'égard de ce projet. Je remercie également Marie-Ève Lapolice, enseignante et étudiante à la maîtrise, pour son écoute.

Des remerciements particuliers sont adressés à Mathieu Roy, professeur en psychologie à l'université McGill, pour sa précieuse collaboration ; son expertise a poussé cette recherche plus loin qu'espéré.

Enfin, les derniers et non les moindres, je remercie mes merveilleux enfants Lucas et Noa, ainsi que Jacques, pour leur présence dans ma vie.

*« Ceux qui pensent que c'est impossible sont
priés de ne pas déranger ceux qui essayent »
- Anonyme*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'apprentissage coopératif: définition et composantes	5
1.2 Les cinq principes fondamentaux de l'AC	7
1.2.1 L'interdépendance positive	7
1.2.2 La responsabilité individuelle	8
1.2.3 La promotion d'interactions.....	8
1.2.4 Les habiletés sociales	9
1.2.5 Les processus de groupe.....	9
1.3 Les effets de l'apprentissage coopératif	10
1.3.1 L'effet de la coopération sur le rendement scolaire	11
1.3.2 L'effet de la coopération sur les attitudes scolaires	12
1.3.3 L'effet de la coopération sur les habiletés sociales et relationnelles.....	12
1.4 Les limites de l'AC et les populations moins susceptibles de tirer profit de l'AC	13
1.5 Synthèse de la littérature recensée	15
1.6 Le recours au <i>jeu de l'investissement</i> (King Cassas et <i>al.</i> , 2008) pour mesurer la coopération entre des élèves	16

1.7	L'objectif général de recherche	16
CHAPITRE II		
CADRE THÉORIQUE		
2.1	La coopération	17
2.1.1	Définition de la coopération	17
2.1.2	La coopération et autres notions connexes.....	18
2.1.3	Les particularités du construit de la coopération.....	19
2.1.4	Caractéristiques d'une mesure adéquate et directe de la coopération.....	19
2.1.5	Les différentes mesures de la coopération disponibles	20
2.1.5.1	Les questionnaires	21
2.1.5.2	Les grilles d'observations	21
2.1.5.3	Le jeu de l'investissement.....	22
2.2	Les troubles du comportement.....	25
2.2.1	Classification et définition des troubles de comportement	25
2.2.2	La distinction des troubles du comportement intériorisés et extériorisés	27
2.2.2.1	Les troubles du comportement intériorisés	28
2.2.2.2	Les troubles du comportement extériorisés.....	29
2.2.3	Les principaux TCE observés en milieu scolaire	30
2.2.4	Identification des élèves avec troubles du comportement selon le MELS	31
2.3	Objectifs spécifiques et hypothèses	32
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Mise en contexte de l'étude et description du devis de recherche.....	35
3.2	Participants	36
3.3	Procédure et description du jeu de l'investissement.....	37
3.4	Considérations éthiques	40
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		
4.1	Résultats des analyses descriptives.....	41
4.2	Résultats des analyses multi-niveaux	44

4.3 Résultats d'analyses de médiation	45
CHAPITRE V	
DISCUSSION	49
5.1 La qualité de la relation coopérative des élèves avec ou sans TCE.....	49
5.2 Le rôle de la réciprocité des élèves avec ou sans TCE dans la qualité de la relation coopérative entre des dyades d'élèves.....	52
CHAPITRE VI	
CONCLUSION	55
6.1 Synthèse des résultats obtenus en regard des objectifs fixés.....	55
6.2 Limites, forces de l'étude et pistes de recherches futures	57
RÉFÉRENCES.....	61
ANNEXE A	
Questionnaire évaluant différentes variables individuelles.....	72
ANNEXE B	
Mesure de motivation à réussir le jeu de l'investissement	73
ANNEXE C	
Exemple de feuille de jeu de l'investissement.....	74
ANNEXE D	
Copie du certificat éthique	75
ANNEXE E	
Copie du formulaire de consentement parental.....	76

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Schématisation du jeu de l'investissement.	23
Figure 4.1	Modèle de médiation.....	46

LISTE DES TABLEAUX

3.1	Composition des échantillons	36
4.1	Statistiques descriptives relatives aux investissements selon le type de dyade d'élèves.....	42
4.2	Statistiques descriptives relatives aux pourcentages de remises selon le type de dyades d'élèves	43
4.3	Investissements pour chacun des dix tours selon le types d'élèves: résultats des analyses multi-niveaux	44

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AC	Apprentissage coopératif
APA	American Psychology Association
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CIÉR	Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
TC	Trouble de conduites
TCE	Troubles du comportement extériorisés
TCI	Troubles du comportement intériorisés
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TOP	Trouble oppositionnel avec provocation
UM	Unités monétaires

RÉSUMÉ

En contexte scolaire, la coopération entre les élèves est reconnue à mener des apprentissages accrus. Or, tous les élèves ne possèdent pas nécessairement les aptitudes requises pour coopérer avec les autres. C'est notamment le cas des élèves présentant des troubles de comportements extériorisés (TCE), qui sont reconnus détenir de faibles habiletés sociales. Or, peu de données scientifiques ont documenté les capacités coopératives de ces élèves. Cette recherche entendait combler ce manque, en évaluant les capacités à coopérer des élèves avec TCE et en les comparant à celles des élèves sans TCE. Pour ce faire, 266 élèves du secondaire issus d'écoles de la grande région de Montréal, de Laval et de la Montérégie ont été groupés en dyade pour prendre part à un *jeu de l'investissement*, une tâche dont le succès est maximisé par la coopération entre les élèves. Parmi l'ensemble des 133 dyades d'élèves, 74 dyades étaient composées de deux élèves sans TCE ($n = 148$) provenant de classes du cheminement régulier. Les 59 autres dyades étaient composées d'un élève sans TCE ($n = 59$), issu du cheminement régulier, ainsi que d'un élève avec TCE ($n = 59$), identifié code 12 et provenant d'une classe d'adaptation scolaire et sociale. L'analyse des données issues du jeu de l'investissement à l'aide de modèles multiniveaux a révélé que la coopération entre les élèves tendait à diminuer au fil du jeu de l'investissement. Cela dit, la qualité de la coopération diminuait plus rapidement dans les dyades comprenant un élève avec TCE que dans les dyades composées de deux élèves sans TCE. De plus, des analyses de médiation ont montré que la tendance préalable des élèves à faire preuve de réciprocité est intimement liée à la confiance manifestée subséquemment par le coéquipier. Cela dit, cette relation entre les comportements précédents du coéquipier et les comportements futurs s'est avérée moins saillante chez les élèves avec TCE, ce qui suggère que chez les élèves avec TCE, d'autres facteurs que les comportements coopératifs du partenaire expliquent la moins bonne coopération dans la dyade.

MOTS-CLÉS : coopération, troubles du comportement extériorisés, jeu de l'investissement, relations sociales

INTRODUCTION

L'habileté à coopérer est une compétence sociale importante, puisqu'elle permet de tirer profit d'une association avec d'autres (Brosnan et Bshary, 2010). En contexte scolaire, la coopération entre les élèves est reconnue mener à des apprentissages accrus, tant sur le plan scolaire que social (Johnson et Johnson, 2009 ; Slavin 2011). Cependant, étant donné que la coopération s'effectue par définition en groupe, son succès est intimement lié aux habiletés sociales des élèves, qui réfèrent à des comportements spécifiques et appris propres à certaines situations, et qui contribuent au fonctionnement de l'individu en société (Kauffman, 2006). En outre, les habiletés sociales sont directement liées à l'établissement d'une relation coopérative profitable (Rouiller et Howden, 2010). Qui plus est, de faibles habiletés sociales sont associées à des déficits sur le plan de la résolution de problèmes, à des habiletés cognitives moindres et à des difficultés dans l'autogestion des comportements (Scheier, Botvin, Diaz et Griffin, 2002), des lacunes susceptibles d'altérer la relation établie entre les coéquipiers et ultimement, de briser le lien coopératif.

Cependant, tous les élèves ne possèdent pas de bonnes compétences sociales qui permettent d'initier et de maintenir des relations sociales positives (Walker, Colvin et Ramsey, 1995). C'est le cas des jeunes identifiés en troubles du comportement, notamment, ceux qui présentent des troubles du comportement extériorisés (TCE) (Cartledge et Milburn, 1995 ; Kauffman, 2006 ; Rutherford et al., 2001 ; Walker et al., 1995). Selon le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, aussi connu sous l'abréviation DSM-V-TR (American Psychiatric Association [APA], 2013), les enfants

qui éprouvent un TCE sont souvent désobéissants ou ne respectent pas les limites, démontrent une certaine agressivité et ont de la difficulté à socialiser avec les autres. Par conséquent, ces élèves représentent un défi constant pour les enseignants (Plante et Bélanger, 2011).

Compte tenu des difficultés sociales qui sont souvent manifestées par les élèves avec TCE, leur capacité à coopérer est susceptible d'être particulièrement limitée. Or, en dépit de l'abondance d'études entourant le thème de la coopération et ses effets, aucune étude n'a, à notre connaissance, mesuré de manière directe les aptitudes à coopérer des élèves avec TCE, pour évaluer en quoi elles se distinguent de celles des élèves sans TCE. Cette recherche vient donc combler ce manque en évaluant la tendance à coopérer des élèves avec TCE et en la comparant à celle d'élèves sans TCE.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique du sujet est précisée, les différents concepts sont définis et une recension des écrits à ce propos est réalisée. Ensuite, la pertinence de recourir au *jeu de l'investissement* afin de mesurer la coopération entre des élèves est présentée. Enfin, le chapitre se conclut par l'énoncé de l'objectif général de recherche. Dans le deuxième chapitre, les assises théoriques sont décrites. Ainsi, la coopération et les notions connexes sont définies ainsi que les différentes caractéristiques d'une mesure adéquate et directe de la coopération. Ensuite, le *jeu de l'investissement* est expliqué et les caractéristiques associées aux troubles du comportement sont définies. Le chapitre se termine avec l'énoncé des objectifs spécifiques et des hypothèses et par la justification de la pertinence de la recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie de la recherche. En premier lieu, il y est question de la description du devis de recherche, de l'échantillonnage et de l'instrumentation liés au protocole de recherche. Par la suite, les mesures et

l'élaboration de la tâche expérimentale ainsi que le déroulement de la collecte de données sont expliqués. Le quatrième chapitre présente les analyses réalisées pour répondre aux objectifs ciblés et expose les résultats qui en découlent. Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats à la lumière de la littérature entourant la problématique de la coopération et des élèves avec et sans TCE. Enfin, le sixième et dernier chapitre, la conclusion, résume les résultats de la recherche, et présente les limites et les points forts de l'étude. Enfin, des pistes en vue d'orienter la recherche future dans le domaine sont exposées.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique du présent mémoire concerne la coopération entre les élèves sans TCE et les élèves avec TCE du secondaire. En contexte scolaire, la coopération est souvent sollicitée chez les élèves à travers l'apprentissage coopératif (AC), une forme de pédagogie qu'il importe d'abord de circonscrire et de distinguer du construit de coopération en soi. Dans un premier temps, ce chapitre aborde la notion d'AC, en définissant les composantes de ce mode de travail. Ensuite, les bénéfices de cette approche pédagogique et ses limites sont exposés. Puis, les élèves en troubles du comportement sont ciblés puisqu'il s'agit d'une sous-population à risque de démontrer de moins bonnes aptitudes à coopérer. La mesure du construit de coopération est par la suite abordée.

1.1 L'apprentissage coopératif : définition et composantes

La coopération a lieu lorsque deux ou plusieurs individus interagissent et que leur interaction leur est mutuellement profitable (Brosnan et Bshary, 2010). En constatant les bénéfices potentiels issus de la coopération entre des élèves, plusieurs chercheurs en éducation ont développé diverses formes de travail en groupe qui visent à amener les élèves à coopérer afin de réaliser une tâche scolaire. L'AC est sans doute la façon la plus répandue de mettre en œuvre la coopération en classe (Plante, 2012).

En outre, cette approche pédagogique est souvent décrite comme « l'un des plus grands succès en éducation et en psychologie » (Johnson et Johnson, 2009 ; Slavin, 2011). En effet, l'AC a procuré des effets positifs variés à travers différents niveaux scolaires et dans plusieurs disciplines scolaires (pour des revues de littérature, voir Johnson et Johnson, 2009 ; Plante, 2012). Compte tenu du fait qu'en contexte scolaire, la coopération est surtout mise en œuvre à travers l'AC, il importe d'abord de bien circonscrire les principes de cette approche pédagogique.

Depuis les premiers travaux sur l'AC, cette approche a gagné en popularité dans les milieux scolaires (Abrami, Poulsen, et Chambers, 2004 ; Baudrit, 2005 ; Daniel et Schleifer, 1996). De plus, l'efficacité de l'AC n'est plus à démontrer. En effet, depuis le début des années 70, plus de 900 études ont été effectuées partout dans le monde concernant l'AC et ses effets sur le rendement scolaire ainsi que sur l'acquisition de nombreuses habiletés sociales et cognitives chez les élèves (Cohen, 1995). Gaudet (1998) propose une définition de l'AC qui englobe un ensemble de méthodes pédagogiques axées sur le travail en groupe : la coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche (p. 3). Ainsi, certaines conditions doivent être respectées afin que le travail en petit groupe mène à la coopération et procure les effets positifs escomptés.

Selon Johnson et Johnson (2009), les élèves œuvrant en groupes coopératifs peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils coopèrent atteignent les leurs. Donc, la réussite individuelle dépend de l'apport de chacun dans la réalisation de la tâche commune. Pour ce faire, il est nécessaire de bien planifier les activités et de coordonner les actions des individus afin de s'assurer que la réalisation de la tâche soit collective. Cette interdépendance entre les membres du

groupe est au cœur de l'AC et nécessite des rapports de réciprocité assez étroits à l'intérieur des groupes (Beaudrit, 2007). Bien que l'interdépendance entre les élèves d'un groupe soit essentielle pour mener à l'AC, cette forme de relation ne s'atteint pas nécessairement lorsque les élèves sont placés en petit groupe de travail. Par conséquent, le simple fait de placer les élèves en équipe ne peut garantir le succès de l'AC (Gillies, 2004). À cet effet, cinq principes fondamentaux sous-tendent l'AC et sont susceptibles de favoriser la coopération entre les élèves : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociale ou coopérative et les processus de groupe (Bellanca et Fogarty, 1991 ; Johnson et Johnson, 1998)

1.2 Les cinq principes fondamentaux de l'AC

1.2.1 L'interdépendance positive

Tel que mentionné précédemment, les spécialistes du sujet s'entendent sur le fait que pour qu'il y ait AC, il doit y avoir interdépendance positive (Johnson et Johnson, 2009). L'interdépendance positive n'a lieu que si chaque membre d'une équipe de travail perçoit que sa réussite est conditionnelle à celle des autres, donc lorsque les actions d'une personne ont des effets bénéfiques sur l'activité des autres membres du groupe (Buchs, Gillies, Dutrévis et Butera, 2011 ; Gillies, 2004). L'interdépendance positive maximise les apprentissages de tous les membres par le partage des ressources, le support mutuel et la célébration des succès communs. Les enseignants peuvent structurer l'interdépendance en déterminant les buts mutuels, les récompenses du groupe, le partage des ressources et la distribution des rôles (Cohen, 1995).

1.2.2 La responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle vise l'investissement constructif de chacun des membres du groupe dans la réalisation de la tâche collective. Cette forme de responsabilité permet de « coordonner les efforts en direction du but collectif » (Buchs et al., 2011). En outre, la responsabilité individuelle au sein de l'équipe de travail est intimement liée à l'interdépendance positive. En effet, pour que l'atteinte du but par le groupe visé soit possible et que la coopération ait lieu, chaque membre d'une équipe doit se sentir responsable de ses apprentissages et reconnaître que ses efforts, sa participation et son engagement vis-à-vis la tâche demandée sont des éléments essentiels pour y parvenir. Ainsi, en contexte de travail scolaire, la coopération ne peut avoir lieu que lorsque chaque élève prend conscience que l'atteinte du but commun est conditionnelle au travail et à l'investissement individuels de chacun (Cooper, 1999 ; Johnson et Johnson, 2009).

1.2.3 La promotion d'interactions

La promotion d'interactions consiste à encourager les élèves à se fournir des rétroactions constructives sur leurs comportements et attitudes au sein du groupe (Slavin, Hurley et Chamberlain, 2003). Ainsi, la promotion d'interactions se traduit par le fait que chaque membre d'une équipe de travail encourage les autres dans leurs apprentissages afin d'atteindre les buts fixés pour le groupe. Ainsi, chacun des coéquipiers s'entraide, échange des ressources matérielles, partage ses idées, formule des commentaires constructifs et questionne les raisonnements et les conclusions des autres (Cooper, 1999 ; Gillies, 2004 ; Johnson et Johnson, 1989, 2009). Ultimement, la qualité des interactions dans le groupe contribuera au succès du travail réalisé en équipe (Slavin Hurley et Chamberlain, 2003).

1.2.4 Les habiletés sociales

Bien entendu, puisque l'AC se produit en groupe, certaines habiletés sociales chez les coéquipiers sont nécessaires pour assurer le succès de cette forme de travail. Cela dit, avoir du leadership, prendre des décisions, gérer des conflits, communiquer de façon efficace et créer des liens de confiance ne sont pas des habiletés que les élèves détiennent naturellement, mais plutôt des compétences sociales qui sont apprises durant le travail en groupe (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003). Ainsi, puisque chaque élève ne possède pas les mêmes habiletés sociales à la base, les spécialistes de l'AC soutiennent qu'il importe d'enseigner ces habiletés aux élèves de façon explicite, au même titre que les contenus théoriques (Howden et Kopiec, 2000; Rouiller et Howden, 2009). Ainsi, Diblaisio (2009) mentionne que : « c'est à l'intérieur même des situations de coopération, quand il y a une tâche à accomplir, que les habiletés sociales deviennent pertinentes et devraient idéalement être enseignées ». Cette chercheuse souligne également que c'est à force d'exercer les habiletés de groupe que les élèves augmentent leur compréhension de la dynamique de l'unité de travail en équipe et en viennent à percevoir que chacun des membres d'une équipe a besoin des autres pour réussir le travail.

1.2.5 Les processus de groupe

Dans l'AC, les processus de groupe qui ont lieu au sein de l'équipe occupent une place centrale. Ces processus impliquent que chacun des coéquipiers examine et évalue le travail des autres et fournisse des rétroactions sur la qualité de leurs réalisations et de leurs attitudes (Ballantine, McCourt Larres, 2007 ; Gillies 2004). Ce faisant, chacun des membres offre (et reçoit) des rétroactions continues sur la pertinence des comportements ou sur la modification des aspects inefficaces. Chaque membre fait

également la promotion des comportements et attitudes favorables à l'atteinte du but commun fixé (Sapon-Shevin, Ayres et Duncan, 1998). En effet, dès 1945, Lewin concevait le groupe comme un ensemble dynamique, en le définissant non pas sur la base de la similitude des membres, mais sur la base de leur interdépendance dynamique.

1.3 Les effets de l'apprentissage coopératif

Les précurseurs de l'AC, tels John Dewey ou Kurt Lewin, ont avancé que l'apprentissage des élèves s'accroît lorsqu'ils sont actifs dans un contexte collectif (Sharan, 2010 ; Slavin, Hurley et Chamberlain, 2003). Depuis, de nombreuses études ont permis de confirmer les présomptions de ces auteurs en documentant de façon empirique les effets du travail en coopération chez les élèves, à l'aide de divers indicateurs. Au Québec, au cours des dernières années, les chercheurs du Centre d'études sur l'apprentissage en classe (CÉAQ) de l'Université Concordia, Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia et Howden ont rassemblé dans deux ouvrages (1995 ; 1996) les fondements scientifiques produits par la recherche des trente dernières années sur les effets de la pratique de l'apprentissage en coopération et sur les facteurs qui en assurent la réussite (Pupo, 1999). De plus, les résultats d'une méta-analyse basée sur 475 études menée par Johnson et Johnson (1989) indiquent qu'à un même examen hypothétique, les élèves apprenant en coopération obtiendraient en moyenne 6 points de plus ($M = 70.00$ et $ÉT = 10.00$) que les élèves apprenant dans structure de buts compétitive ou individualiste (Pupo, 1999). Plus récemment, Plante (2012) a réalisé une vaste revue de littérature visant notamment à synthétiser les effets reconnus de l'AC. Selon cette chercheuse, les effets de l'AC concernent trois catégories d'indicateurs : 1- le rendement, 2- les attitudes scolaires et 3- les habiletés sociales et relationnelles. Puisque la revue de littérature effectuée par Plante (2012) est récente et

relativement exhaustive à propos des documents qui examinent les effets de l'AC, la classification proposée par cette chercheuse sera retenue pour la présente étude.

1.3.1 L'effet de la coopération sur le rendement scolaire

Parmi les nombreuses méta-analyses effectuées par les chercheurs sur les effets de l'AC sur le rendement scolaire, deux ont été retenues pour les fins de cette étude. La première méta-analyse a révélé que parmi 99 études consultées, 78% ont rapporté des effets positifs significatifs alors qu'aucune n'a démontré d'effet négatif (Slavin, 1995). La seconde méta-analyse, menée par Roseth, Johnson et Johnson (2008), a procuré des résultats similaires, sur la base des 129 études consultées, il est ressorti que comparativement à un environnement compétitif ou individualiste, une structure scolaire coopérative produit des gains accrus sur le rendement des élèves. Pour expliquer ces résultats, Roseth et al. (2008) avancent que le travail coopératif permet aux élèves de mieux s'investir dans la tâche et d'avoir une posture plus critique et constructive. De plus, comme le mentionnent Gillies et Boyle (2008), l'AC rend les élèves actifs, ce qui affine leur raisonnement et optimise la qualité de leurs apprentissages. Par conséquent, l'AC amène les élèves à être plus motivés et à mieux s'investir dans la tâche (Johnson et Johnson, 2009 ; Krol, Janssen, Veenman et Van der Linden, 2004).

1.3.2 L'effet de la coopération sur les attitudes scolaires

De nombreuses études réalisées dans divers contextes et dans plusieurs pays (Bertucci, Conte et Johnson, 2010 ; Chapman et Cope, 2004 ; Johnson et Johnson, 1989) ont révélé qu'en contexte coopératif, les élèves font davantage preuve de stratégies de haut

niveau et consacrent plus de temps aux tâches proposées que ceux qui travaillent en compétition ou individuellement. D'autres recherches affirment également que l'AC est associé de manière positive à la motivation scolaire et augmente la perception de compétence et le sentiment d'auto-efficacité des élèves (voir par ex., Johnson, Johnson, et Smith, 2007). Qui plus est, ces variables motivationnelles accroissent de façon importante l'engagement et la persévérance scolaires chez l'élève (Im, 2005). Enfin, l'AC mène au développement de buts scolaires positifs associés à une motivation accrue, favorise l'apprentissage à long terme, contribue au développement de stratégies d'apprentissage efficaces et augmente l'effort dévolu aux tâches scolaires (Bandura, 1999 ; Elliot, 2005 ; Johnson, Johnson et Smith, 2007 ; Johnson, Johnson et Taylor, 1993 ; Law, 2008 ; Shachar et Fischer, 2004).

1.3.3 L'effet de la coopération sur les habiletés sociales et relationnelles

L'AC favorise le développement des habiletés sociales des élèves et procure des relations harmonieuses entre les membres des équipes de travail. À cet effet, la méta-analyse réalisée par Roseth et al. (2008) révèle que la coopération est associée à des relations sociales plus positives entre les pairs comparativement à des structures scolaires compétitives ou individualistes. De plus, les travaux de recherche de Bertucci, Conte, Johnson et Johnson (2010) ont montré que le travail en coopération augmente le support social offert aux membres du groupe et favorise le développement d'attitudes qui contribuent au succès des relations coopératives ultérieures. En particulier, il apparaît que la qualité des interactions et de la communication entre les élèves s'améliore au fur et à mesure du travail de groupe (Lopata, Miller et Miller, 2003). En retour, ces prédispositions au travail coopératif prédisent des comportements prosociaux accrus et une diminution des impairs commis à l'endroit des membres de l'équipe (Choi, Johnson et Johnson, 2011). De plus, de nombreux écrits suggèrent que

des relations sociales harmonieuses entre les pairs prédisent le développement d'attitudes et comportements scolaires adaptés, telles l'implication scolaire, l'estime de soi, l'assiduité, ainsi qu'une diminution des comportements inadaptés, tels la violence, l'usage de drogues et la délinquance (Berndt et Keffe, 1995 ; Buhrmester, 1990 ; Wentzel, Barry et Caldwell, 2004).

1.4 Les limites de l'AC et les populations moins susceptibles de tirer profit de l'AC

Malgré les bénéfices importants associés au travail coopératif, le simple fait de placer les élèves en groupe est loin de garantir qu'ils seront en mesure de coopérer de manière adéquate. En effet, bien que l'AC permette de développer de bonnes habiletés sociales (tel qu'exposé précédemment), cette forme de travail nécessite également que les coéquipiers détiennent, à la base, de bonnes compétences sociales pour pouvoir le mettre en œuvre et en tirer profit (Rouiller et Howden, 2010 ; Plante, 2012). Qui plus est, les difficultés relationnelles des coéquipiers, même si elles ne sont manifestées que par un seul élève, sont susceptibles de mener à une rupture de la coopération avec les autres coéquipiers (voir King-Casas, Sharp, Lomax-Bream, Lohrenz, Fonagy, Montague, 2008; Rodebaugh, Klein, Yarkoni et Langer, 2011). En effet, puisque la coopération se fonde sur la réciprocité entre les coéquipiers, un comportement inadapté mobilisé par un seul membre de l'équipe risque fort de faire en sorte que les autres membres cessent de coopérer, aussi coopératifs étaient-ils initialement (King-Casas et al., 2008; Plante, 2013). Ainsi, le succès de la coopération entre les élèves se révèle complexe, notamment puisqu'il implique l'établissement d'une relation entre deux ou plusieurs individus, dont les comportements et attitudes s'influencent mutuellement (Abric, 1987 ; Johnson et Johnson, 2009). Par conséquent, pour développer la coopération, la capacité à établir une relation de qualité avec ses coéquipiers paraît cruciale. En plus des difficultés relationnelles qui peuvent être mobilisées sans raison

évidente dans une équipe de travail, certains élèves sont reconnus comme ayant de faibles compétences sociales, si bien que l'on peut se questionner au sujet de leur capacité à établir une relation coopérative et à en tirer profit. En particulier, une sous-population d'élèves apparaît plus spécifiquement à risque d'éprouver des difficultés coopératives, mais a pourtant été peu étudiée. Il s'agit des élèves avec troubles du comportement extériorisés (TCE) qui présentent des dysfonctions dans plusieurs sphères de leur vie, dont de nombreux problèmes d'adaptation à l'école (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Les difficultés associées à ces troubles sont présents chez près de 75% des élèves du primaire qui reçoivent des services éducatifs pour des problèmes de comportement (Déry, Toupin, Pauzé, Verlaan et Besnard, 2014). Qui plus est, ces élèves ont des difficultés, entre autres, à se mettre au travail ou en action et à suivre les règles et les consignes (Massé, et al., 2014). De plus, ils manifestent souvent de l'impulsivité, ce qui augmente leur risque d'être rejetés socialement (Hoza, 2007). Ces caractéristiques mènent bien souvent les élèves avec TCE à éprouver des difficultés relationnelles et sociales accrues (Desbiens et al., 2009 ; Gendron et al., 2003).

Tel que mentionné précédemment, le fait de détenir de bonnes habiletés sociales qui se traduit entre autres par l'écoute, le respect des consignes, la négociation et la maîtrise de soi (Goldstein, 1999), est intimement lié à la capacité à établir des relations positives avec des coéquipiers, nécessaires à la mise en œuvre d'une dynamique coopérative profitable (Rouiller et Howden, 2010). Par conséquent, les difficultés sociales généralement manifestées par les élèves avec TCE (Massé et al., 2014) portent à croire qu'ils arriveront plus difficilement à mettre en œuvre une relation coopérative fructueuse et à la maintenir dans le temps. Cela dit, la validité de cette présomption reste à être examinée empiriquement. En outre, il est surprenant de constater que les études qui portent sur l'AC ne ciblent pas spécifiquement les élèves avec TCE, qui sont possiblement moins aptes que les autres à profiter de ce mode de travail en groupe.

1.5 Synthèse de la littérature recensée

En somme, la littérature recensée révèle qu'en contexte scolaire, l'AC produit des effets positifs sur le rendement, les attitudes scolaires et les compétences sociales des élèves. De plus, l'AC, qui est réalisé en petit groupe, nécessite d'abord et avant tout la mise en œuvre d'une relation coopérative entre les coéquipiers. Ainsi, la qualité de la coopération est centrale dans le succès de l'AC. Cela dit, les difficultés relationnelles des élèves sont susceptibles d'altérer la coopération et d'empêcher l'ensemble de l'équipe de profiter du travail en coopération. En particulier, de faibles compétences sociales des élèves avec TCE pourraient nuire à la coopération dans un groupe d'élèves. En dépit de l'importance de mieux comprendre les particularités des élèves avec TCE et leurs effets sur une dynamique relationnelle coopérative, aucune étude n'a à ce jour permis d'examiner ces aspects de façon spécifique. Pour combler ce manque, la présente étude propose d'examiner empiriquement la dynamique coopérative qui s'installe dans une dyade d'élèves avec et sans TCE, un élément jusqu'à maintenant peu documenté compte tenu de la difficulté à mesurer adéquatement le construit de coopération (Plante, 2013). Ainsi, dans la présente étude, une mesure directe de la coopération sera utilisée, pour permettre de capter à la fois la nature dynamique de la coopération, et l'apport individuel de chacun des élèves dans le succès de cette relation.

1.6 Le recours au *jeu de l'investissement* (King Cassas et al., 2008) pour mesurer la coopération entre des élèves

Au cours des dernières décennies, de plus en plus de chercheurs en sciences sociales se sont tournés vers des jeux économiques variés pour mieux comprendre et prédire certains comportements sociaux, dont la coopération. En particulier, des centaines d'études menées surtout en psychologie sociale ont exploré la nature des comportements humains en situation de coopération à l'aide du *jeu de l'investissement*

(i.e., *trust game* ; King-Cassas et al., 2008). Le jeu de l'investissement consiste en une tâche qui simule une situation d'échange entre deux joueurs, un investisseur et un banquier, qui doivent échanger des unités monétaires (UM) pour faire fructifier un lot commun. Ce faisant, le succès du jeu de l'investissement est maximisé lorsque les participants coopèrent. L'intérêt du jeu réside dans le fait que la coopération est évaluée à l'aide d'un indice direct, qui correspond au nombre d'UM investi par l'investisseur, ou remis par le banquier. En outre, la coopération mutuelle entre les deux joueurs est le meilleur moyen d'augmenter l'avoir total de la dyade d'élèves. Bien que la coopération soit le meilleur moyen de faire profiter chacun des deux joueurs, la relation coopérative peut facilement être altérée. En effet, si l'un des deux joueurs brise la coopération, la relation établie en vient généralement à cesser (King-Cassas et al., 2008), ce qui respecte les principes de base de la coopération. Ainsi, l'un des aspects originaux de la présente étude tient notamment au fait qu'elle se fonde sur le jeu de l'investissement, ce qui permet d'évaluer directement le construit de coopération.

1.7 L'objectif général de recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à évaluer la capacité à coopérer des élèves avec TCE afin de la comparer à celle des élèves sans TCE.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre est consacré aux définitions de la coopération et des particularités du construit. Les caractéristiques d'une mesure adéquate et directe de la coopération y sont tout d'abord définies. Ces éléments sont suivis d'une présentation des différentes mesures disponibles de la coopération, soit les questionnaires, les outils d'observation et le jeu de l'investissement. Puisque cette étude propose de comparer la capacité coopérative des élèves avec et sans TCE, il importe de bien les circonscrire la notion de TCE et d'en identifier les principales caractéristiques, ainsi que de distinguer les troubles du comportement dits intériorisés (TCI) et des TCE. Enfin, les objectifs spécifiques et les hypothèses de l'étude sont exposés.

2.1 La coopération

2.1.1 Définition de la coopération

La coopération est le résultat de l'interaction mutuellement profitable à plusieurs membres d'un même groupe de travail. Concrètement, un individu coopératif est décrit comme tolérant, sociable, empathique, prêt à aider et compatissant. À l'opposé, un individu peu coopératif est plutôt intolérant, peu sociable et se montre peu intéressé envers les autres (Cloninger, Bayon et Svrakic, 1998 ; Saucier et Goldberg, 2006).

Toutefois, le construit de coopération est connexe à d'autres notions ou formes de relations entre des individus, si bien qu'il importe ici de définir ces construits connexes, afin de les distinguer de la coopération.

2.1.2 La coopération et autres notions connexes

La coopération est distincte d'autres notions connexes comme l'aide, l'altruisme, la collaboration et le partenariat. L'aide est un terme plus général qui signifie que le comportement de l'un bénéficie au récipiendaire, sans pour autant que le geste posé ne soit calculé en fonction de son coût et de son bénéfice pour son instigateur (Brosnan et Bshary, 2010).

L'altruisme réfère plutôt à un comportement qui implique un coût à celui qui le mobilise, mais qui bénéficie au récipiendaire (West, Griffin et Gardner, 2007). Cependant, contrairement à la coopération, l'altruisme ne requiert pas que le récipiendaire réagisse de façon à procurer à son tour des bénéfices à son partenaire (Plante, 2013).

La collaboration est un cadre de travail dynamique impliquant une forme d'interaction de nature interdépendante et égalitaire, entre des personnes qui travaillent ensemble en tant que partenaires égaux pour atteindre des buts communs. Il s'agit donc d'un modèle ou d'un style d'interactions directes caractérisé par différents processus relationnels vécus entre au moins deux personnes qui travaillent ensemble vers un but commun et qui, idéalement, sont volontairement engagées dans cette prise de décisions (Christenson et Sheridan, 2001 ; Friend et Cook, 2010 ; Leblanc, 2011 ; Saint-Laurent 2008).

Enfin, le partenariat est un terme générique désignant les rapports (unilatéraux, bilatéraux ou multilatéraux) entre des acteurs individuels, collectifs ou organisationnels (Carrière, 2001). Ainsi, le partenariat peut être conçu comme un espace d'interface entre des acteurs en relation d'interdépendance certes, mais aussi de conflit, de même que de négociation et de médiation (Caillouette, 2001). En outre, le partenariat ne se décrète pas ou ne se prescrit pas ; il se bâtit en réponse à une problématique. L'action mise en œuvre durant le partenariat est négociée dans des échanges paritaires si ce n'est égalitaires, ce qui le distingue d'une sous-traitance (où l'un commande à l'autre de faire une part du travail), ou d'une délégation (où l'un confie à l'autre le soin d'agir à sa place) (Mérini et Bizzoni-Prévieux, 2009).

2.1.3 Les particularités du construit de la coopération

Considérant les particularités de la notion de coopération qui ont été exposées ci-dessus, une mesure adéquate de ce construit paraît particulièrement complexe. En effet, cette mesure doit permettre de capter à la fois la nature dynamique qui caractérise la relation coopérative entre au moins deux individus, en plus de considérer l'apport individuel de chacun des membres. Il importe donc de cibler les caractéristiques d'une mesure adéquate de la coopération.

2.1.4 Caractéristiques d'une mesure adéquate et directe de la coopération

Sur la base de la littérature consultée, qui révèle que la coopération est une relation dynamique qui implique différents membres exerçant une influence mutuelle les uns sur les autres pour réaliser une tâche commune, la mesure de la coopération apparaît être un défi de taille (Abric, 1987 ; Johnson et Johnson, 2009). En effet, la nature même

de la coopération fait en sorte qu'en dépit de toute bonne volonté à établir une relation sociale positive, cette relation ne pourra être fructueuse que si les membres d'un même groupe de travail se montre également enclin à établir et maintenir une relation coopérative de qualité (Rodebaugh, Klein, Yarkoni et Langer, 2011). Considérant les particularités du construit de coopération et les caractéristiques inhérentes à sa mesure, il importe de cerner les différents outils de mesure qui ont été utilisés pour examiner ce construit dans la littérature.

Dans la section qui suit, les différentes mesures de la coopération sont circonscrites et les avantages et les limites de chacune d'elles sont exposés pour arriver à identifier une mesure qui permette justement de capter à la fois la nature dynamique de la coopération et l'apport individuel de chaque participant dans cette relation.

2.1.5 Les différentes mesures de la coopération disponibles

À la lumière de la littérature scientifique recensée, force est de constater que la majorité des études sur la coopération en ont évalué les effets alors que les recherches qui ont directement mesuré la coopération en tenant compte du construit (la relation dynamique et de l'apport individuel) sont peu nombreuses. À cet effet, Plante (2013) a effectué une vaste recension théorique pour identifier les différentes mesures de coopération disponibles. À la lumière de cette analyse comparative portant sur 230 articles, trois principaux types de mesure de la coopération ont été identifiés : les questionnaires, les mesures d'observation directes et le jeu de l'investissement. Ces trois types de mesure sont donc abordés ci-dessous.

2.1.5.1 Les questionnaires

Les questionnaires constituent un premier type d'outils disponible. Ils offrent l'avantage d'être faciles à utiliser et de courte durée d'administration. En effet, les questionnaires soumis aux participants contiennent des questions fermées qui requièrent que les participants indiquent la réponse qui leur correspond le mieux. Ces questions fermées permettent de traiter les résultats d'une façon précise et rapide. Malgré les avantages des questionnaires, ceux-ci ne permettent toutefois pas d'évaluer directement la coopération ; ils évaluent plutôt une variété d'attitudes coopératives telles, la propension à l'interdépendance positive, négative ou à l'indépendance, l'empathie, l'altruisme, la compassion, l'acceptation et la serviabilité (Gresham, Elliott et Kettler, 2010 ; Sanson, Hemphill et Smart, 2004). Ils n'évaluent donc pas spécifiquement la relation dynamique de la coopération qui a lieu entre deux ou plusieurs individus. De plus, comme c'est le cas de nombreuses mesures autorapportées, les questionnaires sont sujets à un haut potentiel de biais de désirabilité sociale, ce qui peut altérer les réponses des participants (Vallerand, 2006). Les biais de désirabilité sociale constituent une limite d'autant plus importante quand vient le temps de mesurer les comportements des individus puisque les gens ne sont pas nécessairement à même de rapporter adéquatement leurs réels comportements. Ainsi, le potentiel des questionnaires pour mesurer spécifiquement les comportements coopératifs des élèves apparaît limité.

2.1.5.2 Les grilles d'observations

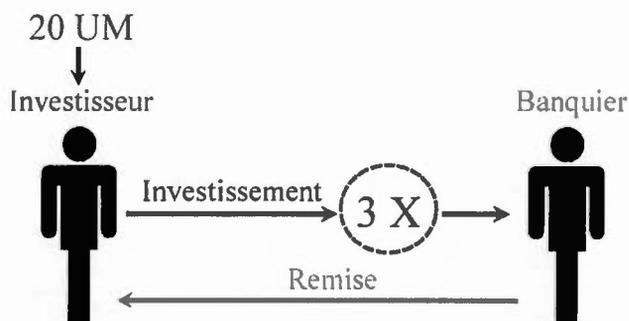
Les grilles d'observation des élèves, utilisées durant les séances de travail en petit groupe, constituent un deuxième type de mesure de la coopération. Puisque ces grilles permettent de capter la coopération qui s'établit dans l'équipe de travail, ces

instruments fournissent une mesure de la dynamique coopérative. De plus, les grilles d'observation permettent de mesurer les comportements qui reflètent la coopération entre deux ou plusieurs personnes comme l'entraide, le support mutuel, l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle (Kern, Moore et Caglin Akillioglu, 2007). Cependant, les résultats issus des pratiques d'observation dépendent largement d'une situation particulière de travail réalisé auprès de certains coéquipiers. Autrement dit, les grilles d'observation sont généralement utilisées pour obtenir une mesure de la coopération dans un groupe spécifique d'élèves, plutôt que pour chacun des élèves sur une base individuelle et lors d'une tâche spécifique. Conséquemment, le potentiel de la mesure obtenue à procurer un indicateur généralisable et prédictif des comportements coopératifs dans d'autres situations est discutable (Plante, 2013).

2.1.5.3 Le jeu de l'investissement

Initialement développé par des économistes, le jeu de l'investissement (King-Cassas et al., 2008) constitue une troisième mesure de coopération disponible, il simule une situation d'échange entre deux individus dont l'anonymat est préservé, un investisseur et un banquier, qui doivent échanger des unités monétaires (UM) pour faire fructifier un lot commun. De façon plus spécifique, la mise en œuvre du jeu de l'investissement consiste à grouper deux participants et à leur attribuer aléatoirement le rôle d'investisseur et de banquier. L'investisseur débute le jeu avec 20 UM et choisit ou non d'investir une partie ou la totalité de son avoir, qui triple à chaque investissement. En retour, le banquier choisit de remettre le montant de son choix à l'investisseur. Cet échange entre l'investisseur et le banquier, aussi appelé un tour, est répété dix fois. Il est à noter qu'à chacun des tours, l'investisseur commence le jeu avec 20 UM et non avec l'avoir récupéré durant l'échange précédent.

Figure 2.1 Schématisation du jeu de l'investissement



Le succès du jeu de l'investissement repose spécifiquement sur la coopération, car c'est le moyen le plus efficace d'augmenter l'avoir des deux joueurs. Compte tenu du fait que les investissements triplent et sont ensuite partagés, il est dans l'intérêt des deux joueurs que l'investisseur investisse, à chaque tour, la totalité de ses avoirs. De plus, afin de susciter la confiance de l'investisseur, le banquier devra redonner une somme d'argent jugée satisfaisante par l'investisseur. En effet, lorsque l'investisseur juge que le montant remis par le banquier est insuffisant, il réduit généralement le montant de son investissement subséquent, ce qui contribue à altérer la coopération.

Bien que le rôle des deux joueurs soit complémentaire et nécessaire au maintien de la coopération, l'analyse des comportements de l'investisseur et du banquier donne accès à des processus distincts. Alors que les comportements de l'investisseur permettent d'évaluer la confiance qu'un individu manifeste envers autrui, ceux du banquier procurent un indice de réciprocité (King-Casas et al., 2008). En outre, le jeu de l'investissement est utilisé pour détecter certaines lacunes coopératives auprès de certaines populations à risque. À titre d'exemple, King-Casas et ses collaborateurs (2008) ont montré que les individus atteints d'un syndrome de personnalité limite se

montraient moins réciproques que les individus sains, altérant ainsi la coopération future entre les joueurs. Ces résultats soulignent que le jeu de l'investissement pourrait permettre de détecter des lacunes coopératives chez certains élèves à risque, comme ceux qui présentent des TCE.

En dépit de ces avantages, la mise en œuvre du jeu de l'investissement s'avère relativement complexe, puisque ce jeu nécessite un environnement stable et un coût d'administration élevé associé à la rémunération des participants, proportionnelle à leur score au jeu. Malgré tout, les résultats qui en découlent procurent une mesure individuelle de la coopération. En effet, le nombre d'UM investi par l'investisseur ou remis par le banquier fournit une mesure individuelle de la tendance à coopérer de chacun des membres de la dyade. De plus, ce jeu permet de capter le caractère dynamique de la relation coopérative, puisque le jeu requiert une série d'échanges qui reflète les fluctuations dans la relation coopérative entre les coéquipiers.

De plus, puisque le jeu de l'investissement place les élèves en situation d'échange pour examiner directement la coopération, les biais associés à d'autres types de mesures du construit de coopération évoqués précédemment sont susceptibles d'être réduits. En effet, contrairement aux questionnaires qui demandent aux élèves de porter un jugement sur leur capacité à coopérer, entraînant ainsi des biais de désirabilité sociale, le jeu de l'investissement évalue directement la coopération, limitant ainsi ces biais. Dans le même ordre d'idées, contrairement à l'observation en classe qui fournit une mesure situationnelle de la coopération teintée par l'affinité entre les coéquipiers, la spécificité du jeu et le fait que l'identité des joueurs ne soit pas révélée aux coéquipiers procurent un contexte qui réduit considérablement ce type de biais. Qui plus est, la simplicité des règles de plusieurs jeux économiques fait en sorte qu'ils peuvent être utilisés auprès d'enfants et d'adolescents pour mesurer diverses compétences sociales (Gummerum, Keller, Takezawa et Mata, 2008 ; Sharp, Bruton et Ha, 2011).

Considérant les avantages du jeu de l'investissement pour mesurer directement la coopération entre les élèves, cette tâche sera retenue pour la présente recherche.

En utilisant le jeu de l'investissement pour examiner la dynamique coopérative, la présente étude propose d'examiner la capacité à coopérer des élèves qui manifestent des TCE, une sous-population d'élèves à risque de moins bien coopérer que les autres. Il importe donc de bien cerner les classifications et les caractéristiques des troubles du comportement ciblés. Ainsi, dans les prochaines sections, quelques classifications des troubles de comportement seront présentées, ce qui sera suivi de la classification et de la définition du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

2.2 Les troubles du comportement

2.2.1 Classification et définition des troubles de comportement

Proposer une définition de la notion de trouble de comportement pose un défi de taille puisqu'il ne semble pas y avoir de consensus clair à ce propos. En effet, plusieurs classifications sont proposées et utilisées, qui varient selon le domaine d'étude ou d'intervention (Cullinan, 2004). Par exemple, la classification du DSM-V-TR (2013) est la référence médicale utilisée au Canada et en Amérique du nord pour la pose de différents diagnostics qui se rapportent entre autres à différents troubles du comportement. Cette approche catégorielle, qui préconise une « dichotomisation » des troubles du comportement (i.e., l'élève a ou n'a pas ce type de trouble), se distingue néanmoins d'autres formes de classifications des troubles du comportement, qui se fondent sur une approche dimensionnelle (voir par exemple Gagnon et Vitaro, 2000 ; Parent, Tremblay et Valois, 2006).

En milieu scolaire, le MELS (2007) adopte une approche non catégorielle, centrée sur les capacités, les acquis et les besoins des jeunes, sans égard à une catégorie spécifique, sauf pour les élèves aux prises avec des troubles graves du comportement. En effet, le MELS (2007) a pour priorité d'offrir des services adaptés le plus tôt possible aux élèves à risque ou qui présentent de réelles troubles comportementales. Ainsi, les définitions et classifications proposées par le MELS orientent les interventions dans une perspective éducative, pour permettre d'identifier les enfants qui bénéficieront de services adaptés, de déterminer les fonds qui devront être alloués et de cibler les compétences particulières requises par le personnel scolaire.

Puisque la présente étude s'intéresse aux troubles de comportement en milieu scolaire, mobilisés par les élèves, la terminologie employée pour les fins de notre recherche sera celle utilisée par le MELS (2007). Le recours aux critères et à la terminologie du MELS permet aussi de bien identifier sur quels principes les élèves qui participent à cette recherche ont été sélectionnés.

Pour pouvoir identifier ces élèves, le MELS (2007) a formulé une définition proprement dite des troubles du comportement, incluant des critères d'identification des troubles du comportement et des élèves qui les mobilisent.

L'élève ayant des troubles de comportements est celle ou celui dont l'évaluation psycho-sociale, réalisée en collaboration par un membre du personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation et d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social et familial.

Il peut s'agir :

- de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié ...)
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait ...).

Les élèves qui présentent de réels troubles du comportement se distinguent des élèves à risque en ce que leurs difficultés d'adaptation affectent simultanément plusieurs sphères de leur vie (sphères scolaire, familiale, sociale, personnelle, etc.). En outre, leurs conduites s'en distinguent par leur durée, leur intensité, leur sévérité, leur persistance et leur fréquence (Desbiens, 2008).

2.2.2 La distinction des troubles du comportement intériorisés et extériorisés

La définition des troubles du comportement du MELS (2007) distingue deux catégories de comportements problématiques. Le premier type concerne les élèves qui réagissent de façon surréactive en regard des stimuli de l'environnement. Il s'agit des TCE, qui peuvent se manifester par des paroles et des actes d'agression, d'intimidation et de destruction, ainsi que par un refus persistant d'un encadrement justifié. Le second type caractérise les élèves qui ont des comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement. Ces troubles, dits intériorisés, s'expriment par des comportements de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, des comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait, etc. Dans les prochaines sections, les caractéristiques des troubles intériorisés (TCI) et les TCE sont exposées.

2.2.2.1 Les troubles du comportement intériorisés

Les enfants ayant de TCI attirent peu l'attention des enseignants, car leurs comportements sont intériorisés ou dits sous-réactifs et leurs difficultés sont probablement plus difficiles à identifier ou, tout simplement, ignorées par les intervenants (Parent, Tremblay et Valois, 2006). La vraie nature des TCI consiste en des symptômes couverts, souvent non observables résultant d'une difficulté dans l'identification et le diagnostic (Goupil, 2014). En effet, les TCI sont considérés comme des problèmes internes, puisque l'expression des comportements est dirigée vers soi. Ces problèmes peuvent prendre différentes formes telle la tristesse, la crainte et la somatisation et es principaux symptômes, caractérisés par des comportements de « sur contrôle », sont associés au retrait social, à la dépendance, au sentiment d'insécurité et a une perception négative de soi (Cicchetti et Toth, 1991 ; Hymel, Rubin, Rowden et LeMare, 1990) de même, qu'au retrait passif, à l'anxiété, à la solitude et à la dépression (Rubin et Mills, 1991). Les TCI sont réputés procurer plusieurs conséquences négatives, incluant des difficultés aux plans scolaires et de l'adaptation sociale (Den Hartog, Derix, Van Bommel, Kremer et Jolies, 2003 ; Mullins, Chard, Hartman, Bowlby, Rich et Burke, 1995 ; Roeser et Eccles, 2000). Alors que la prévalence des TCI reliée aux symptômes de la dépression varie entre 20 et 45% de la population adolescente (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000), les troubles d'anxiété affectent de 12 à 20% des enfants et adolescents (Albano, Chorpita et Barlow, 2003). De plus, la prévalence des TCI est d'environ deux filles pour un garçon (Altemus, Savaiya et Epperson, 2014).

2.2.2.2 Les troubles du comportement extériorisés

Les problèmes extériorisés réfèrent principalement à des gestes agressifs et délinquants, des gestes qui sont visibles pour les intervenants et qui entraînent habituellement des sanctions punitives (Massé et al., 2014). Les jeunes qui présentent de tels troubles ont tendance à être irritables, impulsifs et ayant des difficultés à contrôler et à exprimer leurs émotions (Smart, Vassallo, Sanson, Richardson, Dussuyer et McKendry, 2003). Ils ont généralement un raisonnement immature, une faible estime de soi, une intolérance à la frustration, de faibles résultats scolaires, un penchant pour les activités délinquantes et croient bien souvent que les autres ont de mauvaises intentions à leur égard (Goupil, 2014). Au Québec, la prévalence des troubles du comportement identifiée par le Conseil supérieur de l'éducation (2001b) est de 3% au secondaire, ce qui serait cependant nettement sous-évalué selon les études réalisées par Fortin et al., 2004 qui proposent plutôt une prévalence autour de 10% chez les jeunes du secondaire, soit entre 6 et 16% chez les garçons et entre 2 et 9% chez les filles. Les statistiques disponibles révèlent une variance marquée de la prévalence des TCE selon les études et les facteurs associés à ces différences incluant l'âge des participants, l'origine ethnique et le sexe, les garçons sont plus à risque que les filles de développer des troubles extériorisés (Gagnon et Vitaro, 2003). En effet, les études disponibles indiquent que la nature, la fréquence et la persistance des TCE se distinguent entre les garçons et les filles, les comportements des garçons sont plus apparents et physiques et incluent, par exemple, des voies de fait, de bris de biens, du vandalisme, etc. (Brunelle, Cousineau et Brochu, 2005). Les adolescentes optent plutôt pour des formes plus subtiles, indirectes et psychologiques des TCE c'est-à-dire ridiculiser, dénigrer, isoler ou ignorer les autres (Bergeron, 2012).

2.2.3 Les principaux TCE observés en milieu scolaire

Dans les milieux scolaires, les TCE regroupent généralement trois principaux syndromes, soit le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), le trouble des conduites (TC) et le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) (Plante et Bélanger, 2011). Les prochaines sections permettront de décrire ces syndromes et d'identifier leurs principales manifestations comportementales.

Le TDAH regroupe trois catégories de symptômes. L'**inattention** est l'incapacité à maintenir une attention soutenue pendant la réalisation des tâches exigées à cause des stimuli externes (Massé et al., 2014). Le TDAH se caractérise également par l'**hyperactivité**, qui est la difficulté à rester assise pendant une longue période de temps (APA, 2013). Enfin, l'**impulsivité** est le fait d'avoir du mal à attendre son tour de parole ou l'incapacité à inhiber des réponses verbales (Plante et Bélanger, 2011). Dans les milieux scolaires, le TDAH se manifeste sous forme de comportements perturbateurs qui influencent négativement les relations sociales des élèves atteints, puisque ces derniers ont tendance à agir de façon impulsive. Concrètement, ces élèves tendent à répondre aux questions avant que celles-ci ne soient terminées et changent fréquemment d'activité (Goupil, 2014). De l'âge de 6 ans à 12 ans, le TDAH est présent chez 6 à 9 % des garçons et chez 2 à 4% des filles, pour un ratio de 2 ou 3 garçons pour une fille (Polanczyk et al., 2007).

Le trouble des conduites est un ensemble de conduites répétitives et persistantes d'intimidation, de cruauté, de destruction de biens matériels et de violations des règles établies. Les élèves atteints sont désignés comme insensibles et peu émotifs (APA, 2013). Le trouble des conduites affecte de 2% à 13% des enfants et adolescents, dont deux fois plus de garçons que de filles (Lussier et Plessas, 2009). Alors que les garçons âgés de 6 à 15 ans présentent une croissance presque constante

du TC, chez les filles, le taux reste stable et peu élevé jusqu'au début de l'adolescence, puis il croît rapidement à partir de 13 ans. Cependant, entre 12 et 18 ans, le TC est plus fréquent chez les garçons avec un ratio garçon/fille d'environ 2,5 (Massée et al., 2014).

Le trouble oppositionnel avec provocation est un ensemble récurrent de comportements négatifs, conflictuels, de provocation, de désobéissance et d'hostilité envers les personnes en position d'autorité (APA, 2013). Les enfants et les adolescents qui présentent ces troubles, taquent, importunent leurs pairs, contestent ce que dit l'adulte, refusent de se plier aux demandes et font porter à autrui la responsabilité de leur mauvaise conduite (Barkley, 2011). Le taux de prévalence varie de 2 à 3% dans la population générale de mineurs et jusqu'à 16% dans les échantillons cliniques (Heflinger et Humphreys, 2008). De plus, on retrouve chez les enfants de 6 à 12 ans, deux à trois fois plus de garçons que de filles diagnostiquées avec un trouble oppositionnel avec provocation (Maughan, Rowe, Messer, Goodman et Meltzer, 2004).

2.2.4 Identification des élèves avec troubles du comportement selon le MELS

Selon le MELS, près de 25 000 élèves des écoles publiques, dont la moitié sont inscrits au primaire, reçoivent des services éducatifs complémentaires relativement à des difficultés de comportement (Desbiens, 2011). Ainsi, pour permettre, entre autres, aux commissions scolaires d'effectuer une planification globale de leurs services éducatifs, le MELS a établi deux catégories générales d'élèves, la première sont les élèves à risque, et, la deuxième, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Les élèves présentant des troubles du comportement sont catégorisés comme étant des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les commissions scolaires

identifient ces élèves pour des fins administratives, selon les procédures et les balises de la signalisation continue, et leur attribue un code de difficulté: le code 10 désigne un retard d'apprentissage, le code 11 une déficience intellectuelle légère et le code 12 des troubles du comportement (Centrale des syndicats du Québec, 2013). Or, il faut distinguer les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de ceux qui présentent des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale, identifiés code 14 par le MELS, puisque les premiers ne sont identifiés que pour fins d'application de l'Entente nationale (convention collective des enseignants) donc en milieu scolaire alors que l'identification des seconds mène à un financement spécifique par le MELS (Goupil, 2014).

Pour les fins de ce mémoire, lorsqu'il sera question des troubles du comportement, la référence sera les comportements de type extériorisé tels que définis par le MELS (2007), identifiés code 12 tels que définis par les commissions scolaires pour leurs milieux scolaires. Ainsi, le dépistage des élèves de l'échantillon TCE de cette recherche a été réalisé selon ces balises.

2.3 Objectifs spécifiques et hypothèses

La présente étude entendait évaluer les capacités coopératives des élèves avec TCE afin de la comparer à celles des élèves sans TCE. Ainsi, deux objectifs spécifiques ont été ciblés, accompagnés d'hypothèses de recherche :

Objectif 1 : Comparer la qualité de la coopération entre les dyades d'élèves incluant un banquier TCE à celle n'incluant pas de banquier TCE.

Hypothèse 1.1 : La qualité de la coopération peut se traduire par les montants investis par les investisseurs, qui constituent le moteur de la coopération au jeu. En effet, sans les investissements, aucune UM n'est en jeu et il devient donc impossible d'évaluer la coopération dans la dyade. Suivant ce raisonnement, il était donc attendu que les investisseurs groupés avec un banquier TCE investiraient moins d'UM que ceux qui jouaient avec un banquier sans TCE.

Objectif 2 : Évaluer le rôle potentiel de la réciprocité, se traduisant par le pourcentage de remise du banquier à son investisseur, dans le succès de la coopération entre les dyades incluant un élève TCE et celles n'incluant pas d'élève TCE.

Hypothèse 2.1 : Pour toutes les dyades d'élèves (avec ou sans TCE), il était attendu que le pourcentage de remises pour chacun des tours du jeu serait associé aux investissements subséquents dans le jeu.

Hypothèse 2.2 : Il était également prévu que les banquiers avec TCE, compte tenu de leurs caractéristiques les rendant potentiellement moins aptes à la coopération, seraient moins réciproques envers leur partenaire que ceux sans TCE. Ainsi, il était attendu que les banquiers avec TCE remettraient des pourcentages de remises moins élevés que ceux sans TCE.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie élaborée afin de parvenir à répondre aux objectifs ciblés, soit d'évaluer la capacité des élèves avec TCE en la comparant avec celle des élèves ne présentant pas de TCE. Dans un premier temps, une mise en contexte de l'étude est présentée pour bien situer la présente étude en lien avec le projet de recherche plus large dans lequel elle s'inscrit. Puis, le devis de recherche, les participants, la procédure ainsi que les mesures sont exposés. Enfin, les considérations éthiques sont détaillées et les différentes mesures mises en place pour s'assurer du respect des normes éthiques en vigueur sont explicitées.

3.1 Mise en contexte de l'étude et description du devis de recherche

La présente étude s'inscrit dans un projet de recherche dirigé par la professeure Isabelle Plante, visant à évaluer les capacités coopératives des élèves et à identifier les variables individuelles qui prédisent de meilleures capacités coopératives. Parmi les objectifs de recherche ciblés, l'étude de la professeure Plante entendait notamment documenter de façon empirique les capacités à coopérer chez les élèves avec un TCE et déterminer si elles se distinguaient de celles des élèves sans TCE, l'objectif général auquel le présent mémoire a tenté de répondre. Afin de répondre aux objectifs ciblés par la recherche de la professeure Plante, une approche quantitative ainsi qu'un devis descriptif et

corrélational ont notamment été retenus pour parvenir à comparer la propension à coopérer des élèves avec TCE à celle des élèves sans TCE.

3.2 Participants et recrutement

Pour répondre aux objectifs du présent mémoire, 266 élèves de la 2^e à la 5^e année du secondaire (âge moyen entre 13 et 17 ans) ont été groupés en dyade pour prendre part à un *jeu de l'investissement*, une tâche dont le succès est maximisé par la coopération entre les élèves. Les participants ont été recrutés dans 14 groupes issus de cinq écoles de milieux socio-économiques variés situées dans la grande région de Montréal, de Laval et de la Montérégie. Les directions d'école et les enseignants des groupes ont préalablement accepté de prendre part au projet. Les parents des élèves ont ensuite été sollicités via un formulaire de consentement leur étant destiné (voir *Annexe E*). Plus de 90% des parents ont accepté que leur enfant prenne part à l'étude. Aucun autre critère de sélection ou d'exclusion que le fait d'avoir rapporté le formulaire de consentement parental signé n'a été fixé. Les participants étaient d'origines culturelles diverses, bien que la forte majorité était des Caucasiens de souche québécoise. Parmi l'ensemble des 133 dyades d'élèves constituées pour l'étude, 74 dyades étaient composées de deux élèves sans TCE ($n = 148$) provenant de classes du cheminement régulier dans lesquelles il n'y avait aucun élève avec TCE intégré. Les 59 autres dyades étaient composées d'un élève sans TCE ($n = 59$), issu du cheminement régulier, ainsi que d'un élève avec TCE ($n = 59$), identifié code 12 et provenant d'une classe d'adaptation scolaire et sociale. Dans l'ensemble, la représentation des élèves selon le genre était relativement similaire, bien que pour les groupes avec TCE, on comptait près de deux fois plus de garçons que de filles. Le tableau 3.1 présente le détail de l'échantillon retenu pour la présente étude selon le sexe, le rôle dans le jeu et le type de dyade.

Tableau 3.1 Composition des échantillons

	Dyades composées de deux élèves sans TCE (<i>n</i> = 148)			Dyades composées d'un élève sans TCE et d'un élève avec TCE (<i>n</i> = 118)		
	Garçons	Filles	TOTAL	Garçons	Filles	TOTAL
Investisseurs	44	30	74	26	33	59
Banquiers	34	40	74	39	20	59

3.3 Procédure et description du jeu de l'investissement

La collecte de données, qui s'est étalée entre les mois de septembre 2013 et juin 2014, s'est déroulée en deux séances, avec une période d'intervalle d'environ deux semaines. Durant la première séance, qui durait environ 50 minutes, les élèves devaient répondre à un questionnaire évaluant différentes variables individuelles. Un exemple du questionnaire complété par les élèves est présenté à l'*Annexe A*. Cela dit, puisque le questionnaire ne permettait pas de répondre aux objectifs de la présente étude, les données qui en ressortent ne sont pas présentées dans ce mémoire.

Lors de la deuxième séance, d'une durée d'environ 50 minutes, les élèves ont pris part au jeu de l'investissement, tel qu'utilisé par King-Cassas et al., 2008 et présenté à la figure 2.1. Ainsi, un des assistants de recherche présent a expliqué aux élèves que l'objectif de leur participation était de mieux comprendre les comportements des élèves durant des échanges de nature économique. Cependant, la notion de coopération n'a pas été abordée à ce moment-ci pour éviter de biaiser les comportements des élèves de quelque façon que ce soit.

Avant l'amorce du jeu, une brève mesure de la motivation des élèves à bien réussir la tâche a été proposée aux élèves, en guise de variable contrôle. Cette mesure a été élaborée pour éviter de confondre de faibles capacités coopératives et un manque de

motivation à prendre part au jeu. La mesure de la motivation à prendre part au jeu de l'investissement était composée de trois questions que les élèves devaient évaluer à l'aide d'une échelle de Likert en 7 points allant de 1 à 7. Les items ayant permis la mesure de la motivation des élèves à prendre part au jeu seront présentés à l'*Annexe B*.

Après avoir répondu aux trois questions évaluant la motivation, les élèves ont pris part au jeu de l'investissement. Pour ce faire, les élèves ont d'abord été groupés en dyade sur une base anonyme, de façon à ce que les membres d'une dyade ne sachent pas contre quel élève en particulier ils allaient jouer. Dans les classes composées d'élèves sans TCE, les regroupements d'élèves ont été effectués de façon aléatoire si bien que chacun des élèves de la dyade s'est vu attribuer le rôle d'investisseur ou de banquier. Pour les dyades composées d'un élève avec TCE et d'un élève sans TCE, les élèves issus d'une classe d'adaptation scolaire et sociale incluant des élèves avec TCE ont été combinés à ceux issus d'une classe du cheminement régulier sans élève TCE. Dans ce cas, chacun des élèves TCE a été groupé à un élève sans TCE, à son insu. Puis, le rôle d'investisseur ou de banquier a été attribué par l'assistant de recherche à chacun des élèves, dans ce deuxième groupe, les participants ayant un TCE ont été assignés aléatoirement à une dyade uniquement à titre de banquier et les participants n'ayant pas de TCE ont été assignés de la même façon, mais à titre d'investisseur. Les élèves avec TCE n'étaient pas dans le même local que ceux n'ayant pas de TCE.

Pour assurer le maintien de l'anonymat des élèves durant tout le jeu, chacun des élèves a reçu un numéro d'identification plastifié qui allait permettre aux assistants de recherche présents de reconnaître les deux élèves de chacune des dyades. Puis, une feuille de jeu était ensuite distribuée à chacun des investisseurs des dyades. Chacune des dyades a reçu une feuille qui semblait à première vue similaire, mais qui se distinguait par un code à 14 chiffres sous forme de code barre. Le code numérique des deux élèves groupés dans la dyade se trouvait parmi les chiffres du code barre, ce qui

permettait aux assistants de recherche présents de faire la navette entre chacun des membres des dyades pour chacun des tours du jeu et pour l'ensemble des dyades. Un exemple de feuille de jeu est présenté à l'*Annexe C*.

Pour faciliter la compréhension du jeu ainsi que de son déroulement en classe, les dyades d'élèves ont d'abord effectué trois exemples en grand groupe, avec l'aide de supports visuels prévus par les assistants de recherche présents. Puis, les élèves ont amorcé le jeu. Au premier tour du jeu, chacun des investisseurs était invité à investir le montant de son choix en inscrivant un chiffre entier entre 0 et 20 à l'endroit prévu du document. Les investisseurs devaient également indiquer le total du montant investi une fois triplé à l'endroit prévu sur le document. Lorsque tous les élèves investisseurs avaient terminé d'inscrire leurs montants, les feuilles de jeu étaient ramassées puis distribuées aux élèves banquiers, pour qu'ils puissent à leur tour la remplir en y indiquant le montant de leur remise, ainsi que les avoirs finaux des deux joueurs à l'issue du tour. Le procédé était répété dix fois, correspondant aux dix tours prévus au jeu de l'investissement.

À la fin du jeu, les élèves ont reçu une compensation monétaire proportionnelle au montant récolté au jeu de l'investissement. Cette compensation, qui représentait $1/20$ de leur avoir réel au jeu, ne pouvait excéder 10\$ par dyade d'élèves. La compensation offerte avait pour but de rendre la tâche signifiante et de s'assurer que les élèves y participent activement. Cette compensation est d'ailleurs conforme aux études dans le domaine (King-Cassas et al., 2008). Avant de quitter, un des assistants de recherche présents a expliqué aux élèves que le but réel de l'étude était d'étudier la coopération entre les élèves et que le succès du jeu prenait appui sur la coopération entre les membres de la dyade. L'assistant a également pris soin de préciser que cette information n'avait pu être transmise avant qu'ils prennent part au jeu, puisque leurs comportements au jeu auraient pu être influencés.

3.4 Considérations éthiques

En conformité avec les normes d'éthique définies par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR) de l'UQAM, plusieurs mesures ont été mises en œuvre pour s'assurer que la recherche respecte les principes éthiques établis. D'abord, une demande d'approbation éthique a été présentée et un certificat d'éthique a été obtenu. Une copie du certificat éthique obtenu se trouve à l'*Annexe D*. Puisque la recherche implique des sujets mineurs, le consentement parental des participants a été obtenu via un formulaire de consentement destiné aux parents des élèves. Une copie du formulaire de consentement parental utilisé est présentée à l'*Annexe E*. De plus, lors du traitement des données, un code numérique a été attribué à chacun des participants, rendant ainsi le fichier anonyme. Par ailleurs, les données présentées ne permettent en aucun cas d'identifier un participant, puisque les résultats concernent des groupes d'élèves. Par ailleurs, les données amassées au cours de l'étude sont gardées confidentiellement et les participants ont été avisés de cette mesure. Finalement, les élèves ont pu se retirer à tout moment de l'étude sans aucune condition ni pénalité et ils ont été avisés de ce droit dès la présentation de l'étude.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus ainsi que l'interprétation qui en découle. Afin de répondre aux objectifs fixés, des analyses descriptives, incluant des moyennes et des écarts-types, ont d'abord été effectuées. De plus, des corrélations entre les différentes variables mesurées seront présentées. Puis, les résultats issus d'analyses multiniveaux sont exposés et interprétés. Enfin, un modèle de médiation a été mené pour vérifier si le pourcentage de remises des banquiers pouvait expliquer la progression dans les investissements effectués au fil des essais du jeu. Il est à noter que la mesure de motivation au jeu, incluse dans le questionnaire complété par les participants, n'a pas été insérée dans les analyses. En outre, les élèves ont rapporté des degrés élevés de motivation à bien faire le jeu, suggérant ainsi que la motivation n'affecte pas leurs comportements de coopération durant la tâche.

4.1 Résultats des analyses descriptives

Afin d'examiner les comportements coopératifs des élèves qui manifestent des TCE ou pas, différentes statistiques descriptives ont été examinées. Ainsi, les moyennes, écart-types, ainsi que les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement ont été consignées pour les comportements mobilisés par les investisseurs et les banquiers. Plus spécifiquement, ces statistiques ont été obtenues pour les investissements effectués séparément pour

chacun des tours du jeu et pour la moyenne à l'issue des dix coups du jeu. Pour le banquier, les statistiques descriptives ont été obtenues pour le pourcentage de remises à chacun des dix tours du jeu, ainsi que pour la moyenne des dix coups. Ces données sont présentées dans les tableaux 4.1 et 4.2 ci-dessous.

Tableau 4.1 Statistiques descriptives relatives aux investissements selon le type d'élèves

	<i>Moyenne (écart-type)</i>	
	<i>Asymétrie / Aplatissement</i>	
	<i>Élèves avec TCE</i>	<i>Élèves sans TCE</i>
	<i>n = 59</i>	<i>n = 74</i>
Investissement 1	8,18 (5,13) 1,08 / 0,46	8,07 (5,35) 1,02 / 0,15
Investissement 2	8,58 (6,09) 0,48 / -0,94	8,91 (5,99) 0,27 / -0,89
Investissement 3	9,03 (6,32) 0,53 / -0,97	9,93 (6,49) 0,21 / -1,14
Investissement 4	7,07 (6,60) 0,75 / -0,72	8,72 (7,30) 0,37 / -1,38
Investissement 5	7,33 (6,88) 0,74 / -0,88	8,97 (7,23) 0,35 / -1,36
Investissement 6	7,86 (6,94) 0,76 / -0,80	9,58 (7,29) 0,27 / -1,43
Investissement 7	7,51 (6,52) 0,64 / -0,83	9,55 (7,41) 0,19 / -1,48
Investissement 8	7,78 (6,53) 0,60 / -0,76	9,72 (7,46) 0,13 / -1,46
Investissement 9	6,73 (6,82) 0,82 / -0,61	8,74 (8,08) 0,29 / -1,57
Investissement 10	5,31 (6,04) 0,95 / -0,15	7,38 (7,73) 0,53 / -1,27

À l'issue du tableau 4.1, on remarque d'abord que les investisseurs offrent généralement une partie de leur avoir à leur coéquipier, puisque les valeurs sont largement supérieures à zéro et avoisinent souvent 10 UM. De plus, les statistiques descriptives suggèrent que durant les premiers tours du jeu, les différentes paires

d'élèves (avec ou sans élève TCE) semblent investir des montants relativement de similaires. L'examen des moyennes révèle également qu'au fil du jeu, il semble que les investisseurs qui jouent contre un élève avec TCE investissent moins que ceux qui jouent contre un élève sans TCE.

Tableau 4.2 Statistiques descriptives relatives aux pourcentages de remises selon le type d'élèves

	<i>Moyenne (écart-type)</i>	
	<i>Asymétrie / Aplatissement</i>	
	<i>Élèves avec TCE</i>	<i>Élèves sans TCE</i>
	<i>n = 59</i>	<i>n = 74</i>
Pourcentage de remise jeu 1	15,65 (14,13) 1,05 / 0,74	18,18 (15,81) 0,78 / -0,20
Pourcentage de remise jeu 2	15,65 (14,13) 1,05 / 0,74	18,18 (15,81) 0,78 / -0,20
Pourcentage de remise jeu 3	16,33 (16,28) 0,82 / -0,58	18,50 (16,88) 0,70 / -0,82
Pourcentage de remise jeu 4	16,33 (18,71) 1,22 / 1,34	19,34 (20,41) 0,98 / 0,24
Pourcentage de remise jeu 5	12,40 (17,97) 1,86 / 3,33	18,86 (22,20) 1,25 / 1,01
Pourcentage de remise jeu 6	16,53 (21,33) 1,91 / 3,87	20,22 (21,19) 0,95 / 0,16
Pourcentage de remise jeu 7	15,06 (16,41) 0,93 / -0,40	20,65 (20,28) 0,71 / -0,55
Pourcentage de remise jeu 8	15,63 (19,76) 1,89 / 4,52	21,24 (22,10) 0,92 / 0,30
Pourcentage de remise jeu 9	12,71 (15,81) 1,26 / 0,82	16,83 (20,46) 1,10 / 0,603
Pourcentage de remise jeu 10	7,09 (16,29) 3,63 / 16,72	6,85 (17,05) 3,16 / 10,90

À l'issue du tableau 4.2, on remarque qu'à l'exception du dernier coup du jeu, les banquiers qui ont un TCE remettent un pourcentage moins élevé d'UM que ceux sans TCE. Ces données semblent suggérer que les élèves TCE sont moins réciproques envers leur coéquipier que les élèves sans TCE.

4.2 Résultats des analyses multiniveaux

Afin de vérifier si la relation coopérative évoluait différemment selon le type de paires, composées exclusivement d'élèves sans TCE ou incluant un banquier TCE, la progression des investissements durant tous les essais du jeu a été examinée. Tel que mentionné précédemment, la qualité de la coopération entre les paires d'élèves se traduit principalement par les investissements, nécessaires pour établir la coopération. En outre, sans investissement de la part de l'investisseur, le jeu est inévitablement voué à l'échec. Ainsi, pour vérifier si la progression des investissements variait selon le type d'élève, une analyse multiniveaux a été réalisée. Contrairement à d'autres types d'analyses, les modèles multiniveaux prennent en considération la variation intra-classe (Raudenbush et Bryk, 2002), représentée ici par le fait que les élèves de la présente étude sont groupés en paires et jouent continuellement avec le même élève. Dans la présente analyse, les investissements obtenus pour chacun des tours du jeu constituaient la variable dépendante. De plus, les différents essais réalisés durant le jeu, qui correspondent à des données intra-sujets, ont été traités au niveau 1, alors que le type d'élève (sans TCE ou avec TCE) a été inséré comme variable de niveau 2, visant à qualifier chacune des paires d'élèves. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 4.3 ci-dessous. Il est à noter que les résultats de la constante β_0 indiquent des effets du modérateur ciblé (soit le type d'élèves) sur l'ordonnée à l'origine, reflétant ainsi des différences initiales entre les deux types d'élèves. Par ailleurs, les résultats de la constante β_1 concernent plutôt des effets du modérateur ciblé sur la pente, soit l'ensemble des 10 coups au jeu de l'investissement.

Tableau 4.3 Investissements pour chacun des dix tours selon le types d'élèves: résultats des analyses multiniveaux

	Investissements	
	<i>b</i>	<i>ES</i>
Constante β_0	10,02***	1,44
Effets du niveau 2 sur β_0		
Type d'élèves (1 = sans TC ; 2 = avec TC)	-0,95	0,90
Constante β_1	0,45*	0,21
Effets du niveau 2 sur β_1		
Type d'élèves (1 = sans TC ; 2 = avec TC)	-0,34**	0,12

b coefficient de régression standard, *ES* erreur standard de *b* ; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

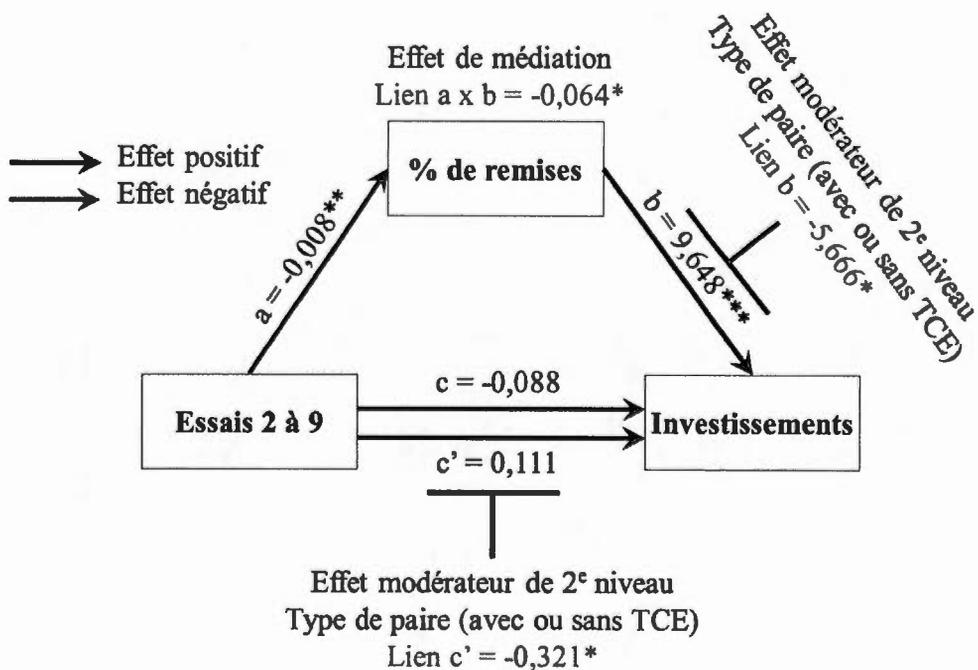
Les résultats de l'analyse multi-niveaux prédisant les investissements démontrent d'abord que le type d'élèves (avec TCE ou sans TCE) ne modère pas significativement les investissements effectués au premier tour du jeu, tel que l'indiquent les effets du niveau 2 sur β_0 ($b = -0,95$). Ce résultat signifie qu'à l'amorce du jeu, les investisseurs en paire avec un élève TCE n'investissent pas moins que ceux qui jouent contre un investisseur qui n'a pas de TCE. De plus, les effets du niveau 2 sur β_1 démontrent que les investissements sont significativement modérés par le type d'élève ($b = -0,34$), indiquant que les investissements dans les paires dont le banquier est un élève TCE augmentent moins au fil du jeu que dans les paires incluant des élèves sans TCE.

4.3 Résultats d'analyses de médiation

Les analyses multiniveaux indiquent que la progression des investissements au cours du jeu de l'investissement est moindre pour les paires d'élèves dont le banquier a un TCE. Comment expliquer ces résultats ? Une piste possible serait que les investisseurs

réagissent au pourcentage de remises à chacun des essais du jeu. Suivant cette logique, le pourcentage de remises agirait comme variable médiatrice de la progression des investissements selon les essais. Qui plus est, la progression dans les investissements, médiée par le pourcentage de remises, est susceptible d'être modérée par le type d'élèves (avec ou sans TCE). Cette hypothèse a été examinée à l'aide d'une analyse de médiation multiniveaux. Les résultats de cette analyse sont présentés graphiquement dans la figure 4.1.

Figure 4.1 Modèle de médiation



Les résultats du modèle de médiation multiniveaux révèlent d'abord que pour l'ensemble des élèves, le pourcentage de remises diminue selon les essais ($a = 0,008$, $p = 0,004$). De plus, les résultats indiquent que la force de cette relation ne diffère pas

significativement selon le type de paires d'élèves, tel que l'indique l'effet modérateur de niveau 2 ($a_{\text{type d'élèves}} = -0,004, p = 0,495$). Ainsi, contrairement à ce qui était attendu suite à l'examen des statistiques descriptives, qui suggéraient que les élèves avec TCE tendaient à remettre un moins gros pourcentage des UM reçues que les élèves sans TCE, le type de paires ne semble pas affecter le pourcentage de remises au fil du jeu. Par ailleurs, pour l'ensemble des élèves, le pourcentage de remises est positivement associé aux investissements subséquents ($b = 9,648, p < 0,001$), bien que cette relation soit significativement modérée par le type d'élèves ($b_{\text{type d'élèves}} = -5,666, p = 0,029$). Ce dernier résultat suggère que les investissements sont moins fortement associés aux pourcentages de remises du coup précédent pour les paires incluant un élève avec TCE que pour les paires d'élèves sans TCE.

Les résultats révèlent également que le pourcentage de remises du coup précédent procure un effet médiateur négatif (lien $ab = -0,064, p = 0,042$). Ce résultat révèle que pour l'ensemble des paires, la progression des investissements au fil du jeu provient notamment du pourcentage de remises au coup précédent. Cela dit, ce constat ne diffère pas significativement selon le type de paires (lien $ab_{\text{type d'élèves}} = -0,066, p = 0,361$). Qui plus est, une fois le rôle médiateur du pourcentage de remises du coup précédent pris en compte dans la progression des investissements, l'incidence des essais sur les investissements n'est pas significative pour l'ensemble des élèves (lien $c' = 0,111; p = 0,151$). Ce dernier lien est toutefois modéré par le type de paires (lien $c'_{\text{type d'élèves}} = -0,321, p = 0,038$), ce qui suggère que chez les élèves avec TCE, d'autres facteurs que le pourcentage de remises du coup précédent expliquent les fluctuations dans les investissements durant le jeu.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus en lien avec les deux objectifs fixés et les hypothèses de recherche avancées. En conformité avec les résultats obtenus, la première partie de la discussion aborde les habiletés coopératives des élèves avec TCE en comparaison avec ceux sans TCE. Puis, la deuxième partie de la discussion met l'accent sur le rôle de la réciprocité des élèves dans la qualité de la relation coopérative entre des dyades d'élèves avec ou sans TCE.

5.1 La qualité de la relation coopérative des élèves avec ou sans TCE

En dépit des effets positifs non négligeables que l'apprentissage en coopération est susceptible de procurer, les élèves doivent au préalable posséder de bonnes compétences sociales pour pouvoir tirer profit d'une relation coopérative (Johnson et Johnson, 2009). Considérant que les élèves avec TCE sont reconnus détenir de faibles habiletés sociales (Desbiens, 2014), leur capacité à mettre en œuvre et à bénéficier d'une relation coopérative est incertaine. Pour combler ce manque, la présente étude a mesuré directement la dynamique coopérative qui s'établit entre des dyades d'élèves avec TCE et sans TCE. Contrairement aux études précédentes sur la coopération entre des élèves, la présente étude a pris appui sur le jeu de l'investissement (King-Cassas et al., 2008) afin de procurer une mesure directe de la coopération. Un des avantages de

ce jeu est qu'il permet de mesurer la qualité de la coopération à l'aide d'un indice direct, qui correspond au nombre d'UM investies par l'investisseur ou remises par le banquier. En se fondant sur le jeu de l'investissement, la présente étude est parmi les premières à montrer que des paires d'élèves incluant un coéquipier avec TCE coopéraient moins bien que les paires sans élève avec TCE.

Un autre aspect novateur de l'étude est qu'elle permet de capter les variations qui qualifient la relation coopérative qui s'établit entre des coéquipiers. En effet, puisque le jeu de l'investissement comprend dix tours, les données qui en émanent permettent de voir l'évolution de la dynamique coopérative qui s'installe. Ce faisant, les résultats obtenus démontrent qu'à l'amorce du jeu, les investisseurs en paire avec un élève TCE n'investissaient pas moins que ceux qui jouent contre un investisseur sans TCE. Autrement dit, les élèves qui jouent avec un élève TCE font autant confiance à leur coéquipier, qu'il s'agisse d'un élève avec ou sans TCE. En dépit d'un degré de confiance similaire à l'amorce du jeu, les résultats de l'étude démontrent que les investissements dans les paires dont le banquier est un élève TCE augmentaient moins au fil du jeu que dans les paires incluant des élèves sans TCE. Ces résultats suggèrent que les élèves avec TCE manifestent des comportements durant le jeu qui viennent altérer la confiance subséquente de leur coéquipier à leur égard. En somme, les données obtenues dans le cadre de cette étude suggèrent que les élèves avec TCE détiennent de moins bonnes capacités coopératives que ceux qui n'ont pas de TCE, ce qui, à long terme, altère la relation coopérative qui s'établit au fil du jeu.

Ces résultats vont également dans le sens de ceux obtenus par King-Casas et al. (2008), qui ont montré que comparativement à des paires d'individus sans diagnostic de troubles mentaux, des paires comprenant un coéquipier atteint d'un syndrome de personnalité limite ne parvenaient pas à maintenir une relation coopérative aussi positive au fil du jeu. Ainsi, à long terme, les investisseurs groupés avec un banquier

atteint d'un syndrome de personnalité limite diminuaient leurs investissements, ce qui altérerait la relation coopérative.

Sur la base de la littérature scientifique disponible, qui indique que les élèves TCE manifestent des déficits relatifs aux compétences sociales (Dishion et al., 1999 ; Hodge et al., 1999 ; Poulin et Boivin, 2000 ; Poulin et al, 1998;), il paraît peu surprenant de constater que ces difficultés se répercutent sur la capacité de ces élèves à entretenir des relations coopératives fructueuses. En effet, tel que mentionné précédemment, bon nombre d'études ont révélé que les élèves avec un TCE présentent des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Gendron et al., 2005), se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (MELS, 2007). De plus, leurs relations avec leurs pairs sont souvent caractérisées par de l'irritabilité, des échanges sociaux hostiles, de l'intimidation et des tentatives de soumettre autrui par la force (Massé et al., (2014). En ce sens, nos résultats vont dans le même sens que ceux issus de la littérature scientifique et révèlent que les élèves TCE manifestent de moins bonnes capacités coopératives que les autres.

Bien que les raisons spécifiques qui font en sorte que les élèves avec un TCE éprouvent des difficultés à maintenir une relation coopérative de nature positive avec les autres, une hypothèse possible serait que leur manque d'inhibition, caractéristique de certains syndromes répandus dans les milieux scolaires (MELS, 2007), y joue un rôle central. En effet, la capacité à anticiper les conséquences positives futures et à inhiber la tentation de faire des gains à court terme peut s'avérer difficile pour les élèves avec un TCE (Lussier et Plessas, 2009). Pourtant, pour qu'une relation coopérative fonctionne, chacun des coéquipiers se doit de s'investir au profit du groupe plutôt que dans le but unique de faire des gains sur le plan individuel. Pour mieux comprendre les facteurs plus spécifiques impliqués dans les difficultés des élèves avec un TCE à

coopérer, des études ultérieures pourraient donc examiner le rôle de certaines caractéristiques favorables à la coopération, telles l'inhibition ou l'empathie pour les coéquipiers.

5.2 Le rôle de la réciprocité des élèves avec ou sans TCE dans la qualité de la relation coopérative entre des dyades d'élèves

La présente étude a également examiné de manière empirique la possibilité que la réciprocité joue un rôle central dans le maintien d'une relation coopérative de qualité. En outre, il était attendu que les réactions précédentes et récentes du coéquipier auraient une incidence directe sur les comportements subséquents au jeu. De plus, il était également prévu que les élèves avec TCE, compte tenu notamment de leurs faibles habiletés sociales, auraient tendance à se montrer moins réciproques et à mobiliser des comportements plus rentables pour eux à court terme, sans entrevoir les conséquences à long terme de leurs réactions au jeu.

Tel qu'anticipé, la présente étude a révélé que pour l'ensemble des paires (incluant un élève TCE ou pas), les comportements subséquents au jeu émanaient, du moins en partie, des comportements déployés récemment par le coéquipier, soit au coup précédent. En d'autres termes, ces résultats indiquent que les joueurs réciproques tendent à favoriser la coopération dans la dyade, peu importe qu'il s'agisse d'élèves avec ou sans TCE.

Les résultats de l'étude ont également montré que l'importance des comportements préalables récents était accrue pour les élèves sans TCE. Ces derniers résultats suggèrent que pour les élèves avec TCE, d'autres facteurs que leur manque de réciprocité au tour précédent explique également le fait qu'ils ne parviennent pas à

maintenir une relation coopérative aussi positive que les autres. En outre, une hypothèse plausible pour expliquer ces résultats serait que la qualité de la coopération ne prenne pas uniquement appui sur les comportements récents du coéquipier, mais également sur leurs comportements plus distants dans le temps. Autrement dit, il est possible que le manque de réciprocité des TCE se manifeste dès les premiers coups du jeu et que les effets néfastes de ce manque de réciprocité perdurent dans le temps. Suivant ce raisonnement, le fait que la qualité de la coopération soit moindre dans les paires d'élèves avec TCE pourrait s'expliquer par le fait qu'il est difficile de surmonter les retombées négatives associées à un manque de réciprocité et de rétablir la coopération une fois qu'elle a été altérée.

Peu d'études ont examiné spécifiquement le rôle de la réciprocité dans le succès de la coopération, puisque cet examen nécessite une mesure directe des comportements mobilisés par chacun des coéquipiers d'un groupe. En outre, les études qui ont mesuré les comportements de réciprocité ont utilisé un jeu de l'investissement ou d'autres tâches similaires pour mesurer la coopération (voir Johnson et Mislim, 2011 pour une méta-analyse). À notre connaissance, seule l'étude de King-Casas et al. (2008) a permis d'évaluer le rôle de la réciprocité dans le succès de la coopération, cette étude ayant également utilisé un jeu de l'investissement pour dissocier les comportements de chacun des joueurs et leur rôle respectif dans la qualité de la relation coopérative qui s'établit. Les résultats de ces chercheurs ont révélé que les individus aux prises avec un trouble de personnalité limite étaient beaucoup moins réciproques que les individus sains, ce qui minait la coopération ultérieure.

À l'instar de l'étude de King-Casas et al. (2008), les résultats de notre étude suggèrent que la réciprocité est impliquée dans le succès de la coopération, tant pour les paires incluant un élève TCE que sans TCE. Cependant, les résultats de la présente étude n'ont pas permis de confirmer l'hypothèse que la plus faible coopération observée dans les dyades avec élèves TCE provient d'un manque de réciprocité des élèves avec TCE. En effet, le degré de coopération est moins fortement associé à la réciprocité récente dans les dyades avec TCE que dans les dyades sans élève TCE. À nouveau, ces résultats soulignent la nécessité d'investiguer le rôle d'autres facteurs susceptibles d'expliquer pourquoi les paires d'élèves avec TCE parviennent plus difficilement à maintenir une relation coopérative positive. Ces résultats suggèrent également que d'autres caractéristiques des élèves avec TCE pourraient expliquer pourquoi ils ne parviennent pas à maintenir une relation coopérative aussi fructueuse que les élèves sans TCE.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Dans la problématique de ce mémoire, le manque de données empiriques quant aux capacités coopératives des élèves présentant des TCE est mis de l'avant. Cette recherche vient donc combler cette lacune, en évaluant la capacité des élèves avec TCE à coopérer afin de la comparer à celle des élèves sans TCE. Pour ce faire, la présente étude a employé une approche innovatrice, le jeu de l'investissement qui procure une mesure directe de la dynamique coopérative qui s'installe entre une dyade d'élèves. Contrairement à d'autres mesures disponibles de la coopération, le jeu de l'investissement permet de capter à la fois la relation dynamique de la coopération et l'apport de chaque individu au succès de la dyade, qui est représenté par le nombre d'UM investi et remis durant le jeu. Ainsi, ce dernier chapitre conclut ce mémoire, en proposant d'abord une synthèse des résultats obtenus en fonction de chacun des objectifs ciblés par cette étude. Ensuite, les limites et les forces de cette recherche seront exposées. Enfin, le chapitre se terminera par des pistes de recherche en vue de réaliser des études futures dans le domaine.

6.1 Synthèse des résultats obtenus en regard des objectifs fixés

L'objectif général de ce mémoire consistait à évaluer la capacité à coopérer des élèves avec TCE afin de la comparer à celle des élèves sans TCE. Deux objectifs spécifiques

ont également été ciblés. Ainsi, le premier objectif consistait à évaluer la qualité de la relation coopérative des élèves avec TCE afin de vérifier l'hypothèse que les investisseurs groupés avec un banquier TCE investiraient moins d'UM que ceux mis en paire avec un banquier sans TCE. Les résultats ont démontré que contrairement à ce qui était attendu, les investisseurs en paire avec un élève TCE n'investissaient pas moins que ceux qui jouent avec un investisseur sans TCE. Ainsi, les élèves avec et sans TCE faisaient autant confiance à leurs coéquipiers à l'amorce du jeu. Or, malgré le degré de confiance observé au début du jeu, les résultats ont également révélé que les investissements diminuent plus rapidement dans les dyades incluant un élève avec TCE que dans les dyades sans TCE.

Le deuxième objectif de cette recherche était d'examiner de manière empirique la possibilité que la réciprocité joue un rôle central dans le maintien d'une relation coopérative de qualité. Ainsi, il était attendu que le pourcentage de remises à chacun des tours du jeu serait associé aux investissements subséquents dans le jeu. De plus, il était prévu que les banquiers avec TCE seraient moins réciproques envers leur partenaire que ceux sans TCE, se traduisant par des pourcentages de remises moins élevés. Les données obtenues ont révélé une relation significative entre les comportements de réciprocité des élèves et les comportements coopératifs subséquents de leur partenaire. Cela dit, cette relation a été observée tant chez les élèves aux prises avec un TCE que chez ceux qui n'ont pas de TCE, indiquant que dans l'ensemble, la réciprocité tend à favoriser la coopération dans la paire. Par conséquent, il semble que les lacunes coopératives des élèves avec TCE, se traduisant par une relation coopérative moins fructueuse que chez les élèves sans TCE, proviennent également d'autres facteurs que le manque de réciprocité chez élèves avec TCE.

6.2 Limites, forces de l'étude et pistes de recherches futures

Cette étude comporte certaines limites, qu'il convient de reconnaître et qui pourront servir à orienter les études futures dans le domaine. Une première limite réside dans la constitution de l'échantillon des élèves avec TCE. Comme le dépistage des participants a été fait sur la base des troubles de comportement de type extériorisé tels que définis par le MELS (2007), l'échantillon d'élèves TCE est bien entendu composé d'élèves avec TCE, identifiés administrativement en milieu scolaire à l'aide du code 12. Cela dit, certains élèves ciblés dans des classes d'adaptation scolaire ont également d'autres codes à leur dossier. Ces autres problématiques sont donc susceptibles de moduler les comportements des élèves et, par conséquent, les résultats obtenus au jeu de l'investissement. Pour s'assurer que les déficits dans les habiletés coopératives des élèves proviennent effectivement de leur TCE plutôt que d'autres variables confondantes, des études ultérieures dans le domaine gagneraient à cibler des critères de sélection plus stricts.

Une deuxième limite a trait à la rémunération des participants. En effet, conformément aux études utilisant divers jeux économiques, les élèves ont reçu, à l'issue du jeu, une compensation monétaire proportionnelle au montant récolté au jeu de l'investissement. Selon les experts du domaine, cette compensation est essentielle pour inciter les élèves à s'engager activement dans la tâche et pour fournir un contexte signifiant (Mislim, 2011). Or, le fait de rémunérer les participants a pu provoquer certains comportements qui se distinguent de ceux mis en œuvre lors d'activité impliquant de la coopération en classe. En effet, en contexte de classe, les élèves ne sont pas rémunérés chaque fois qu'ils sont dans une situation de type coopératif avec leurs coéquipiers. Qui plus est, un incitatif financier se distingue d'autres formes de renforcement utilisées en classe, comme les encouragements ou les privilèges. Ainsi, d'autres études devront confirmer

la validité du jeu à procurer un indice de la capacité de coopérer qui reflètent les comportements coopératifs en classe.

Une troisième limite concerne le déroulement du jeu de l'investissement, qui impliquait l'anonymat des joueurs. Le choix de rendre l'identité des joueurs anonyme était justifié par l'intention de mesurer les capacités coopératives de façon la plus objective possible, afin d'éviter que les comportements des élèves dépendent de l'élève à qui ils s'adressaient. Cependant, l'anonymat des joueurs représente également une limite de l'étude puisque cet aspect s'avère peu représentatif de la réalité des classes, qui implique évidemment que les élèves connaissent l'identité de leurs coéquipiers lorsqu'ils coopèrent. Cette limite procure néanmoins des pistes pertinentes à explorer dans d'autres études utilisant le jeu de l'investissement. Ainsi, il serait intéressant d'examiner le comportement des élèves lorsqu'ils connaissent le coéquipier avec qui ils sont groupés. Plus spécifiquement, différentes caractéristiques des coéquipiers pourraient être étudiées pour voir comment elles modulent les comportements coopératifs mobilisés. Notamment, est-ce que leurs comportements durant le jeu seront influencés par son statut social ? En d'autres termes, les élèves seront-ils plus enclins à coopérer avec des élèves plus populaires qu'avec des élèves rejetés ?

En dépit des limites identifiées, la présente étude comporte également plusieurs points forts. L'une des grandes forces de la présente étude réside dans son instrument de mesure, soit le jeu de l'investissement, qui a permis d'évaluer directement le construit de coopération. Qui plus est, à notre connaissance, aucune recherche n'avait permis d'évaluer directement les aptitudes à coopérer des élèves avec TCE, un apport important de l'étude. En outre, la présente étude a proposé une comparaison directe de la qualité de la relation coopérative chez les élèves avec TCE et sans TCE. Enfin, le recours à ce jeu a également permis de mettre en lumière la dynamique coopérative qui s'installe entre une dyade d'élèves et d'investiguer les comportements relatifs à la

confiance, d'une part, et à la réciprocité, d'autre part, des comportements nécessaires au bon fonctionnement de la coopération. Ensuite, appliqué au contexte d'une classe, les résultats obtenus dans l'étude viennent confirmer les observations des enseignants qui rapportent fréquemment que les élèves en troubles du comportement manifestent des difficultés à coopérer (Desbiens, 2008). En outre, sur la base des résultats obtenus, il serait souhaitable de fournir des stratégies explicites aux élèves avec TCE afin de favoriser le succès des relations coopératives qu'ils entretiennent avec leurs coéquipiers. Ainsi, une stratégie pertinente pour favoriser la coopération serait d'agir sur la tendance à la réciprocité des élèves, qui semble être directement en lien avec les comportements d'un coéquipier potentiel. Pour y parvenir, amener les élèves à se montrer généreux avec leur coéquipier et leur expliquer les retombées à plus long terme de leurs comportements pourrait constituer des avenues pertinentes.

En dépit du rôle de la réciprocité dans la qualité de la coopération identifié dans la présente étude, les résultats ont également révélé que la réciprocité était moins fortement associée aux comportements subséquents du coéquipier chez les élèves avec TCE. Ce constat suggère que les fluctuations de la relation coopérative chez les élèves avec TCE proviennent en partie de la réciprocité des élèves avec TCE, mais également d'autres facteurs qui n'ont pas été identifiés dans la présente étude. Sur cette base, plusieurs pistes pourraient être proposées aux praticiens œuvrant auprès d'élèves avec TCE pour favoriser l'implantation d'une relation coopérative de qualité. Notamment, le fait d'enseigner explicitement ces habiletés coopératives aux élèves, au même titre que les contenus théoriques, constituerait une avenue intéressante. En effet, l'enseignement des habiletés sociales s'avère pertinent à tous les niveaux scolaires à titre préventif, et en particulier pour les élèves en troubles de comportement (Bowen et al., 2001 ; Goldstein, 1999 ; Rutherford, Quinn, et Mathur, 2001). Il pourrait également être intéressant d'intégrer le jeu coopératif aux activités quotidiennes. Le jeu coopératif, qui peut prendre diverses formes telles l'activité écrite, le jeu de société, ou

l'apprentissage coopératif en classe (Gendron et al., 2005), est reconnu générer des résultats positifs au cours d'intervention visant l'acquisition et le développement d'habiletés sociales auprès des jeunes ayant un trouble de comportement (Gendron et al., Bordeleau et al.1999 ; Fédérations des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec [FEEPEQ], 1995; Johnson et Johnson, 2009; McHugh, 1995; Patrick, Kaplan et Ryan, 2011; Solomon, 1997).

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Poulsen, C. et Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201-216.
- Abrami, P. G, Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Harcourt Brace & Company.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales, 4*, 187-203.
- Albano, A. M., Chorpita, B. F. et Barlow, D. H. (2003). Childhood anxiety disorders. *Child psychopathology, 2*, 279-329.
- Altemus, M., Sarvaiya, N., Epperson, C. N. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *Frontiers in neuroendocrinology, 34*, 320-330.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-V-TR: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.
- Ballantine, J. et Mc Court Larres, P. M. (2007). Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills? *Education and Training, 49*(2), 126-137.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality, 2*, 154-196.
- Barkley, R. A. (2011). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin, 121*(1), 65.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* : De Boeck Université.

- Bellanca, J. et Fogarty, R. (1991) *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*. Palatine, Illinois : IRI/Skylight Publishing, Inc.
- Bergeron, P. (2012). *Rôle médiateur des caractéristiques familiales fonctionnelles dans la relation entre le statut socioéconomique et les troubles de comportement intériorisés et extériorisés* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke. Récupéré de ProQuest ProQuest Dissertations & Theses. 1113043746
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1995). Friend's influence on adolescent's adjustment to school. *Child development*, 66(5), 1312-1329.
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 256-272.
- Bordeleau, C., Morency, L. et Savinski, H. (1999). L'activité physique et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28(1), 41-67.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001). La compétence sociale. In Gouvernement du Québec (dir.), 6 12 17 Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire (pp. 51-99). Québec : Les Publications du Québec.
- Brosnan, S. F. et Bshary, R. (2010). Cooperation and deception: from evolution to mechanisms. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1553), 2593-2598.
- Brunelle, N., Cousineau, M.-M. et Brochu, S. (2005). Trajectoires déviantes de garçons et de filles : Points de convergence et de divergence. Dans N. Brunelle et M.-M. Cousineau (Eds.). *Trajectoires de déviance juvénile : Les éclairages de la recherche qualitative*, (pp. 9-30). Québec : Presses de Université du Québec.
- Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M. et Butera, F. (2011). Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning? *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 135-146.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111.

- Caillouette, J. (2001). "Pratiques de partenariat, pratiques d'articulation identitaire et mouvement communautaire", *Nouvelles Pratiques Sociales*, (14)1, 81-96.
- Carrière, M. (2001). "Le partenariat dans le champ des troubles mentaux dix ans après la politique de santé mentale", *Santé mentale au Québec*, (26)1, 216-241.
- Catledge, G. et Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (3e éd.). Boston, MA: Ally and Bacon.
- Centrale des syndicats du Québec (2013). Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers - élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).
- Chapman, E. S. et Cope, M. T. (2004). Group reward contingencies and cooperative learning: Immediate and delayed effects on academic performance, self-esteem, and sociometric ratings. *Social Psychology of Education*, 7(1), 73-87.
- Charlebois, P. (2000). La prévention des problèmes associés au déficit d'attention avec hyperactivité. *Vitaro, F. et C. Gagnon (sous la direction de) Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec*, 69-113.
- Choi, J., Johnson, D. W. et Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003.
- Christenson, S. L. et Sheridan S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*, New York: Guilford Press.
- Cicchetti, D. et Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*, 2, 1-19.
- Cloninger, C. R., Bayon, C. et Svrakic, D. M. (1998). Measurement of temperament and character in mood disorders: a model of fundamental states as personality types. *Journal of affective disorders*, 51(1), 21-32.
- Cohen, E. (1995). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.

- Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations, a: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Cullinan. D. (2004). Classification and definition of emotional and behavioral disorders, dans R.B Rutherford, M.M. Quinn et S.R. Mathur (dir.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: The Guilford Press, 32-53.
- Daniel, M.-F. et Schleifer, M. (1996). La coopération dans la classe. *Montréal : Éditions Logiques*.
- Den Hartog, H., Derix, M., Van Bommel, A., Kremer, B. et Jolles, J. (2003). Cognitive functioning in young and middle-aged unmedicated out-patients with major depression: testing the effort and cognitive speed hypotheses. *Psychological medicine*, 33(08), 1443-1451.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1-23.
- Desbiens, N. (2011). L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement. *Le bulletin du CRIFPE*, 18(3), 4-5.
- Desbiens, N. (2008). *Les troubles du comportement chez les enfants de 5 à 12 ans*. Évaluation et intervention. Formation Porte-Voix. Document inédit, Université de Montréal.
- Desbiens, N., Bowen, F., Janosz, M. et Bélanger, J. (2009). *La trousse pédagogique du programme d'intervention l'Allié : une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire*—Guide d'implantation : Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- DiBlasio, R. A. (2009). The systemic approach in school, the cooperation and the solutionist approach: assets for the development of relational competences and tools to contain behavior disorders. *Thérapie familiale*, 30(1), 11-26.
- Dishion, T. J., Capaldi, D. M. et Yoerger, K. (1999). Middle childhood antecedents to progressions in male adolescent substance use: An ecological analysis of risk and protection. *Journal of Adolescent Research*, 14, 175-205.

- Elliot, A. J., Elliot, A. et Dweck, C. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16, 52-72.
- Fortin, L. (2002). Violence et problèmes de comportement. *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, 451-470.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219.
- Fédérations des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FEEPEQ). (1995). *Un peuple moins sédentaire et en meilleure santé à travers l'éducation physique et la vie active*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation au Québec. Sainte-Foy : Éditions l'Impulsion.
- Friend, M. et Cook, L. (1991). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 7(1), 69-86.
- Gaudet, D. (1998). *La coopération en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14(2), 197-213.
- Gillies, R. M. et Boyle, M. (2008). Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1333-1348.
- Goldstein, A. P. (1999). *The Prepare Curriculum: Teaching social skills* (Rev. éd.). Champaign, IL : Research Press.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Gaëtan Morin.
- Gummerum, M., Keller, M., Takezawa, M. et Mata, J. (2008). To give or not to give: Children's and adolescents' sharing and moral negotiations in economic decision situations. *Child development*, 79(3), 562-576.

- Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire* : Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 655-663.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. et LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child development*, 61(6), 2004-2021.
- Im, K. (2005). *L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs, l'engagement par rapport à la matière et le développement de la compétence langagière en français langue étrangère (FLE) chez des étudiants de première année en études médicales à l'université des sciences de la santé (USS) du Cambodge* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski. Récupéré de ProQuest ProQuest Dissertations & Theses. 305348979.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Johnson, R. T. et Johnson, D. W. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.). Montréal : Les Éditions logiques.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844.
- Kauffman, J. M. (2006). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (8e éd.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill/Prentice/Hall.

- Kern, A. L., Moore, T. J. et Caglin Akillioglu, F. (2007). Cooperative learning: Developing an observation instrument for student interactions. *37Th Annual Frontiers in Education Conference*, 3, 1-6.
- King-Casas, B., Sharp, C., Lomax-Bream, L., Lohrenz, T., Fonagy, P. et Montague, P. R. (2008). The rupture and repair of cooperation in borderline personality disorder. *Science*, 321(5890), 806-810.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S. et Van der Linden, J. (2004). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 205-237.
- Law, Y. K. (2008). Effects of cooperative learning on second graders' learning from text. *Educational Psychology*, 28(5), 567-582.
- Leblanc, M. (2011). Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick k francophone.
- Lewin, K. (1945). The Research Center for Group Dynamics, *Sociometry*, 8, 126-136.
- Lopata, C., Miller, K. A. et Miller, R. H. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The journal of educational research*, 96(4), 232-239.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*: Dunod.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). Les troubles du comportement à l'école : Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. et Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609-621.
- McHugh, E. (1995). Going "beyond the physical": Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(4), 18-24.
- Mérini, C. et Bizzoni-Prévieux, C. (2009) Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école. *Revue Formation et Profession*, 2009, pp.32-35.

- Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (2007). *École et comportement, un guide de comportement. Un guide d'intervention au secondaire*. Publications du Québec, 79 pages.
- Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Publications du Québec, 26 pages.
- Mullins, L. J., Chard, S. R., Hartman, V. L., Bowlby, D., Rich, L. et Burke, C. (1995). The relationship between depressive symptomatology in school children and the social responses of teachers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(4), 474-482.
- Parent, N., Tremblay, R. et Valois, P. (2006). Échelle d'évaluation des dimensions du comportement destinée aux enseignants et aux parents du primaire : manuel de l'examineur : Québec : Commission scolaire de la Capitale.
- Patrick, H., Kaplan, A. et Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367.
- Plante, I. (2013). Considérations théoriques et pratiques liées à la mesure de la coopération en contexte scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 29-58.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283.
- Plante, I. et Bélanger, J. (2011). Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle. *Bulletin du centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante*, 18(3), 12-15.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. et Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948.
- Poulin, F. et Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two factor mode. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Poulin, F., Dishion, T.J., Kavanagh, K. et Kiesner, J. (1998). La prévention des problèmes de comportement à l'adolescence. *Criminologie*, 31, 67-85.

- Pupo, M. (1999). *La propension à l'incertitude et l'aptitude à profiter de l'apprentissage en coopération* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Thèses*. 304569299.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A.S., Cheong, Y.F. et Congdon, R.T. (2000). *HLM 5: Hierarchical linear and nonlinear modeling Lincolnwood*. IL: Scientific Software.
- Rodebaugh, T. L., Klein, S. R., Yarkoni, T. et Langer, J. K. (2011). Measuring social anxiety related interpersonal constraint with the flexible iterated prisoner's dilemma. *Journal of anxiety disorders*, 25(3), 427-436.
- Roeser, R. W. et Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156): Springer US.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2009). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Rubin, K. H. et Mills, R. S. (1991). Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 23(3), 300.
- Rubin, K. H., Hymel, S. et Mills, R. S. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57(2), 237-255.
- Rutherford Jr., R. B., Quinn, M. M. et Mathur, S. R. (2001). *Comment enseigner des comportements appropriés à ces jeunes qui présentent des troubles émotionnels ou comportementaux* (traduit par Tremblay, I. et adapté par Royer, É.). Lévis, QC: École et comportement.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaétan Morin.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. et Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13(1), 142-170.

- Sapon-Shevin, M., Ayres, B., Duncan, J. et Janet S. (1998). L'apprentissage coopératif et l'inclusion. *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.). Montréal : Les Éditions logiques.
- Saucier, G. et Goldberg, L.-R. (2006). Personnalité, caractère et tempérament : la structure translinguistique des traits. *Psychologie française*, 51(3), 265-284.
- Scheier, L.M., Botvin, G.J., Griffin, K.W. et Diaz, T. (2002). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *J. Early Adolescent*, 20, 178-210.
- Shachar, H. et Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and instruction*, 14(1), 69-87.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Sharp, C., Burton, P. C. et Ha, C. (2011). "Better the devil you know": a preliminary study of the differential modulating effects of reputation on reward processing for boys with and without externalizing behavior problems. *European child & adolescent psychiatry*, 20(11-12), 581-592.
- Slavin, R. (2011). Cooperative learning. *Learning and Cognition in Education Elsevier Academic Press, Boston*, 160-166.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A. et Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology*.
- Smart, D., Vassallo, S., Sanson, A., Richardson, N., Dussuyer, I. et McKendry, B. (2003). *Patterns and precursors of adolescent antisocial behavior: second report*. Report commissioned by Crime Prevention Victoria.
- Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(5), 22-25.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaétan Morin.

- Verlaan, P. et Besnard, T. (2014). La violence indirecte: une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (Eds.). (2003). *Prévention des problèmes adaptation chez les enfants et les adolescents* (Vol. 2). PUQ.
- Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Toronto: Brooks/Cole Publishing Company
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. et Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of educational psychology*, 96(2), 195.
- West, S. A., Griffin, A. S. et Gardner, A. (2007). Social semantics: altruism, cooperation, mutualism, strong reciprocity and group selection. *Journal of evolutionary biology*, 20(2), 415-432.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE ÉVALUANT DIFFÉRENTES VARIABLES INDIVIDUELLES

Questionnaire évaluant différentes variables individuelles

Indique jusqu'à quel point les énoncés suivants correspondent à ce que tu penses, en te référant à l'échelle de 1 à 4 suivante.

1	2	3	4	
Rarement/Jamais	Occasionnellement	Souvent	Presque toujours/Toujours	
1. Je planifie soigneusement les tâches à accomplir	1	2	3	4
2. Je fais les choses sans réfléchir	1	2	3	4
3. Je me décide rapidement	1	2	3	4
4. Je suis insouciant	1	2	3	4
5. Je ne porte pas attention	1	2	3	4
6. Mes pensées défilent très vite	1	2	3	4
7. Je planifie mes sorties longtemps d'avance	1	2	3	4
8. J'ai de l'autocontrôle	1	2	3	4
9. J'arrive à me concentrer facilement	1	2	3	4
10. Je mets de l'argent de côté régulièrement	1	2	3	4
11. Je me tortille lors de pièces de théâtre ou de conférences	1	2	3	4
12. Je suis quelqu'un de prudent et réfléchi	1	2	3	4
13. Je veille à ma réussite scolaire	1	2	3	4
14. Je parle sans réfléchir	1	2	3	4
15. J'aime réfléchir à des problèmes complexes	1	2	3	4
16. Mener à terme un projet est difficile pour moi	1	2	3	4
17. J'agis sur un "coup de tête"	1	2	3	4
18. Résoudre des problèmes intellectuels m'ennuie rapidement	1	2	3	4
19. J'agis selon l'inspiration du moment	1	2	3	4
20. Je réfléchis longuement	1	2	3	4
21. J'ai du mal à terminer ce que j'entreprends	1	2	3	4
22. Je fais des achats impulsifs	1	2	3	4
23. Je ne peux penser qu'à un problème à la fois	1	2	3	4
24. Je change souvent de passe-temps	1	2	3	4
25. Je dépense plus que je gagne	1	2	3	4
26. Lorsque je réfléchis, des pensées non pertinentes me viennent en tête	1	2	3	4
27. Je m'intéresse plus au présent qu'à l'avenir	1	2	3	4
28. Je me sens agité(e) (ex. en classe, au cinéma, etc.)	1	2	3	4
29. J'aime les énigmes	1	2	3	4
30. Je me projette dans le futur	1	2	3	4

4. Imagine que tu arrives en classe et que tu vois tous les élèves se regrouper en équipes pour faire un travail. Tu es assis(e) et tu vois plusieurs élèves se faire choisir pour faire partie d'une équipe. Pendant que tu attends, tu te demandes si des élèves voudront de toi pour faire partie de leur équipe.

- | | | | | | | |
|--|-------------|---|---|---|--------------------|---------|
| a) <u>À ce moment précis</u> , à quel point te sentirais-tu <u>nerveux(se)</u> que les élèves te choisissent ou pas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Pas nerveux | | | | Très, très nerveux | |
| b) <u>À ce moment précis</u> , à quel point te sentirais-tu <u>fâché(e)</u> que les élèves te choisissent ou pas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Pas fâché | | | | Très, très fâché | |
| c) Crois-tu que les élèves de la classe te choisiront pour faire partie de leur équipe? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | OUI !!! | | | | | NON !!! |

5. Imagine que ce soit samedi et que tu ramènes un sac d'épicerie chez toi pour ta famille. Il pleut très fort alors tu veux te rendre à la maison VITE. Soudainement, le sac de papier que tu transportes se déchire et tous les aliments s'éparpillent par terre. Tu lèves les yeux et tu vois quelques élèves de ta classe qui marchent rapidement. Tu te demandes s'ils s'arrêteront pour t'aider.

- | | | | | | | |
|--|-------------|---|---|---|--------------------|---------|
| a) <u>À ce moment précis</u> , à quel point te sentirais-tu <u>nerveux(se)</u> que les élèves veuillent ou pas s'arrêter et t'aider? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Pas nerveux | | | | Très, très nerveux | |
| b) <u>À ce moment précis</u> , à quel point te sentirais-tu <u>fâché(e)</u> que les élèves veuillent ou pas s'arrêter et t'aider? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Pas fâché | | | | Très, très fâché | |
| c) Crois-tu que les élèves offriront de t'aider? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | OUI !!! | | | | | NON !!! |

6. Imagine que tu sois aux toilettes de l'école et que tu entendes ton enseignant(e) dans le corridor parler d'un élève à un autre enseignant. Tu entends ton enseignant(e) dire qu'il(elle) n'aime vraiment pas avoir cet élève dans sa classe. Tu te demandes s'il(elle) pourrait parler de TOI.

- | | | | | | | |
|---|-------------|---|---|---|--------------------|---------|
| a) <u>À ce moment précis</u> , à quel point te sentirais-tu <u>nerveux(se)</u> que l'enseignant(e) parle ou pas de toi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Pas nerveux | | | | Très, très nerveux | |
| b) <u>À ce moment précis</u> , à quel point te sentirais-tu <u>fâché(e)</u> que l'enseignant(e) parle ou pas de toi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Pas fâché | | | | Très, très fâché | |
| c) Crois-tu que l'enseignant(e) pensait à TOI en parlant d'un élève qu'il(elle) n'aime pas avoir dans sa classe? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | OUI !!! | | | | | NON !!! |

1	2	3	4
Pas vrai	Un peu vrai	Plutôt vrai	Très vrai

26. Je reste calme lorsque les autres me font remarquer mes erreurs	1	2	3	4
27. J'essaie de comprendre comment les autres se sentent	1	2	3	4
28. Je rencontre de nouvelles personnes par moi-même	1	2	3	4
29. Je me comporte adéquatement sans qu'on ait à me le demander	1	2	3	4
30. Je souris ou je salue les gens lorsque je les vois	1	2	3	4
31. Lorsque je suis impliqué(e) dans un malentendu, j'essaie de trouver une bonne façon d'y mettre fin	1	2	3	4
32. J'écoute l'enseignant(e) lorsqu'il(elle) s'adresse à la classe	1	2	3	4
33. Je joue à des jeux avec les autres	1	2	3	4
34. Je fais mes devoirs à temps	1	2	3	4
35. Si on ne me traite pas bien, j'en parle aux autres	1	2	3	4
36. Je reste calme lorsque je fais face à des problèmes	1	2	3	4
37. Je suis gentil avec les autres lorsqu'ils ne se sentent pas bien	1	2	3	4
38. Je demande aux autres de me joindre à eux lorsqu'ils font quelque chose que j'aime	1	2	3	4
39. Je tiens mes promesses	1	2	3	4
40. Je dis « merci » quand quelqu'un m'aide	1	2	3	4
41. Je reste calme lorsqu'on m'agace	1	2	3	4
42. Je travaille bien avec les autres élèves de la classe	1	2	3	4
43. J'essaie de me faire de nouveaux amis	1	2	3	4
44. Lorsque je fais une erreur, je l'admets aux autres	1	2	3	4
45. Je demande de l'aide lorsque j'en ai besoin	1	2	3	4
46. Je reste calme quand je suis en désaccord avec les autres	1	2	3	4

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	Un peu d'accord	Fortement d'accord
1. Je peux résister à la tentation de manger du « fast-food » si je le veux				
2. Je déteste devoir attendre mon tour de parole lorsque je discute avec d'autres personnes				
3. Lorsque j'en suis capable, j'essaie de mettre un peu d'argent de côté au cas où une urgence surviendrait				
4. J'ai travaillé fort à l'école pour m'améliorer en tant qu'individu				
5. Ce serait difficile pour moi de suivre une diète spéciale qui serait meilleure pour ma santé				
6. Normalement, j'essaie de considérer comment mes actions affectent les autres				
7. C'est difficile pour moi de résister à l'achat de choses que je n'ai pas les moyens de me payer				
8. J'ai tenté de travailler fort à l'école pour avoir un meilleur futur				
9. Si mon mets préféré était devant moi, j'aurais de la difficulté à attendre pour le manger				
10. J'essaie de dépenser mon argent intelligemment				
11. À l'école, j'essayais de prendre la voie facile				
12. C'est facile pour moi de résister à des bonbons et autres gourmandises				
13. J'essaie de considérer comment mes actions affecteront les autres à long terme				
14. On ne peut pas me faire confiance avec de l'argent				
15. Je suis capable de travailler fort pour me rendre loin dans la vie				
16. Parfois, je mange jusqu'à m'en rendre malade				
17. Je ne considère pas comment mes comportements vont affecter les autres personnes à long terme				
18. Lorsque quelqu'un me donne de l'argent, je préfère le dépenser tout de suite				
19. Je ne peux pas me motiver à accomplir des buts à long terme				
20. J'ai toujours tenté de manger sainement puisque c'est profitable à long terme				
21. J'accorde de la valeur aux besoins des autres personnes qui m'entourent				
22. Je gère bien mon argent				
23. J'ai toujours eu l'impression que mon bon travail serait profitable au final				
24. Même lorsque j'ai faim, je peux attendre jusqu'à l'heure du repas avant de manger quelque chose				
25. Ça n'a aucune importance de considérer comment mes décisions affectent les autres				
26. J'ai du plaisir à dépenser de l'argent dès que je le reçois				
27. Je préfère opter pour la voie facile dans la vie plutôt que de me rendre loin				

Indique jusqu'à quel point les énoncés suivants correspondent à ce que tu penses, en te référant à l'échelle de 1 à 5 suivante.

1	2	3	4	5
Ne me décrit pas du tout	Me décrit un peu	Me décrit plutôt bien	Me décrit très bien	Me décrit parfaitement

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. J'aime aider les autres élèves à apprendre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. J'aime être le meilleur élève de la classe (en terme de rendement scolaire) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Je préfère faire mes travaux scolaires seul plutôt qu'avec d'autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Je n'aime pas partager mes idées et mon matériel avec les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ça me dérange de devoir travailler avec d'autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. C'est une bonne idée pour les élèves d'apprendre en s'aidant les uns les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Je produis un meilleur travail lorsque je travaillé seul | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. J'aime coopérer avec les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Je travaille pour obtenir de meilleurs résultats scolaires que les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Je me sens bien lorsque je suis en compétition avec les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. J'aime être en compétition avec les autres élèves pour découvrir qui peut faire le meilleur travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. J'aime être en contexte de défi pour déterminer qui est le meilleur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Travailler en petit groupe est mieux que de travailler seul | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Être en compétition avec les autres n'est pas une bonne façon de travailler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Je n'aime pas être le deuxième | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Les autres élèves me permettent d'apprendre des choses importantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. J'aime travailler avec d'autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Je préfère le travail produit lorsque je l'ai réalisé seul | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Les élèves n'apprennent pas beaucoup de choses les uns des autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres élèves quand je pense que ça les aidera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANNEXE B

MESURE DE MOTIVATION À RÉUSSIR LE JEU DE L'INVESTISSEMENT

Nom : _____

ID : _____

Ma motivation au jeu

Pour chacun des énoncés, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 pour exprimer ce que tu penses:

1	2	3	4	5	6	7
Fortement en désaccord						Fortement en accord

1. C'est important pour moi de faire le plus d'argent possible durant le jeu 1 2 3 4 5 6 7
2. Durant le jeu, je ferai de mon mieux 1 2 3 4 5 6 7
3. C'est important pour moi de ne pas finir le jeu avec un petit montant d'argent 1 2 3 4 5 6 7

ANNEXE C

EXEMPLE DE FEUILLE DE JEU DE L'INVESTISSEMENT

<p>Tour # 6</p>	<p>Investisseur</p> <p>Investissement = <input type="text"/></p> <p>20\$ - <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir → <input type="text"/> + Remise = <input type="text"/></p> <p>→ <input type="text"/> = <input type="text"/></p>	<p>Profit</p> <p>Investissement x 3 = <input type="text"/></p> <p>Profit <input type="text"/></p>	<p>Banquier</p> <p>Profit <input type="text"/> - Remise <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir final <input type="text"/></p>
<p>Tour # 7</p>	<p>Investisseur</p> <p>Investissement = <input type="text"/></p> <p>20\$ - <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir → <input type="text"/> + Remise = <input type="text"/></p> <p>→ <input type="text"/> = <input type="text"/></p>	<p>Profit</p> <p>Investissement x 3 = <input type="text"/></p> <p>Profit <input type="text"/></p>	<p>Banquier</p> <p>Profit <input type="text"/> - Remise <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir final <input type="text"/></p>
<p>Tour # 8</p>	<p>Investisseur</p> <p>Investissement = <input type="text"/></p> <p>20\$ - <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir → <input type="text"/> + Remise = <input type="text"/></p> <p>→ <input type="text"/> = <input type="text"/></p>	<p>Profit</p> <p>Investissement x 3 = <input type="text"/></p> <p>Profit <input type="text"/></p>	<p>Banquier</p> <p>Profit <input type="text"/> - Remise <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir final <input type="text"/></p>
<p>Tour # 9</p>	<p>Investisseur</p> <p>Investissement = <input type="text"/></p> <p>20\$ - <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir → <input type="text"/> + Remise = <input type="text"/></p> <p>→ <input type="text"/> = <input type="text"/></p>	<p>Profit</p> <p>Investissement x 3 = <input type="text"/></p> <p>Profit <input type="text"/></p>	<p>Banquier</p> <p>Profit <input type="text"/> - Remise <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir final <input type="text"/></p>
<p>Tour # 10</p>	<p>Investisseur</p> <p>Investissement = <input type="text"/></p> <p>20\$ - <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir → <input type="text"/> + Remise = <input type="text"/></p> <p>→ <input type="text"/> = <input type="text"/></p>	<p>Profit</p> <p>Investissement x 3 = <input type="text"/></p> <p>Profit <input type="text"/></p>	<p>Banquier</p> <p>Profit <input type="text"/> - Remise <input type="text"/> = <input type="text"/></p> <p>Avoir final <input type="text"/></p>

ANNEXE D

COPIE DU CERTIFICAT ÉTHIQUE

Le 7 janvier 2014

Madame Isabelle Plante
Professeure
Département d'éducation et formation spécialisées

Objet : Rapport annuel d'avancement du projet : «*Le rôle de la théorie de l'empathie, l'impulsivité, l'altruisme et la sensibilité au rejet dans la tendance des élèves à coopérer*»
N/Réf. : 2013_S_700208

Chère madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique le 18 juillet 2011, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (2012) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **18 juillet 2014**.

S'ajoutent à l'équipe de recherche en 2013-14 les étudiants à la maîtrise en éducation Jonathan Bruneau St-Onge et Seng Phiv qui réaliseront leur projet de mémoire dans le cadre de cette recherche.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les modifications importantes¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Le prochain rapport annuel d'avancement de projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) est attendu pour **18 juin 2014**.²

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

La vice-présidente,



Maria Nenggeh Mensah,
Professeure

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

² <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html>

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet: Isabelle Plante

Unité(s) : Département d'éducation et formation spécialisées

Co-chercheur(s):

Titre du projet : «Le rôle de la théorie de l'esprit, l'empathie, l'impulsivité, l'altruisme et la sensibilité au rejet dans la tendance des élèves à coopérer ».

Stagiaire postdoctoral :

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (2010).

Le présent certificat est valide jusqu'au 18 juillet 2012

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 18 juin 2012.

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D. (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	PH.D. (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Christa Japel	Ph.D. (psychologie)	Éducation et pédagogie
Maria Nengeh Mensah	Ph.D. (Communications)	École de travail social
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

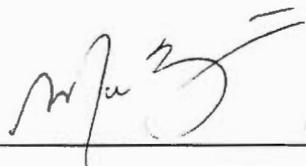
Date de la réunion : *

Date d'émission initiale du certificat : 18 juillet 2011

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : R-2 : R-3 : R-4 : R-5 :

Remarque : * Projet examiné hors séance.



Marc Bélanger, Ph.D., Président

ANNEXE E

COPIE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Chers parents,

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à une recherche qui examine les comportements des élèves en situation d'échanges économiques. Cette recherche, qui a obtenu l'appui financier du Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC), sera menée par Isabelle Plante, professeure-chercheure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

La contribution de votre enfant consiste d'abord à remplir un questionnaire en classe, d'une durée d'environ 30 minutes, évaluant différentes variables relatives aux compétences sociales et émotionnelles, ainsi qu'à prendre part au « jeu de l'investissement », une tâche d'environ une heure qui simule des échanges économiques. Au cours de ce jeu, les élèves sont jumelés en paires, sans connaître l'identité de leur partenaire, et sont amenés à investir des unités monétaires selon des règles établies. À l'issue du jeu, les élèves reçoivent une compensation monétaire proportionnelle au montant récolté au « jeu de l'investissement », qui ne peut excéder 10\$ par élève. La compensation offerte a pour but de rendre la tâche signifiante et de s'assurer que les élèves y participent activement. Pour que les résultats s'appliquent à l'ensemble des élèves, peu importe leur cote de comportement et/ou leur rendement scolaire antérieur, les notes dans les matières de base (français et mathématiques) de l'étape précédente, ainsi que la cote de comportement des élèves seront consignées par l'équipe de recherche.

Au terme de cette recherche, les résultats obtenus seront communiqués lors de congrès ou sous forme d'articles et les écoles recevront un rapport écrit résumant les résultats obtenus. Les résultats diffusés ne permettront en aucun cas d'identifier les individus qui auront pris part à l'étude. Seuls les résultats issus de groupes d'élèves, provenant de plusieurs classes ou écoles, seront communiqués ou publiés. De plus, les renseignements fournis demeureront entièrement confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code numérique et seules la chercheuse principale et la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et le code numérique qui leur aura été attribué. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les données seront détruites au plus tard cinq ans après la fin des communications relatives à l'étude.

La participation de votre enfant à cette recherche est entièrement volontaire. De plus, vous êtes libres de retirer votre enfant en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Dans ce cas, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués au bas de ce document. Si vous retirez votre enfant de la recherche, tous les renseignements le concernant seront détruits. En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque particulier, mais sa contribution pourrait favoriser l'avancement des connaissances sur les comportements des élèves en situation d'échange. À cet effet, sa participation est importante et nous vous demandons votre collaboration.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Pour des informations supplémentaires sur les responsabilités de l'équipe de recherche ou pour adresser une plainte, vous pouvez contacter le président du CIÉR, M. Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 #5021 ou à l'adresse courriel : belanger.m@uqam.ca.

Pour toute question ou information, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Isabelle Plante, professeure-chercheure au département d'éducation et formation spécialisées, au numéro de téléphone (514) 987-3000 # 8554 ou à l'adresse courriel : plante.isabelle@uqam.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens librement à ce que mon enfant _____ (prénom et nom de l'enfant) prenne part à cette recherche. Je sais que je peux retirer mon enfant de cette recherche en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Prénom et nom du parent (en lettres moulées) _____

Signature : _____ Date : _____