

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**INVENTAIRE CRITIQUE DES INTERVENTIONS COMPORTEMENTALES
EMPLOYÉES AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS
CONCOMITANTES**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de maîtrise en éducation**

**PAR
LOUIS-ETIENNE FRÉCHETTE**

MARS 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski 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 Rimouski 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.

Identification du jury

Université du Québec à Rimouski

Faculté d'éducation

Inventaire critique des interventions comportementales employées auprès des élèves ayant des difficultés concomitantes

Louis-Etienne Fréchette

a été évalué par un jury

composé des personnes suivantes :

Pauline Beaupré Ph. D.

directrice de recherche, UQAR

Jean-François Boutin Ph. D.

président du jury, UQAR

Catherine Lanaris Ph. D.

membre externe du jury, UQO

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Le but de cette recherche était, à prime abord, de mettre l'accent sur les élèves ayant des troubles réactifs d'attachement. À la suite de la lecture de plusieurs documents relatifs à ce trouble, il devenait naturel de s'intéresser, en premier lieu, aux difficultés multiples afin d'approfondir ce sujet, en lien avec les troubles réactifs d'attachement et, aussi, en lien avec l'ensemble des élèves auxquels j'ai pu enseigner dans ma carrière.

Merci à ceux qui m'ont critiqué pour me faire avancer tout au long de mes études et de ma vie. Merci à tous ceux et celles qui, par leur intérêt et curiosité, donneront suite à la présente recherche.

Merci à Pauline Beaupré pour sa confiance en moi depuis le début de ma carrière et, même, pendant mon baccalauréat. En plus de me donner une première expérience en recherche, elle m'a appuyé dans ma démarche d'études au niveau de la maîtrise. Elle a su me diriger tout en me laissant la latitude nécessaire pour maximiser mon développement personnel et mon apprentissage. Cette expérience et celle de donner une charge de cours complète m'ont donné des atouts que peu de personnes peuvent prétendre avoir à un niveau comme le mien.

Notez bien, l'utilisation du masculin dans ce mémoire a pour but d'alléger le texte uniquement.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour but de vérifier et analyser ce que les enseignants des classes spéciales utilisent et perçoivent efficace de leurs interventions comportementales, face à des élèves ayant des difficultés multiples. Les participants, au nombre de vingt (20), enseignent dans les classes spéciales de la région immédiate de Québec.

Afin d'évaluer ce que les enseignants pensent des interventions, il faut définir les concepts de comportement, d'intervention comportementale, et concomitance (difficultés multiples). Le comportement se présente comme un agir observable et mesurable (Goupil, 1985). Les interventions comportementales sont des techniques à utiliser avec les élèves ayant des difficultés comportementales. Elles peuvent être de trois types : préventives (avant le comportement inopportun), immédiates (en réaction au comportement) ou sur les conséquents des comportements (après). Ces interventions ont été qualifiées selon leur utilisation et leur efficacité. Le concept de concomitance se veut inclusif dans le sens où il indique les difficultés et les troubles, parce que les enseignants doivent intervenir avec les élèves qui présentent des difficultés, même s'ils ne sont pas identifiés comme tel (selon la classification en place par le MÉLS).

L'étude révèle que tous les types d'intervention sont perçus, *souvent utilisés* et *souvent efficaces*. Les interventions préventives, qui auraient pu être pressenties comme des interventions très efficaces auprès des enseignants, se retrouvent sur le même pied que les autres. Plus spécifiquement, dans les interventions préventives, certaines sont mentionnées *très souvent utilisés* et *très souvent efficaces*, par exemple le renforcement positif. Lorsqu'il est question d'interventions immédiates, les résultats indiquent qu'une kyrielle d'interventions (choix, proximité, humour, aide opportune, appel direct, annonce des attentes, ignorance intentionnelle, retrait et renforcement) est requise pour agir face aux situations qui surviennent à tous les jours. On remarque aussi que les interventions sur les conséquents des comportements sont peu nombreuses, mais qu'elles sont bien présentes en enseignement et que l'application de ces techniques est *très souvent utilisée* et *très souvent efficace*. Les enseignants font ressortir que le TDAH est le trouble qui se retrouve en lien, majoritairement, avec l'ensemble des autres difficultés. Ceci concorde avec les données recueillies dans le cadre théorique.

En conclusion, il est important de constater à quel point il y a une grande quantité d'interventions comportementales employées auprès des élèves ayant des difficultés multiples.

TABLE DES MATIÈRES

Identification des membres du jury	ii
Avant-propos et remerciements	iii
Résumé	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Liste des abréviations, des sigles et des symboles	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les élèves en difficultés en contexte scolaire	4
1.1.1 Le milieu scolaire et les comportements dérangeants	6
1.2 Les interventions comportementales	6
1.3 La question de recherche	7
1.4 La pertinence scientifique	8
CHAPITRE 2 : CONCOMITANCE DE DIFFICULTÉS ET INTERVENTIONS PRIVILÉGIÉES : CADRE THÉORIQUE	10
2.1 La concomitance	10
2.1.1 Difficulté et trouble	11
2.2 Le comportement	13
2.2.1 Le trouble du comportement	14
2.3 Les interventions.....	15

2.3.1	Les interventions préventives	15
2.3.2	Les interventions immédiates	16
2.3.3	Les interventions sur les conséquents des comportements	17

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE 19

3.1	Le type de recherche	19
3.2	L'échantillon	20
3.3	L'instrument de collecte de données	23
3.3.1	Le contenu du questionnaire	23
3.3.2	L'élaboration du pré-test et du questionnaire	27
3.3.3	Les limites et pertinence du questionnaire	28
3.3.4	Les critères de scientificité	30
3.4	L'analyse de données	30
3.4.1	L'encodage	31
3.5	Les démarches déontologiques	32

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS 34

4.1	Les caractéristiques des participants	34
4.2	Les caractéristiques des élèves ciblés	38
4.3	Les stratégies d'intervention	42
4.3.1	Les interventions préventives	42
4.3.1.1	Les meilleures interventions préventives	43
4.3.1.2	Les difficultés dans les interventions préventives	46
4.3.2	Les interventions immédiates	48
4.3.2.1	Les meilleures interventions immédiates	50
4.3.2.2	Les difficultés dans les interventions immédiates	52
4.3.3	Les interventions sur les conséquents des comportements	53
4.3.3.1	Les meilleures interventions sur les conséquents des comportements	56
4.3.3.2	Les difficultés dans les interventions sur les conséquents des comportements	57
4.3.4	Les autres stratégies proposées	59
4.3.4.1	Les autres stratégies préventives	59

4.3.4.2	Les autres stratégies immédiates	61
4.3.4.3	Les autres stratégies sur les conséquents des comportements	62
4.3.4.4	Les modifications aux interventions mentionnées	64
4.3.5	Les interventions employées et le type de concomitance	64
4.3.5.1	Les croisements entre TDAH et DIL	65
4.3.5.2	Les croisements entre des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH, TC et TOP	67
4.3.5.3	Les croisements entre TDAH et TRA	69
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		72
5.1	Les caractéristiques des participants	72
5.1.1	Les autres troubles rapportés	73
5.2	Les types d'élèves	75
5.2.1	Les troubles externalisés	75
5.2.2	Les troubles internalisés	76
5.3	Les types d'intervention	77
5.4.	Les interventions spécifiques	80
5.4.1	Les interventions préventives	81
5.4.2	Les interventions immédiates	83
5.4.3	Les interventions sur les conséquents des comportements	86
CONCLUSION		89
BIBLIOGRAPHIE		93
ANNEXES		107
Annexe A L'attestation déontologique de la présente étude		108
Annexe B Le questionnaire sur les interventions comportementales		110
Annexe C L'ensemble des croisements		134
Annexe D Les tableaux complémentaires de croisements		141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le nombre d'élèves au primaire et de classes spéciales ciblées selon la commission scolaire	21
Tableau 2	Les catégories de réponses aux échelles d'utilisation et d'efficacité	26
Tableau 3	Les commissions scolaires ou milieu privé des répondants	35
Tableau 4	Le nombre d'années d'expérience des enseignants participants	36
Tableau 5	La répartition des enseignants selon leur expérience de travail en fonction du nombre d'élèves rencontrés ayant des difficultés concomitantes	37
Tableau 6	Le nombre de mentions par les répondants en fonction des difficultés de l'enfant choisi.....	38
Tableau 7	Le nombre de mentions des concomitances entre les troubles selon l'élève choisi	40
Tableau 8	Les autres mentions des concomitances entre les différents troubles selon l'élève choisi	41
Tableau 9	Les meilleures interventions préventives	45
Tableau 10	Les difficultés relevées dans l'application des interventions préventives	47
Tableau 11	Les meilleures interventions immédiates	51
Tableau 12	Les difficultés relevées dans l'application des interventions immédiates	52
Tableau 13	Les meilleures interventions sur les conséquents des comportements	56

Tableau 14 Les difficultés dans les interventions sur les conséquents des comportements	58
Tableau 15 Les autres interventions préventives suggérées par les participants	60
Tableau 16 Les autres interventions immédiates suggérées par les participants	61
Tableau 17 Les autres interventions sur les conséquents des comportements suggérées par les participants	63
Tableau 18 Le croisement des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH et une DIL	67
Tableau 19 Le croisement des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH, TC et TOP	68
Tableau 20 Le croisement des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH et TRA	70
Tableau 21 L'inventaire des interventions préventives	81
Tableau 22 L'inventaire des interventions immédiates	85
Tableau 23 L'inventaire des interventions sur les conséquents des comportements ..	87
Tableau 24 La matrice des croisements entre les types de difficultés	142

LISTE DES FIGURES

Figure 1	L'arborescence des catégories d'intervention	32
Figure 2	Un exemple d'arborescence dans la section préventive	33
Figure 3	Degré d'utilisation / efficacité en fonction des interventions préventives.....	44
Figure 4	Degré d'utilisation / efficacité en fonction des interventions immédiates.....	49
Figure 5	Degré d'utilisation/efficacité en fonction des interventions sur les conséquents des comportements	55

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES SYMBOLES

CODE	SIGNIFICATION
DIL	<u>D</u> éfici <u>e</u> nce <u>i</u> ntellectuelle <u>l</u> égère
TANX	<u>T</u> rouble <u>a</u> n <u>x</u> ieux
TC	<u>T</u> rouble de <u>c</u> omportement
TCOND	<u>T</u> rouble de la <u>c</u> on <u>d</u> uite
TDAH	<u>T</u> rouble <u>d</u> éficit <u>a</u> ire de l' <u>a</u> ttention avec ou sans <u>h</u> yperactivité
THUM	<u>T</u> rouble de l' <u>h</u> um <u>e</u> ur
TOP	<u>T</u> rouble d' <u>o</u> pposition
TRA	<u>T</u> rouble <u>r</u> éactif d' <u>a</u> ttachement

INTRODUCTION

Depuis quelques années, plusieurs élèves ayant des difficultés multiples sont fréquemment intégrés dans les des classes spéciales. Parmi ceux-ci figurent les élèves qui ont souvent un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Cette problématique a surtout retenu l'attention des médias entre 1990 et 1997. Durant cette période, il y a eu une hausse du nombre de prescriptions de méthylphénidate (Ritalin) de l'ordre 500% (Statistique Canada, 2005). D'autres caractéristiques des élèves sont soulevées dans les médias et commandent plusieurs rétroactions des intervenants du milieu scolaire. Par exemple, la dépression infantile impose au réseau scolaire de questionner son approche face à l'élève, dans sa globalité.

Certains auteurs se sont intéressés aux interventions en milieu scolaire effectuées auprès de jeunes avec des troubles spécifiques. Par contre, le fait que ces difficultés peuvent être multiples chez un même enfant a peu été pris en compte. En ce sens, la présente étude s'intéresse aux interventions mises en place, en milieu scolaire, auprès d'une clientèle ayant plusieurs difficultés ou troubles à la fois. En plus, la formation initiale des enseignants n'inclut pas de cours spécifiques concernant les élèves ayant des difficultés multiples. Par conséquent, il importe de s'intéresser à cette clientèle qui est au centre de plusieurs problématiques rencontrées par les enseignants en adaptation scolaire et sociale. La concomitance a un impact dans la gestion des comportements des élèves dans leur classe.

Parmi les autres défis rencontrés par les enseignants survient le manque de « reconnaissance » du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) envers les difficultés des élèves, par rapport à ceux identifiés comme présentant des troubles spécifiques. Souvent, les élèves n'ayant pas un diagnostic de « trouble » ne reçoivent tout simplement pas assez de subventions pour obtenir des soutiens complémentaires et, ainsi, d'éviter de demeurer dans la catégorie d'« élève à risque ». Ils s'insèrent, inévitablement, dans un système de classes « ressources », en manque elles-mêmes de ressources. Par la suite, il sera ardu pour ces élèves de sortir de ce système parallèle à la classe ordinaire. D'autre part, les enseignants du « régulier » ne sont pas bien formés pour faire face aux élèves ayant un trouble; on est en droit d'imaginer qu'ils auront plus de difficulté face à un élève qui a des troubles mixtes.

Les interventions comportementales et le système de gestion de la classe d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale reflètent sa compétence à agir avec ce type d'élèves. Malheureusement, les élèves ayant plusieurs problématiques sortent du cadre habituel d'interventions et provoquent souvent, chez l'enseignant, une remise en question de sa pratique.

Le but de la présente étude est de rassembler les interventions que les enseignants de classes « ressources » perçoivent efficaces et celles qu'ils mettent de l'avant, dans leur pratique, auprès d'un élève ayant des troubles ou difficultés multiples.

Pour ce faire, il importe de décrire en profondeur le type d'élèves ayant des difficultés multiples ainsi que les implications de ces derniers sur la pratique enseignante. Plus spécifiquement, les interventions comportementales des enseignants seront abordées. De plus, une analyse des ces dernières sera faite selon leur positionnement dans leur exécution (préventives, immédiates et sur les conséquents de comportements). Les enseignants auront à choisir un élève pris en référence qui a des difficultés multiples afin de répondre aux questions qui leurs sont adressées. Les chapitres suivants aborderont la problématique, le cadre de référence, la méthodologie, les résultats obtenus et, finalement, la discussion. Cette étude a le mérite, si humble soit-il, de vouloir soutenir spécialement les enseignants concernés par la scolarisation des élèves présentant des problématiques complexes et multiples.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Les élèves des classes spéciales sont, au Québec, soumis à un système de codification provenant du ministère de l'éducation (MEQ, 2000). Ce système ne peut identifier, pour un temps prolongé, la présence de deux troubles chez un même élève. Pourtant un élève peut avoir plusieurs difficultés concomitantes (Achenbach 2005; Kaplan, Dewey, Crawford et Wilson, 2001; Vitaro et Gagnon, 1999), reliés à des troubles. Il n'y a donc que la difficulté majeure qui ressortira pour l'identification par le ministère. Par exemple, un élève ayant une déficience intellectuelle légère et un trouble de comportement sera identifié « code 21 (déficience légère) ». Plusieurs élèves ayant ces deux difficultés seront ainsi identifiés « élèves à risque », à compter du début des années 2000.

1.1 Les élèves en difficultés en contexte scolaire

Il y a plusieurs types d'élèves dits en difficulté au Québec : les élèves à risque, les élèves handicapés et les élèves ayant des troubles graves du comportement (MÉLS, 2006). Les élèves à risque sont une nomenclature institutionnelle instaurée en 2000 par le MÉQ (ministère de l'Éducation du Québec), telle que mentionnée précédemment.

Récemment, en 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) a publié un document qui remplace l'ancien texte sur les définitions des catégories de problématiques. Dans cette édition, plusieurs éléments ont été supprimés, face à l'ancienne publication, à propos des définitions. Cette nomenclature démontre que certains élèves sont considérés dorénavant comme des élèves à risque alors qu'avant ils avaient une codification particulière. Par exemple, un élève ayant une déficience intellectuelle légère est identifié désormais comme étant un « élève à risque », comme mentionné antérieurement.

Bien que les élèves peuvent présenter plusieurs difficultés à la fois (Achenbach 2005; Kaplan, Dewey, Crawford et Wilson, 2001; Vitaro et Gagnon, 1999), le ministère ne reconnaît que la difficulté majeure. Ainsi, le montant accordé à certains élèves ayant un problème de déficience intellectuelle légère sera désormais le même qu'à l'élève présentant une problématique d'ordre comportemental. Il y a donc une double problématique, sans diagnostic ou code.

Les équipes école doivent donc « s'organiser » avec l'enveloppe budgétaire accordée aux élèves en difficulté. En plus, les enseignants ont l'obligation de « composer » au quotidien, avec des élèves ayant plusieurs difficultés à la fois, mais qui ne sont pas reconnues comme telles au ministère. Par exemple, un élève ayant une déficience intellectuelle légère, un trouble du comportement, un TDAH et un trouble anxieux pourrait être identifié comme élève à risque, puisque « la majeure » est la déficience intellectuelle. Il serait d'ailleurs intéressant de se questionner sur comment celle-ci est identifiée (Pourquoi celle-ci plus que celle-là? Y a-t-il des critères uniformes dans les écoles ou dans les

commissions scolaires?). Cet exemple soulève un problème en ce qui concerne le service accordé aux élèves et l'évaluation préalable. En effet, deux enfants présentant des difficultés similaires pourraient être « codés » différemment dans leur école respective.

1.1.1 Le milieu scolaire et les comportements dérangeants

Dans le cadre de l'enseignement, la présence de comportements dérangeants interfère sur la gestion de la classe. Certaines difficultés peuvent être externalisées (ex. langage vulgaire, coups physiques, refus de travailler, etc.) et d'autres internalisées (anxiété, dépression, trouble d'attachement et autres) (Vitaro et Gagnon, 1999).

Ceci fait en sorte que les élèves ayant des comportements dérangeants sont souvent la principale préoccupation des enseignants dans leur pratique quotidienne (Kutsher, Wolff, Maftoul et Atwood, 2009; Royer, 1990 ; Simoneau, 1997). Avec la reconnaissance de difficultés concomitantes chez certains élèves, cela peut avoir un impact majeur sur les interventions choisies. En effet, les sources des problèmes peuvent être multiples et les manifestations fort variées.

1.2 Les interventions comportementales

L'impact direct qu'un enseignant peut avoir sur un élève, en ce qui a trait à sa socialisation et ses apprentissages, n'est plus à faire (Bressoux et Bianco, 2004). Gendron,

Royer, Potvin et Bertrand (2003) stipulent, quant à eux, que cet aspect est d'ailleurs un facteur de risque ou de protection, selon le type gestion de classe ou selon les types d'interactions que l'enseignant permet dans sa classe. Les interventions utilisées en classe peuvent avoir un impact direct sur l'élève (Simoneau, 1997). Selon cet auteur, les gens ont souvent recours à la médication pour remédier à certaines difficultés multiples, notamment dans les milieux psychiatriques.

En enseignement, plusieurs techniques d'intervention sont reconnues efficaces auprès des élèves ayant des difficultés comportementales. Toutefois, il y a peu d'écrits scientifiques relativement à ce qui doit être mis de l'avant avec des élèves qui ont des difficultés multiples. De plus, il n'y a pas, à notre connaissance, d'information sur l'utilisation et l'efficacité des interventions face à ces mêmes difficultés concomitantes.

1.3 La question de recherche

Compte tenu de ces manques au plan de la recherche, le questionnement de la présente étude peut s'énoncer comme suit : quelles sont les interventions comportementales 1) jugées efficaces et 2) les plus utilisées par des enseignants en classe d'adaptation scolaire et sociale, à l'égard des élèves de classe spéciale au primaire ayant des difficultés de type concomitant soit internalisées ou externalisées ?

Spécifiquement les objectifs sont:

- a) relever les types d'intervention et les interventions jugées les plus utilisées et les plus efficaces selon les enseignants en adaptation scolaire et sociale face à des élèves présentant des difficultés concomitantes;
- b) analyser les différences d'intervention employées auprès de plusieurs élèves ayant des difficultés concomitantes;
- c) identifier auprès de quelles difficultés concomitantes il semble plus difficile d'intervenir.

1.4 La pertinence scientifique

La présente recherche pourrait apporter une contribution intéressante pour soutenir la gestion de classe. Au plan social, elle vise d'abord l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants. Ensuite, ces derniers pourraient accroître la connaissance des besoins relatifs chez les élèves fréquentant une classe d'adaptation scolaire et sociale.

Les bénéfices sont aussi d'ordre professionnel. Certains enseignants pourraient découvrir (ou mieux connaître) une intervention qu'ils n'utilisent pas auprès de leurs élèves. Ils pourraient ensuite les utiliser dans leur classe. Les enseignants pourraient aussi, suite aux résultats de l'analyse de la recherche, connaître davantage quelles sont les interventions les plus utilisées et les plus efficaces auprès des élèves ayant certaines difficultés. Avec toute la « confusion » qui entoure l'identification des élèves à risque,

certaines enseignantes pourraient envisager d'utiliser les interventions de cette étude pour améliorer leur pratique quotidienne.

De plus, les troubles mentionnés dans cette étude pourraient être repris dans le questionnement de certaines enseignantes pour les aider à mieux identifier certains élèves. Pour les futurs enseignants en formation, cette recherche pourrait avoir des conséquences immédiates sur leur cheminement professionnel. Bien entendu, les étudiants amélioreraient ainsi leur pratique, puisqu'il y a peu d'écrits sur les interventions à utiliser auprès des élèves ayant des troubles de concomitance. Ainsi, les cours, comme celui portant sur la gestion de classe ou encore les cours sur les troubles de comportement ou celui portant sur l'enseignement auprès des élèves en difficulté, pourraient intégrer certaines informations issues des résultats de la présente recherche.

Au plan scientifique, cette recherche s'insère dans un mouvement de reconnaissance des difficultés multiples (Achenbach, 2005; Kutsher, Wolff, Maftoul et Atwood, 2009). De plus, la précision et l'impact des interventions auprès des clientèles spécialisées peuvent aider les enseignants à définir de meilleures façons de procéder avec des élèves présentant des problématiques multiples et complexes. De plus, d'autres chercheurs, qui s'intéressent au phénomène de concomitance, pourraient utiliser cette recherche afin d'approfondir le sujet des difficultés multiples ou, encore, des interventions comportementales à préconiser en situation spécifique. Il apparaît maintenant manifeste que la problématique de la concomitance de difficultés ou de troubles est très présente dans les écoles. Dans un premier temps, il importe de définir quelques concepts.

CHAPITRE 2

CONCOMITANCE DE DIFFICULTÉS ET INTERVENTIONS PRIVILÉGIÉES : CADRE THÉORIQUE

L'explication de différents concepts est essentielle au sein du cadre théorique de la présente recherche. En tout premier lieu, la définition de la *concomitance* doit être effectuée, puisqu'elle est au centre même de la controverse et des interventions à implanter auprès de ces élèves. Ensuite, le concept de *comportement* doit être explicité parce que, sans cela, il n'y a pas d'interventions comportementales. Enfin, la notion d'*interventions* doit y être définie parce qu'elle est le point d'ancrage de la recherche et c'est ce sur quoi les enseignants devront avoir à se prononcer.

2.1 La concomitance

Le Petit Robert (2000) mentionne que la concomitance est le « rapport de simultanéité entre deux faits, deux phénomènes. » Dans le milieu de la médecine, le mot « comorbidité » est souvent utilisé. La *comorbidité* est l'« existence concomitante d'une affection ou d'un facteur qui n'est pas relié à la maladie pour laquelle une personne reçoit des soins, mais qui a des conséquences sur les chances de survie du malade. » Cette dernière définition a une teneur beaucoup plus « péjorative » (Grand dictionnaire

terminologique, 2009). Par contre, pour expliquer les concepts de difficultés multiples, il est souvent question de comorbidité, de coexistence, de psychopathologies ou de diagnostics mixtes. Vitaro et Caron (2003) suggèrent d'utiliser le mot concomitance. Dans leur essai, Kaplan, Dewey, Crawford et Wilson (2001) indiquent que le terme comorbidité devrait être remplacé par la « cooccurrence », en anglais, dans le monde de la santé mentale, puisqu'il parle de symptômes. En français, le terme cooccurrence est plutôt approprié à la linguistique, lorsqu'il y a deux termes associés.

Dans la présente recherche, tous ces différents mots seront utilisés de façon interchangeable (comorbidité, cooccurrence, coexistence, difficultés mixtes, difficultés multiples et concomitance) afin que les intervenants, en milieu scolaire, aient une compréhension identique du terme à l'étude. C'est aussi afin qu'ils puissent répondre efficacement aux questions, sans difficulté de compréhension. Lors de l'analyse des résultats, les mots concomitances et difficultés multiples seront employés davantage, puisqu'ils tendent à être repris dans le milieu scientifique et qu'ils représentent exactement l'esprit de la présente recherche.

2.1.1 Difficulté et trouble

Les termes *difficulté* et *trouble* ne veulent pas dire la même chose. Cependant, dans la présente recherche, ces deux termes seront intimement liés. Il est donc important de définir chacun des termes avant de les lier.

Selon Ellemberg (2006), la différence entre *trouble* et *difficulté* se situe au niveau du de la durée de chacun. Le *trouble* réfère à une notion de permanence et, pour la *difficulté*, il s'agirait plutôt de quelque chose de temporaire.

Parmi les catégories de *troubles*, la communauté scientifique ne s'entend pas sur la définition du concept. Saint-Laurent (2002) indique, en parlant des troubles internalisés et externalisés, que : « ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives. Un élève peut manifester des comportements caractéristiques de plus d'une catégorie » (p.67). L'auteure stipule aussi que « le degré de sévérité du trouble peut varier ».

Plusieurs auteurs font le rapprochement entre le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et plusieurs autres troubles. Certains auteurs l'associent au trouble de la conduite (Massé, 1999; Zoccolillo et Huard, 1999), au trouble d'opposition avec provocation (Achenbach, 2005; Vitaro et Gagnon, 1999), au trouble réactif d'attachement (Crittenden, 1999; Ladnier, 2000 ; Parent et Saucier, 1999; Tarabulsy et Hémond, 1999; Walher et Dumas, 1989) et à la dépression (Marcotte, 2000; Petot, 1999).

Ceci fait en sorte que le TDAH pourrait se retrouver, dans cette étude, comme étant le trouble associé le plus fréquemment rapporté. Cela pourrait avoir un impact sur les interventions choisies. L'utilisation et l'efficacité devraient ainsi se rapprocher des interventions efficaces et utilisées avec les élèves ayant un TDAH.

2.2 Le comportement

À chaque jour, l'être humain émet plusieurs comportements. Dans le cadre de cette recherche, le concept de *comportement* est important, puisque celle-ci va analyser et critiquer des interventions *comportementales*. Goupil (1985) indique qu'un *comportement* est « une action qui peut être décrite, qui est observable et mesurable. Cette dernière caractéristique signifie que le comportement est clairement défini par un commencement et une fin et qu'il est susceptible de se répéter » (p.7).

Champoux, Couture et Royer (1992) apportent un complément à cette définition. Selon ces auteurs, le comportement comprend trois étapes : les antécédents, les comportements et les conséquences. Ces étapes auront une influence sur les interventions présentées ultérieurement dans le cadre du présent mémoire.

Plusieurs élèves ont, à un moment ou à un autre de leur vie, une difficulté de comportement, qu'elle soit sur-réactive ou sous-réactive. Les élèves en trouble de comportement n'ont pas une conduite véritablement différente de celle des autres élèves : « on s'inquiète des comportements de cette nature seulement *lorsqu'ils se produisent trop souvent, trop intensément ou pendant trop longtemps* » (Royer et Tremblay, 1992, p.3). Ce sont d'ailleurs ces trois états de fait qui font que les enseignants doivent choisir certaines interventions. Par exemple, l'enseignant devra intervenir auprès d'un élève qui lance une gomme à effacer durant le cours, alors qu'il n'interviendra probablement pas si cet élève ramasse ce même objet qui est tombé près de son bureau.

2.2.1 Le trouble du comportement

L'élève ayant des difficultés de comportement, mais qui n'est pas identifié comme un élève ayant des troubles graves du comportement sera défini comme :

celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou 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 ou 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 de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit. L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. ([En ligne] RÉCIT, page consultée le 15 décembre 2009)

Ces définitions sont utilisées à des fins d'application de la convention collective du personnel enseignant. Par ailleurs, il importe de rappeler que cette convention, en cohérence avec les orientations ministérielles, préconise une organisation de services centrée sur les besoins et capacités de l'élève, sans égard à son appartenance, ou non, à une catégorie ou à un code spécifique.

Étant donné la grande présence des troubles de comportement, il peut être attendu que les troubles de comportement de type externalisé seront plus présents parmi l'ensemble des

problématiques identifiées. Les enfants présentant des comportements dérangeants externalisés seront probablement choisis comme référence par la grande majorité des enseignants interrogés.

2.3 Les interventions

L'intervention est, selon Legendre (2005), « une action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action. » (p.803) Les élèves en difficulté nécessitent plusieurs interventions différentes. Elles peuvent être pédagogiques, évaluatives ou comportementales. Cette dernière catégorie est souvent utilisée auprès des élèves qui ont des difficultés concomitantes. L'intervention comportementale a pour but de « modifier le comportement en fournissant des occasions d'apprentissage qui favorisent les comportements positifs et empêchent l'apparition de comportements négatifs » (Couture et Nadeau, 2006, p.178).

2.3.1 Les interventions préventives

Vitaro et Caron (2003) indiquent clairement que la prévention vise essentiellement « à diminuer les facteurs de risques et augmenter les facteurs de protection » (p.71). Les interventions précoces ou préventives sont donc les interventions qui s'effectuent avant que le comportement ne subvienne.

Les interventions préventives s'appliquent à l'ensemble du groupe ou à un sous-groupe présélectionné ayant des caractéristiques communes et qui pourrait avoir besoin de ces interventions. Vitaro et Caron (2003) mentionnent que, pour éviter la stigmatisation, il faut mettre au point des programmes qui s'adressent à l'ensemble de la communauté à risque. Par exemple, Gendron et al. (2003) indiquent qu'une des interventions préventives serait d'enseigner systématiquement le développement des habiletés sociales. Ces mêmes auteurs indiquent que les interventions préventives sont les plus efficaces auprès des élèves ayant un trouble de comportement.

2.3.2 Les interventions immédiates

L'intervention immédiate peut, par exemple, selon Trudeau, Desrochers, Tousignant et coll. (1997) apporter un soutien à des élèves en difficulté ou ayant des « comportements impulsifs qui agressent et dérangent leurs pairs » (p.90). Ces mêmes auteurs se sont inspirés des travaux de Redl et Wineman (1972) pour rédiger un outil pratique sur les interventions (« *Et si un simple geste donnait des résultats...* »); celui-ci est encore très pertinent et utile en éducation. Cet ouvrage servira de point de référence à la présente recherche en ce qui a trait aux interventions immédiates. Il est utilisé dans presque chacune des classes visitées par l'auteur, en classe d'adaptation scolaire, et sociale de la région de Québec. C'est aussi un document de référence préconisé à l'intention des cours d'intervention comportementales de quelques universités (Laval et UQAR, notamment).

De plus, cet ouvrage précise des indications et des contre-indications pour l'application de certaines interventions.

2.3.3 Les interventions sur les conséquents des comportements

L'intervention sur les conséquents de comportement consiste à prévenir un éventuel problème (L'Abbé et Morin, 1999). Premièrement, le concept de conséquent des comportements est défini par L'Abbé et Morin dans leur ouvrage sur les *Comportements agressifs et retard mental : compréhension et intervention*. Selon ces auteurs, ce concept réfère aux interventions qui sont effectuées après les cours, s'il s'agit d'une classe ou dans un moment approprié, après un certain délai, suite au comportement. Un exemple d'intervention après un comportement serait l'usage d'un contrat qui est souvent implanté après avoir vu un agissement se répéter à plusieurs reprises.

Selon Beck, Coleman et Wineman (1985) est inefficace l'usage de :

la force, ridiculiser l'élève, forcer l'élève à admettre ses mensonges ou ses erreurs, demander des aveux, affronter l'élève sur une question, lui demander pourquoi il s'est mal conduit, le punir, lui faire des commentaires désapprobateurs, comparer son comportement à celui d'un autre, crier, s'engager dans une dispute verbale, menacer l'élève de façon irréaliste. (p. 177)

Ces interventions n'ont pas été retenues, par l'auteur à l'intérieur de la nomenclature de la présente recherche, puisqu'elles n'apparaissent pas efficaces auprès des élèves en concomitance et que les enseignants ne les utiliseraient probablement pas en classe.

En résumé, selon les informations présentées antérieurement, il est attendu que les interventions préventives aient « la cote », parce qu'en classe spéciale, les enseignants savent que plusieurs élèves vont avoir des difficultés. Par contre, il est impossible de savoir si les interventions préventives sont toujours perçues efficaces, puisqu'elles doivent prévenir les comportements difficiles. Ces mêmes comportements sont presque toujours présents en classe spéciale. Il est aussi anticipé que toutes les interventions seront utilisées, sans avoir de lien direct avec les difficultés des élèves.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente d'abord le choix du type de méthodologie retenu et l'échantillon ciblé pour recruter les participants. Par la suite, l'instrument de mesure mis en place pour vérifier la question de recherche et les objectifs spécifiques sera présenté (voir annexe B). Enfin, les procédures employées pour assurer la confidentialité et la collecte de données seront exposées. Le traitement et l'analyse des données complètent l'information de cette section.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche descriptive, de type mixte. Elle est en majorité quantitative, bien que certains points analysés ont été approfondis de façon qualitative. Les aspects quantitatifs seront représentés, pour chacune des interventions, sous forme de fréquences. Les interventions seront, par la suite, regroupées visuellement sous forme de tableaux et de graphiques. D'autre part, les questions ouvertes viendront compléter et approfondir l'évaluation des interventions préconisées. Les informations qualitatives seront analysées à l'aide d'un logiciel de regroupement des données (N'VIVO). Ce type de regroupement de données permettra à l'auteur d'extraire l'information pertinente en lien avec les données quantitatives.

3.2 L'échantillon

Cette étude se veut un inventaire critique des interventions des enseignants qui œuvrent auprès d'élèves ayant des difficultés concomitantes. Étant donné que les classes d'élèves ayant des difficultés concomitantes ne sont pas identifiées comme telles, l'auteur a recueilli ses informations auprès de classes d'adaptation scolaire et sociale où il était plus susceptible de retrouver des élèves présentant ce type de difficultés.

Dans la région de Québec, quatre commissions scolaires se partagent le territoire. Il s'agit de la Capitale, Des Découvreurs, Des Navigateurs, Des Premières-Seigneuries. Deux autres commissions scolaires (Portneuf et Côte-du-sud) auraient pu être présentes, mais compte tenu de leur grand territoire et des regroupements d'élèves de leurs classes spéciales, elles ont été exclues de l'étude. Au total, en 2008, il y avait 48 054 élèves dans ces quatre commissions scolaires. De plus, 45 classes spéciales de ces commissions scolaires assurent des services auprès des élèves à risque ou présentant un trouble de comportement au primaire (MÉLS, 2005). Le tableau 1 représente les différentes appellations des classes spéciales selon la commission scolaire, en fonction de leur effectif, du nombre d'élèves au primaire ainsi que du nombre d'enseignants correspondant potentiellement aux critères de la présente recherche. Ainsi, l'échantillon non probabiliste d'enseignants en adaptation scolaire et sociale de notre recherche est de 20 personnes. Selon Gauthier (2003), pour que l'échantillon soit pris en compte, il faut un minimum de 30% de retour attendu. Dans la situation présente, ceci peut signifier un minimum de 15 enseignants. Le présent échantillon devrait donc être pris en compte.

Tableau 1

**Le nombre d'élèves au primaire et de classes spéciales ciblées
selon la commission scolaire**

Appellation de la classe	Classes spéciales (N)	Total d'élèves (N)	Participants (N)
C.S. des Navigateurs	12	11 198	7
Classe d'adaptation et d'apprentissage (CAA)	5		
Classe d'insertion scolaire et sociale (CISS)	6		
Classe de trouble grave de comportement	1		
C.S. des Découvreurs	18	7 836	6
Classe de difficultés graves d'apprentissage (avec d'autres difficultés)	9		
Classe d'adaptation scolaire	2		
C.S. de la Capitale	14	14 468	4
Classe DGA -TC	1		
Classe à diagnostics multiples	1		
Classe en troubles de comportement	7		
Classe en déficience intellectuelle légère	2		
Classe à paliers (Trouble de comportement)	1		
Classe en psychopathologie	2		
C.S. des Premières-Seigneuries	4	14 552	0
École privée	N/D ¹	N/D	N/D
Centre Psycho-pédagogique (école Saint-François)	4	40	3
3 à 6 ^e années, classes de trouble grave de comportement	N/D	N/D	N/D

¹ N/D : données non disponibles lors de la collecte.

Les participants ont été contactés souvent, indirectement, par les directions d'école où il y a ce type de classes spéciales (voir tableau 1). Une lettre, respectant leur anonymat, était adressée aux enseignants de ces classes spéciales susceptibles de vouloir participer à l'étude (voir annexe A). Au cas où certaines personnes pouvaient avoir des questions avant de donner leur consentement à participer, elles avaient l'opportunité de contacter le chercheur par courriel. Les coordonnées de l'auteur étaient disponibles dans la lettre afin d'inviter les participants à poser des questions. Aucun participant n'a questionné le chercheur.

Parmi les classes spéciales interrogées, plusieurs ont des appellations rappelant leur nature concomitante. Par exemple, dans la Commission scolaire des Navigateurs, ces classes sont appelées *classes d'adaptation et d'apprentissage*. Ceci regroupe des élèves ayant : 1) des difficultés d'apprentissage (plus de 2 ans de retard), 2) des difficultés en langage (identifiés dès le préscolaire), 3) déficience intellectuelle légère (QI entre 50 et 70)¹, 4) intelligence frontière (QI entre 70 et 80)², 5) des troubles d'attention avec ou sans hyperactivité, 6) des troubles du comportement et 7) des troubles de l'attachement. Plusieurs de ces troubles sont d'ailleurs concomitants chez certains élèves. Dans la même commission scolaire, il y a aussi des classes à vocation « comportementale », appelées *classes d'insertion scolaire et sociale*, où il y a des élèves ayant : 1) des troubles du comportement, 2) des troubles graves de comportement, 3) des troubles d'opposition avec

¹ Classification issue de Tassé, M.J. et Morin, D. (2003) *La déficience intellectuelle*. Gaëtan Morin Éditeur. Boucherville.

² *ibid.*

provocation, 4) des troubles de la conduite, 5) des troubles d'attention avec ou sans hyperactivité et 6) des élèves ayant un trouble de l'attachement.

Les sujets de cette étude sont des enseignants. Ils font partie d'un échantillon non probabiliste. Ils ont complété un questionnaire sur leur pratique. La catégorisation de l'élève choisi a été faite par les enseignants eux-mêmes lors de la réponse au questionnaire, c'est-à-dire qu'ils se référaient à un élève de leur choix qui présentait, pour eux, des difficultés ou troubles en concomitance.

3.3 L'instrument de collecte de données

Afin de recueillir des données pour cette recherche, un questionnaire a été administré à cet échantillon non probabiliste. Ce dernier a été inspiré d'outils déjà existants et s'appuie sur les écrits de Royer (1990), Simoneau (1997) et Guérin (2001).

3.3.1 Le contenu du questionnaire

Le questionnaire utilisé dans le cadre de la présente étude a été adapté de Royer (1990), de Simoneau (1997) et de Champoux, Couture et Royer (1992) traitant d'interventions comportementales. Ce nouvel instrument servira à recueillir les données quantitatives et qualitatives, auprès des enseignants en adaptation scolaire et sociale, en ce qui a trait aux interventions comportementales. Cet outil s'adresse à des enseignants qui connaissent les différents élèves ayant des difficultés concomitantes.

Les consignes du questionnaire demandent au répondant de se référer à un enfant présentant des difficultés concomitantes avec lequel ils ont eu à intervenir dans les deux dernières années de leur carrière. Il n'était pas exigé que les répondants fassent de l'observation directe, mais plutôt qu'ils effectuent une rétrospective sur leurs propres interventions, face à des élèves perçus comme ayant des difficultés concomitantes. Grâce aux questions de la section qualitative, les enseignants ont aussi pu se prononcer sur les interventions utilisées auprès des élèves présentant des problématiques de comportements concomitants.

La consigne voulait que les répondants prennent seulement un élève en référence, afin de faciliter leurs choix de réponses. Ceci permettait d'éviter les réponses de l'ordre de : « dans le cas d'un élève ça fonctionne, mais pas dans l'autre ». De plus, certains enseignants pourraient ne pas avoir travaillé auprès de plusieurs élèves répondant aux critères de la présente étude et pourraient ne pas se sentir concernés par la recherche. Enfin, les questions à développement viennent compléter aussi les informations recueillies par les réponses quantitatives.

L'utilisation de cet outil de mesure (questionnaire adapté) s'avère très utile, puisque les enseignants n'ont pas à identifier l'élève ou les élèves avec lesquels ils ont déjà utilisé certaines techniques. C'est tout à fait anonyme. De plus, les enseignants n'ont pas à demander de consentement aux parents, puisqu'il s'agit d'investiguer leur seule pratique.

Ce questionnaire comporte trois sections :

- a) les directives du questionnaire et la description des concepts clés;
- b) les caractéristiques sociodémographiques des participants;
- c) les interventions comportementales utilisées et perçues efficaces.

Cette dernière section (c) comporte des questions sur des échelles d'intensité et quelques questions ouvertes pour savoir pourquoi ces interventions sont utilisées et jugées efficaces. La section des interventions se subdivise en trois sous-sections : 1) les interventions préventives [avant le comportement], 2) les interventions immédiates [pendant celui-ci] et 3) les interventions sur les conséquents des comportements [après ce dernier]. La catégorisation de la recherche a été modifiée de celle utilisée par Simoneau (1997) pour les besoins du présent questionnaire. Elle s'appuie sur les dimensions du comportement rapportées par Champoux, Couture et Royer (1992). De plus, cette segmentation en sous-sections permet de comparer les sections entre elles, afin de voir si les enseignants pensent qu'une section est plus importante qu'une autre (par exemple, les interventions sur les conséquents des comportements). L'ensemble des interventions comportementales choisies pour les fins de la recherche se retrouvent dans le questionnaire (Annexe B). Celui-ci a été envoyé aux enseignants. Un lexique complète celui-ci, puisqu'il fallait être certain de s'entendre sur la signification de chacune des interventions et sur ce qu'elles impliquent. Une section qualitative a aussi été incluse au questionnaire, pour les personnes qui auraient des modifications à mentionner dans l'utilisation de certaines interventions.

Les enseignants devaient donc considérer l'utilisation et l'efficacité d'une intervention employée auprès d'un élève ayant des problèmes multiples. Pour chaque intervention, deux échelles de Likert ont été proposées (voir tableau 2).

Tableau 2

Les catégories de réponses aux échelles d'utilisation et d'efficacité

	Utilisation	Efficacité
N/C	Ne connaît pas suffisamment	Ne connaît pas suffisamment
1.	Je ne l'utilise pas	Je ne la trouve pas efficace
2.	Je l'utilise à l'occasion	Je la trouve efficace à l'occasion
3.	Je l'utilise souvent	Je la trouve souvent efficace
4.	Je l'utilise très souvent	Je la trouve très souvent efficace

Des questions qualitatives ont aussi été posées par l'auteur à la fin de chaque section. En plus, cela nous a permis de mieux comprendre les techniques d'intervention des enseignants et les aménagements qu'ils y ont apportés. Donc, le questionnaire comprend la collecte de données qualitatives et quantitatives. De cette façon, comme le souligne Gauthier (2003), les limites d'une approche pourront être palliées par l'autre. Ainsi, les questions qualitatives permettront d'avoir un éventail plus complet des interventions et de savoir de quelle façon s'harmonisent les techniques d'intervention dans chaque milieu. Les

données quantitatives, faciliteront, quant à elles, la compilation sous forme graphique et permettront de fournir un portrait plus global de l'ensemble des techniques utilisées.

Des questions sur les types d'élèves ayant des difficultés mixtes viennent compléter la section sur les caractéristiques. Il faut comprendre que le choix des interventions sera influencé par les types de concomitances présentes dans les classes spéciales (voir annexe B p.116). Dans la deuxième section du questionnaire, les répondants sont interrogés sur le croisement des difficultés les plus problématiques de leur carrière (voir annexe B p.131).

Ce questionnaire permet donc un bon survol de l'ensemble des interventions perçues efficaces et utilisées par les enseignants de classes spéciales de la région de Québec.

3.3.2 L'élaboration et pré-test du questionnaire

Pour atteindre les objectifs de recherche et joindre les enseignants, l'élaboration d'un questionnaire s'est avérée incontournable. Afin d'y parvenir, l'auteur s'est basé sur des questionnaires déjà utilisés dans le milieu de la recherche en éducation (Guérin, 2001; Royer, 1990; Simoneau, 1997).

En premier lieu, le contenu de ce questionnaire a été validé par un enseignant auprès des élèves ayant un trouble du comportement et par la directrice de la présente recherche. Par la suite, un pré-test a été effectué auprès de deux collègues enseignants, au primaire,

intervenant auprès d'élèves ayant des difficultés concomitantes et nécessitant des interventions spécifiques.

Ce pré-test a été effectué dans une condition d'expérimentation la plus près possible des conditions réelles d'expérimentation. Par la suite, il y a eu une évaluation et une révision du questionnaire avec le chercheur. Les questions jugées difficiles ont été précisées, réécrites ou simplement retirées. Durant le pré-test, la durée pour répondre au questionnaire a aussi été prise en considération, afin que la version finale n'exige pas plus de 45 minutes de temps pour les répondants.

3.3.3 Les limites et pertinence du questionnaire

Le présent questionnaire comporte quelques limites dont il faut tenir compte. Le temps de réponse au questionnaire est une limite importante, puisque les enseignants n'ont pas toujours la disponibilité pour compléter le questionnaire ou pour lire les concepts importants de la recherche, avant de remplir le questionnaire. En contre partie, il va de soi que le questionnaire peut être répondu à la maison ou, encore, durant leur période libre, à l'école. Ceci favorise l'utilisation d'un questionnaire, puisqu'il permet une souplesse d'horaire.

La désirabilité sociale peut être aussi un obstacle. Certains répondants pourraient être portés à suggérer les interventions qu'ils voudraient faire fonctionner, mais qui méritent d'avoir un soutien monétaire accru. Ceci fait en sorte que cette recherche pourrait servir de

tremplin ou de moyen de pression à leur demande. Néanmoins, cette désirabilité sociale peut être aussi un élément incitateur à remplir le questionnaire. En effet, ils auront une « voix » pour faire entendre leurs demandes. Il se peut aussi que certains enseignants veulent inclure les interventions qu'ils utiliseraient auprès de tous leurs élèves concomitants, alors qu'ils doivent en choisir un seul, en référence.

De plus, certains enseignants n'auront peut-être pas expérimenté certaines stratégies. Ceci fait en sorte qu'elles ne seront pas évaluées à leur juste valeur, lors de la passation du questionnaire. Par contre, l'explication de cette même intervention pourra soutenir l'enseignant dans sa pratique, puisqu'il pourra éventuellement les inciter à se renseigner sur cette approche, avant de la pratiquer, ultérieurement.

Enfin, le type de concomitance peut influencer le choix du type d'interventions. Ainsi, un élève ayant un trouble de l'attention avec hyperactivité pourrait recevoir des interventions différentes d'un élève ayant des symptômes de la dépression et un trouble de l'attachement. Il serait intéressant d'avoir des interventions utilisées perçues efficaces et représentant l'ensemble des croisements attendus. Cela n'est toutefois pas assuré.

Le questionnaire utilisé permet d'aborder les questions de la présente recherche. De nouvelles avenues de recherche pourraient évidemment être envisagées.

3.3.4 Les critères de scientificité

Pour évaluer la fidélité et la validité de ce questionnaire, il importe de mentionner que le questionnaire a été élaboré à partir des outils de Royer (1990) et de Simoneau (1997) qui mesurent des interventions comportementales. De plus, les termes utilisés pour définir les interventions sont issus d'ouvrages scientifiques et des deux recherches mentionnées précédemment. Les questions se veulent formulées de manière objective et neutre. La plupart des questions respectent une forme standardisée, tirée des écrits scientifiques, sans jugement de valeur associé. La procédure expérimentale employée ensuite sera guidée par le même souci de validité et d'uniformité.

3.4 L'analyse des données

Lors de la réception des questionnaires complétés, les données ont été compilées. Pour l'analyse des données quantitatives, l'auteur a utilisé le logiciel *Excel*. Les données qualitatives ont été regroupées à l'aide du logiciel N'VIVO.

Les croisements ont été faits à partir des regroupements entre les participants qui ont choisi les mêmes types d'élèves. De plus, il y a eu des croisements selon le nombre d'interventions utilisées et leur efficacité en fonction du « statut » ou du type d'intervention (avant, pendant et après).

Selon l'hypothèse de l'auteur, il aurait été possible de s'attendre à retrouver des interventions qui seraient plus utilisées ou efficaces que d'autres. Certaines interventions, comme le maintien physique ont peut-être été complètement écartées (non utilisées), compte tenu des cas vécus dans le système scolaire québécois.

De plus, il est possible de s'attendre à voir des situations d'enseignants qui n'utilisent que très peu de techniques d'intervention. La présente recherche a permis de mieux en comprendre les causes.

3.4.1 L'encodage

Pour analyser les questions qualitatives faisant partie de la présente recherche, le logiciel *N'VIVO* a été employé pour effectuer des regroupements. Avant l'élaboration de l'arborescence des « nœuds » et des « tiges », quelques hypothèses concernant des résultats attendus ont été préparées. Pour ce faire, l'auteur a séparé l'arbre en trois sections *Préventives*, *Immédiates* et *Conséquents*. Ces sections représentent respectivement les interventions préventives, les interventions immédiates et les interventions sur les conséquents des comportements. Par la suite, des sous-sections furent apportées à l'intérieur de chacune des catégories : les autres stratégies potentielles, les modifications à apporter, les difficultés rencontrées et la meilleure stratégie perçue. L'arborescence de ces codes est représentée à l'intérieur de la figure 1.

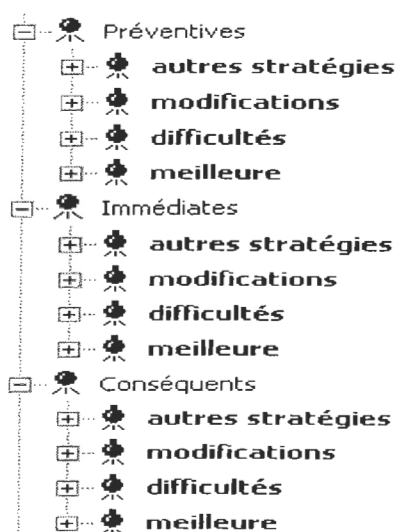


Figure 1. L'arborescence des catégories d'intervention

Chacune des sous-sections contient ce qui a été mentionné par les répondants. Par exemple, si un répondant a soutenu que la meilleure intervention préventive s'avérait être les habiletés sociales, et qu'il explique pourquoi, cela sera codé sous « habiletés sociales. » avec une explication (fig.2).

3.5 Les démarches déontologiques

Les participants potentiels ont été informés de la nature et des objectifs de la recherche, ainsi que de tous les risques inhérents au projet, et ce, avant qu'ils s'y impliquent. Une lettre de présentation leur a mentionné les objectifs poursuivis par la recherche et les a assurés d'une garantie d'anonymat. Leur consentement a été donné librement, en toute connaissance de cause et ce, avant leur participation. Un formulaire a été utilisé à cet effet.

Les répondants potentiels ont été avertis qu'ils étaient libres de se retirer de l'enquête à tout moment. La confidentialité des résultats individuels a été assurée. De plus, les données recueillies par le questionnaire ont été entreposées, selon la politique d'éthique universitaire.

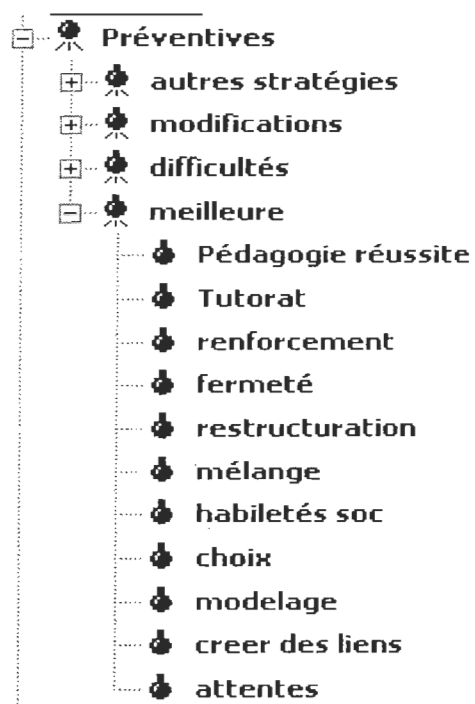


Fig. 2 Un exemple d'arborescence dans la section préventives

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Les résultats proviennent des réponses issues des questionnaires de 20 enseignants de la région de Québec. La présentation des résultats se divise en cinq parties : 1) les caractéristiques des participants, 2) les caractéristiques des élèves ciblés, 3) les stratégies d'intervention comportementales, 4) les résultats qualitatifs et 5) les types d'intervention retenue selon certains croisements.

4.1 Les caractéristiques des participants

Sur un total de 20 questionnaires complétés, l'échantillon d'enseignants compte 18 femmes (90%) et 2 hommes (10%). Cet échantillon est représentatif du nombre de classes spéciales au primaire (MELS, 2005).

Les répondants proviennent de différentes commissions scolaires. Elles ont été ciblées dans la région de Québec. Le nombre de répondants est plus élevé dans la Commission scolaire des Navigateurs (voir tableau 3). Le fait que ce soit le lieu de travail de l'auteur peut expliquer cette différence, en raison du souhait accru de le « soutenir » dans sa démarche de recherche.

Tableau 3

Les commissions scolaires ou milieu privé des répondants (N = 20)

Nom des commissions scolaires	Répondants (N)	Pourcent (%)
De la Capitale	4	20
Des Découvreurs	2	10
Des Navigateurs	8	40
Des Premières-Seigneuries	3	15
École privée (rive-nord)	3	15
TOTAL	20	100

Une autre variable intéressante de la présente recherche concerne le nombre d'années d'expérience en enseignement, des répondants. Ces années d'expérience pourront expliquer, éventuellement, le choix des interventions retenues à effectuer auprès des enfants en difficulté. Il faut aussi noter que ce ne sont pas tous les participants qui ont répondu à cette question (N = 16). La moitié des répondants auraient entre 1 et 10 ans d'expérience dans le domaine. Ceci pourra, éventuellement, influencer certaines données recueillies.

Le tableau 4 rapporte le nombre d'enseignants selon leurs années d'expérience en fonction du nombre d'élèves présentant différentes problématiques. Une séparation par catégories et par nombre d'années d'expérience des enseignants permettra de mettre ces deux variables en perspective. D'après le tableau 4, il est possible de se rendre compte que

le nombre d'années d'expérience ne correspond pas directement au nombre d'élèves rencontrés, ayant des difficultés concomitantes. En effet, la distribution du nombre de participants est très différente à l'intérieur de chacune des catégories d'années d'expérience; les jeunes enseignants ayant parfois rencontré le même nombre d'élèves ayant des concomitances que des enseignants plus expérimentés.

Tableau 4

Le nombre d'années d'expérience des enseignants participants (N=16)

Années	Nombre	Pourcent (%)
1 à 5 ans	4	20
6 à 10 ans	5	25
11 à 15 ans	0	0
16 à 20 ans	4	20
21 à 25 ans	0	0
26 à 30 ans	2	10
30 à 35 ans	1	5
TOTAL	16	80

Les informations du tableau 5 sont importantes puisque le nombre d'élèves rencontrés (avec un trouble mixte) peut avoir un effet sur la façon dont les enseignants entrevoient les interventions auprès des élèves en difficulté. Ainsi, il est normal de

retrouver plus d'élèves en difficulté lorsque les enseignants se situent à leurs dernières années de carrière. Il est intéressant de noter que deux enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté soutiennent avoir déjà eu entre 76 et 100 élèves présentant des difficultés concomitantes.

Tableau 5

La répartition des enseignants selon leur expérience de travail en fonction du nombre d'élèves rencontrés ayant des difficultés concomitantes. (N = 16)

	Élèves concomitants rencontrés					
	[1 à 25]	[26 à 50]	[51 à 75]	[76 à 100]	[100 et plus]	Total
Années d'expérience	N	N	N	N	N	N
0 à 5 ans	4	-	-	-	-	4
6 à 10 ans	1	2	-	2	-	5
11 à 15 ans	-	-	-	-	-	0
16 à 20 ans	-	1	1	1	-	3
21 à 25 ans	-	-	-	-	-	0
26 à 30 ans	1	-	-	1	-	2
30 à 35 ans	-	-	-	-	1	1
TOTAL	6	3	1	4	2	

4.2 Les caractéristiques des élèves ciblés

Les répondants ont été invités à cibler le type de difficultés concomitantes d'un élève, selon leur visée personnelle. Le tableau 6 indique le nombre total de mentions qu'a obtenu un type de difficulté concomitante, tel que choisi par les répondants. Ce tableau indique l'importance de chacune des difficultés, au niveau global.

Tableau 6

Le nombre de mentions par les répondants en fonction des difficultés de l'élève choisi

Difficultés ¹							
TOP	DIL	TDAH	THum	TC	TCond	TRA	TAnx
13	6	17	1	14	2	5	2

¹ TOP : trouble d'opposition, DIL : déficience intellectuelle légère, TDAH : trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, THum : trouble de l'humeur, TC : trouble de comportement, TCond : trouble de la conduite, TRA : trouble réactif d'attachement, TAnx : trouble anxieux.

La concomitance peut être établie entre deux ou plusieurs difficultés. Parmi les 20 répondants, 12 mentionnent se référer à un enfant ayant trois problématiques ou plus en concomitance (60%). Il faut noter aussi qu'un seul trouble internalisé ressort plus que les autres, c'est le trouble réactif de l'attachement (TRA).

Le tableau 7 présente la concomitance entre les différents troubles chez l'élève choisi par les participants. Ainsi, il ressort que le TDAH, le TOP et le TC sont souvent

concomitants entre eux. Cela, mis en parallèle avec les informations inscrites, peut se juxtaposer au tableau 4, représenté précédemment. Par contre, les troubles plus internalisés (trouble anxieux, trouble de l'humeur, trouble réactif d'attachement) sont moins « choisis » par les participants, dans le cadre d'études sur les interventions comportementales. Le TRA s'avère, toutefois, comme mentionné précédemment, le plus représenté parmi ceux-ci.

Le tableau 8 expose le nombre de concomitances entre certaines difficultés préalablement identifiées, et d'autres difficultés concomitantes, non « attendues », mais mentionnées par les participants. Le retard de développement s'avère le diagnostic le plus fréquemment mentionné en concomitance dans la catégorie des *autres* troubles.

Parmi tous les résultats présentés précédemment, il faut remarquer l'ensemble des disparités entre les élèves choisis par les enseignants. Il importe de s'intéresser au fait que les enseignants considèrent que les interventions comportementales peuvent être appliquées à plusieurs types d'élèves.

Tableau 7

Nombre de mentions des concomitances entre les troubles selon l'élève choisi

	Difficultés ¹						
	DIL	TOP	TAnx	TC	THum	TCond	TRA
TDAH	5	12	2	11	1	2	5
DIL		2	-	3	-	-	2
TOP			2	9	1	2	5
TAnx				1	-	-	1
TC					-	2	4
THum						-	-
TCond							1
TRA							

¹ DIL : déficience intellectuelle légère, TOP : trouble d'opposition, TAnx : trouble anxieux, TC : trouble de comportement, THum : trouble de l'humeur, TCond : trouble de la conduite, TRA : trouble réactif d'attachement.

Tableau 8

Les autres mentions des concomitances entre les différents troubles selon l'élève choisi

	Difficultés ¹				
	DGA	TED	TLang	Dimoy	Ret.Dév.
	N	N	N	N	N
TDAH	-	1	1	1	2
DIL	-	1	-	-	1
TOP	-	-	1	1	2
TAnx	-	-	-	-	-
TC	1	-	1	1	-
THum	-	-	-	-	-
TCond	-	-	-	-	-
TRA	-	-	-	-	1
TOTAL	1	2	3	3	6

¹ TDAH : trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, DIL : déficience intellectuelle légère, TOP : trouble d'opposition, TAnx : trouble anxieux, TC : trouble de comportement, THum : trouble de l'humeur, TCond : trouble de la conduite, TRA : trouble réactif d'attachement, DGA : difficulté grave d'apprentissage, TED : trouble envahissant du développement, Tlang : trouble de langage DIMoy : déficience intellectuelle moyenne, Ret. Dév. : retard de développement.

4.3 Les stratégies d'intervention

Cette section expose les choix de stratégies d'intervention faits par des enseignants en adaptation scolaire et sociale, auprès d'un élève qui a des difficultés concomitantes. La présentation des résultats reprend les différentes catégories utilisées dans le cadre du questionnaire, c'est-à-dire les interventions préventives, immédiates et sur les conséquents des comportements. Il est d'ores et déjà possible de remarquer, par un simple survol des données, qu'il y a beaucoup d'interventions comportementales mentionnées comme étant utilisées et efficaces.

4.3.1 Les interventions préventives

Parmi les 19 stratégies identifiées comme préventives, dix sont considérées comme souvent utilisées et souvent efficaces (cote de 2,5 et +). En surcroît, il est possible de remarquer que les habiletés sociales, la précision des attentes, le modelage, la répétition, la restructuration, le renforcement positif et les récompenses se situent, en moyenne, au dessus de 3, pour les deux caractéristiques mentionnées. Donc, elles sont *très souvent utilisées* et *très souvent efficaces*. Le tutorat, le travail en équipe et la coopération se situent, par contre, en bas de la cote 2, ce qui peut être considéré comme étant des interventions *peu utilisées* et *peu efficaces*.

La figure 3 présente les différentes interventions préventives, en fonction de leur utilisation et de leur efficacité. Il est possible de remarquer, tout d'abord, que certaines

interventions préventives ont un score attribué d'utilisation plus haut, par rapport au jugement relatif, ou anticipé, de leur *efficacité*. Il s'agit des catégories des habiletés sociales, la répétition, les attentes de l'enseignant et les récompenses à l'élève. D'autres interventions seraient perçues, au contraire, plus *efficaces* qu'elles ne seraient *utilisées*. Ce sont la pédagogie de la réussite, la pédagogie par projets, la discussion et le rapport des bons comportements.

4.3.1.1 Les meilleures interventions préventives

Le tableau 9 met l'emphasis sur l'ensemble des interventions préventives suggérées à l'intérieur de la section qualitative du questionnaire. Le nombre total de réponses (24) dépasse celui de la quantité de questionnaires parce que certains participants ont indiqué plus d'une meilleure intervention, pour eux. Le nombre total de participants ayant répondu est de 20.

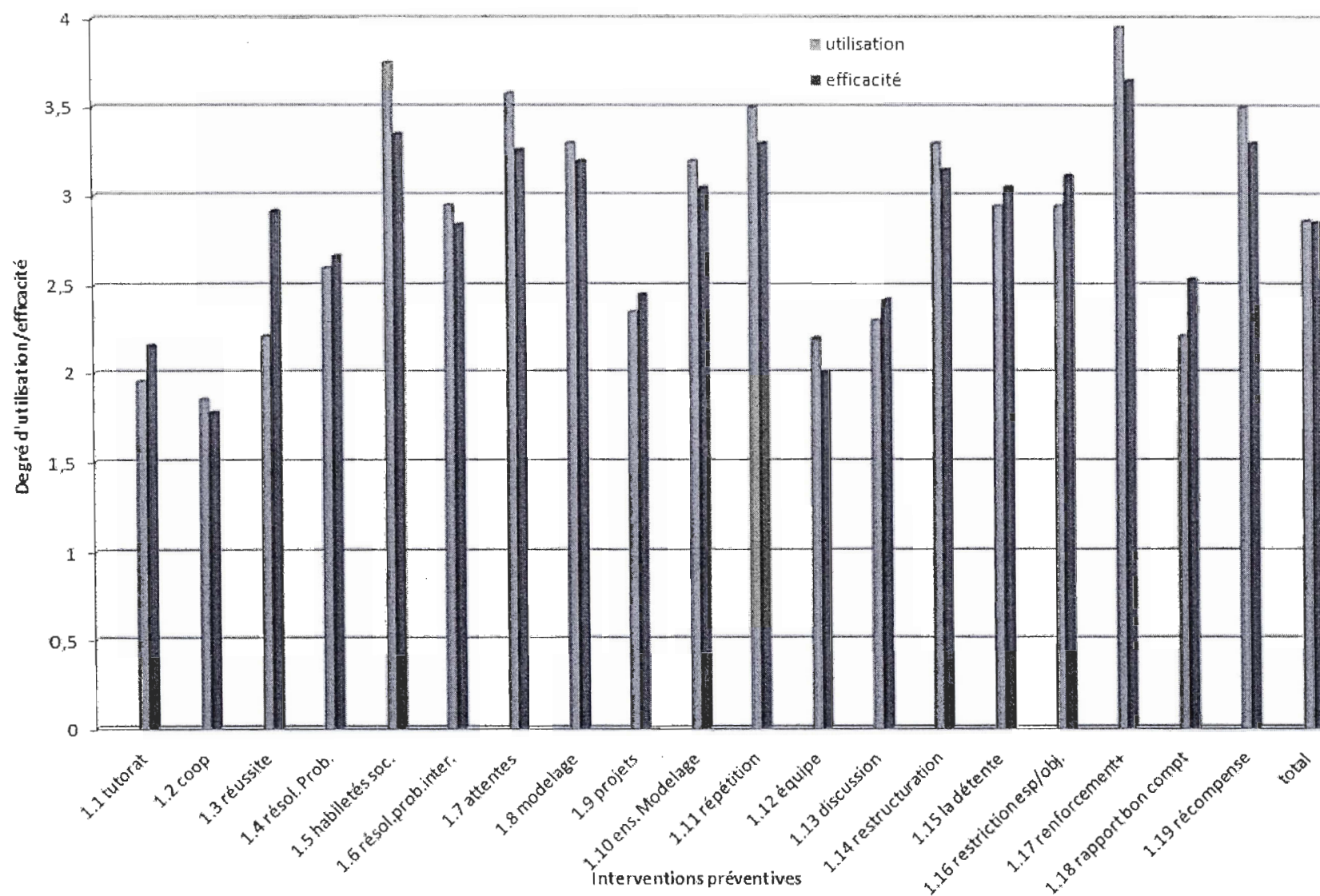


Figure 3. Degré d'utilisation/ efficacité en fonction des interventions préventives

Tableau 9**Les meilleures interventions préventives**

Liste des interventions préventives	Nombre
Présentation des attentes	1
Choix	1
Création des liens	2
Fermeté	2
Habiletés sociales	2
Modelage	1
Pédagogie de la réussite	1
Renforcement positif	10
Restructuration	1
Mélange d'interventions	3
Tutorat	1
TOTAL	24

Selon les répondants au questionnaire, il y a un large consensus à reconnaître le renforcement positif comme étant la meilleure intervention préventive, comme en témoigne les extraits suivants de réponses : « Le renforcement positif est essentiel. » (Participant #12); « C'est [le renforcement positif] qui assure, à moyen et long termes, la réussite de l'élève, ainsi que la relation agréable avec l'adulte. » (Participant #18) ; « Le renforcement positif est efficace, autant au « niveau » comportemental qu'académique » (Participant

#20); « Le renforcement positif est immédiat sur un bon comportement, car le reste du groupe veut aussi être valorisé et adopte ce même comportement qui a suscité, chez moi, un renforcement positif. » (Participant #3)

D'autres interventions sont mentionnées comme étant les meilleures. Il s'agit de la présentation des attentes par l'enseignant, le fait de créer un lien, au départ, la possibilité de donner des choix, la fermeté, les habiletés sociales, le modelage, la pédagogie de la réussite, le mélange d'interventions et le tutorat. Il est remarqué que cette dernière intervention est mentionnée, antérieurement, comme *peu utilisée* et *peu efficace*.

4.3.1.2 Les difficultés dans les interventions préventives

Les intervenants ont été invités à se prononcer sur les difficultés d'application des différentes approches. Le nombre total de réponses du tableau 10 dépasse celui du nombre de questionnaires (25), parce qu'il y avait plus d'une meilleure intervention indiquée, sur certains questionnaires, par les répondants. Le nombre total de participants ayant répondu est de 18. Deux participants n'ont donc pas répondu à la question.

Il ressort que ce sont les caractéristiques personnelles des élèves qui constituent la principale difficulté d'application des interventions, comme le mentionne le participant #18. Celui-ci indique que « selon la personnalité de l'élève, certaines techniques s'avèrent moins appropriées ou efficaces que d'autres. » Il importe aussi de remarquer que l'interaction avec les pairs et le manque d'habiletés sociales ressortent aussi.

Tableau 10**Les difficultés relevées dans l'application des interventions préventives**

Liste des difficultés	Nombre
Interaction entre les pairs	4
Manque d'habiletés sociales	4
Impulsivité	1
Environnement inadéquat (locaux)	2
Difficultés personnelles de l'élève	7
Quotient intellectuel de l'élève	2
Ratio intervenant/élèves en classe	1
Manque de temps de l'enseignant	1
Besoin d'heures de techniciens en éducation spécialisée	3
TOTAL	25

D'autres difficultés sont également dignes de mention. Il s'agit de l'impulsivité, qui entre dans le diagnostic du TDAH, du ratio intervenant/élèves qui pourrait aussi entrer dans la section sur le besoin de TES et, enfin, le manque de temps de l'enseignant.

4.3.2 Les interventions immédiates

La figure 4 présente les différentes interventions immédiates, choisies par les répondants, en fonction de leur *utilisation* et de leur *efficacité*. Il est possible, aussi, d'y remarquer que certaines interventions immédiates sont beaucoup plus *utilisées* qu'elles ne sont perçues *efficaces*. Ce sont l'ignorance intentionnelle, la précision des attentes, l'humour, le signal, la proximité, l'appel direct et l'avertissement. D'autres interventions apparaissent, au contraire, plus efficaces qu'elles ne seraient utilisées. Il appert que ce seraient la contrainte physique, le renforcement négatif, la punition, l'interprétation, l'aide opportune et l'interprétation.

Parmi les 17 interventions immédiates, quinze seraient *utilisées* et perçues *efficaces*. Les interventions qui se situent au-dessus de 2,5 sont considérées comme des interventions *souvent utilisées* et *souvent efficaces*. Ainsi, la précision des attentes, l'aide opportune, l'humour, la participation émotive, l'interprétation, l'avertissement et les choix sont jugés *très utilisés* et *très efficaces*, puisqu'ils se situent au dessus de la cote de 3. La contrainte physique est l'approche la moins utilisée dans cette catégorie. Son utilisation est en dessous du score de 2, mais son efficacité est près de 2,5. Aucune autre intervention, de nature immédiate, ne se situe, en moyenne, en bas de 2. Ceci aurait pu être considéré comme des interventions *peu utilisées* et *peu efficaces*.

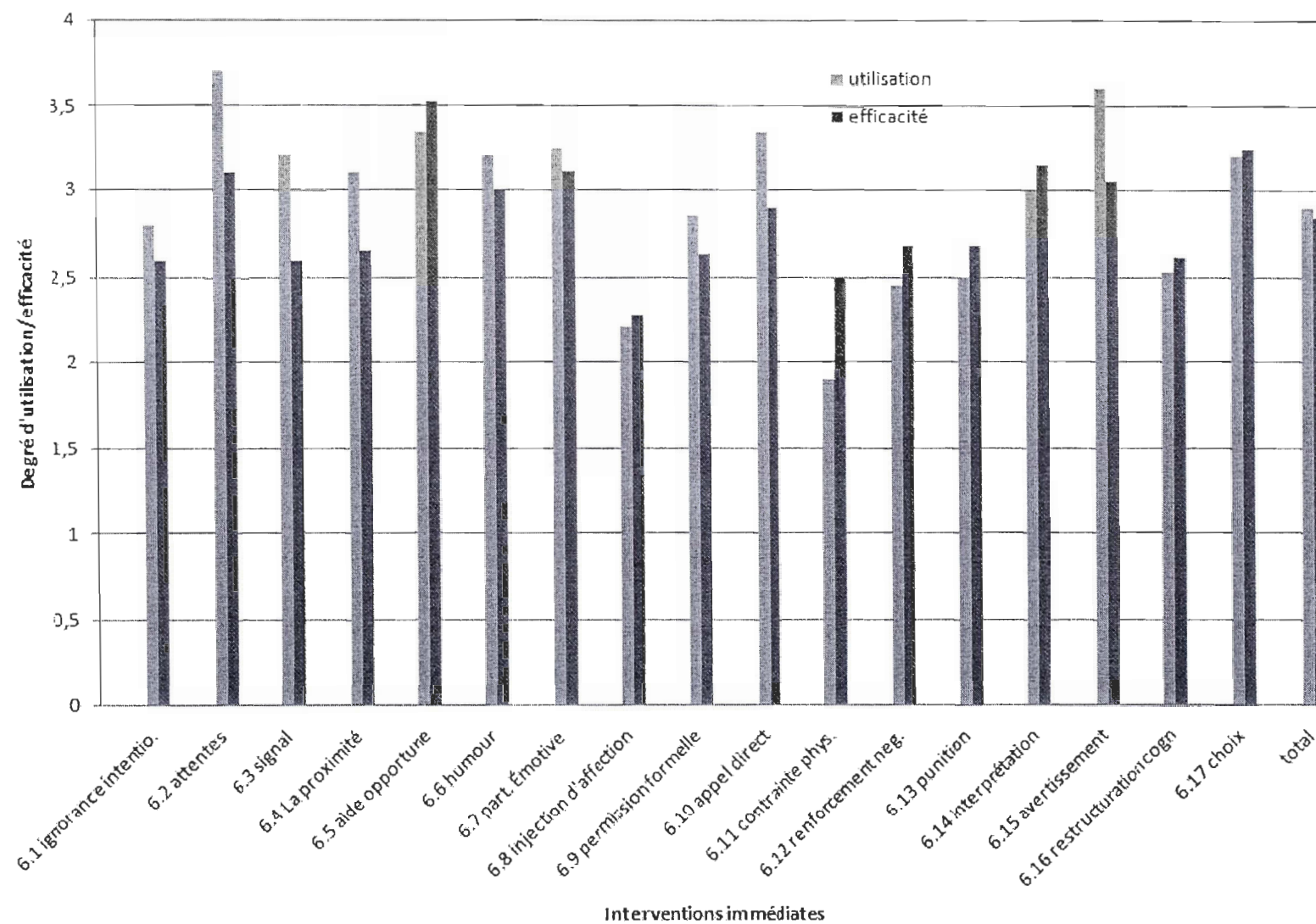


Figure 4. Degré d'utilisation / efficacité en fonction des interventions immédiates

4.3.2.1 Les meilleures interventions immédiates

Dans le cadre de l'évaluation des meilleures interventions immédiates, par les participants, plusieurs interventions ont été identifiées. Le tableau 11 présente l'ensemble des réponses des participants. Deux participants n'ont pas répondu à la question. Le nombre total de réponses (20) dépasse celui des répondants, parce que certains participants ont indiqué plus d'une meilleure intervention possible. Le nombre total de participants ayant répondu est donc de 18.

Dans le cas des interventions immédiates, une intervention particulière ou un mélange d'interventions apparaît être le choix privilégié : « [Le choix illusoire est la meilleure intervention] parce qu'il remet à l'élève la responsabilité de ses décisions. L'enfant peut également faire un choix plus éclairé (Participant #11) ». Le participant #12 indique qu'un mélange d'interventions serait à privilégier, parce qu'« il n'y a pas de meilleure intervention en général. Tout dépend du comportement inadéquat qui est manifesté par l'élève. Pour certaines situations, certaines interventions sont meilleures. »

Il importe, également, de parler des autres interventions ressorties dans le tableau. Par exemple, certains enseignants considèrent la proximité et l'humour comme étant les meilleures interventions immédiates. D'autres mentionnent l'aide opportune, l'appel direct, l'annonce des attentes, l'ignorance intentionnelle, le retrait et le renforcement positif. Cette dernière intervention n'est nommée qu'une seule fois, mais elle récolte la meilleure cote

d'*utilisation* et d'*efficacité*. Enfin, « l'effet de surprise » a aussi été mentionné comme étant une très bonne intervention.

Tableau 11

Les meilleures interventions immédiates

Liste des interventions immédiates	Nombre de répondants
Aide opportune	1
Appel direct	1
Annonce des attentes	1
Avertissement	2
Don de choix illusoire	4
Utilisation de l'humour	2
Ignorance intentionnelle	1
Mélange d'interventions	3
Utilisation de la proximité	2
Renforcement positif	1
Retrait	1
Effet de surprise	1
TOTAL	20

4.3.2.2 Les difficultés dans les interventions immédiates

Les participants ont identifié quelques difficultés dans l'application des interventions immédiates. Le tableau 12 rapporte ces difficultés. Sept participants n'ont pas répondu à la question. Encore une fois, ce nombre total de réponses (N=15) dépasse celui des questionnaires (13) parce que certains participants ont indiqué plus d'une meilleure intervention.

Tableau 12

Les difficultés relevées dans l'application des interventions immédiates

Liste des interventions immédiates	Nombre
Affection	1
Autres diagnostics	2
Climat de la classe	1
Impulsivité de l'élève	1
Incompatibilité entre les élèves (multiplicité de troubles)	5
Limitations des élèves (à différents niveaux)	3
Ratio maître/élèves	1
Manque d'heures en éducation spécialisée (TES)	1
TOTAL	15

Dans les interventions immédiates, il y a une catégorie de difficultés qui ressort souvent, sous une forme ou une autre. Le participant #10 explique cette multiplicité (onglet appelé incompatibilité) entre certaines difficultés : « Nous avons 15 élèves avec de gros troubles de comportement, trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, trouble de l'attachement, trouble de l'opposition, trouble de l'anxiété, syndrome Gilles de la Tourette, dans nos classes. Donc, on ne peut se limiter à une technique. On varie [beaucoup] pour essayer de rejoindre le plus de jeunes possibles. »

Les limitations des élèves, le climat de la classe, l'impulsivité, le ratio maître/élèves et le manque d'heures de TES ont aussi été mentionnés parmi les difficultés dans l'application des interventions immédiates. Il faut noter que le ratio maître/élèves et le manque de TES ont aussi été mentionnés dans la section sur les interventions préventives. La manifestation d'affection et les autres diagnostics ont été aussi soulevés par des enseignants, comme ayant des difficultés d'application.

4.3.3 Les interventions sur les conséquents des comportements

La figure 5 présente les différentes interventions sur les conséquents des comportements, en fonction de leur *utilisation* et de leur *efficacité*. Il ressort que les conséquences, la réparation et le retrait seraient *très utilisés* et *très efficaces*. Ce sont des interventions qui se situent au-dessus du score moyen de 3. Aucune intervention sur les conséquents des comportements se situe, en moyenne, en bas de 2. Ceci aurait pu être

considéré comme des interventions *peu utilisées* et *peu efficaces*. Le système par niveau est tout de même près de cette limite de 2.

Il est aussi possible de remarquer que certaines interventions sont beaucoup plus *utilisées* qu'elles ne sont jugées *efficaces*. Ce sont l'usage des conséquences, la conférence, la réparation et le retrait. L'inverse de cette constatation est aussi bien réel, puisque certaines interventions sont perçues plus *efficaces* qu'elles ne seraient *utilisées*. Il est question ici de l'usage du contrat et du système par niveaux. Toutefois, il est important de mentionner que, selon les répondants, ces interventions n'auraient pas un grand taux d'*efficacité*.

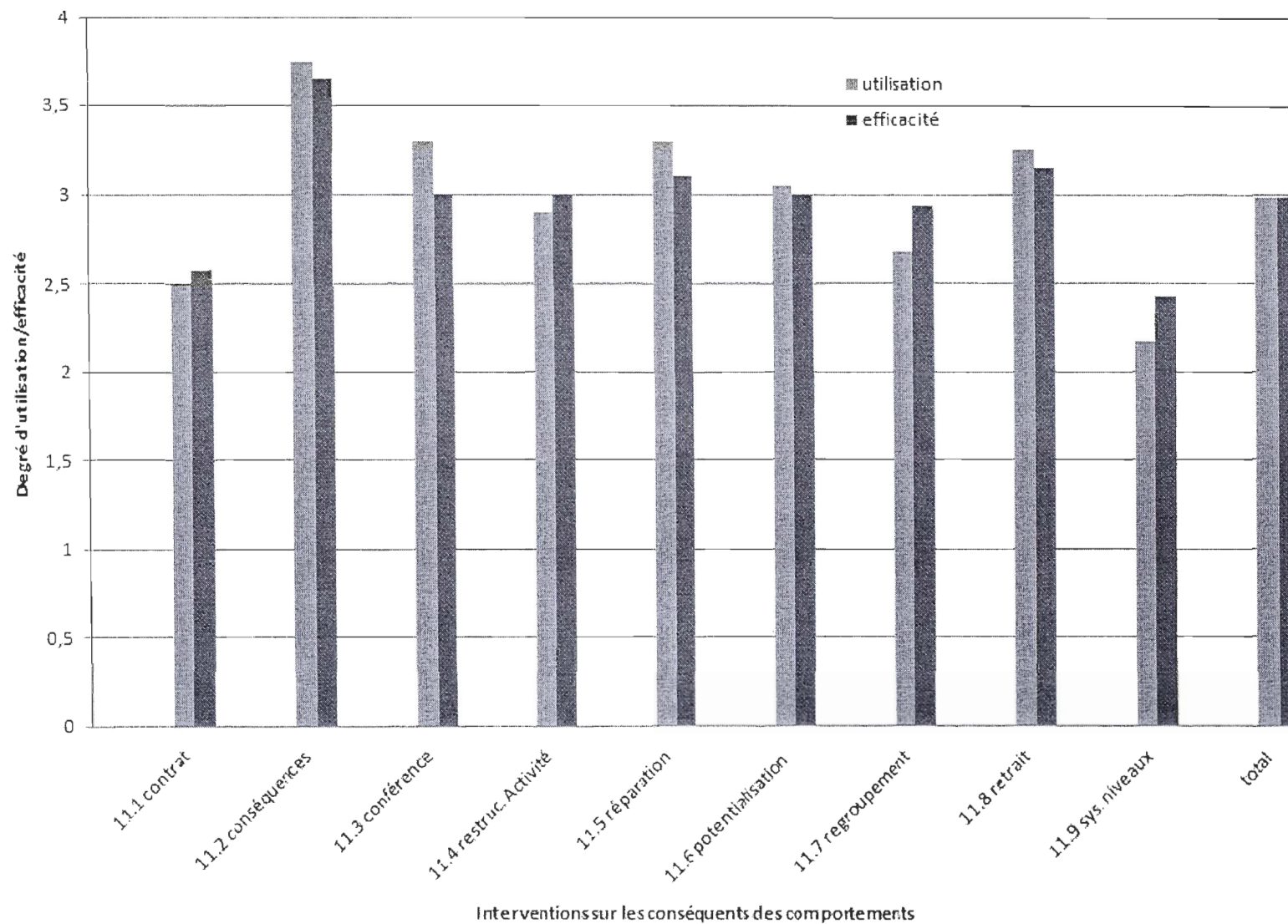


Figure 5. Degré d'utilisation/efficacité en fonction des interventions sur les conséquents des comportements

4.3.3.1 Les meilleures interventions sur les conséquents des comportements

Le tableau 13 démontre les meilleures interventions sur les conséquents des comportements. Le nombre total de réponses (17) est plus élevé que celui de questionnaires (13). Trois participants n'ont pas répondu à la question.

Tableau 13

Les meilleurs interventions sur les conséquents des comportements

Les interventions sur les conséquents des comportements	Nombre
Application des conséquences	5
Conférence	1
Implication de l'élève	1
Mélange d'interventions	3
Potentialisation du comportement	5
Regroupement de plusieurs interventions	1
Restructuration	1
TOTAL	17

Selon un répondant, l'application des conséquences « associée au comportement [est la meilleure intervention] puisque je trouve que pour l'enfant c'est plus significatif. » (Participant #5) Pour d'autres répondants, c'est « la potentialisation des comportements, parce que cette technique change l'idée du jeune et recadre ses agissements en le dirigeant

vers le positif. » (Participant #10) On indique aussi que : « La potentialisation des comportements détourne l'attention du jeune. Cela lui permet souvent de sortir de son émotion présente ». (Participant #17)

L'usage de la conférence, l'implication de l'élève, le mélange d'interventions, le regroupement et la restructuration ont été ressortis dans le questionnaire. Les participants favorisent des interventions où il y a du dialogue avec le jeune en difficulté, comme étant les meilleures interventions sur les conséquents des comportements.

4.3.3.2 Difficultés dans les interventions sur les conséquents des comportements

Les participants ont identifié quelques difficultés dans l'application des interventions sur les conséquents des comportements. Le tableau 14 rapporte ces difficultés. Le nombre total de réponses (11) dépasse celui des questionnaires (9) parce que certains participants ont indiqué plus d'une meilleure intervention. Onze participants n'ont pas répondu à la question.

Il ressort qu'il y a surtout des difficultés d'ordre organisationnel. Par exemple, selon un répondant : « le manque de ressources de techniciens en éducation spécialisée (TES) car plusieurs techniques demandent du temps (ex : discussion avec l'élève pour un contrat de comportement) mais le temps nous manque ! » (Participant #19) Le manque d'autonomie de l'élève, les difficultés de compréhension, les locaux, les valeurs des enseignants, l'opposition, les réactions des parents (ou collaboration avec eux) et le manque de temps de

l'enseignant ont été inscrits dans les possibilités de difficultés dans le cadre du questionnaire. En terminant, il faut noter que, dans chaque catégorie d'interventions, le manque d'aide en classe (TES) et le ratio enseignant/élèves sont des difficultés majeures, pour les enseignants, puisque cela apparaît encore ici, dans cette section.

Tableau 14

Les difficultés dans les interventions sur les conséquents des comportements

Les difficultés	Nombre
Manque d'autonomie de l'élève	1
Difficulté de compréhension	2
Locaux	1
Valeurs des enseignants	1
Opposition	1
Réactions des parents (ou collaboration avec eux)	2
Ratio maître/élèves	1
Manque de temps de l'enseignant	1
Manque d'ordre en classe T.E.S.	3
TOTAL	11

4.3.4 Les autres stratégies proposées

Afin de ne pas limiter les enseignants, le questionnaire laissait place à l'expression de stratégies inédites, précisées ou adaptées, pour satisfaire les besoins des élèves en difficulté rencontrés. Les prochaines sections rapportent les interventions que les enseignants utilisent dans leur pratique, auprès des élèves ayant plus d'une difficulté à la fois.

4.3.4.1 Les autres stratégies préventives

Les interventions inscrites au tableau 15 ont été suggérées par les participants, dans le but de compléter celles mentionnées à l'intérieur du questionnaire. Certains enseignants ont souligné qu'il faudrait spécifier un système de récompenses complet, comme intervention, et non simplement à l'usage du renforcement positif. Par exemple, le participant #1 indique « L'émulation comportementale et l'émulation pédagogique » à titre d'interventions préventives.

L'anticipation des conséquences, l'autonomie, la causerie, le conseil de coopération, la création d'un lien, les étapes de comportement, la feuille de suivi, la gestion des moments libres, la modulation de l'horaire, l'usage du non-verbal par l'enseignant (le kinesthésique, la reconnaissance guidée, les règles formulées, la relaxation, la collaboration avec les techniciens en éducation spécialisée (TES), la thérapie de la réalité et la zoothérapie sont aussi d'autres interventions que les participants auraient aimé avoir dans les choix d'interventions préventives. Il importe, ici, de remarquer, encore, la mention du

TES comme étant une intervention comportementale à privilégier, selon les répondants de l'étude.

Tableau 15

Les autres interventions préventives suggérées par les participants

Les interventions préventives	Nombre
Anticipation des conséquences	1
Autonomie	1
Causerie	1
Conseil de coopération	1
Création de lien	1
Émulation	3
Étapes de comportement	1
Feuille de suivi	1
Gestion des moments libres	1
Modulation de l'horaire	1
Usage du non-verbal par l'enseignant (kinesthésique)	1
Reconnaissance guidée	1
Règles formulées	1
Relaxation	1
Collaboration avec le technicien en éducation spécialisée	1
Thérapie de la réalité	1
Zoothérapie	1
TOTAL	14

4.3.4.2 Les autres stratégies immédiates

D'autre part, les enseignants ont eu la possibilité de mentionner aussi d'autres interventions parmi celles perçues comme immédiates. Le tableau 16 expose ces interventions.

Tableau 16

Les autres interventions immédiates suggérées par les participants

Les interventions immédiates	Nombre
Usage du décompte	1
Discussion	1
Diversion (ou changement des idées)	1
Fermeté dans l'application des règles	2
Plan de modifications	1
Pédagogie par projet	1
Remplacement (activité ou autre)	1
Retrait	3
Thérapie de la réalité	1
TOTAL	12

Bien qu'employées dans les interventions portant sur les conséquents des comportements, plusieurs enseignants ont inscrit l'utilisation du retrait et l'usage de la fermeté comme étant des interventions immédiates.

L'usage du décompte, la discussion, la diversion (ou changement d'idée), la fermeté dans l'application des règles, le plan de modification, le projet, le remplacement d'activités et la thérapie de la réalité sont mentionnés comme étant d'autres interventions immédiates possibles.

4.3.4.3 Les autres stratégies sur les conséquents des comportements

Les autres interventions sur les conséquents des comportements, suggérées par les enseignants, sont inscrites au tableau 17.

Certains répondants indiquent qu'il faudrait ajouter la feuille de suivi comme une intervention sur les conséquents de comportement. Le participant #6 mentionne les avantages d'une telle feuille : « [On fait l'] évaluation de la journée et [le] compte-rendu aux parents dans l'agenda ». Il faudrait aussi ajouter, selon les répondants, la fermeté dans les interventions comme « toujours garder l'air sévère jusqu'à ce que le bon comportement soit acquis. À la suite d'une conséquence, il ne faut pas faire de renforcement positif. Il faut attendre que ça fasse quelques jours que le mauvais comportement ne soit pas revenu et, ensuite, commencer le renforcement positif (sourires, félicitations, clins d'œil...). » (Participant #4) Enfin, le même participant résume bien qu'il faut être constamment en alerte parce que « chaque élève est différent et il peut y avoir des modifications à [n'importe quel] moment. » Ces quelques exemples illustrent l'ampleur de la tâche des enseignants.

Tableau 17

**Les autres interventions sur les conséquents des comportements
suggérées par les participants**

Les interventions sur les conséquents des comportements	Nombre
Accompagnement	1
Fermeté	2
Feuille de suivi	2
Plan d'interventions	1
Usage de privilèges	1
Réparation	1
Retour sur le comportement	1
TOTAL	9

Les interventions telles l'accompagnement, la feuille de suivi, le plan d'intervention, l'usage de privilèges, la réparation et le retour sur le comportement sont d'autres interventions *utilisées* par les enseignants. Certaines d'entre elles ont déjà été inscrites au questionnaire. Cependant, les enseignants ont voulu mentionner des nuances quant à leur utilisation, dans le cadre de leurs commentaires.

4.3.4.4 Les modifications aux interventions mentionnées

Certaines modifications sont apportées par les enseignants aux interventions, afin de mieux répondre à leurs besoins. Par exemple, au lieu de recourir au maintien physique de l'élève, les enseignants utilisent le local de retrait, si disponible dans leur école.

4.3.5 Les interventions employées et le type de concomitance

Afin d'effectuer des croisements avec les types de difficultés des élèves, il s'est avéré important de choisir des interventions spécifiques dans chacune des sections. Afin de faire ressortir les tendances d'interventions privilégiées selon certains types de difficultés d'élèves, il y a eu un choix des interventions qui étaient *très utilisées* et *très efficaces* (ayant une cote de 3 et plus en moyenne). Aussi, les interventions qui étaient jugées comme étant *peu efficaces* et *peu utilisées* (ayant une cote de 2 et moins) sont mises en évidence.

Dans la section des interventions préventives, sept interventions, répondant à ces critères, ont été sélectionnées. Il s'agit des habiletés sociales, la formulation des attentes, le modelage, la répétition, la restructuration, le renforcement positif et l'usage des récompenses. Dans la section sur les interventions immédiates, il y a l'expression des attentes, l'aide opportune et l'avertissement de l'élève. Enfin, dans la section sur les conséquents des comportements, trois interventions sont ressorties prioritaires. Il s'agit des conséquences, du retrait et du système par niveaux.

Trois types de concomitance ressortent davantage. Il s'agit de :

- 1) Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) en lien avec la déficience intellectuelle légère (DIL);
- 2) Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) en lien avec le trouble de comportement (TC) et le trouble de l'opposition avec provocation (TOP);
- 3) Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) en lien avec le trouble réactif de l'attachement (TRA).

Les critères suivants ont été fixés pour examiner les tendances retenues :

- a) Avoir une différence de deux « points » entre la cote d'utilisation d'une intervention et sa cote d'*efficacité*;
- b) avoir une cote soit dans l'une ou l'autre des catégories mentionnées (*très utilisé et très efficace, peu utilisé et peu efficace*);
- c) avoir une cote de 1 ou « ne sait pas/ ne s'applique pas » pour une de ces interventions.

Les résultats de ces croisements se retrouvent dans la section suivante. Ils seront employés pour l'analyse des données, au chapitre suivant.

4.3.5.1 Les croisements entre TDAH et DIL

Afin de vérifier s'il y avait une incidence de la concomitance des troubles sur l'*utilisation* (U) et l'*efficacité* (E) des interventions, le croisement a été effectué entre les

questionnaires où se retrouvaient, selon les répondants, des élèves ayant un TDAH et une DIL (voir tableau 10). Les autres données sont disponibles, dans leur ensemble, à l'annexe C. Afin de faciliter la compréhension des informations par le lecteur, il importe de mentionner que les cases grises comprennent les données qui se situent dans la moyenne de la cote. Ils ne sont donc pas remarquables, particulièrement. C'est la raison pour laquelle elles ne seront pas abordées ici.

À la lecture du tableau 18, il est possible de remarquer que les élèves ayant un TDAH et une DIL n'ont pas souvent accès à l'intervention favorisant le système par niveaux. Ensuite, certains enseignants utilisent beaucoup l'expression des attentes et le modelage. Par contre, celles-ci sont parfois perçues *pas efficaces* auprès de l'élève ciblé. Enfin, le participant #11 trouve que l'enseignement des habiletés sociales et que, aussi, l'usage du retrait ne sont pas *efficaces*.

Tableau 18

Le croisement des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH et une DIL¹

# Questionnaire	Interventions ¹												
	Hab Soc.	Attentes	Modelage	Répétition	Restructuration	Renforcement +	Récompenses	Attentes	Aide oppt	Avertissement	Conséquences	Retrait	Système par niveaux
7		U4 E2	U4 E2										U1 E nsp
11	U4 E2											U1 E1	U1 E nsp
19													U2 E3
20													U1 E1

¹ U indique l'Utilisation, E indique l'Efficacité. Échelle d'utilisation et efficacité : le chiffre 1 représente le plus bas niveau et 4 le plus haut. TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité, DIL : déficience intellectuelle légère.

4.3.5.2 Les croisements entre des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH, TC et TOP

Le tableau 19 présente les mêmes types d'interventions que le tableau précédent, mais en tenant compte des réponses des participants ayant choisi un élève ayant un TDAH,

un TC et un TOP. Encore ici, les cases grises réfèrent aux données qui se situent dans la cote moyenne. L'ensemble des réponses des participants se retrouvent à l'annexe C.

Tableau 19

Croisement des interventions choisies avec des élèves ayant un TDAH, TC et TOP¹

#	Interventions ¹												
	Questionnaire	Hab Soc.	Attentes	Modelage	Répétition	Restructuration	Renforcement +	Récompenses	Attentes	Aide opptune	Avertissement	Conséquences	Retrait
2											U4 E2		
8									U4 E2	U2 E4			
12													
13				U4 E2			U4 E2						
14			U2 E2						U2 E2				
15													
16													
19													

¹ U indique l'Utilisation, E indique l'Efficacité. Échelle d'utilisation et efficacité : le chiffre 1 représente le plus bas niveau et 4 le plus haut. TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité, TC : Trouble du comportement, TOP : Trouble de l'opposition avec provocation

À la lecture du tableau 19, il est possible de constater qu’auprès d’une clientèle ayant un TDAH, un TOP et un TC, le système par niveaux n’est pas utilisé ou, encore, il n’est pas perçu efficace pour certains élèves. De plus, selon les réponses issues du questionnaire #2, l’avertissement est *très souvent utilisé* et il est perçu *peu efficace*. Pour le répondant au questionnaire #8, l’aide opportune est perçue *très efficace*, mais elle serait *peu utilisée*. Par contre, au contraire, les attentes sont *très souvent utilisées*, mais *peu efficaces*. Il est possible de remarquer aussi que, selon le participant #13, l’usage du renforcement positif et de la répétition avec l’élève choisi est *peu efficace*. Enfin, selon le répondant du questionnaire #14, les attentes ne sont que *peu utilisées* et *peu efficaces* avec l’élève ciblé, tant au niveau préventif que de l’intervention immédiate.

4.3.5.3 Les croisements TDAH et TRA

Avec des élèves ayant un TDAH et un TRA, certaines interventions peuvent différer, puisque ce trouble est internalisé et accompagné d’un trouble externalisé (TDAH). Le tableau 20 expose les données recueillies à ce sujet, dans le cadre de la présente étude.

Tableau 20

Le croisement des interventions choisies pour des élèves ayant un TDAH et un TRA¹

# Questionnaire	Interventions ¹												
	Hab Soc.	Attentes	Modelage	Répétition	Restructuration	Renforcement +	Récompenses	Attentes	Aide oppt	Avertissement	Conséquences	Retrait	Système par niveaux
6				U4 E2		U4 E2							
13													
15													
16													U1 E1
19													U2 E3

¹ U indique l'Utilisation, E indique l'Efficacité. Échelle d'utilisation et efficacité : le chiffre 1 représente le plus bas niveau et 4 le plus haut. TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité, TRA : Trouble réactif d'attachement

Il importe de mentionner que les participants #13 et # 15 ne perçoivent pas de différence entre les différents troubles, par rapport aux interventions ciblées. Par contre, le participant #6 indique que, bien qu'il utilise la répétition et le renforcement positif, l'efficacité de ces interventions s'avère parfois, quant à lui, affectée. Le participant #16 n'utilise pas le système par niveaux. Il perçoit ce dernier comme n'étant *pas efficace*. Le

participant #19, quant à lui, utilise peu cette intervention, mais la trouve *assez efficace*, cependant.

Ces croisements, ainsi que les autres données, représentent des scores bruts. Ceux-ci doivent être analysés plus en profondeur. Par conséquent, certaines de ces données seront mises en lumière, afin de faciliter l'analyse, dans le cadre du chapitre suivant.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans le cadre du présent chapitre, les résultats seront analysés selon les critères du cadre méthodologique et en fonction des variables sous-jacentes. Pour ce faire, chacun des objectifs spécifiques sera repris dans le but de discuter les résultats obtenus. Ceci servira à atteindre l'objectif principal, soit d'évaluer l'utilisation et l'efficacité des interventions comportementales face aux élèves ayant des difficultés concomitantes, dans les classes « ressources » de la région urbaine de Québec et celle de Chaudière-Appalaches. Un des objectifs secondaires consistait à analyser les interventions mises en place selon les différents regroupements d'élèves ayant des troubles multiples. Enfin, la description des interventions cause le plus de difficultés aux enseignants ayant participé à la présente étude est également abordée.

5.1 Les caractéristiques des participants

Les caractéristiques des participants peuvent apporter un éclairage complémentaire aux données recueillies. Par exemple, dans le cadre de la présente recherche, 45% des répondants ont moins de 10 ans d'expérience en enseignement. Il n'en demeure pas moins que les enseignants qui ont peu d'ancienneté en enseignement éprouvent parfois quelques difficultés dans l'application de certaines méthodes, ou, encore, ils ne les connaissent tout simplement pas encore. Ce manque d'expérience est à la fois un inconvénient et peut-être,

une qualité. Certains jeunes enseignants seront souvent portés à appliquer des interventions nouvelles, alors que les enseignants d'expérience ont possiblement déjà travaillé avec certains élèves présentant des difficultés concomitantes, de différentes natures. Ils savent probablement comment intervenir plus efficacement, sur la base de leur expérience. Par contre, certains autres pourraient aussi être réticents à la nouveauté.

5.1.1 Les autres troubles rapportés

Dans le cadre de la présente recherche, il était possible d'ajouter des types de difficultés concomitantes qu'éprouvent des élèves. Ces difficultés n'étaient pas déjà prévues au questionnaire.

Plusieurs autres troubles ont été rapportés, en plus de ceux suggérés dans la présente étude. Ces troubles démontrent l'ampleur de la tâche à accomplir auprès des élèves présentant des difficultés en concomitance. Entre autres, le syndrome *Gilles La Tourette* a été identifié par un des participants. Ce syndrome englobe souvent des difficultés de comportement, de l'hyperactivité, de l'impulsivité, et d'autres symptômes souvent forts dérangeants, dans une classe. Il nécessite souvent une médication de type psychostimulant, comme celle employée pour les élèves ayant un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Ce syndrome nécessite aussi des interventions du même type que celles employées auprès d'élèves ayant un TDAH. Il est évident que cette problématique implique plusieurs autres interventions, non comportementales. Cependant, dans le cadre de la

présente recherche, les interventions mentionnées sont celles qui peuvent être *souvent utilisées* ou *efficaces* pour ces mêmes élèves.

D'autres élèves choisis avaient des difficultés graves d'apprentissage (un élève choisi avec DGA) ou des troubles du langage (trois avec un TLang). La présente recherche insiste sur le fait que les élèves en classe « ressources » ont presque nécessairement des difficultés de ce type. Il n'en demeure pas moins que ces troubles sont omniprésents dans les facteurs justificatifs au choix des interventions privilégiées. Ils sont inclus dans l'ensemble des difficultés présentes dans l'étude. À prime abord, il est possible de déduire qu'un élève n'ayant pas de difficultés d'apprentissages demeurera probablement en classe « régulière » ou dite « ordinaire ».

Enfin, certains participants ont choisi de se référer à des élèves présentant des difficultés plus graves, dans l'échelle des niveaux de difficulté. Il s'agit de la déficience intellectuelle moyenne (3 DI moy) et du retard de développement (6 ret. dév.). Ces deux dernières catégories peuvent englober certaines caractéristiques recouvrant différents types de difficultés en concomitance. Il se peut aussi que certains élèves choisis soient à l'extérieur de la clientèle ciblée au préalable. Cela fera donc partie des limites de l'étude puisqu'il n'est pas possible d'en être assuré, puisque la recherche porte sur la perception des enseignants interrogés.

5.2 Les types d'élèves

La présente sous-section traite de l'analyse des troubles plus souvent retrouvés dans les classes « ressources ». Dans la recherche, il n'était pas important que l'élève choisi ait un diagnostic précis. Le but était de vérifier l'*efficacité* et l'*utilisation* de diverses interventions que les enseignants préconisaient dans leur classe, par rapport à leur perception des troubles concomitants. En effet, certains enseignants appliquent des techniques d'intervention comportementales avec des élèves ayant des difficultés. Le diagnostic de l'élève n'est pas nécessaire à l'utilisation de ces techniques. Certains élèves choisis, par contre, exigent l'usage d'interventions spéciales. En fait, les élèves ayant été choisis dans le cadre de l'étude sont certainement des élèves « marquants », puisqu'ils devaient avoir plusieurs difficultés à la fois. De plus, les enseignants ont eu certaines interrogations quant à la façon d'agir avec eux, puisqu'ils les ont « ressortis » dans le cadre de leurs réponses au présent questionnaire utilisé.

5.2.1 Les troubles externalisés

Dans l'identification des difficultés concomitantes, la grande majorité des participants ont choisi des regroupements de difficultés de type externalisé (TDAH avec TOP, TDAH avec TC, TOP avec TC). Il ressort que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est associé avec plusieurs problématiques, ce qui coïncide avec les propos écrits recensés (Achenbach 2005; Crittenden, 1999; Kaplan, Dewey, Crawford et Wilson, 2001; Kutscher et al., 2009; Ladnier, 2000; Marcotte, 2000; Massé, 1999; Parent et

Saucier, 1999; Petot, 1999; Tarabulsy et Hémond, 1999; Vitaro et Gagnon, 1999; Walher et Dumas, 1989; Zoccolillo et Huard, 1999). Étant donné qu'un très grand nombre de répondants ont choisi une concomitance avec le TDAH, l'évaluation des interventions comportementales, par les enseignants, a été certainement affectée par ce type de difficulté. Ceci n'est pas vraiment inusité, il y a beaucoup de recherches portant sur le TDAH. De plus, beaucoup d'autres troubles ou difficultés sont en concomitance avec ce dernier. Certains auteurs suggèrent même que le fait d'avoir un TDAH, et un autre diagnostic, est une erreur. Ceci serait dû au nombre de troubles concomitants associés (Kaplan, Dewey, Crawford et Wilson, 2001). La présente recherche peut, en quelque sorte, venir appuyer ces propos. En effet, un très grand nombre de participants ont travaillé avec des élèves qui avaient un TDAH. Il n'en demeure pas moins que les interventions effectuées auprès des élèves ayant un TDAH, avec un TOP et/ou TC, peuvent être appliquées chez ce type d'élèves. Selon ces mêmes écrits, il faut demeurer attentif à l'identification des troubles internalisés, qui demandent une intervention quelque peu différente.

5.2.2 Les troubles internalisés

Plusieurs difficultés ont été sélectionnées par les participants. Par contre, les troubles internalisés demeurent peu connus. Ils posent souvent le défi de la bonne identification par l'enseignant. Le trouble de l'humeur (ou dépression infantile), par exemple, est très peu reconnu dans le milieu scolaire. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'il a été peu ciblé par les enseignants. D'ailleurs, les autres troubles internalisés, tels que le trouble réactif de

l'attachement (TRA) et le trouble de l'anxiété, ont été peu sélectionnés par les participants. Ce n'est pas non plus surprenant, puisque que plusieurs situations de troubles internalisés ne sont pas diagnostiquées (Massé, 1999). De plus, les élèves, ayant ce type de difficultés, n'étant pas toujours les plus dérangeants, peuvent être parfois oubliés dans une classe. D'autant plus que cette dernière se retrouve souvent avec peu de ressources humaines ou ayant un plus grand nombre d'élèves par enseignant.

La concomitance étant un regroupement de difficultés chez un même élève, les interventions sont nécessairement influencées par le type de difficultés en présence les unes avec les autres. Le type de regroupements comme, par exemple, des troubles externalisés ou des troubles internalisés, fait en sorte qu'ils se manifesteront différemment. Cependant, tous exigent des interventions comportementales.

5.3 Les types d'intervention

L'efficacité et l'utilisation générale des trois types d'intervention, soient les interventions préventives, immédiates et celles sur les conséquents des comportements se ressemblent beaucoup. En effet, le score global de toutes les interventions se situe au niveau de *souvent efficace* et *souvent utilisé*.

Cependant, en portant attention aux fréquences, il ressort tout de même une certaine différence entre les types d'intervention. En effet, les interventions préventives sont perçues *efficaces*, en moyenne, à 2,85 (sur une possibilité de 4); les interventions immédiates le sont

à 2,84 (sur une possibilité de 4) et, enfin, les interventions sur les conséquents des comportements sont efficaces à 2,92 (sur une possibilité de 4). Bien que minime, il y a tout de même une légère hausse en faveur des interventions sur les conséquents des comportements. Contrairement aux attentes du début de recherche, les interventions préventives ne sont pas le type d'interventions le plus privilégié par les enseignants (Vitaro et Caron, 2003). Lorsqu'il est question de l'utilisation des interventions, les scores moyens présentent le même ordre de grandeur que les résultats de l'efficacité. Les interventions préventives affichent 2,86 (sur une possibilité de 4); les interventions immédiates récoltent 2,89 (sur une possibilité de 4); les interventions sur les conséquents des comportements ont 2,98 (sur une possibilité de 4) comme score moyen. Cela démontre que les enseignants sont légèrement plus portés à agir en réaction aux comportements qu'en aval de ce même comportement (prévention).

Ceci laisse croire que ces derniers perçoivent un peu plus efficaces les interventions sur les conséquents des comportements. De plus, cela peut indiquer que certaines interventions préventives ne sont peut-être pas appliquées adéquatement. Ainsi, comme les participants l'on rapporté, il y a, parfois, un manque de ressources pour appliquer les interventions, dont celles de nature préventive.

À l'intérieur de la section sur les interventions préventives, plusieurs difficultés d'application peuvent être interférées par les problèmes personnels des élèves. Ces derniers ont des troubles concomitants, ce qui ne facilite pas la tâche des enseignants. De plus,

certaines interventions réalisées en collaboration avec les pairs ne peuvent être employées, à cause de difficultés de relations desdits jeunes, avec les autres. Malheureusement, c'est une roue qui tourne, puisque ces élèves ont besoin de pratiquer leurs habiletés sociales avec des élèves du régulier, puisque ceux-ci ont généralement un bon bagage de compétences de cette nature. De même, les élèves se retrouvent souvent dans des écoles « régulières » ou « ordinaires » et ils ont des contacts sporadiques avec des jeunes du régulier. La modélisation peut être possible, mais elle nécessite alors d'être bien encadrée. De plus, les enseignants mentionnent que le manque de temps, le ratio maître/élèves et le manque de temps de soutien par un technicien en éducation spécialisée sont des difficultés majeures. Aussi, certaines interventions peuvent être mises de côté, compte tenu de la pénurie d'effectifs (TES ou autres intervenants), à court et moyen termes.

Pour les interventions immédiates, il n'est pas étonnant de retrouver celles mobilisant l'utilisation des pairs, ainsi que le tutorat, car elles sont jugées *utilisées* et *efficaces*, seulement à *l'occasion*. Tel que mentionné précédemment, ces élèves manquent souvent d'habiletés sociales et ils ont des difficultés d'interaction (voir tableau 10).

Quant aux interventions sur les conséquents des comportements, le manque de temps et de présence de TES peut être un facteur important dans l'application de ces interventions. Ces interventions sont intimement reliées à une implication en temps après la classe ou, encore, du remplacement d'heures d'un TES en classe. De plus, dans les interventions sur les conséquents des comportements, il est possible de remarquer que, bien que le Québec préconise un système à paliers (mainstream), l'intervention du « système par

niveaux » est perçue *très peu efficace*. Ce système a comme philosophie de donner à l'élève les moyens pour retourner dans son milieu d'origine et, aussi, il fournit un défi à la portée des élèves pour contrôler leurs comportements. Or, il apparaît que le manque de passerelles entre les classes « ressources » et les classes « régulières » est peut-être à l'origine des difficultés vécues. Les classes « ressources » sont justement mises en place pour fournir des outils à un élève. Ces ressources peuvent être dispensées de façon ponctuelle, pour certains élèves. Ces derniers doivent avoir la chance de retourner dans leur école d'origine. Dans cette même lignée, certains projets comme les classes de type « kangourou » (ou classe de maturation pour le trouble de l'attachement) demandent aux écoles de préserver l'élève dans les écoles d'origine, afin qu'il ressente qu'il a toujours sa place dans sa classe de quartier. Les retombées de ces dernières interventions s'avèrent un objet pertinent de recherche.

5.4 Les interventions spécifiques

Dans cette section, l'auteur présente une analyse des données sous forme qualitative. Il ne s'agit pas de nouvelles données mais bien une autre façon novatrice de les analyser. Ainsi, plusieurs tableaux seront présentés, dans le but de dresser un inventaire des interventions comportementales. D'ores et déjà, plusieurs liens ont été créés entre l'efficacité et l'utilisation de certaines techniques d'intervention. Toutefois, certaines difficultés entrent aussi en contradiction avec le fait qu'une intervention peut être utilisée, bien qu'elle soit perçue peu efficace. La situation inverse est aussi vraie.

5.4.1 Interventions préventives

Le tableau 21 présente l'inventaire des interventions préventives selon l'utilisation et l'efficacité moyenne de chacune d'elles. Il constitue en somme une analyse qualitative des données qui ont été exposées dans la section précédente sur les résultats.

Tableau 21

L'inventaire des interventions préventives

Interventions préventives	Utilisation	Efficacité
Le tutorat par les pairs	À l'occasion	À l'occasion
L'apprentissage coopératif	À l'occasion	À l'occasion
La pédagogie de la réussite	À l'occasion	Souvent
L'approche par résolution de problèmes	Souvent	Souvent
L'entraînement aux habiletés sociales	Très souvent	Souvent
L'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels	Souvent	Souvent
La présentation des attentes	Très souvent	Souvent
Le modelage	Souvent	Souvent
L'approche par projets	À l'occasion	À l'occasion
L'enseignement par modelage	Souvent	Souvent
Les exercices répétitifs	Souvent	Souvent
Le travail d'équipe	À l'occasion	À l'occasion
Le groupe de discussion	À l'occasion	À l'occasion
La restructuration de l'environnement	Souvent	Souvent
La détente	Souvent	Souvent
La restriction de l'espace/objet	Souvent	Souvent
Le renforcement positif	Très souvent	Très souvent
Le rapport sur les bons comportements	À l'occasion	Souvent
La récompense	Souvent	Souvent
TOTAL (fréquence)	Souvent	Souvent

En regardant les fréquences, il est possible d'observer que certaines techniques préventives récoltent les notes les plus élevées sur les deux aspects (*utilisation* et *efficacité*). Ces techniques sont la présentation des attentes, le renforcement positif, l'enseignement des habiletés sociales et les récompenses.

L'écart entre utilisation et efficacité dans l'enseignement des habiletés sociales peut être expliqué par le fait que le soutien des parents nécessite une intervention soutenue en ce qui a trait à leurs propres habiletés. Cette facette de l'intervention est difficile à aborder en classe par un simple enseignant. Cette intervention influence les réactions des élèves eux-mêmes. D'autant plus si leurs modèles, à la maison, nécessitent une intervention soutenue pour eux-mêmes (Gendron et al., 2003).

L'entraînement aux habiletés sociales est *très souvent utilisé*, mais il ne produit pas nécessairement de résultats à court terme, selon les répondants. Cela expliquerait pourquoi son efficacité peut être altérée. De plus, tel que mentionné précédemment, sans un accompagnement du côté des habiletés parentales, les habiletés sociales ne porteront pas les fruits souhaités (Gendron et al., 2003).

La pédagogie de la réussite est peu connue. Cette intervention oblige une connaissance approfondie de cette méthode avant de l'intégrer dans une classe. Les personnes qui ont complété le pré-test n'étaient peut-être pas assez connaisseuses de cette technique pour mentionner de la retirer de la liste. Par contre, une majorité de répondants ressort que cette technique serait *souvent efficace*. C'est pourquoi cette intervention a été

tout de même incluse dans le questionnaire et fait l'objet d'analyse, au même titre que l'ensemble des interventions dites comportementales.

La présentation des attentes par l'enseignant leur demande de faire référence aux comportements attendus, avant que ceux-ci n'apparaissent. Les enseignants ont mentionné que c'était *très souvent utilisé*, mais, aussi, que c'était *souvent efficace*. Il est possible que cela soit dû au fait que lorsque les attentes sont énoncées, certains élèves ont besoin de vérifier (« tester ») les limites de l'intervenant. Ceci expliquerait, éventuellement, que la technique ne s'avère pas *efficace* sur le coup. Par contre, son utilisation à long terme pourrait la rendre efficace. De plus, le fait que l'intervenant soit constant influence grandement la façon dont les élèves réagiront au processus d'interventions mis en place par l'enseignant, dans sa gestion de classe.

Il y a aussi une différence entre *l'utilisation* et *l'efficacité*, dans le rapport des bons comportements, puisque les enseignants indiquent que cette technique, bien qu'*utilisée rarement* est vraisemblablement perçue *souvent efficace*. Il faudrait donc que les enseignants pensent à *l'utiliser plus souvent*. Cette intervention pourrait devenir une intervention préventive, puisqu'elle permet l'analyse des situations comportementales.

5.4.2 Les interventions immédiates

Le tableau 22 expose l'inventaire des interventions immédiates selon les fréquences d'utilisation et d'efficacité. Ce tableau représente une analyse qualitative effectuée par

l'auteur, selon l'observation des scores de la section précédente, sur la présentation des résultats bruts.

Quelques-unes des interventions immédiates récoltent le qualificatif de *souvent efficace* avec la mention « réserve ». Cette mention pourrait être expliquée par le fait que ces interventions se retrouvent tout près d'une mention à *l'occasion*.

L'aide opportune est une intervention perçue *très souvent efficace*, mais seulement *souvent utilisée*. Cet écart pourrait être expliqué par les difficultés que les enseignants ont relevées, c'est-à-dire le manque de temps et aussi le manque d'aide en classe de la part de ressources de soutien (ex : TES).

L'avertissement par l'enseignant est *très souvent utilisé*, mais cette intervention est considérée par les enseignants comme *souvent efficace*. Cette dernière est peut-être justement trop préconisée, c'est-à-dire que les enseignants utilisent trop fréquemment le rappel verbal sans énoncer les conséquences et oublient, par la suite, de les appliquer. L'élève peut ainsi ne pas bien saisir le lien entre son comportement et la conséquence appliquée. D'autres recherches pourraient apporter, éventuellement, des éclaircissements complémentaires à cet effet.

Tableau 22

L'inventaire des interventions immédiates

Interventions immédiates	Utilisation	Efficacité
L'ignorance intentionnelle	Souvent	Souvent
La présentation des attentes	Très souvent	Souvent
Le signal	Souvent	Souvent (réserve)
La proximité	Souvent	Souvent (réserve)
L'aide opportune	Souvent	Très souvent
La décontamination par l'humour	Souvent	Souvent
La participation émotive de l'adulte aux activités de l'élève	Souvent	Souvent
L'injection d'affection	À l'occasion	À l'occasion
La permission formelle	Souvent	Souvent
L'appel direct	Souvent	Souvent (réserve)
La contrainte physique	À l'occasion	Souvent
Le renforcement négatif	À l'occasion	Souvent
La punition	Souvent	Souvent
L'interprétation d'une situation pour un élève	Souvent	Souvent
L'avertissement	Très souvent	Souvent
La restructuration cognitive	Souvent	Souvent
Les choix	Souvent	Souvent
TOTAL (fréquence)	Souvent	Souvent

Le renforcement négatif est utilisé *à l'occasion*. L'intervention est pourtant considérée comme *souvent efficace*. Elle doit donc être plus difficile à appliquer pour les enseignants, puisqu'elle nécessite de retirer quelque chose à l'élève.

L'utilisation de la contrainte physique est très controversée présentement dans les écoles. Elle demande une grande maîtrise des techniques. Par contre, elle vise à aider l'élève et non à lui nuire (intervention non aversive). Cependant, elle constitue une technique qui est retenue par les participants comme *souvent efficace*. Elle est aussi une technique qui doit être utilisée en dernier recours. Toutes ces raisons peuvent expliquer que les enseignants participant à cette recherche ont identifié cette technique comme utilisée *à l'occasion*. Ceci est en conformité avec les propos de l'Abbé et Morin (1998).

5.4.3 Les interventions sur les conséquents des comportements

Le tableau 23 présente l'inventaire des interventions sur les conséquents des comportements, selon l'utilisation et l'efficacité moyenne. Encore ici, ce tableau est une analyse qualitative des données recueillies et inventoriées au chapitre précédent sur les nouveautés.

Le contrat de comportement est appliqué pour faire cesser un comportement bien précis. Ceci peut expliquer le fait que les enseignants l'utilisent *à l'occasion*. D'autre part, certains enseignants peuvent utiliser le plan d'intervention comme outil de cette catégorie, sans toutefois avoir tous les avantages du contrat en question et du plan d'interventions.

Tableau 23

L'inventaire des interventions sur les conséquents des comportements

Les interventions sur les conséquents des comportements	Utilisation	Efficacité
Le contrat de comportement	À l'occasion	Souvent
L'application de conséquences	Très souvent	Très souvent
La conférence	Souvent	Souvent
La restructuration des activités	Souvent	Souvent
La réparation	Souvent	Souvent
La potentialisation des comportements	Souvent	Souvent
Le regroupement	Souvent	Souvent
Le retrait	Souvent	Souvent
Le système par niveaux	À l'occasion	À l'occasion
TOTAL (en moyenne)	Souvent	Souvent

Comme mentionné précédemment, l'utilisation de l'efficacité du système par niveaux se retrouve dans la mention *à l'occasion*. Comme il a été dit dans la section traitant des résultats, cette intervention devrait être utilisée plus fréquemment, dans un système en cascades comme celui en vigueur au Québec. Or, il appert que, dans la pratique, cette intervention n'est pas beaucoup *utilisée*. Ceci peut être expliqué par le fait que les enseignants ne trouvent pas *efficace* ledit système par niveaux ou, encore, que certaines dispositions ne sont pas présentes pour faciliter le retour à l'école d'« origine » (ou de

quartier). Autrement dit, le milieu le délaisse lorsqu'il place l'élève dans une classe « ressource ».

En résumé, plusieurs liens ont déjà été établis entre l'*utilisation*, l'*efficacité* et les difficultés survenues. Il est important de savoir quelles sont les difficultés d'application puisque celles-ci peuvent complètement empêcher l'utilisation d'une intervention comportementale. Certaines difficultés personnelles des élèves à comprendre la situation peuvent aussi expliquer les contraintes dans l'*utilisation* de certaines techniques d'intervention.

Enfin, les interventions comportementales prennent souvent du temps et exigent l'ajout d'effectifs pour être utilisées adéquatement. Le nombre accru de jeunes enseignants dans les classes spéciales, le manque de soutien (disponibilité) de techniciens en éducation spécialisée et le temps accordé à la planification de ces interventions peuvent expliquer le fait que les enseignants interrogés n'accordent pas (ou ne peuvent pas le faire) l'investissement nécessaire pour effectuer une planification efficiente de ces interventions. De même, ils s'en remettent souvent aux interventions comportementales (ex. : récompenses, retrait, renforcement), lesquelles ont toujours une efficacité, selon la perception des enseignants interrogés, dans les classes spéciales de la région de Québec. De plus, certaines interventions, comme le système par niveaux, ne sont peut-être pas assez connues pour être perçues *efficaces* et être *utilisées* plus fréquemment.

CONCLUSION

Cette étude s'est intéressée aux interventions comportementales en classe spéciale, au primaire, dans la région de Québec. Cela a permis de faire un inventaire critique des interventions comportementales, puisqu'il s'agit de faire ressortir leur utilisation et leur efficacité identifiées par les enseignants, en contexte réel. Ces derniers ont aussi dû contextualiser leur analyse en fonction d'un élève perçu comme ayant des difficultés multiples. L'analyse de l'étude était faite à partir des perceptions des troubles chez les élèves. Cela peut constituer une limite, puisque le repère diffère évidemment d'un enseignant à l'autre.

Lors de l'analyse des résultats, une constatation étonnante est survenue dans la comparaison entre les types d'intervention. Les interventions préventives, bien que présentes dans nos écoles, ne sont pas les plus privilégiées auprès des élèves ayant des troubles multiples. D'ailleurs, et cela fait partie des explications ou interprétations de la présente étude, les interventions préventives ne sont pas perçues plus *efficaces* que les autres, selon les enseignants. Il a été constaté, aussi, que les enseignants font énormément d'interventions variées auprès de chaque élève.

Le fait que justement, cette étude s'attarde à un seul élève comme point de référence constitue, en fait, une limite et une force à la fois. D'un côté, il s'agit d'une faiblesse puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves choisis comme point de référence, du même type, pour comparer les interventions mises en place, pour chacune des difficultés concomitantes

identifiées. Par contre, il s'agit d'une force aussi puisque, justement, plusieurs études récentes tendent à démontrer que les troubles multiples ne sont plus l'exception et, surtout, dans les classes dites spéciales (Achenbach et al. 2005; Kutsher et al. 2009).

Pour faire suite aux objectifs de cette recherche, plusieurs actions restent à effectuer au niveau des élèves ayant des difficultés concomitantes. Premièrement, et il en a été question, dans la problématique, de la reconnaissance de ces difficultés dans les classes, ainsi que le support humain et technique pour appuyer les intervenants scolaires. Ensuite, il faut aussi démontrer de l'ouverture quant aux différences d'interventions à effectuer entre chacun des élèves. Les enseignants travaillent auprès d'êtres humains. Ainsi, que ce soit au sujet de la résilience ou des difficultés rencontrées, chaque participant répond, d'une façon différente, aux interventions proposées par les enseignants.

Enfin, une grande majorité d'interventions comportementales ont été analysées, mais les interventions comportementales ne se limitent pas à ce champ. Il y a aussi des interventions pédagogiques, des rencontres pour les plans d'intervention, aux suivis, auprès des parents et autres. Afin d'avoir un portrait plus juste et exhaustif, il serait bon d'analyser en profondeur l'ensemble de la pratique d'interventions (pédagogiques et comportementales) auprès des enseignants qui travaillent auprès d'élèves avec les troubles multiples. Les interventions pédagogiques sont, pour la plupart, des interventions qui modifient la façon de présenter la matière (ex : enseignement par projet, travail en équipe, insertion de technologie de l'information, etc.). Cette façon d'enseigner peut avoir une

influence sur la manière de recevoir et donc, influence la perception des élèves face à la matière. Par exemple, on peut penser que l'utilisation de l'informatique dans les classes peut avoir un effet sur le comportement des élèves.

La présente recherche a aussi permis de faire mention que certaines problématiques complexes d'élèves nécessitent des interventions complémentaires. D'ailleurs, certaines expériences de travail auprès d'élèves présentant des difficultés concomitantes devraient être plus documentées, évaluées et surtout partagées. Le gros défi du travail de l'enseignant auprès des élèves présentant des difficultés multiples demeure de briser l'isolement et de travailler en collaboration afin de partager l'expertise. La présente recherche souhaite avoir ouvert à l'importance de ces contributions mutuelles.

De nouvelles avenues de recherche pourraient être envisagées. D'ailleurs, des recherches-actions seront soumises au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avec pour toile de fond les difficultés multiples. Ce créneau est vraiment en plein essor dans le milieu de l'éducation puisque les enseignants sont mieux formés pour identifier les différents troubles et les élèves ne correspondent pas directement à ces troubles puisque leur problématique est plus complexe. Pour appuyer ces dires, il faut aussi considérer la sortie du nouveau manuel DSM-V qui a été reportée plusieurs fois parce que les auteurs ne s'entendent pas sur la façon de décrire les différents troubles ainsi que les symptômes s'y rattachant. Des recherches devraient aussi prendre en compte d'autres variables, dont le

tempérament propre des élèves, en combinaison avec les différents troubles possibles. Les avancées sont larges et les besoins demeurent importants.

BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T.M. (2005). "Advancing assessment of children and adolescent: commentary on evident-based assessment of child and adolescent disorders". Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34 (3), 541-547.
- Alston, J. F. (2000). "Correlation between childhood bipolar I disorder and reactive attachment disorder, disinhibited type". Dans Levy, T.M. (Dir.), Handbook of attachment intervention, 193-242. San Diego: Academic Press.
- American Psychiatric Association (1994). DSM-IV: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, (traduction de l'ouvrage original publié en anglais en 1994). Paris : Masson.
- Beaupré, P., Roy, S., Ouellet, G., Bédard A. et Fréchette, L.-E. (2003). Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bandura, A. (2003). "Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning". Child Development, 74 (3), 769-782.
- Barkley, R. A. (1998). Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment, (second edition). New York: Guilford Press.

- Beck, M., Coleman, T., et Wineman, D. (1985). Managing the unmanageable student, Lexington: Ginn Press.
- Bertrand, R. (1986). Concept de l'analyse exploratoire. Pratique de l'analyse statistique des données, 23-54. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Belsky, J. et Rovine, M. (1987). "Temperament and Attachment Security in the Strange Situation: An Empirical Rapprochement". Child Development, 58, 787-795.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). "Le sondage". Dans Gauthier, B. (Dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données, 387-430. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. & Bianco, M. (2004) "Long terms effects on pupils' learning gains". Oxford Review of Education, 30 (3), 327-345.
- Bronfenbrenner, U. (1997). " L'évolution de la famille dans un monde en mutation". Dans G.M. Tarabulsky et R. Tessier (Dir.), Enfance et famille : contextes et développement, 11-28. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec,
- Center, D. et Kemp, D. (1999). Temperament as a potential factor for the development and treatment of conduct disorders. Communication présentée au Council for Children Behavioral Disorders Conference. Dallas. (30 septembre).

- Chabane, N., Vila, G. et Mouren-Simeoni, M.-C. (1999). "Les troubles psychotiques". Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 139-162. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Champoux, L., Couture, C. et Royer, É. (1992). L'observation systématique du comportement. Ministère de l'Éducation du Québec : École et comportement. 31p.
- Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S. et Stiefel, I. (2002). "Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity". Clinical child psychology and psychiatry, 7 (2), 179-198.
- CLSC Sherbrooke (Page consultée le 26 mai 2005). Accueil [En ligne], Adresse URL : http://www.clsc-sherbrooke.qc.ca/sante_mentale/me_bipolaire2.html
- Couture, C., Royer, E., Potvin, P. et Dupuis, F.A. (2003). "Expériences et croyances des enseignants québécois francophones du primaire en lien avec le trouble de déficit de l'attention / hyperactivité". Revue de psychoéducation, 32 (2), 225-247.
- Couture, C et Nadeau, M.-F. (2006). "Les méthodes d'intervention comportementales". Dans Massé, L., Desbiens N. et Lanaris, C. (Dir.), Les troubles de comportement à l'école, 177-193. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Crittenden, P.M. (1999). "L'évolution, l'expérience et les relations d'attachement". Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 67-96. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Cullinan, D. (2004). "Classification and definition of EBD". Dans Rutherford, R.B., Quinn, M.M. et Mathur, S.R. (Dir.), Handbook of reaserch in emotional beahavioal disorders, 32-52. New York: The Guilford Press.
- Desrochers, C. et Trudeau, H. (Page consulté le 21 janvier 2005). Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Équipe régionale de soutien à l'intention des élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental. Accueil [En ligne], Adresse URL: <http://www.cqjdc.org/fra/couppouce2.htm>
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L., et Rocque, S. (1999). "Le retard du développement intellectuel". Dans Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 317-348. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Dreikus, R. (1968). Psychology in the classroom (2e édition), 3-284. New York: Harper and Row.
- Ellemberg, D (2006). Les troubles d'apprentissages. Communication présentée au colloque de l'AQETA section Chaudière-Appalaches, Québec, Lévis. (13 mai).
- Erdman, P. (1998). "Conceptualizing ADHD as a contextual response to parental attachment". American Journal of Family Therapy, 26 (2) 177-185.
- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en trouble du comportement, 10-11. Eastman : Éditions Behaviora.

- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2000). "Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire". Revue des sciences de l'éducation, 26 (1), 198-222.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). "Les facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école". Revue internationale de psychologie sociale, 14 (2), 93-120.
- Garbarino, J. & Thompson, B. (2000). Child attachment and family environment differences of adolescent children with ADHD and/or conduct disorder. Communication présentée au Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, Texas. (27 janvier)
- Gauthier, B. (2003). Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, M., Royer, E., Potvin, P. et Bertrand, R. (2003). "Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activité physique chez les adolescents: Enjeux et perspectives d'intervention". Revue de psychoéducation, 32 (2), 349-372.
- Gosselin, C. Lanctôt, N. et Paquette, D. (2003). "La grossesse à l'adolescence". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, les problèmes externalisés, 461-492. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Glasser, W. (1985). Control theory in the classroom. New York: Harper and Row. 204 p.
- Goupil, G. (1985). Observer en classe, 23-25. Brossard: Éditions Behaviora.
- Guérin, M.-J. (2001). Relevé d'interventions professorales en relation avec des comportements perturbateurs d'élèves déficients intellectuels. Mémoire à la faculté de l'éducation. Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Hébert, M. et Tremblay, C. (2000). "La prévention de l'agression sexuelle à l'égard des enfants". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1, les problèmes internalisés, 429-484. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., et Deniger, M.-A. (2003). "La prévention du décrochage scolaire facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, les problèmes externalisés, 115-164. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Janssen, C.G.C., Schuengel, C. et Stolk, J. (2002). "Understanding challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disability: a stress-attachment model". Journal of Intellectual Disability Research, 46 (2), 445-453.

- Kaplan, B.J., Dewey, D.M., Crawford, S.G. et Wilson, B.N. (2001). "The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: data and theory". Journal of learning disabilities, 34 (6), 555-565.
- Kauffman, J.M. (2005). Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth (8th edition). Upper Saddle River: Pearson Education. 523p.
- Kendziora, K.T. (2004). "Early intervention for emotional and behavioural disorders". Dans Rutherford, R.B., Quinn, M.M. et Mathur, S.R. (Dir.), Handbook of reaserch in emotional beahavioal disorders, 327-351. New York: The Guilford Press.
- Kutscher, M.L. (2009). Les enfants atteints de troubles multiples. Montréal: Chenelière Éducation. 218p.
- L'Abbé, Y. et Morin, D. (1999). Comportements agressifs et retard mental : compréhension et intervention, 206-207. Eastman: Éditions Behaviora.
- Ladnier R.S. & Massanari A.E. (2000). Treating ADHD as attachment deficit hyperactivity disorder, Handbook of attachment intervention, 27-66. San Diego : Academic Press.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Collection le Défi Educatif. Montréal: Editions Guérin.

Le grand dictionnaire terminologique (2009). Office québécois de la langue française (Page consultée le 30 novembre). [En ligne]. Adresse URL :

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp

Maag, J. W. (2001). Enseigner l'autocontrôle aux enfants et aux adolescents. Council for children with behavioral disorders. Communication présentée Council for Behavioral Disorders. Géorgie, Atlanta. (30 octobre).

Marcotte, D. (2000). "La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1, les problèmes internalisés, 221-270. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Massé, L. (1999). "Le déficit d'attention / hyperactivité". Dans Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 163-182. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Indicateurs de l'Éducation : Édition 2006 (page consultée le 3 octobre) [En ligne] Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/index.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) (consultée le 18 mai). Les effectifs scolaires : région Chaudière-Appalaches. [En ligne] Adresse URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/12_effectifs.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) (consultée le 18 mai). Les effectifs scolaires : région Québec. [En ligne] Adresse URL

http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/3_effectifs.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) (page consultée le 25 octobre).

L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). [En ligne] Adresse URL :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/ehdaa.html>

Ministère de l'Éducation du Québec (2005). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions (page consultée le 27

janvier). [En ligne] Adresse URL :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/definitions.html>

Morin, D. et Méthot, S. (2003). "Les comportements problématiques". Dans Tassé, M.J. et Morin, D. (Dir.), La déficience intellectuelle, 265-280. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Organisation Mondiale de la Santé (2006) Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (10 e Révision) (page consultée le 26

janvier). [En ligne]. Adresse URL :

<http://www.dimdi.de/dynamic/en/klassi/diagnosen/icd10/htmlfren/fr-icd.htm>

Parent, S., Ménard, A. et Pascal, S. (2000). “La prévention des problèmes d’attachement à la petite enfance”. Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d’adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1, les problèmes internalisés, 353-388. Sainte-Foy: Presses de l’Université du Québec.

Parent, S. et Saucier, J.-F. (1999). “La théorie de l’attachement”. Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l’enfant et de l’adolescent, 34-46. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Petot, D. (1999). “Les dépressions”. Dans Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l’enfant et de l’adolescent, 111-138. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Pfaller, J.E. et Kiselica, M.S. (1998). “Implication of attachment theory for the role of school counsellors”. Journal of Counseling Psychology, 45 (3), 353-357.

Processus de production du handicap (2006). Documents électroniques (page consultée le 14 décembre) [En ligne]. Adresse URL : http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/classif/classif_debut.html

RÉCIT en adaptation scolaire (2008) Documents électronique (page consultée le 13 décembre). [En ligne]. Adresse URL : <http://recitadaptscol.qc.ca/spip.php?rubrique12>

Redl, F. et Wineman, D. (1972). L’enfant agressif (tome2) : Méthodes de rééducation. Paris: Fleurus.

- Rock, E.E., Fessler, M.A. et Church, R.P. (1997) "The Concomitance of Learning Disabilities and Emotionnal/Behavioral Disorders: A Conceptual Model". Journal of Learning Disabilities, 30, 245-263.
- Royer, E (1990). École et hyperactivité : une étude des services éducatifs québécois. Thèse à la faculté de l'éducation. Sainte-Foy : Université Laval.
- Royer, E., Morand, C., Desbiens, N., Moisan, S. et Bitadeau I. (2000). "Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire". Revue des sciences de l'éducation, 26 (1), 223-243.
- Royer, É. et Tremblay, R. (1992). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Ministère de l'Éducation du Québec. Collection École et comportement. 67p.
- Saint-Jacques, M.-C., Drapeau, S. et Cloutier, R. (2000) "La prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes familles séparées ou recomposées". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1, les problèmes internalisés, 353-388. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. (2002). Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003).

Recension des écrits sur le concept d' "élèves à risque" et sur les interventions éducatives efficaces, 1-86. Publications du gouvernement du Québec, Université de Sherbrooke.

Simoneau, C. (1997). Formation sur des stratégies d'intervention : étude de cas auprès d'une enseignante et d'élèves agités. Mémoire à la faculté de l'éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Spitzer, R.L., Davies, M. et Barkley, R.A. (1990). "The DSM-III-R field trial of disruptive behavior disorders". Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29, 690-697.

Statistiques Canada (2005). Données sur le méthylphénidate. (Page consultée le 15 mai).

Documents électroniques [En ligne]. Adresse URL :

http://www.statcan.ca/start_f.html.

Tarabulsy, G. et Hémond, I. (1999) "L'inhibition comportementale, l'attachement et la genèse des troubles anxieux durant l'enfance". Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir.), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 47-66. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Tassé, M.J. et Morin, D. (2003). La déficience intellectuelle. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- Trudeau, H., Desrochers, C. Tousignant, J.C. et coll. (1997). Et si un simple geste donnait des résultats : guide d'intervention personnalisé auprès des élèves, 90-128. Montréal: La Chenelière Éducation.
- Turgeon, L. et Brousseau, L. (2000) "Prévention des problèmes d'anxiété chez les jeunes". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1, les problèmes internalisés, 189-220. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.M. (1999). "La recherche pédagogique une recherche appliquée sur le terrain des acteurs par et avec les acteurs". La recherche appliquée en pédagogie, 37-53. Issy-les-Moulineaux : DeBoeck Université.
- Van Gruderbeeck, N. (1999). "Les troubles d'apprentissage". Dans Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 349-366. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vitaro, F. et Carbonneau, R. (2003). "La prévention de consommation abusive ou précoce de substances psychotropes chez les jeunes". Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, les problèmes externalisés, 335-378. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Caron, J. (2003). "La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples". Dans Vitaro, F. et Gagnon,

C. (Dir), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, les problèmes externalisés, 557-586. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (1999). "Le trouble oppositionnel chez l'enfant". Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 207-230. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Walher R.G. & Dumas J.E. (1989). "Attentional problems in dysfunctional mother-child interactions : an interbehavioral model". Psychological bulletin, 105 (1), 116-130.

Zoccolillo, M. et Huard, M. (1999). "Le trouble des conduites". Dans Habimana, E. Éthier, L.S., Petot D. et Tousignant, M. (Dir), Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 183-206. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

ANNEXES

Annexe A	L'attestation déontologique de la présente étude
Annexe B	Le questionnaire sur les interventions comportementales
Annexe C	L'ensemble des croisements
Annexe D	Les tableaux complémentaires des croisements

ANNEXE A

L'ATTESTATION DEONTOLOGIQUE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Louis-Étienne Fréchette
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Pauline Beaupré
Titre du projet :	Inventaire critique des interventions comportementales employées auprès d'élèves ayant des difficultés concomitantes
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-48-170
Durée du projet :	Du 27 septembre 2007 au 27 septembre 2008
Durée de l'expérimentation :	Du 30 septembre 2007 au 31 octobre 2007

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 27 septembre 2007

Date d'émission : 27 septembre 2007

ANNEXE B

LE QUESTIONNAIRE SUR LES INTERVENTIONS COMPORTEMENTALES

Formulaire de consentement (enseignant)

Après avoir reçu toutes les informations sur les objectifs, et sur les buts du projet de recherche de Louis-Etienne Fréchette sur :

« INVENTAIRE CRITIQUE des interventions comportementales employées auprès d'élèves ayant des difficultés concomitantes »

Par la présente, je consens à participer à cette recherche.

De ce fait, je comprends que j'aurai à remplir un questionnaire requérant environ 45 minutes de mon temps.

J'ai également reçu l'information à l'effet que ma collaboration sera faite à titre gratuit et que je pourrai retirer mon consentement à tout moment de la recherche. Je sais aussi que les chercheurs se sont engagés à diffuser les résultats à ceux et celles qui auront participé à cette étude ainsi qu'aux personnes oeuvrant en milieu scolaire et dans la communauté scientifique. Toutefois, aucune information nominative ne sera divulguée.

Par ailleurs, j'ai été informé que les informations recueillies pour les propos de cette recherche le sont sous le sceau de la confidentialité et que toutes les règles d'éthique seront respectées par l'équipe de recherche.

Nom de l'enseignant(e) en caractères d'imprimerie

Signature de l'enseignant (e)

Nom de l'école

Questionnaire à l'intention des enseignants en adaptation scolaire

112

Recherche sur les interventions comportementales

**EMPLOYÉES AUPRÈS DES ÉLÈVES
AYANT DES DIFFICULTÉS CONCOMITANTES OU MULTIPLES**

Équipe de recherche

Louis-Etienne Fréchette
Enseignant en adaptation scolaire et sociale
Étudiant à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Pauline Beaupré Ph.D.
Directrice de recherche
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

septembre 2007

A. Directives du questionnaire et description des concepts clés utilisés

113

Le présent questionnaire vise à recueillir des informations qui permettront de faire le point sur l'application des interventions comportementales avec des élèves ayant des difficultés concomitantes ou multiples; il a aussi pour objectif d'en faire ressortir les aspects d'utilité des interventions ainsi que celles qui sont plus efficaces dans leur application. Nous souhaitons ainsi connaître votre opinion sur les modifications éventuelles que vous y avez apportées afin d'en faciliter l'utilisation dans l'avenir. Afin de vous aider à compléter le questionnaire, nous vous invitons à penser à **un élève** ayant des difficultés concomitantes.

Pour nous aider à réaliser cette recherche, nous vous demandons de répondre à toutes les questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, puisqu'il s'agit de décrire, de la manière la plus juste possible, vos stratégies en lien avec cet élève. Vous êtes les experts les mieux placés pour nous en indiquer les forces et les faiblesses de ces interventions. Il ne s'agit pas, pour nous, de juger de votre expérience, mais bien de tenter de la comprendre, pour pouvoir ensuite apporter d'éventuelles améliorations.

Vos réponses seront traitées de façon strictement confidentielle. Pour ce faire, votre questionnaire sera codé afin d'éviter que toute information nominative permette de vous identifier ou d'identifier votre milieu, lors de la compilation ou de la diffusion des résultats.

Veuillez prendre note que les termes **difficulté et trouble** vont être **employés** comme étant **des synonymes** puisque certains élèves ont des troubles identifiés et que d'autres possèdent des difficultés. Pour les enseignants, certaines techniques d'interventions comportementales sont généralement recommandées pour les élèves ayant un trouble ou une difficulté du même type. Par exemple, on peut choisir un élève qui a un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et qui a des problèmes d'anxiété.

Les termes **concomitance, comorbidité et difficultés multiples ou mixtes** **représentent la même réalité**, c'est-à-dire, la présence de plus d'une difficulté ou trouble chez un même élève, ils seront traités comme des synonymes.

En plus de la présente section sur les directives, ce questionnaire est divisé en deux autres sections, ces dernières sont aménagées de la façon suivante : les renseignements généraux (B) et les questions sur les interventions comportementales (C). La section C est redivisée en trois autres sections : les interventions préventives, immédiates et sur les conséquents des comportements.

Les questions seront à choix multiples ou ouvertes. Elles doivent être répondues selon vos connaissances, vous n'avez pas besoin d'ouvrages de consultation. Une courte définition est donnée à chacune des questions pour vous préciser la description de l'intervention. Si vous ne connaissez pas la réponse ou si l'intervention est inconnue, encerclez NSP (je **ne sais pas**).

Pour les enseignants qui auront complété le questionnaire avant le **19** octobre 2007, il y aura une remise de deux billets de cinéma de façon aléatoire (voir à la fin du questionnaire).

Le questionnaire a une durée approximative de 45 minutes.

Si vous avez des questions ou des commentaires sur le questionnaire, veuillez nous contacter au moyen de notre adresse courriel : louette13@videotron.ca .

Merci de votre collaboration, votre aide est grandement appréciée pour l'avancement des techniques d'interventions comportementales.

B. Renseignements généraux

I. Ordre d'enseignement dispensé à l'école

- ☐ Primaire
- ☐ Primaire-secondaire

II. Type de regroupement

- ☐ École spécialisée
- ☐ École ordinaire avec classes spéciales
- ☐ Autre (précisez) _____

III. Nombre de classes spéciales dans l'école

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ Autre (précisez): _____

IV. Clientèles dans les classes spéciales de l'école (vous pouvez cocher plus d'une case)

- ☐ Déficience intellectuelle légère
- ☐ Déficience intellectuelle moyenne à sévère
- ☐ Déficience intellectuelle profonde
- ☐ Trouble de comportement
- ☐ Trouble envahissant du développement (autisme)
- ☐ Trouble de langage
- ☐ Difficulté grave d'apprentissage
- ☐ Autre (précisez) _____

V. Caractéristiques de l'élève de référence

116

*Pour la suite du questionnaire, vous devez choisir **un** élève, avec lequel vous êtes intervenu, qui avait des difficultés concomitantes. Prenez un élève auquel vous avez enseigné il y a moins de 3 ans.*

Selon vous, quelles étaient les difficultés de l'élève de référence ?
(Cochez au moins deux problématiques)

Type de difficultés*	
Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA/H)	
Déficiência Intellectuelle Légère	
Trouble Réactif de l'Attachement	
Trouble du Comportement	
Trouble de la Conduite	
Trouble de l'Opposition avec Provocation	
Trouble de l'Humeur/ Dépression	
Trouble de l'anxiété	
Autres (ex : syndrome Gilles de la Tourette)	
Précisez : _____	

C. Les stratégies d'intervention avec un élève ayant des difficultés concomitantes.

117

1. Les interventions préventives

Pour toutes les prochaines questions vous devez utiliser ces deux échelles :

Utilisation*

NSP	Je ne sais pas
1.	Je ne l'utilise pas
2.	Je l'utilise à l'occasion
3.	Je l'utilise souvent
4.	Je l'utilise très souvent

Efficacité*

NSP	Je ne sais pas
1.	Je ne la trouve pas efficace
2.	Je la trouve efficace à l'occasion
3.	Je la trouve souvent efficace
4.	Je la trouve très souvent efficace

*Encerclez toujours les deux numéros qui, selon vous, sont les plus proches de votre réalité.

Q1. En tant qu'enseignant en adaptation scolaire, quelles sont les interventions préventives que vous utilisez et que vous jugez efficaces pour cet élève ayant des difficultés concomitantes ?

Le tutorat par les pairs : Correspond à un jumelage de deux élèves dont l'un est appelé « tuteur », agit comme un expert ou un guide auprès d'un autre élève appelé « tutoré ». Le tutorat doit porter sur une unité de matière clairement définie.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'apprentissage coopératif : Correspond à un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'études ou d'un projet. Les tâches assignées à chaque groupe peuvent être de niveaux cognitifs différents.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La pédagogie de la réussite : Vise à assurer la maîtrise des objectifs d'apprentissages à chaque étape d'une séquence d'apprentissage. Elle prévoit que la très grande majorité des élèves atteindront 95% des objectifs d'apprentissages préalablement déterminés. Les 7 étapes de cette pédagogie sont 1) déterminer les objectifs généraux du cours, 2) structurer la matière en petites unités d'enseignement 3) préciser et fixer pour chaque unité, les objectifs d'apprentissage 4) préparer pour chaque unité, un mécanisme d'évaluation 5) donner à l'élève une rétroaction après chaque unité 6) prévoir après chaque unité, une procédure corrective.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'approche par résolution de problèmes : Vise à confronter l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de problèmes personnels sociaux et éducationnels.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'entraînement aux habiletés sociales : Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à développer des habiletés sociales. Il peut s'agir de comportements personnels, interpersonnels et de comportements reliés à la tâche (écouter en regardant dans les yeux, etc.).

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels : Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à développer des habiletés à la résolution de problèmes interpersonnels (encodage de l'information, interprétation, recherche de solutions, etc.).

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La présentation des attentes : Avec l'aide et l'accord des élèves l'enseignant doit élaborer une liste claire et précise des comportements adéquats et des attitudes positives à véhiculer en classe.

119

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le modelage : Il s'agit pour l'enseignant de constamment exhiber les comportements qu'il s'attend à voir en classe.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'approche par projets : Correspond à une approche pédagogique dans laquelle les objectifs spécifiques d'apprentissages s'insèrent dans un plan ou un projet en vue de relever un défi ou d'accomplir une réalisation.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'enseignement par modelage : Correspond à l'exécution des actions ou des opérations devant les élèves. L'enseignant agit comme modèle pour l'enfant et ce dernier apprend la démarche en observant.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Les exercices répétitifs : Correspondent à une répétition systématique de notions, des gestes ou de mouvements dans le but de fixer l'information chez l'élève.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le travail d'équipe : Vise à réunir un petit groupe d'élèves pour réaliser une tâche précise un temps déterminé.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le groupe de discussion : Correspond à un échange de propos entre élèves sur un sujet donné, pendant un temps déterminé. Cet échange se fait sous la supervision de l'enseignant.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La restructuration de l'environnement : Il s'agit pour l'enseignant de modifier la structure physique de sa classe (changement de place, etc.) ou de planifier différemment le déroulement de son cours (diminuer le temps, changer de matériel) et ce dans le but de faire réduire la présence des comportements non désirés.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La détente : Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'enfant à relaxer afin de mieux contrôler ses émotions.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La restriction de l'espace/objet : Il s'agit pour l'enseignant de modifier l'accès à un lieu ou à un objet de sa classe dans le but de faire réduire la présence des comportements non désirés ou d'assurer la sécurité de tous.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Q.2. Y a-t-il d'autres stratégies **préventives** en gestion de classe que voulez mentionner ?

Q.3. Avez-vous apporté des modifications personnelles à certaines techniques **préventives** afin de les améliorer pour vos élèves ?

Q.4 Quelles sont les difficultés majeures qui peuvent vous empêcher d'utiliser une des techniques **préventives** mentionnées ci-haut ?

Q.5 Quelle est, selon vous, la meilleure intervention **préventive** et pourquoi ?

2. Les stratégies d'intervention immédiate

123

Pour les prochaines questions, utilisez ces deux échelles :

Utilisation

NSP	Je ne sais pas
1.	Je ne l'utilise pas
2.	Je l'utilise à l'occasion
3.	Je l'utilise souvent
4.	Je l'utilise très souvent

Efficacité

NSP	Je ne sais pas
1.	Je ne la trouve pas efficace
2.	Je la trouve efficace à l'occasion
3.	Je la trouve souvent efficace
4.	Je la trouve très souvent efficace

Q.6 En tant qu'enseignant en adaptation scolaire, selon vous, quelles sont les interventions immédiates que vous utilisez et que vous jugez efficaces pour cet élève ayant des difficultés concomitantes ?

L'ignorance intentionnelle : L'enseignant ignore les comportements dérangeants de l'élève.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La présentation des attentes : Avec l'aide et l'accord des élèves, l'enseignant doit élaborer une liste claire et précise des règles à suivre et des conséquences associées au non respect de ces règles.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le signal : Lorsqu'un élève va trop loin, il s'agit pour l'enseignant d'attirer son attention et de lui faire savoir à l'aide d'un signe non-verbal que son comportement est inadéquat.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La proximité : Il s'agit pour l'enseignant de s'approcher physiquement de l'élève excité manifeste de l'agressivité. L'enseignant peut aussi sécuriser l'élève en lui touchant l'épaule lorsque c'est nécessaire.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'aide opportune : Il s'agit pour l'enseignant d'apporter de l'aide à l'élève avant que celui-ci ne se décourage et tombe dans les excès.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La décontamination par l'humour : Il s'agit pour l'enseignant de mettre fin de façon efficace au problème en se plaçant devant le problème à l'aide de l'humour.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La participation émotive de l'adulte aux activités de l'élève : Il s'agit pour l'enseignant de s'intéresser à ce que l'élève fait lorsqu'il ressent le découragement de ce dernier.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'injection d'affection : Il s'agit pour l'enseignant de donner des marques d'affection à l'élève lorsqu'il essaie d'attirer l'attention.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La permission formelle (ou interdiction formelle) : Il s'agit pour l'enseignant d'adopter une attitude permissive ou non pour motiver l'élève ou pour réduire l'attrait d'un comportement irritant. 125

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'appel direct : Il s'agit pour l'enseignant de faire une intervention verbale pour provoquer ou de mettre fin à l'apparition d'un comportement.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La contrainte physique : Il s'agit pour l'enseignant d'immobiliser temporairement un élève afin de le protéger contre lui-même ou de protéger les autres élèves de la classe.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le renforcement négatif : Il s'agit pour l'enseignant de donner quelque chose de désagréable à un enfant lorsqu'il a fait un geste inacceptable.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La punition : Il s'agit pour l'enseignant d'enlever quelque chose à l'enfant pour un geste qui n'est pas acceptable. La punition peut s'accompagner de réflexion.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'interprétation : Il s'agit pour l'enseignant de reformuler ce que vit l'enfant afin de prendre conscience que l'on comprend ce qu'il ressent.

126

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'avertissement : Il s'agit pour l'enseignant d'avertir l'élève lorsque son comportement est inadéquat et de lui rappeler les conséquences associées à ce comportement.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

La restructuration cognitive : Il s'agit pour l'enseignant de rendre l'élève conscient de que son comportement est dû à son interprétation des événements.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Les choix : Il s'agit pour l'enseignant de donner deux choix à l'enfant en énonçant les conséquences reliées à chacun des choix.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Q.7 Y a-t-il d'autres techniques d'intervention comportementales **immédiates** que vous mentionner ? 127

Q.8 Avez-vous des modifications personnelles à certaines techniques **immédiates** déjà mentionnées ?

Q.9 Quelles sont les difficultés majeures qui peuvent vous empêcher d'utiliser une des techniques mentionnées ci-haut ?

Q.10 Quelles est, selon vous, la meilleure intervention **immédiate** et pourquoi ?

3. Les stratégies d'intervention sur les conséquences des comportements

128

Pour les prochaines questions, utilisez ces deux échelles :

Utilisation

NSP	Je ne sais pas
1.	Je ne l'utilise pas
2.	Je l'utilise à l'occasion
3.	Je l'utilise souvent
4.	Je l'utilise très souvent

Efficacité

NSP	Je ne sais pas
1.	Je ne la trouve pas efficace
2.	Je la trouve efficace à l'occasion
3.	Je la trouve souvent efficace
4.	Je la trouve très souvent efficace

Q.11 En tant qu'enseignant en adaptation scolaire, quelles sont les interventions sur les conséquences des comportements que vous trouvez utiles et que vous jugez efficaces pour cet élève ayant des difficultés concomitantes?

Le contrat de comportement : Il s'agit pour l'enseignant de rédiger une entente (contrat) avec l'élève définissant ainsi les obligations de celui-ci concernant la façon de se comporter.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

L'application de conséquences : Il s'agit pour l'enseignant d'appliquer la conséquence associée au comportement dérangeant d'un élève de façon systématique.

- +

Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le retrait : Il s'agit pour l'enseignant d'écarter l'élève de la scène où se déroule la situation. Cette intervention est accompagnée d'un retour sur la situation. 130

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Le système par niveaux : Il consiste à faire passer un élève à travers des niveaux de récompenses en partant du retrait complet jusqu'au retour en classe régulière.

		-			+
Échelle d'utilisation	NSP	1	2	3	4
Échelle d'efficacité	NSP	1	2	3	4

Q.12 Y a-t-il d'autres techniques d'intervention comportementales visant sur **les conséquences des comportements** que vous voulez mentionner ?

Q.13 Avez-vous des modifications personnelles à certaines techniques sur **les conséquences des comportements** déjà mentionnées ?

Q.14 Quelles sont les difficultés majeures qui peuvent vous empêcher d'utiliser une des techniques mentionnées ci-haut ?

Q.15 Quelle est, selon vous, la meilleure intervention sur **les conséquences des comportements** et pourquoi?

4. Questions complémentaires

131

Q.16 Dans votre carrière, à combien d'élèves avez-vous enseigné ayant plus d'une difficulté à la fois ?

_____ élèves du primaire
 _____ élèves du secondaire
 _____ nombre d'années d'enseignement

Q.17 Dans votre carrière quels sont les combinaisons de difficultés que vous avez retrouvées chez vos élèves ?

Type d'élève*	TDA/H	DIL	TRA	TC	Tconduite	TOP	Dép	TAnx	Autres
TDA/H									
DIL									
TRA									
TC									
Tconduite									
TOP									
Dép									
TAnx									
Autres									

Si vous avez des précisions à faire pour ce tableau indiquez-les ici :

* voici l'explication des abréviations

TDA/H	Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
DIL	Déficience Intellectuelle Légère
TRA	Trouble Réactif de l'Attachement
TC	Trouble du Comportement
Tconduite	Trouble de la conduite
TOP	Trouble de l'Opposition avec Provocation
Dép	Trouble de l'humeur/ Dépression
Tanx	Trouble de l'anxiété
Autres	Autres (ex : syndrome Gilles de la Tourette)

Q.18 Selon vous, quelles sont les combinaisons de difficultés les plus rencontrées en enseignement ? 132

Q.19 Selon vous, quelle est la combinaison de difficultés la plus difficile pour la gestion de la classe et pourquoi ?

VEUILLEZ NOUS RETOURNER LE QUESTIONNAIRE DANS L'ENVELOPPE-RÉPONSE

AVANT LE **19 OCTOBRE 2007**

Nous vous remercions de votre collaboration

14 septembre 2007

Chers enseignantes et enseignants,

Depuis quelques années, les élèves qui se retrouvent dans les classes ressources ont bien changés. Plusieurs d'entre eux ont différents problèmes concomitants. Cette situation questionne sur les interventions à privilégier dans de telles situations.

Afin de comprendre quelles sont les interventions comportementales les plus utilisées et perçues les plus efficaces, nous sollicitons l'avis des enseignantes et des enseignants par l'intermédiaire d'un questionnaire sur les interventions comportementales. Cette recherche vise à soutenir la pratique et la formation pour les futurs enseignants et le quotidien des enseignants du régulier et de l'adaptation scolaire ayant à faire face à ce type d'élève.

La contribution est volontaire et gratuite. Par contre, étant donné le temps que vous consacrez à cette recherche, nous avons pensé récompenser (deux billets de cinéma) une personne, de façon aléatoire, parmi les enseignants ayant remis le questionnaire avant le **19 octobre 2007**. Tous participants recevront un rapport synthèse des résultats obtenus.

Afin de faciliter l'envoi et les réponses aux questions, un questionnaire informatisé sera été aussi envoyé à votre école. Si vous considérez que cette façon vous sied mieux, renvoyez-le à l'expéditeur c'est-à-dire à louette13@videotron.ca. De plus, vous pourrez aussi nous contacter à cette même adresse si vous avez des questions à nous formuler sur la recherche.

Louis-Etienne Fréchette
Enseignant en adaptation scolaire et sociale
Étudiant à la maîtrise en éducation

Pauline Beaupré
Tutrice de recherche

ANNEXE C

L'ENSEMBLE DES CROISEMENTS

CROISEMENTS

Pour cette annexe, voici la nomenclature des abréviations :

u : utilisation e : efficacité

: numéro du questionnaire

Hab soc. : habiletés sociales

attentes : présentation des attentes

renf + : renforcement positif

aide oppt : aide opportune

Voici les résultats complets des interventions choisies pour les croisements entre différents troubles.

Croisement TDAH + DIL :

#6 Préventif: hab soc. u3e3, attentes u4e4, modelage u3e4, répétition u4e4, restructuration u4e4, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u3 e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u3e3 et le système par niveaux u3e3

#7 Préventif : hab soc. U4e3, attentes u4e2, modelage u4e2, répétition u4e3, restructuration u4e4, 17renf + u4e3, 19récompense u4e3

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e4, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e3, retrait u4e4 et le système par niveaux u1nsp

#11 Préventif : hab soc.u4e2, attentes u2e2, modelage u3e2, répétition u4e3, restructuration u3e3, renf u4e4+, récompenses u4e4

Immédiat :attentes u4e4, aide oppt u4e4, avertissement u3e2

Conséquents : conséquences u3e2, retrait u1e1 et le système par niveaux u1 nsp

#19 Préventif : hab soc. U4e4, attentes u4e4, modelage u3e4, répétition u3e3, restructuration u4e4, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u3e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u2e3

#20 Préventif : hab soc.u4e4, attentes u4e4, modelage u2e3, répétition u4e4, restructuration u4e4, renf +u4e4, récompenseu4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e4, avertissement u4e4

Conséquents : conséquences u4e4, retraitu4e4 et le système par niveaux u1e1

Croisement TDAH+TC + TOP :

#2 Préventif: hab soc. U4e4, attentes nsp nsp, modelage u3e2, répétition u2e3, restructuration u3e2, renf + u4e4, récompense u3e2

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u2 nsp , avertissement u4e2

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u4e3 et le système par niveaux u1 nsp

#8 Préventif: hab soc. u3e2, attentes u4e4, modelage u4e4, répétition u3e3, restructuration u3e2, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e2, aide oppt u2e4, avertissement u3e3

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u3e3 et le système par niveaux nsp nsp

#12 Préventif: hab soc. u4e3, attentes u4e4, modelage u3e4, répétition u3e4, restructurationu4e4, renf +u4e3, récompense u3e2

Immédiat :attentes u4e3, aide oppt u4e4, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u1 nsp

#13 Préventif: hab soc. u4e3, attentes u4e3, modelage u4e3, répétition u4e2, restructuration u4e3, renf + u4e2, récompense u3e3

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e3, retrait u4e3 et le système par niveaux u4e3

#14 Préventif: hab soc. U3e3, attentes u2e2, modelage u4e4, répétition u4e4, restructuration u3e3, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u2e2, aide oppt u4e4 , avertissement u4e4

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u1e1

#15 Préventif: hab soc. u4e4, attentes u4e4, modelage u4e4, répétition u4e4, restructuration u4e3, renf +u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e4, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u3e3

#16 Préventif: hab soc. u3e4, attentes u4e4, modelage u3e3, répétition u4e4, restructuration u3e3, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e4, aide oppt u4e4, avertissement u4e4

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u3e3 et le système par niveaux u1e1

#19 Préventif: hab soc. u4e4, attentes u4e4, modelage u3e4, répétition u3e3, restructuration u4e4, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u3e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u2e3

Croisement TDAH+TRA :

#6 Préventif : hab soc. u3e3, attentes u4e4, modelage u3e4, répétition u4e4, restructuration u4e4, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat :attentes u4e3, aide oppt u3e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u3e3et le système par niveaux u3e3

#13 Préventif : hab soc. u4e3, attentes u4e3, modelage u4e3, répétition u4e2, restructuration u4e3, renf + u4e2, récompense u3e3

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e3, retrait u4e3 et le système par niveaux u4e3

#15 Préventif : hab soc. u4e4, attentes u4e4, modelage u4e4, répétition u4e4, restructuration u4e3, renf +u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e4, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u3e3

#16 Préventif : hab soc. u3e4, attentes u4e4, modelage u3e3, répétition u4e4, restructuration u3e3, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e4, aide oppt u4e4, avertissement u4e4

Conséquents : conséquences u4e4, retrait u3e3 et le système par niveaux u1e1

#19 Préventif : hab soc. u4e4, attentes u4e4, modelage u3e4, répétition u3e3, restructuration u4e4, renf + u4e4, récompense u4e4

Immédiat : attentes u4e3, aide oppt u4e3, avertissement u4e3

Conséquents : conséquences u3e4, retrait u4e4 et le système par niveaux u2e3

ANNEXE D**LES TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DE CROISEMENTS**

Tableau 24
La matrice des croisements entre les types de difficultés (en trouble)¹

Différents troubles								
Différents troubles	TDAH	DIL	TOP	Tanx	TC	Thumeur	Tcond	TRA
	N	N	N	N	N	N	N	N
TDAH	17	5	12	2	11	1	2	5
DIL	5	6	2	0	3	0	0	2
TOP	12	2	13	2	9	1	2	5
TAnx	2	0	2	2	1	0	0	1
TC	11	3	9	1	14	0	2	4
THumeur	1	0	1	0	0	1	0	0
TCond	2	0	2	0	2	0	2	1
TRA	5	2	5	1	4	0	1	5
Autres								
DGA	0	0	0	0	1	0	0	0
Ret. Dév.	2	1	2	0	0	0	0	1
Tourette	0	0	0	0	0	0	0	0
TED	1	1	0	0	0	0	0	0
TLangage	1	0	1	0	1	0	0	0
DIMoyenne	1	0	1	0	1	0	0	0

¹ Voici les explications des abréviations TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité, TC : Trouble du comportement, TOP : Trouble de l'opposition avec provocation DGA : difficulté grave d'apprentissage TED : Trouble envahissant du développement TLangage : trouble du langage Tourette : syndrome Gilles la Tourette DIMoy : déficience intellectuelle moyenne RetDev : retard de développement. Le croisement entre troubles identiques nous indique le total des répondants qui ont choisi cette catégorie. Ex : TDAH = 17 répondants

Tableau 24 (Suite)

La matrice des croisements entre les types de difficultés (en trouble)¹

Différents troubles	Autres					
	DGA	TED	TLangage	Tourette	DIMoy	Ret. Dév.
	N	N	N	N	N	N
TDAH	0	1	1	0	1	2
DIL	0	1	0	0	0	1
TOP	0	0	1	0	1	2
TAnx	0	0	0	0	0	0
TC	1	0	1	0	1	0
THumeur	0	0	0	0	0	0
TCond	0	0	0	0	0	0
TRA	0	0	0	0	0	1
Autres						
DGA	1	0	0	0	0	0
Ret. Dév.	0	0	0	0	0	2
Tourette	0	0	0	0	0	0
TED	0	1	0	0	0	0
TLangage	0	0	1	0	0	0
DIMoyenne	0	0	0	0	1	0

¹ Voici les explications des abréviations TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité, TC : Trouble du comportement, TOP : Trouble de l'opposition avec provocation DGA : difficulté grave d'apprentissage TED : Trouble envahissant du développement TLangag : trouble du langage Tourette : syndrome Gilles la Tourette DIMoy : déficience intellectuelle moyenne RetDev : retard de développement.

