

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

JACQUES BOULAY

ÉTUDE COMPARATIVE DES CARACTÉRISTIQUES ET
DES PROFILS COMPORTEMENTAUX DES ENFANTS RÉFÉRÉS ET
NON RÉFÉRÉS AUX SERVICES COMPLÉMENTAIRES À L'ÉLÈVE

DÉCEMBRE 1992

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - CONTEXTE THÉORIQUE	7
Bref historique des services à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	9
Les attitudes des enseignants et les élèves en difficulté	12
A. Le rôle de l'école et les attitudes des enseignants	13
B. Quatre types d'élèves qui déclenchent des attitudes différentes chez l'enseignant	17
1. L'élève attachant	18
2. L'élève préoccupant	18
3. L'élève indifférent	19
4. L'élève rejeté	20
Les élèves en trouble de la conduite ou du comportement	23
A. L'incidence	23
B. La définition des troubles de la conduite ou du comportement	26
C. Les comportements caractéristiques	29
1. Les comportements sur-réactifs	30
2. Les comportements sous-réactifs	31
Les attitudes des enseignants envers les comportements sous-réactifs et sur-réactifs	31
Profil des élèves référés à des services spéciaux pour trouble de la conduite ou du comportement	35
A. Le sexe des élèves référés	37
B. Le statut familial des élèves référés	40
C. Le milieu socio-économique des élèves référés	42
Problématique de la recherche	43

	Page
Hypothèses	44
CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE	48
Sujets	49
Instruments	51
A. La fiche de renseignements	51
B. Échelle utilisée pour les conduites sur-réactives et sous-réactives	52
Déroulement de l'expérimentation	54
CHAPITRE III - ANALYSE DES RÉSULTATS	58
Méthodes d'analyses	60
Présentation des résultats	60
Caractéristiques des élèves référés aux services complémentaires à l'élève	61
A. Le sexe de l'enfant et la référence	61
B. Le sexe et le niveau scolaire des élèves référés	61
C. Le niveau scolaire et la référence	62
D. Motifs de la référence des élèves	63
E. Le sexe de l'enfant et le motif de référence	65
F. L'origine de la référence	65
G. Le sexe de l'enfant et l'origine de la référence	66
H. Le statut familial de l'enfant référé	67
I. Le niveau socio-économique de l'enfant référé	69
Les comportements caractéristiques des élèves référés	70
Discussion des résultats	77
CONCLUSION	84
APPENDICE A - Questionnaire sur la perception du comportement de votre enfant, Achenbach et Edelbrock, 1983	91
APPENDICE B - Questionnaire de renseignements généraux auprès des parents	98
APPENDICE C - Lettre de sollicitation et formule d'autorisation utilisées auprès des parents	100

	Page
APPENDICE D - Feuille permettant d'indiquer les élèves référés, pour les enseignants	103
REMERCIEMENTS	105
RÉFÉRENCES	106

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 - Évolution de la population des élèves identifiés en trouble de la conduite ou du comportement	25
Tableau 2 - Distribution des sujets selon le groupe, le sexe et le niveau scolaire	50
Tableau 3 - Répartition des élèves référés selon le sexe et le niveau scolaire	61
Tableau 4 - Les motifs de références aux services complémentaires à l'élève selon le sexe des enfants référés	63
Tableau 5 - Origine de la référence de l'enfant selon le motif et le sexe	66
Tableau 6 - Le statut familial de l'enfant référé selon le sexe	68
Tableau 7 - Le niveau socio-économique des élèves selon le groupe et le sexe	69
Tableau 8 - Comparaison des scores des deux groupes à l'échelle d'externalisation et d'internalisation	71
Tableau 9 - Comparaison des scores des garçons et des filles à l'échelle d'externalisation et d'internalisation	75

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1 - Nombre d'élèves qui présentent des comportements anormaux en fonction des groupes	73
Figure 2 - Nombre d'élèves qui présentent des comportements anormaux en fonction des sexes	76

Résumé

Dans la présente étude, nous avons cherché à vérifier si les mandats sociaux et académiques prescrits par le curriculum scolaire exercent de fortes pressions qui orientent les attitudes des enseignants lors de l'identification d'un élève à des services spécialisés. Du même coup, nous avons voulu dégager l'ensemble des caractéristiques sociales et comportementales qui définissent la population des élèves référés aux services professionnels d'une commission scolaire. Les caractéristiques de deux groupes d'élèves du premier cycle du primaire, qui sont respectivement constitués de 107 élèves référés et de 157 élèves non-référés, ont été comparés.

Les élèves qui forment le groupe des référés fut identifié par les enseignants selon trois motifs de référence: pour troubles d'apprentissage, pour troubles de la conduite et du comportement et pour les deux difficultés à la fois. Les enseignants devaient nous indiquer pour chaque élève quelle était l'origine de la référence; l'élève est-il référé par les parents, par le directeur d'école ou l'enseignante, ou par une autre institution (services sociaux, services hospitaliers externes). L'échantillon des enfants non référés a pour sa part été sélectionné dans quatre des neuf écoles qui ont participé à la recherche. Aux élèves des deux groupes, les enseignants ont remis une enveloppe contenant une fiche de renseignements personnels et un questionnaire

nous permettant de mesurer le profil comportemental de l'enfant que leurs parents devaient dûment remplir. La fiche de renseignements nous informe sur le sexe de l'enfant, l'âge, le niveau scolaire, le statut et le niveau socio-économique de la famille. L'instrument servant à mesurer les comportements est le Child Behavioral Check List (CBFL) de Achenbach et Edelbrock (1983). Cet instrument nous permet de discriminer les comportements sur-réactifs et les comportements sous-réactifs, tels que définis par le Ministère de l'Éducation du Québec dans sa dernière définition des élèves en troubles de la conduite ou du comportement.

Les résultats démontrent que les élèves sont référés par les enseignants dans plus de 80% des cas et qu'ils sont majoritairement des garçons (67%). De plus, ils fréquentent, pour une bonne part, une classe de première année (60%) et ils sont généralement référés pour des troubles d'apprentissage (58%). En ce qui a trait à la famille, les résultats nous révèlent qu'il n'y a pas plus d'enfants référés qui proviennent d'une famille réorganisée (séparée/divorcée/reconstituée) que d'une famille intacte. Par ailleurs, en comparaison avec les élèves non-référés, ces élèves proviennent significativement ($p < .05$) de familles dont le revenu est modeste. Les échelles comportementales démontrent à leur tour que le groupe des élèves référés présentent significativement ($p < .001$) plus de comportements sur-réactifs que le groupe des non-référés. Ce résultat est expliqué par la tendance chez les ensei-

gnants à référer les élèves qui ne respectent pas leurs rôles d'instructeur et de gestionnaire de classe. On constate aussi que les élèves qui ont la particularité de présenter des comportements sous-réactifs "anormaux" sont très peu référés malgré l'importance de leurs difficultés. Ces enfants sont souvent ignorés par les enseignants car ils se conforment aux exigences du milieu scolaire.

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, à la demande du Ministère de l'Éducation, les commissions scolaires se sont engagées à favoriser l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe régulière. En dépit de l'appel du Ministère, un nombre important de commissions scolaires ont maintenu des politiques d'adaptation scolaire qui privilégiaient l'orientation des élèves en difficulté vers des classes spécialisées.

Pour obtenir des commissions scolaires un plus grand respect de ses recommandations, l'Assemblée nationale a adopté en 1988 le projet de loi 107. Cette loi apporte des spécifications sur le rôle des commissions scolaires quant aux services à offrir aux élèves en difficulté. Elles doivent notamment adopter des règlements qui prévoient des modalités d'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans des classes ordinaires.

Même si les commissions scolaires sont liées par les politiques gouvernementales, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représente toujours un défi éducatif important. Il ne suffit pas de changer les règlements et les politiques pour espérer l'intégration. Il faut aussi que les intervenants modifient leurs perceptions et leurs attitudes vis-à-vis de l'élève en difficulté; ce dernier a des besoins particuliers, même en classe régulière.

De ce point de vue, l'intégration s'avère encore difficile. Selon plusieurs recherches, les enseignants semblent présenter plus d'attitudes négatives à l'endroit des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qu'avec des élèves "ordinaires". Parmi l'ensemble des catégories d'élèves en difficulté, les élèves considérés en trouble de la conduite et du comportement sont ceux à l'intégration desquels les enseignants sont les plus réfractaires et avec qui ils adoptent les attitudes les plus négatives.

À l'égard des élèves qui présentent des comportements dits sur-réactifs (agressif, impulsif, hostile, hyperactif), selon ces mêmes auteurs, les enseignants présentent des attitudes rejetantes. Ils adoptent de telles attitudes car ces élèves défient ouvertement leur autorité et remettent constamment en question la gestion de leur classe. En ce qui concerne les élèves qui présentent des comportements sous-réactifs (inhibition, timidité, isolement, retrait social), les enseignants ont une attitude indifférente. L'attitude d'indifférence de l'enseignant serait inhérente à la difficulté de l'élève à participer. L'enseignant oublierait involontairement ces élèves, se souciant de répondre aux besoins des enfants actifs.

S'il faut en croire les professionnels des services complémentaires à l'élève (psychologue, psychoéducateur, travailleur social, etc.), les attitudes des enseignants ont une incidence importante sur la référence des élèves en trouble de la conduite et du comportement. Les élèves référés à leurs services ont, pour plusieurs, la caractéristique de présenter des comportements sur-réactifs car l'un des premiers

déterminants des problèmes de comportement consiste en ce que les élèves entrent en conflit avec les normes établies par le milieu. Selon les professionnels, les enseignants ont tendance à référer les élèves qui adoptent des comportements "dérangeants".

Les professionnels constatent aussi que les élèves qui présentent des comportements sous-réactifs sont, pour leur part, sous-représentés dans la clientèle des services complémentaires. Ils considèrent que les enfants sous-réactifs ne sont pas référés car ils agissent conformément aux exigences du milieu scolaire; selon eux, les enseignants méconnaissent l'importance des difficultés de ces enfants et en sous-évaluent l'impact sur leur développement ultérieur.

Malgré la conviction des professionnels, il n'existe aucune démarche systématique au Québec qui évalue la propension des enseignants à référer un tel type d'élève en trouble de la conduite et du comportement plutôt qu'un autre. La présente recherche vise précisément à dresser le profil de comportement des élèves référés aux services complémentaires à l'élève par les enseignants. Elle vise également à déterminer si les élèves non-référés présentent un profil particulier de comportement permettant de croire que les enseignants percevraient favorablement les comportements sous-réactifs. Enfin, il s'agira de vérifier si le profil des enfants référés et non-référés est fonction de variables telles que le niveau scolaire, le sexe, le milieu familial et le milieu socio-économique de l'élève.

La pertinence de notre démarche s'établit facilement au plan théorique. Nos résultats sont susceptibles d'élargir le champ de connaissances concernant la clientèle des services complémentaires à l'élève. En outre, nos données devraient enrichir le répertoire des connaissances concernant le rapport entre l'attitude des enseignants et les deux types de comportements, soit les comportements sur-réactifs et ceux sous-réactifs.

La pertinence de notre recherche apparaît également au niveau de la pratique. En effet, établir le profil des enfants référés aux services complémentaires à l'élève de notre commission nous permettra de justifier des stratégies d'intervention, qu'elles soient curatives ou préventives. De plus, cette recherche devrait nous renseigner sur la pertinence de mettre en place une campagne de sensibilisation des enseignants à propos des comportements sous-réactifs, étant donné qu'une référence par un enseignant représente souvent la seule voie d'accès des enfants à des services professionnels en santé mentale.

Ce mémoire est divisé en trois parties principales. Le premier chapitre est constitué des principales théories expliquant les attitudes négatives des intervenants scolaires envers les élèves en trouble de la conduite et du comportement et des hypothèses qui seront mises à l'épreuve. Le deuxième chapitre présente une description de l'échantillon, de l'instrument et le déroulement de l'expérimentation. Le dernier chapitre présente les résultats de la recherche ainsi que l'analyse et la

discussion de ceux-ci par rapport aux théories et aux résultats de recherches dans ce même champ.

Chapitre premier

Contexte théorique

Ce premier chapitre nous donnera l'occasion de faire l'inventaire des contributions théoriques et empiriques qui sont reliées directement ou indirectement au problème que nous avons mis à l'étude. La première partie propose un bref historique des services à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; cette section nous permettra de faire saisir l'importance des attitudes des enseignants à l'égard de ces élèves. Nous allons poursuivre avec l'étude des différentes attitudes réciproques enseignants-élèves; cette section nous permettra d'identifier les types d'élèves envers qui les intervenants scolaires présentent les attitudes les plus négatives: les élèves en trouble de la conduite ou du comportement. Après avoir indiqué la proportion des élèves en trouble de la conduite et du comportement et démontré la difficulté de procéder à une définition de ces élèves, nous allons illustrer l'importance des attitudes subjectives des enseignants envers ces enfants lors de la référence à un service d'aide. La deuxième partie est consacrée aux différentes recherches qui ont tenté de cerner le profil des élèves référés à des services professionnels en milieu scolaire. L'objectif de la recherche et les hypothèses développées seront finalement présentés.

Bref historique des services à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Les services offerts aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les commissions scolaires du Québec sont d'implantation relativement récente. Avant 1960, on trouve peu d'interventions systématiques à l'intention des élèves en difficulté (Bouchard, 1985). En fait, c'est à la suite de la publication du rapport Parent (1963), qui reconnaît le droit à l'instruction et à l'égalité des chances des enfants "exceptionnels", qu'une attention est portée aux services à offrir à ces enfants (Goupil et Boutin, 1983).

En 1969, le Ministère de l'Éducation crée le service de l'enfance inadaptée. Dorénavant, les commissions scolaires ont la responsabilité d'organiser des services à l'intention des élèves en difficulté (Giroux, 1974). La décision ministérielle provoque alors un intérêt croissant pour ces enfants dans le milieu de l'éducation (Goupil et Boutin, 1983).

Au cours des années '70, le système québécois met en place des écoles et des classes spéciales pour desservir les élèves en difficulté (Duclos, 1990). Selon Legendre (1988), la classe spéciale est destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins. Ces élèves sont généralement regroupés par catégories de difficultés: élèves ayant une déficience mentale, enfants qui présentent des difficultés de comportement ou des troubles d'apprentissage, enfants

présentant une déficience visuelle, auditive, physique ou multiple. Les éducateurs misent alors sur les classes spéciales qui comprennent moins d'élèves que les classes régulières et qui, croit-on, permettent d'offrir des services accordant une plus grande attention aux besoins individuels des enfants: maîtres spécialisés, matériel et programme adaptés, méthodes didactiques appropriées au handicap, ... etc. (Duclos, 1990; Goupil et Boutin, 1983).

À la suite de ces mesures, le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et surtout ceux présentant des troubles d'apprentissage ne cesse de s'accroître entre 1960 et 1976. On assiste à une augmentation des références en classe spéciale. Malgré l'aide qu'on désire apporter aux enfants, trop souvent ces élèves entrent dans les classes spéciales pour ne plus en sortir (Duclos, 1990; Goupil et Boutin, 1983).

De l'autre côté de la frontière, les Américains vivent un phénomène analogue. Les classes spéciales regroupent de plus en plus d'enfants. Au début des années '70, les parents des enfants qui fréquentent les classes spéciales revendiquent la classe régulière. Ils allèguent que leurs enfants sont privés de chances égales de succès pour leur avenir. À ce moment, plusieurs parents intentent des procès contre les organismes scolaires (Goupil et Boutin, 1983). En 1975, à la suite de toutes ces actions légales et de l'incapacité des chercheurs de prouver la supériorité de la classe spéciale (Budoff, 1972; Christopolos et Renz, 1969; Madden et Slavin, 1983), la loi publique 94-142 est promulguée. Cette loi stipule que désormais, les enfants devront être scolarisés dans le cadre le plus normal possible.

Un an plus tard au Québec, le comité provincial de l'enfance inadaptée dépose un rapport qui va dans le même sens que l'intégration américaine. Le rapport COPEX (1976) dénonce les augmentations statistiques du nombre d'enfants en difficulté. Il dénonce aussi la sectorisation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial. Enfin, il déplore l'intolérance de plus en plus grande des intervenants du secteur régulier vis-à-vis des enfants qui diffèrent de la norme: on a tendance à orienter trop rapidement les enfants en difficulté vers les services spécialisés.

S'inspirant de modèles américains, le rapport COPEX recommande un système intégré de mesures éducatives: le système en cascades. Les mesures spéciales devront être utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'enfant dans un cadre régulier. Ceci implique que le recours à la classe spéciale est présenté au sujet lorsque la preuve a été faite que son adaptation en classe régulière est impossible (Goupil et Boutin, 1983). Malgré les recommandations du Ministère, on constate que dans certains milieux, la tendance à orienter les enfants vers les classes spéciales est encore bien établie (Duclos, 1990). Selon Duclos, cette tendance à la catégorisation semble provenir du désir des professeurs d'enseigner à des groupes plus homogènes et d'éviter également l'alourdissement de leur tâche.

En 1988, le gouvernement élabore le Projet de Loi 107 qui vise à inciter les commissions scolaires à respecter les recommandations du rapport COPEX. Cette loi apporte des spécifications sur le rôle des commissions scolaires. Ils ont maintenant l'obligation d'élaborer, pour chaque enfant en difficulté, un plan

d'intervention personnalisé qui vise dans un premier temps l'intégration de l'élève en classe régulière.

Même si le plan d'intervention personnalisée est dorénavant une norme prévue dans l'organisation des services à l'élève, la réalisation de l'intégration fait tout de même face à la capacité des intervenants à s'adapter aux caractéristiques des élèves qui diffèrent de la norme. Selon Bouchard (1985), les réelles embûches à la réalisation de l'intégration sont ***les attitudes négatives des intervenants scolaires à l'égard des élèves en difficulté, le seuil de tolérance du milieu envers ces élèves, la méconnaissance de ces jeunes***, le manque de ressources et de services d'aide, ... etc. L'intégration d'un enfant en difficulté dans le cadre le plus normal possible représente donc un défi éducatif important.

Les attitudes des enseignants et les élèves en difficulté

Depuis plus d'une décennie, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation sont intégrés malgré tout dans les classes régulières. L'expérience indique que l'une des conditions de succès de cette intégration est liée, entre autres choses, aux attitudes des enseignants (Donaldson, 1980; Dubé, 1981; Goupil et Boutin, 1983; Potvin et Royer, 1984). Selon plusieurs auteurs, (Bartel et Guskin, 1976; Donaldson, 1980; Dubé, 1981; Goldbert, 1977) ce sont les attitudes positives des intervenants qui favorisent l'intégration et l'adaptation des élèves en difficulté. Toutefois, de nombreuses études (Brophy et Evertson, 1981; Brophy et Good, 1974;

Caglar, 1981; Good et Brophy, 1984; Kedar-Voivodas, 1983; Potvin et Rousseau, 1991; Silberman, 1969) font état qu'en général, les relations élève-enseignant sont plus négatives lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves "ordinaires".

Pour expliquer cette attitude préférentielle des enseignants, des recherches (Bank, Biddel et Good, 1980; Good et Brophy, 1984; Kedar-Voivodas et Tannenbaum, 1979) soutiennent que l'enseignant est fortement influencé par sa propre conception de ce qu'est un élève conforme et acceptable. L'enseignant a des attentes envers ses élèves et celui-ci adopte des attitudes différentes si ceux-ci ne répondent pas adéquatement à ces attentes. Dans d'autres études à caractère social (Lortie, 1975; Lee, 1973; Kedar-Voivodas, 1983), l'attitude est imputable au système scolaire. L'enseignant et l'élève ont des rôles qui leur sont dictés et l'enseignant tente de se conformer aux rôles qu'on attend de lui.

A. Le rôle de l'école et les attitudes des enseignants

Par rapport aux recherches qui nous révèlent que les enseignants présentent des attitudes et des comportements préférentiels pour certains types d'élève, l'étude de Kedar-Voivodas (1983) offre une perspective originale. Pour expliquer ce qui dispose les enseignants à adopter des attitudes différentes à l'égard des élèves, Kedar-Voivodas se réfère à la théorie des rôles scolaires de Parson (1957) et Jackson (1968). Selon l'auteur, les mandats sociaux et académiques prescrits par le

curriculum scolaire exercent de fortes pressions sur l'enseignant. Le système scolaire, qui entretient des attentes à son égard, amène l'enseignant à adopter des attitudes différentes d'un type d'élèves à l'autre.

Selon Kedar-Voivodas (1983), le système scolaire contient deux types de curricula qui définissent le rôle de l'école: le curriculum social et le curriculum cognitif. Le premier, plus informel, définit l'école comme institution sociale qui a pour mandat de former des citoyens adaptés à la société. L'école doit développer chez l'élève des habiletés de coopération, de respect mutuel et des habitudes de travail. L'élaboration de ces habiletés s'effectue au coeur de la relation élève(s)-enseignant et, implicitement, par les mécanismes de contrôle et de discipline qui servent à la mise en place du curriculum social. Le second curriculum est formel. Il implique l'école comme lieu de transmission et de traitement de la connaissance, haut lieu du développement des habiletés cognitives. Ces deux curricula dictent les rôles que doivent adopter les enseignants et les élèves.

Le curriculum cognitif exige de l'enseignant un rôle d'instructeur, de motivateur et d'évaluateur auprès des élèves. Le curriculum social va exiger de l'enseignant qu'il gère le temps, l'espace, le matériel et les ressources humaines de son milieu d'enseignement. Ce curriculum va nécessairement réclamer un rôle d'agent socialisateur qui assure le maintien de l'ordre et de l'harmonie dans le groupe.

Pour ce qui concerne les élèves, Kedar-Voivodas (1983) identifie trois rôles: les rôles d'apprenants actifs et réceptifs, rôle qui se rattache au curriculum cognitif et le rôle d'élève, qui réfère au curriculum social. Socialement, on attend de l'élève qu'il soit docile, patient, ordonné, conforme, obéissant, réceptif, respectueux et sociable. Dans le cadre du curriculum cognitif, l'apprenant réceptif doit se montrer motivé, travaillant, performant, responsable et réceptif aux demandes instituées par le programme officiel. Le rôle d'apprenant actif est le même que le rôle d'apprenant réceptif sauf que l'attente en fonction des comportements et des attitudes diffère. L'apprenant actif se caractérise par une curiosité et une indépendance intellectuelles, un sens de l'exploration, une auto-discipline et une remise en question de l'autorité (Jackson, 1968, Kedar-Voivodas, 1983).

Selon Kedar-Voivodas (1983), les rôles réclamés aux enseignants et aux élèves viennent tous deux du système scolaire. Toutefois, l'enseignant agit comme médiateur entre les exigences du système scolaire et les attentes de rôles scolaires des élèves. L'enseignant doit déterminer le degré de conformité avec lequel les élèves doivent jouer leur rôle en établissant la marge de déviation permise, le type de déviation toléré et les conséquences d'une telle déviation. Compte tenu des attentes de rôle qu'entretient le système à leur égard, les enseignants vont montrer des attitudes et des comportements qui présentent des préférences pour certains types d'élève. Ces attitudes et ces comportements vont dépendre du degré de conformité avec lequel les élèves jouent leurs rôles d'élève, d'apprenant actif et réceptif.

L'analyse de Kedar-Voivodas suggère que les enseignants mettent l'accent sur la conformité aux rôles d'élève et d'apprenant réceptif, accordant moins d'importance au rôle d'apprenant actif. Pourtant, selon une recherche québécoise qui avait pour objectif de dresser le "Portrait de bons et bonnes élèves" (Brossard et Corriveau 1989), les enseignants consultés disent préférer les élèves actifs et dynamiques. Les auteurs font remarquer par contre, que tout en voulant des élèves actifs, les enseignants donnent un type de cours dans lequel ils sont eux-mêmes les plus actifs.

Il me semble qu'on décrit là un élève non conformiste, dynamique, plutôt contestataire s'il trouve qu'on lui enseigne des choses plates. Ce n'est pas un élève assis, écrasé, c'est un élève qui communique, qui parle (...). Or, on a un modèle d'école de type magistral, collectif et évaluatif. Il me semble qu'il y a une contradiction (Brossard et Corriveau, 1989, p. 20).

Dans cette même recherche, lorsqu'on demande aux élèves ce qu'ils croient que leurs enseignants répondraient si on leur demandait: "Qu'est-ce qu'un bon élève pour vous?", ils énoncent un grand nombre de comportements qui ont trait à la bonne conduite. Pourtant, dans leur définition des bons et bonnes élèves, les enseignants ont assez peu insisté sur la discipline.

Cette recherche corrobore donc l'analyse de Kedar-Voivodas (1983): l'implantation réussie du curriculum scolaire officiel et la discipline sont deux demandes institutionnelles auxquelles l'enseignant doit se conformer au risque d'être fortement pénalisé. Discipline et formation scolaire exigées, les enseignants présentent des attitudes et des comportements qui indiquent leur préférence pour les

types d'élèves qui jouent leurs rôles plus conformément. Quels sont ces types d'élèves qui font l'objet de cette préférence et quels sont ceux qui sont exclus de cette catégorie? C'est ce à quoi nous allons maintenant nous intéresser.

B. Quatre types d'élèves qui déclenchent des attitudes différentes chez l'enseignant

Une des premières recherches sur les attitudes et les comportements mutuels dans la relation maître-élève fut celle de Silberman (1969). Cet auteur analyse les attitudes des enseignants envers quatre types d'élèves, soit les attachants, les préoccupants, les indifférents et les rejetés. Cette nomenclature a été définie à partir des attitudes et des comportements des enseignants envers les élèves, soit l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Depuis sa publication, plusieurs chercheurs ont utilisé la nomenclature de Silberman pour expliquer la représentation qu'a l'enseignant de ses élèves. Nous allons maintenant présenter un résumé des attitudes et des comportements de la relation réciproque maître-élève pour chacun des types d'élèves, selon les auteurs suivants: (Brophy et Evertson, 1981; Brophy et Good, 1974; Good et Brophy, 1984; Kedar-Voidodas, 1983; Silberman, 1969).

1.- L'élève attachant

Les chercheurs s'accordent pour dire que l'élève attachant est un élève qui se conforme et qui performe très bien au plan intellectuel. Il se comporte généralement bien en classe, respecte les règles, participe très bien et démontre de l'intérêt aux tâches présentées par l'enseignant. L'enseignant le décrit comme intelligent, tranquille, motivé, aidant, mature et responsable. Les comportements de l'enseignant témoignent du respect et de la confiance qu'il accorde à cet élève. Il fait souvent appel à lui pour répondre aux questions et servir de modèle aux autres élèves. Il répond positivement à ses initiatives et lui accorde des responsabilités spéciales.

2. L'élève préoccupant

L'élève préoccupant accuse généralement des difficultés scolaires. Il n'est pas autonome comme travailleur et demande souvent plus d'explications, plus de supervision pour accomplir une tâche ou comprendre une notion. Cependant, il se montre motivé, respectueux des règles et travaillant. Malgré ses difficultés, l'élève de ce type présente une attitude positive à l'égard de l'école et de l'enseignant.

L'enseignant accorde plus de temps aux élèves préoccupants qu'aux autres. L'interaction vise particulièrement à vérifier son travail et à stimuler ses progrès. Il demande beaucoup à l'enseignant mais celui-ci juge ses demandes appropriées et il n'est pas porté à le critiquer malgré ses difficultés. Il se montre plutôt patient et

encourageant. La préoccupation de l'enseignant va dans le sens d'un souci professionnel face à un élève qui démontre des difficultés.

3. L'élève indifférent

L'élève indifférent semble difficile à cerner. Certains le qualifient d'enfant passif, timide, inhibé, introverti. Pour Brophy et Everson (1981), l'élève indifférent n'est pas l'élève "invisible" (passif et timide). C'est plutôt l'élève qui évite volontairement le contact avec l'enseignant. Pour Kedar-Voivodas (1983), une telle attitude d'évitement s'apparente plus à une agressivité passive et à une attitude de rejet qui ne correspond pas à l'élève indifférent. La seule donnée sur laquelle font consensus l'ensemble des recherches, c'est que l'élève indifférent a peu d'interaction avec l'enseignant et qu'il est plutôt passif en classe.

Toutes les études révèlent que l'enseignant néglige l'élève indifférent; il ne cherche pas à entrer en contact avec lui bien qu'il présente des difficultés personnelles et académiques (Kedar-Voivodas, 1983). Pour cette auteure, l'attitude de l'enseignant est plutôt surprenante car le type d'élève indifférent présente plus d'attitudes positives envers l'école que l'élève préoccupant. Pourtant les enseignants perçoivent ses attitudes comme plus négatives que celles de l'élève préoccupant. Peut-être, suggère Kedar-Voivodas, que contrairement à l'élève préoccupant, l'attitude

d'indifférence de l'enseignant est inhérente à la difficulté de l'élève à participer. Pour Silberman (1969), l'enseignant oublie involontairement ces élèves. Il est trop occupé à répondre aux besoins des enfants actifs. Good et Brophy (1984) perçoivent cette attitude comme volontaire. L'enseignant réagit par l'évitement à l'évitement de la part de l'élève.

4. L'élève rejeté

Tous les auteurs s'accordent pour dire que l'élève rejeté se comporte de façon inadéquate en classe. Il défie ouvertement l'autorité de l'enseignant, lui démontre de l'hostilité et de l'agressivité. Il suscite ainsi de constantes interventions disciplinaires de sa part et le surcharge dans ses rôles de gestionnaire, de socialisateur et d'évaluateur (Kedar-Voivodas, 1983).

Les enseignants ont tendance, de façon non objective, à percevoir l'élève rejeté comme ayant une faible capacité à performer même si de fait il ne se distingue guère de ses pairs au plan intellectuel. Face au travail et à l'apprentissage, l'élève de ce type ne se montre ni coopératif, ni conformiste, mais plutôt actif et dérangeant.

L'enseignant a tendance à réagir en surveillant de près cet élève. Il démontre de l'impatience à son égard. Les contacts sont nombreux mais brefs et axés

principalement sur l'aspect disciplinaire. L'enseignant surveille, critique et punit très souvent cet élève. L'interaction est généralement négative entre les deux, l'enseignant répondant au négativisme par le négativisme (Brophy et Evertson, 1981).

En résumé, les attitudes et les comportements de l'enseignant envers l'élève attachant sont positifs. Il se montre respectueux et lui donne son entière confiance. Il agit de façon tout à fait contraire avec l'élève rejeté. Il ne lui fait pas confiance, le critique et le punit constamment. Avec l'élève préoccupant, il devient aidant et attentif aux besoins individuels. Enfin, il adopte une attitude indifférente avec l'élève qui se cache derrière un comportement passif.

En somme, selon la théorie des rôles scolaires de Kedar-Voivodas (1983), les élèves attachants et préoccupants sont ceux qui jouent leurs rôles d'élève de la manière la plus conforme, c'est-à-dire qu'ils sont dociles, patients, ordonnés, conformes, obéissants, réceptifs, respectueux et sociables. Même si l'élève préoccupant est moins habile intellectuellement que l'élève attachant, tous deux se montrent motivés, travaillants, responsables et réceptifs aux demandes instituées par l'enseignant, comme l'exige le rôle d'apprenant réceptif. L'élève rejeté viole pour sa part les attentes de rôle liées aux rôles d'élève et d'apprenant réceptif. Il défie ouvertement l'autorité de l'enseignant et lui montre de l'hostilité et de l'agressivité. Il ne respecte pas le curriculum cognitif par son manque de coopération et ses

comportements sur-réactifs et dérangeants. L'élève indifférent, qui se caractérise par une passivité et une absence de contact avec l'enseignant, répond en partie au rôle d'élève et d'apprenant réceptif en étant docile, patient, obéissant, respectueux, travaillant et réceptif aux exigences de l'enseignant. Par contre, sa passivité amène l'enseignant à le négliger. L'enseignant et l'élève répondent de façon minimale à leurs rôles scolaires respectifs.

Jusqu'à maintenant nous avons vu que les attentes de rôle qu'entretient le système scolaire à l'égard des enseignants forcent ceux-ci à adopter des attitudes différentes envers les élèves. Compte tenu des attentes, les enseignants vont montrer des attitudes et des comportements qui présentent des préférences pour les élèves qui se conforment aux rôles d'élève. Au contraire, les enseignants vont adopter des attitudes négatives envers les types d'élèves qui ne jouent pas conformément leurs rôles d'élève, d'apprenant actif et réceptif, comme le réclame le curriculum scolaire. Autrement dit, l'enseignant présente plus d'attitudes négatives à l'égard des élèves en difficultés d'adaptation scolaire.

Il a été aussi proposé ci-dessus que les enseignants ont des attitudes plus négatives à l'égard des élèves de type rejeté et les élèves de type indifférent, selon la taxonomie de Silberman (1969). En fait, ces élèves font partie d'une des catégories qui regroupent les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les élèves

"rejetés" et "indifférents" sont habituellement ceux que l'on considère respectivement comme ayant des troubles de la conduite et du comportement (Potvin et Rousseau, 1991). Par leurs comportements agressifs et hostiles, les élèves "rejetés" correspondent aux enfants caractérisés de sur-réactifs dans la récente définition proprement dite du trouble de la conduite et du comportement proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec (Instruction, 1989-1990). Dans cette même définition, les élèves de type indifférent correspondent, par leurs comportements passifs ou inhibés, aux enfants dit sous-réactifs.

L'élève en trouble de la conduite ou du comportement

Avant d'étudier la question des attitudes et les préoccupations des enseignants devant les services d'aide à offrir à ces deux catégories d'élèves en trouble de la conduite et du comportement. Il importe de considérer certains aspects du phénomène de la "mésadaptation socio-affective" pour en arriver à proposer une définition qui soit la plus objective possible.

A. Incidence

Aux États-unis, le gouvernement fédéral estime que 2 à 3 % de la population scolaire devrait être admissible aux programmes pour les élèves très "émotivement

perturbés". Pourtant, au niveau national, moins de 1 % de la population reçoit des services pour trouble de la conduite et du comportement (Council for Children with Behavioral Disorders, 1989). Pour sa part, le Ministère de l'Éducation du Québec déclare que les élèves en trouble de la conduite ou du comportement représentent moins de 2% de la population totale (M.E.Q., 1992)¹. Comme le souligne Goupil (1990), il faut considérer que le pourcentage déclaré par le M.E.Q. est fondé sur le nombre d'élèves identifiés officiellement par les directeurs d'écoles. En fait, le nombre d'élèves identifiés serait beaucoup plus élevé que ne le laissent croire les taux officiels (Ducharme, Gosselin et Charland, 1985; Goupil, 1990; Lemieux, 1986; Wener, 1983).

Les taux de prévalence obtenus par les chercheurs varient entre 0,5 % et 20 % (Kauffman, 1985). Selon Wood et Zabel (1978), de 20 % à 30 % des jeunes ont un problème de comportement. Le problème persisterait pendant toute la fréquentation scolaire chez seulement 1,5 % et 3 % d'entre eux. Dans une recherche réalisée dans les commissions scolaires de l'île de Montréal, tenant compte de l'opinion des enseignants, il y aurait, au primaire, 2,9 % des enfants en trouble grave du comportement, alors que les déclarations administratives en dénotent 0,76 % (Wener, 1982; 1983). Malgré la différence des taux de prévalence, on constate que depuis quelques

¹ Statistiques du Ministère de l'Éducation du Québec, en date du 92-01-07, obtenues par la direction de l'aide aux usagers, Direction de l'éducation, région de la Mauricie-Bois-Francs.

années, dans l'ensemble du Québec, les taux déclarés par le M.E.Q. pour trouble de la conduite ou du comportement est à la hausse (tableau 1).

Selon Tremblay et Royer (1990), la différence des taux de prévalence entre les recherches et les statistiques des administrations scolaires tiendrait aux faits que

(...) les professionnels hésiteraient à poser une étiquette par crainte de favoriser, chez les enseignants et les parents, des attentes trop pessimistes, restreignant ainsi les occasions d'apprentissage et de développement des jeunes qu'ils sont censés aider. L'identification est perçue comme l'aboutissement d'un processus de marginalisation, plutôt que l'amorce d'une solution éducative (Tremblay et Royer, 1990, p.9-10).

La difficulté de mesurer le phénomène des troubles de conduite ou du comportement s'expliquerait aussi par l'impossibilité de donner une définition abso-

Tableau 1

Évolution de la population des élèves identifiés en trouble de la conduite et du comportement

Année	Taux administratif
1985-86	1,16 %
1987-88	1,33 %
1989-90	1,62 %
1991-92	1,88 %

lument objective de la mésadaptation (Tremblay et Royer, 1990).

B. La définition des troubles de la conduite ou du comportement

Certains des comportements observés chez les élèves en difficulté d'adaptation sortent de la norme avec une évidence telle qu'il ne fait aucun doute que ces jeunes ont besoin de services éducatifs particuliers. Toutefois, dans la majorité des cas, les conduites des élèves en difficulté d'adaptation ne sont pas radicalement différentes de celles manifestées par les élèves qui s'adaptent bien (Algozzine et coll., 1981; Gaudreau, 1980). Tous les deux ont des sautes d'humeur, se querellent, peuvent bousculer ou agissent timidement, ont une attitude effacée, ... etc. Par contre, on considère l'élève en trouble de la conduite et du comportement lorsqu'il produit ces comportements trop souvent, trop intensément ou pendant trop longtemps. Selon Kauffman (1985), la variabilité du comportement "normal" est un des principaux facteurs qui contribuent à la difficulté de définir le trouble du comportement.

Parce que le trouble du comportement n'est pas un phénomène ayant une existence indépendante de notre jugement, sa définition reste toujours une question d'opinion (Tremblay et Royer, 1990). Selon les auteurs, décider si tel élève est en trouble du comportement, c'est se prononcer, non seulement sur les caractéristiques de l'individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école. Se prononcer sur

les valeurs et les normes de l'école, c'est se prononcer sur l'écart tolérable entre le comportement de l'individu et le comportement que l'école attend de lui. Comme le soulignent Goupil et Comeau (1983)

(...) à cette difficulté (de définir la mésadaptation) s'en ajoute une autre: celle du seuil de tolérance de l'enseignante ou de l'enseignant titulaire de la classe. Il faut convenir que dans bien des circonstances, la seule différence qui existe entre un élève mésadapté et celui qui ne l'est pas, c'est la capacité d'acceptation de l'enseignante ou de l'enseignant (p.11).

Selon Brown (1985), la grande variété d'instruments d'évaluation et de modèles conceptuels qui existent en éducation et en psychologie rend aussi très difficile l'appréciation d'une définition objective de la mésadaptation. Pour Kauffman (1985), malgré que les sciences du comportement peuvent nous donner les moyens d'être objectifs dans la mesure du comportement, il considère que l'appréciation professionnelle du degré de déviance relève, en fin de compte, du jugement subjectif. Ce jugement est influencé par les contraintes administratives des commissions scolaires, dont la principale est le soutien financier disponible (Baulu, 1985) et par des contraintes pédagogiques, au premier rang desquelles vient l'obligation pour l'enseignant de maintenir l'ordre dans sa classe (Mullen et Wood, 1986).

Il n'est donc pas facile d'identifier un élève en trouble de la conduite car celui-ci ne peut se définir qu'en fonction des attentes de l'école et de sa capacité d'encadrer les élèves (Tremblay et Royer, 1990). Néanmoins, afin de préciser l'identification de ces élèves, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a formulé une définition proprement dite du trouble de la conduite et du comportement qui suggère des façons de préciser les critères d'identification.

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

Il peut s'agir:

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

Les 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 habituellement prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles de la conduite ou du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite" (Ministère de l'Éducation du Québec, Instruction 1989-1990, p.74).

C. Les comportements caractéristiques

L'utilisation, par le Ministère, de deux catégories globales pour définir les troubles de la conduite et du comportement n'est pas étrangère à toute la documentation qui a servi à l'élaboration des échelles d'appréciation du comportement chez l'enfant. Comme pour celle proposée appréciant les comportements sur-réactifs et les comportements sous-réactifs, il existe plusieurs études qui regroupent sous deux catégories la plupart des troubles du comportement: problème de personnalité versus problème de conduite (Peterson, 1961), inhibition versus agressivité (Miller, 1967), internalisation versus externalisation (Achenbach, 1966), sous-contrôle versus sur-contrôle (Achenbach et Edelbrock, 1978), passage à l'acte versus retrait (Kedar-Voivodas et Tannenbaum, 1979).

Richman et coll. (1982) rapportent que l'agressivité et la timidité constituent les facteurs principaux de presque toutes les échelles d'appréciation du comportement utilisées auprès des enfants d'âge pré-scolaire. Achenbach (1985) classe pour sa part en deux grandes catégories les difficultés de comportement des jeunes de 4 à

16 ans: l'une regroupe les problèmes reliés à une insuffisance du contrôle de soi, l'autre à un excès de contrôle. Les enfants appartenant au premier groupe sont souvent dits "hyperactifs", "agressifs", en "trouble de la conduite" ou "désobéissants". Tandis que ceux classés dans l'autre groupe ont tendance à être désignés comme "retirés", "anxieux" ou "dépressifs" (Zentall, 1986).

1. Les comportements sur-réactifs

Le trouble sur-réactif se caractérise par une activité perturbatrice qui se manifeste par de l'hostilité, de l'impulsivité, de l'inattention ou de l'hyperactivité (Zentall, 1986). L'élève hostile adopte un style de comportement inamical, marqué par de l'agressivité verbale ou physique. C'est surtout en classe et dans les lieux où les élèves se rassemblent que la conduite se manifeste. Les jeunes qui présentent des conduites très agressives sont souvent rejetés par leurs pairs et perçoivent ceux-ci comme leur étant hostiles (Kauffman, 1989). Quand les interventions habituelles de l'enseignant ne suffisent plus à rétablir la situation, les difficultés de comportement nécessitent des interventions spécifiques.

L'élève impulsif anticipe difficilement les conséquences de ses actes, pose souvent des gestes sans réfléchir et inhibe peu ses comportements (Wood et coll., 1985). L'impulsivité caractérise les enfants hyperactifs, mais n'est pas exclusive au

syndrome d'hyperactivité, puisqu'elle s'observe également chez les enfants en difficulté d'apprentissage. L'impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité apparaissent souvent chez le même individu. Ensemble, ces comportements nuisent considérablement à son apprentissage scolaire et à son adaptation sociale (Slavin, 1988).

2. Les comportements sous-réactifs

La sous-réactivité se caractérise par de la timidité, de l'inhibition et de l'isolement social. L'élève sous-réactif craint les situations nouvelles ou celles qu'il perçoit comme menaçantes. Il tend à éviter les contacts et les relations interpersonnelles; il se retire à l'écart de ses pairs. Il a peu d'initiative, d'énergie et de motivation. Il s'exprime rarement avec spontanéité (Wood et coll., 1985; Tremblay et Royer, 1990).

Les attitudes des enseignants envers les comportements sous-réactifs et sur-réactifs

Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'identification d'un élève en trouble de la conduite ne repose pas seulement sur les caractéristiques personnelles de l'individu mais aussi sur les attentes de l'école et sur la capacité de l'enseignant à encadrer les élèves (Tremblay et Royer, 1990). Les normes et les critères fixés par l'école, qui déterminent le seuil critique des comportements acceptables, sont souvent définis par

le seuil de tolérance des intervenants scolaires. Il s'avère que le seuil de tolérance des enseignants est normalement en deçà des critères qui définissent la "mésadaptation socio-affective" (Goupil, 1990).

Tout en démontrant un bas niveau de tolérance envers ces élèves, les enseignants semblent méconnaître les élèves en trouble de la conduite et du comportement (Kedar-Voivodas et Tannenbaum, 1979; Bouchard, 1985; Tremblay et Royer, 1990). Dans une recherche qui avait pour but de vérifier les attitudes des enseignants envers les enfants ayant des comportements sur-réactifs et sous-réactifs, Kedar-Voivodas et Tannebaum ¹ (1979) ont demandé à un groupe d'enseignants d'évaluer la gravité des symptômes pour chaque catégorie d'élèves et de porter un pronostic sur la vie adulte de ces enfants. Leurs résultats démontrent que les enseignants perçoivent les comportements symptomatiques des enfants sur-réactifs plus négativement que ceux des enfants sous-réactifs. Les pronostics sont par contre favorables pour les deux classes d'élèves, quoique plus positifs pour les élèves sous-réactifs. Les comportements des élèves sous-réactifs étant perçus comme moins graves, les enseignants entrevoient une amélioration sans trop d'inquiétude. Les comportements des enfants sur-réactifs sont pour leur part perçus comme plus graves et selon les enseignants, pour espérer obtenir une amélioration, il faut exiger une intervention soutenue.

¹ Kedar-Voivodas et Tannebaum (1979) utilise la classification *passage à l'acte vs retrait*.

L'analyse de Kedar-Voivodas et Tannenbaum suggère que les enseignants ont une plus grande préoccupation et une perception plus négative des comportements sur-réactifs car ces comportements ne sont pas conformes au rôle d'élève. Ces élèves demandent beaucoup d'énergie aux enseignants puisqu'ils sont hostiles et agressifs envers eux et qu'ils remettent constamment en question leur rôle de gestionnaire de la classe (Kedar-Voivodas, 1983). Il est évident que pour l'enseignant, les éléments suivants entrent en jeu dans l'identification de l'élève: sa capacité de tolérance, la quantité d'énergie disponible, sa sécurité devant l'agressivité de l'élève, le type de dynamique propre au groupe et aussi la gravité des comportements de l'élève (Potvin et Rousseau, 1991). En général, ce sont les élèves qui sont rapidement référés à des services spéciaux par les enseignants, puisque leur conduite est, la plupart du temps, incompatible avec le fonctionnement de la classe ou de l'école (Tremblay et Royer, 1990).

Considérer les élèves sous-réactifs comme plus positifs et disposant d'un pronostic tellement favorable qu'ils ne nécessitent pas d'intervention spécifique, c'est méconnaître l'importance de ces comportements symptomatiques sur la vie adulte de l'élève. Pour plusieurs auteurs (Guillenot et Crembez, 1989; Gresham, 1982; Ladd et Asher, 1985; Sabornie et Kauffman, 1985; Schloss et coll., 1986), les comportements de retrait, d'inhibition dans l'enfance sont des indices déterminants de problèmes de santé mentale à l'âge adulte.

Pour Kedar-Voivodas et Tannenbaum (1979), le pronostic favorable des enseignants pour l'élève sous-réactif exprime à nouveau l'importance qu'ils accordent au rôle d'élève et d'apprenant réceptif. Agissant conformément aux exigences du milieu scolaire, l'enfant sous-réactif peut ne pas être repéré par les enseignants (Guillemiot et Crembez, 1989; Kedar-Voivodas et Tannenbaum, 1979; Tremblay et Royer, 1990). Pour Guillemiot et Crembez (1989), il n'est pas facile pour les enseignants d'identifier un enfant qui présente des comportements sous-réactifs.

La difficulté à évaluer la gravité du phénomène est: l'inhibition est-elle une réaction ou une adaptation plus ou moins temporaire à un environnement perçu par l'enfant comme dangereux, ou bien représente-t-elle un fonctionnement mental, un mode de défense privilégié, constitutif de la personnalité? La perception que l'adulte a de l'inhibition de l'enfant influence grandement l'attitude qu'il va adopter: est-il légitime de s'en préoccuper et de proposer une conduite thérapeutique active, ou bien est-il préférable de ne pas s'en inquiéter et d'attendre? L'inhibition est donc d'abord un phénomène qui peut être perçu ou pas en tant que telle, et les différences d'appréciation seront grandes selon l'examineur (Guillemiot et Crembez, 1989, p.6)

Comme l'ont fait remarquer plusieurs études (Guillemiot et Crombez, 1989; Ladd et Asher, 1985; Sabornie et Kauffman, 1985; Schloss et coll., 1986; Tridons et coll., 1987), les comportements de retrait et d'inhibition peuvent intervenir dans des contextes autres qu'une simple difficulté d'adaptation temporaire et devenir plus invalidants en s'inscrivant dans une structure de personnalité plus difficile à modifier.

Tridon et coll. (1987) estiment qu'une prise en charge précoce et intensive doit être proposée à ces jeunes que l'on considère trop souvent comme ayant des problèmes mineurs, parce que leurs symptômes ne dérangent pas trop l'entourage.

Les élèves sous-réactifs semblent donc mal connus des enseignants et leurs problèmes semblent sous-évalués par eux quant à leur importance pour le développement ultérieur. Les élèves de ce type passent souvent inaperçus des autorités scolaires et sont rarement identifiés, malgré l'importance de leur difficulté (Walker, Severson et Haring, 1987). Pourtant, une référence par un enseignant représente souvent la seule voie d'accès des élèves à des services professionnels en santé mentale (Tremblay et Royer, 1990).

Profil des élèves référés à des services spéciaux pour troubles de la conduite ou du comportement

Sans un dépistage systématique, les enseignants réfèrent peu d'élèves en trouble de la conduite ou du comportement aux services d'adaptation et ceux qu'ils réfèrent sont en très grande majorité des jeunes sur-réactifs (Walker, Severson et Haring, 1987). Dans l'ensemble, tant que les conduites des jeunes sont sous contrôle, on s'estime satisfait. Ce n'est qu'en situation de crise ou lorsque l'ordre est perturbé qu'un jeune sera référé pour son comportement.

Selon plusieurs auteurs (Bunch, 1970; Knoblock, 1976; Goupil et Boutin, 1983, Goupil, 1990; Tremblay et Royer, 1990; Walker, Seven et Haring, 1987), dans le milieu scolaire, lorsqu'un enfant est identifié comme étant en difficulté de comportement, il manifeste des conduites inadaptées qui perturbent sérieusement le fonctionnement de la classe. En effet, sans être nécessairement hyperactifs, les élèves identifiés ont généralement tendance à présenter un haut niveau d'activité qui va à l'encontre des normes scolaires; effectuer des déplacements inutiles, "tapoter" avec son crayon, émettre des bruits, ... etc. (Forget, Otis et Leduc, 1988; Gagné, Montambeault, Ouellet et Archambault, 1978; Goupil, Archambault et Normand, 1981; Slate et Saudergas, 1986). De toute manière, l'agressivité, l'hyperactivité et l'indiscipline s'avèrent être les comportements les plus fréquemment mentionnés par les enseignants et les éducateurs (Ethier, Desmarais-Gervais et Bélanger, 1984; Goupil et Comeau, 1983; Wayson, 1982). En somme, ces élèves ont pour la majorité la caractéristique de manifester des comportements dérangeants (Goupil, 1990). Comme le fait remarquer Goupil (1990), les comportements hyperactifs occupent une place importante dans la littérature car les intervenants accordent une très grande importance au calme en classe.

A. Le sexe des élèves référés

Les enfants identifiés comme ayant des troubles de la conduite et du comportement sont en outre identifiés comme étant majoritairement des garçons. Ceux-ci en effet présentent plus de comportements inadaptés que les filles (Tremblay et Baillargeon, 1984; Goupil, Comeau et Chagnon, 1985) et ils reçoivent plus de services (Schlosser et Algozzine, 1979). Turmel (1989) évalue qu'il y a deux garçons pour une fille dans le service de psychologie d'une commission scolaire au Québec. Dans l'ensemble des services, il y aurait entre trois et dix fois plus de garçons ayant des problèmes de comportement et d'apprentissage (Schlosser et Algozzine, 1979; Goupil, 1990; Potvin et Rousseau, 1991).

Pour éclairer cette différence entre les filles et les garçons, plusieurs modèles explicatifs ont été proposés. Un certain nombre de recherches expliquent ce fait par des facteurs biologiques et culturels (Loranger, 1988; Patterson, 1982; Tremblay et Baillargeon, 1984). Tremblay et Baillargeon (1984) précisent la problématique dans ces termes:

À notre avis, l'explication la plus plausible est celle d'une interaction entre l'organisation biologique et les effets de l'environnement. Il semble que les garçons et les filles présentent dès leur jeune âge des comportements différents (voir Hutt, 1972; Lewis, Kagan et Kalafat, 1966; McGrew, 1972; Smith et Connolly, 1972) et que certains de

ces comportements conduisent à des comportements différents de la part de leur entourage (Moss, 1967; Lamb, 1976). (p.164)

Les garçons seraient moins matures, plus stressés et biologiquement plus agressifs que les filles. Culturellement, les filles seraient davantage passives et conditionnées à se conformer alors que les garçons seraient davantage encouragés à défendre leurs droits physiquement (Patterson, 1982).

D'autres facteurs, plus intimement liés à l'école, peuvent aussi expliquer cette sur-représentation des garçons dans tous les services d'adaptation scolaire. Certains chercheurs ont exploré l'importance du sexe de l'enseignant comme modèle identificatoire pour les élèves (Robinson, 1984; Drapeau, 1981). D'autres ont examiné le type d'intervention des enseignants masculins versus les enseignants féminins (Robinson, 1984; Goupil, Comeau et Chagnon 1985). Turmel (1989) a pour sa part observé que sept fois sur dix, ce sont les enseignants qui signalent l'enfant au psychologue scolaire et qu'ils ont tendance à remarquer plus de garçons que de filles. À l'inverse, quand les parents signalent un enfant au psychologue, c'est plus souvent une fille qu'un garçon.

Se basant sur les recherches qui traitent de l'impact du divorce et qui associent

des réactions plus extériorisantes ¹ aux garçons et plus intériorisantes ² aux filles (Peterson et Zill, 1986), Turmel pose l'hypothèse que "les parents seraient plus sensibles que les professeurs aux comportements intériorisants alors que les professeurs seraient plus sensibles que les parents aux comportements extériorisants" (p.28). Selon l'auteure, les comportements extériorisants attirent davantage l'attention des pairs et mobilisent sans doute plus les enseignants et la direction d'école.

L'hypothèse de Turmel vient s'associer à celle de Kedar-Voivodas et Tannenbaum (1979) selon laquelle cette représentation surprenante des garçons dans le milieu scolaire n'est pas due aux sexes et aux interventions des enseignants, mais bien au rôle sexuel qu'on attribue aux garçons, rôle qui n'est pas compatible avec les attentes de rôle d'élève du système scolaire. Selon Kedar-Voivodas et Tannenbaum (1979), par convention, on attribue au rôle des garçons des comportements et des attitudes tels que l'agressivité verbale et physique, l'indépendance, l'affirmation de soi et un niveau élevé d'activité. Le garçon doit être dominant, impulsif, provocateur, rude et compétiteur. Le rôle des filles est à son tour associé à la conformité, à la passivité,

¹ Réagir de façon "extériorisante" signifie avoir des comportements d'impulsivité, d'agressivité, pouvant même aller jusqu'au passage à l'acte (acting out). C'est chez les garçons qu'on trouve plus souvent ce comportement, qualifié parfois de "sous-contrôlé", à la suite d'une séparation parentale (Voir Peterson et Zill, 1986)...

² Réagir de façon "intériorisante" signifie avoir des comportements de retrait, dépression, inhibition, perte d'estime de soi. C'est chez les filles qu'on retrouve davantage ce genre de comportement, qualifié parfois de "sur-contrôlé", à la suite d'une séparation parentale (Voir Peterson et Zill, 1986).

à la dépendance, à la douceur et à la soumission. La fille doit être attentionnée, coopérative, réceptive et docile (Spence et Helmreich, 1978; Williams, Bennet et Best, 1975; dans Kedar-Voivodas, 1983). Toujours selon les auteurs, il est manifeste que le rôle qu'on attribue aux garçons est plus compatible avec la catégorie des enfants sur-réactifs et très incompatible avec les attentes du rôle d'élève. Par contre, le rôle qu'on attribue aux filles coïncide étroitement avec la catégorie des enfants sous-réactifs et est remarquablement similaire aux comportements que le rôle d'élève exige (Brophy et Good, 1974; Lee et Kedar-Voivodas, 1977: dans Kedar-Voivodas, 1983). Donc, il n'est pas surprenant, dans le système scolaire, que les enseignants perçoivent plus négativement les garçons que les filles, qu'un nombre important de garçons soient identifiés par l'enseignant pour troubles de la conduite ou du comportement et que les garçons soient fondamentalement moins bien adaptés au milieu scolaire (Kedar-Voivodas, 1983).

B. Le statut familial des élèves référés

Une autre caractéristique qui est souvent associée dans l'esprit des intervenants à l'apparition des problèmes de comportement et d'apprentissage, c'est le statut du milieu familial. Deux recherches québécoises démontrent qu'une bonne proportion des élèves signalés en difficulté de comportement sont issus des familles dites réorganisées (séparées/divorcées/reconstituées) (Goupil, Comeau et Chagnon,

1986; Turmel, 1989). Selon Turmel, 60 % de la clientèle infantile des services psychologiques est constituée d'enfants issus de ces familles. Les enfants sont plus souvent signalés au psychologue pour des problèmes de comportement (57%) que d'apprentissage (35%) et on précise que le rendement scolaire des enfants de famille réorganisée n'est pas moindre que celui des enfants provenant de foyer intact. Comme nous l'avons souligné plus haut, les garçons sont signalés deux fois plus que les filles mais l'auteure précise qu'il n'y a pas de différence significative entre le fait qu'ils appartiennent à une famille réorganisée ou intacte. "Ces résultats, commente l'auteure, signifient que les garçons ne seraient pas plus affectés par le phénomène de la séparation parentale que les filles" (p.18). Ces résultats de Turmel vont à l'encontre de plusieurs recherches qui ont mesuré l'effet de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire (Dandurand et Morin, 1990).

L'importante représentation des enfants de famille désunie au service du psychologue scolaire peut être expliquée par certaines recherches qui ont mis en évidence l'importance du statut familial des enfants dans l'évaluation que fait l'enseignant de leurs comportements et de leurs travaux scolaires (Coleman et Ganong, 1987; Epstein, 1984; Hetherington et coll., 1983; Levine, 1982). Levine (1982) et Epstein (1984) ont cherché à mesurer les attentes des enseignants quant au comportement et au rendement académique des enfants issus de milieux réorganisés (séparés / divorcés / reconstitués). Levine (1982) note que la perception des

enseignants est plus négative envers les enfants de famille réorganisée pour ce qui est des attitudes et des comportements en classe. A propos du rendement scolaire, les enseignants ont aussi des attentes moins élevées envers les enfants de famille réorganisée mais de façon moins marquée que pour les comportements. Epstein (1984) obtient des résultats similaires, mais il observe que les enseignants qui ont une philosophie des relations famille/école ont une perception des enfants qui comporte moins de "biais" à l'endroit des famille monoparentales.

C. Le milieu socio-économique des élèves référés

Si certaines études révèlent que les milieux scolaires entretiennent des idées préconçues à l'endroit des familles privées d'un parent, celle de Burguière (1978) nous montre des enseignants qui ne paraissent pas entretenir de tels stéréotypes. Cette enquête a été menée dans 15 écoles où l'on a demandé aux enseignants de signaler les enfants qui paraissaient présenter des difficultés et de justifier leur choix. Selon l'analyse, les motifs de signalement ne distinguent pas les enfants appartenant à une famille réorganisée des autres enfants. En revanche, les motifs de signalement varient avec le milieu socio-économique de l'enfant et cela, quel que soit le type de famille. Les enfants de famille à faible revenu risquent deux fois plus d'être signalés que ceux de famille à revenu moyen et supérieur.

Dans leur revue de littérature sur l'impact du divorce sur les difficultés scolaires, Dandurand et Morin (1990) constatent que le statut socio-économique n'est pas pris en compte par les recherches. Pourtant, le poids du statut socio-économique explique mieux les difficultés de réussite scolaire que la situation familiale selon certains auteurs (Ferri, 1984; Adam et coll., 1984; Dandurand et Morin, 1990).

Problématique de la recherche

"Lorsqu'un enseignant, un parent ou tout autre adulte responsable se rend compte qu'un élève a un comportement qui nuit à ses apprentissages ou l'empêche de vivre des relations sociales satisfaisantes, il agit dans l'espoir d'améliorer ce comportement" (Tremblay et Royer, 1990). Dans le système scolaire, tant que la conduite des jeunes est sous contrôle, on s'estime satisfait et on favorise peu la référence pour un trouble de la conduite et du comportement. Ce n'est qu'en situation de crise ou lorsque l'ordre est perturbé qu'un jeune sera référé pour son comportement. Pourtant, une référence par un enseignant représente souvent la seule voie d'accès des élèves à des services professionnels en santé mentale.

Il n'est pas rare qu'un professionnel à la suite de son observation en classe, doive suggérer aux intervenants scolaires de signaler un enfant paressant timide qui présente des comportements de retrait et d'inhibition. Il est également fréquent

qu'après l'ouverture d'un dossier, on constate que l'enfant qu'on disait "mésadapté socio-affectif" présente surtout des comportements d'indiscipline. Dans ce deuxième cas, on constate surtout que les enseignants sont intolérants envers les comportements qui dérangent leur rôle d'instructeur et de gestionnaire de la classe. Dans le premier cas, il apparaît que les intervenants scolaires ont une méconnaissance des élèves sous-réactifs et qu'en outre, ils préfèrent les élèves qui jouent conformément leurs rôles d'élève et d'apprenant réceptif.

L'objectif de la présente recherche est donc d'évaluer, sous l'optique théorique de l'influence réciproque des attitudes des enseignants et de la conduite des élèves, la propension des intervenants scolaires à référer aux services complémentaires, les enfants présentant un profil de comportement (sur-réactif) plutôt qu'un autre (sous-réactif). Afin d'évaluer ces caractéristiques, une échelle d'évaluation du comportement de l'enfant (Achenbach et Edelbrock, 1983) est utilisée.

Hypothèses

En se basant sur les études théoriques et sur les résultats empiriques cités précédemment, un certain nombre d'hypothèses faisant état de différences entre les enfants référés et ceux du groupe des enfants non référés ont été élaborées.

Une première série d'hypothèses concerne le profil de comportements des deux groupes d'élèves. Les deux premières hypothèses découlent des affirmations de plusieurs auteurs (Goupil, 1990; Goupil et Comeau, 1983; Kedar-Voivodas, 1983; Tremblay et Royer, 1990; Walker, Severson et Haring, 1987) qui soulignent que les élèves dont la conduite perturbe sérieusement le calme dans le groupe-classe sont souvent identifiés en trouble de la conduite et du comportement par les enseignants.

H1: Le groupe des élèves référés va obtenir des résultats significativement supérieurs au groupe des élèves non-référés à l'échelle d'externalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983).

H2: Dans le groupe des élèves référés, les élèves référés pour troubles de la conduite et du comportement ont des résultats significativement supérieurs aux élèves référés pour trouble d'apprentissage à l'échelle d'externalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983).

En contraste, la troisième hypothèse poursuit l'analyse de Kedar-Voivodas (1983) selon laquelle les curricula scolaires, qui définissent le rôle "d'élève" et les rôles cognitifs "d'apprenant actif et réceptif", attendent de l'élève qu'il soit docile, patient, ordonné, conforme, obéissant, respectueux, sociable et réceptif aux demandes instituées par le programme. Il nous est donc permis de croire que

H3: le groupe des élèves non référés va obtenir des résultats significativement plus élevés au groupe des élèves référés à l'échelle d'internalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983).

Considérant l'affirmation de Tremblay et Royer (1990), selon laquelle "les élèves sous-réactifs sont presque toujours ignorés" (p.37) et qu'on en identifie très peu car ils passent souvent inaperçus aux yeux des autorités scolaires (Walker, Severson et Haring 1987), la quatrième hypothèse est la suivante:

H4: Le nombre d'élèves dont les conduites d'externalisation s'avèrent "anormales, est plus élevés dans le groupe des élèves non référés que dans le groupe des élèves référés.

Les analyses ont été reprises en ajoutant le sexe de l'enfant comme variable indépendante. En nous basant sur les recherches qui soulignent que les garçons ont un rôle sexuel qui les incite à adopter des comportements en accord avec les comportements dits sur-réactifs et que les filles ont un rôle sexuel qui les amène à adopter des comportements compatibles avec les comportements dits sous-réactifs (Kedar-Voivodas, 1983; Kedar-Voivodas et Tannenbaum, 1979; Peterson et Zill, 1986; Turmel, 1989), nous pouvons poser les dernières hypothèses:

- H5: Les garçons vont obtenir des résultats significativement supérieurs à ceux des filles à l'échelle d'externalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983).
- H6: Les filles vont obtenir des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons à l'échelle d'internalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983).

Chapitre II

Méthodologie

Le deuxième chapitre décrit la méthode utilisée pour l'expérimentation de cette recherche. L'échantillon des sujets, les instruments de mesure utilisés ainsi que le déroulement de l'expérience y sont successivement présentés.

Sujets

L'échantillon de cette étude se compose de 264 élèves de l'élémentaire, soit 115 filles et 149 garçons dont l'âge varie entre 6 et 11 ans.

Au moment de la cueillette, ces sujets sont inscrits en classe régulière dans une des écoles primaires qui desservent le tissu urbain de Cap-de-la-Madeleine et de Saint-Louis-de-France à la Commission scolaire Samuel-De Champlain. Il y a quinze écoles qui desservent ce territoire. Parmi elles, neuf ont accepté de participer à cette recherche: trois ont refusé craignant une réaction négative des parents; des trois autres, deux ont été mises de côté car elles offraient des services en adaptation scolaire et la dernière avait comme clientèle les enfants du deuxième cycle.

L'échantillon est constitué de 107 élèves référés aux services complémentaires à l'élève de cette commission scolaire entre le mois de septembre 1990 et mars 1991 et de 157 élèves non référés. On entend par services complémentaires à l'élève les

services de psychologie, de psychoéducation, d'orthopédagogie et de travail social en milieu scolaire.

La clientèle des services à l'élève étant majoritairement au début du processus de scolarisation (Turmel, 1989), seuls les enfants du premier cycle ont été retenus dans cette étude. Les sujets se distribuaient de la façon suivante: 115 fréquentent des classes de niveau première, 75 de niveau deuxième et 74 en troisième année. Le tableau 2 illustre la répartition des sujets selon le sexe, le groupe et le niveau scolaire.

Au départ, la population totale comprenait 150 sujets dans le groupe des élèves référés et 175 élèves dans le groupe des élèves non référés pour un total de 325 enfants. Par conséquent, un certain nombre de sujets furent éliminés. Il en fut ainsi des sujets dont les parents refusèrent de participer à l'étude; d'autres sujets furent laissés de côté car les questionnaires les concernant n'étaient pas dûment remplis.

Tableau 2

**Distribution des sujets selon le groupe,
le sexe et le niveau scolaire**

Niveau scolaire	REFERES		NON REFERES		TOTAL
	garçons	filles	garçons	filles	
1ère année	46	19	23	27	115
2ème année	12	7	29	26	74
3ème année	14	9	25	27	75
TOTAL	72	35	77	80	264
	107		157		

Instruments

La fiche de renseignements

Une fiche de renseignements concernant le milieu familial et le milieu scolaire (appendice B) a été conçue dans le but de nous permettre de compléter le profil des enfants qui présentent des conduites de sous-réactivité ou de sur-réactivité (variable dépendante), qu'ils soient référés ou non aux services complémentaires à l'élève (variable indépendante). La présence d'une relation possible entre ces variables sera des plus utiles à notre compréhension de l'enfant dans le contexte des services à l'élève.

Les informations sur le milieu familial concernent le type de structure familiale (intacte, désunie et reconstituée) ainsi que le niveau socio-économique de la famille. Les variables concernant l'école sont le niveau de scolarité de l'enfant, la personne qui a référé l'enfant (parents, enseignant, directeur, autre) et le motif pour lequel on a référé l'élève (comportement, apprentissage ou les deux). Finalement, les renseignements personnels tels que le sexe et l'âge sont aussi retenus pour fin d'analyse.

Échelle utilisée pour déceler les conduites sur-réactives et sous-réactives

Pour déceler la présence de conduites de sous-réactivité et de sur-réactivité chez les sujets, nous avons utilisé l'échelle des profils de comportement d'Achenbach et Edelbrock (1983) (Appendice A). Du point de vue de ses concepteurs, cette échelle a été mise au point afin de discriminer, de façon empirique, les enfants qui présentent des problèmes de comportement psychopathologique des enfants qui présentent des comportements normaux. Il est cependant important de noter que l'instrument n'a pas été conçu pour poser un diagnostic différentiel.

L'échelle permet de mesurer, sous une forme standardisée, les problèmes de comportement des enfants de 4 à 16 ans. Elle contient 118 items qui décrivent des problèmes de comportement que les parents doivent classer selon trois niveaux (0= ne s'applique pas, 1 = un peu vrai ou quelques fois vrai, 3= très vrai ou souvent vrai). La majorité des items décrivent des comportements manifestes (v.g. désobéissant à la maison, mouille son lit). Quelques items demandent aux parents de faire une inférence sur les sentiments ou les pensées de leur enfant (v.g. ne semble pas se sentir coupable après s'être mal comporté, pense qu'il doit être parfait).

L'échelle a été construite à partir d'une large revue de littérature et d'une recherche empirique qui paraît présenter un niveau de confiance et de validité adéquat (Freeman, 1989; Kelley, 1989). Comme le relate Achenbach dans son manuel de passation, les analyses qui ont validé les composantes normatives de l'échelle de

comportements ont été obtenues auprès d'une population d'enfants référés dans des cliniques externes en santé mentale (Achenbach, 1983). Les enfants ont été classés d'après leur sexe et selon trois groupes d'âge (4-5 ans, 6-11 ans et 12-16 ans). Pour chaque groupe âge/sexe, l'analyse des 118 items permet de former deux facteurs, deux vastes bandes, qui regroupent les conduites représentant les comportements qualifiés d'internalisation et d'externalisation (Achenbach 1983) ou de sur-contrôle et de sous-contrôle (Achenbach et Edelbrock, 1978).

On peut reprocher à l'instrument d'Achenbach de ne se baser que sur le rapport d'observation des parents. Cependant, selon Freeman (1989), il s'agit probablement du meilleur instrument de mesure disponible actuellement. En outre, nous croyons avoir fait preuve de clairvoyance dans notre choix car, en 1992, l'échelle d'Achenbach figure parmi les instruments d'évaluation du comportement conseillés par le Ministère de l'Éducation du Québec lors de l'identification des élèves en trouble grave du comportement.

Plusieurs autres critères nous ont convaincu de la pertinence de l'échelle d'Achenbach pour le cadre expérimental de la présente recherche. Premièrement, l'échelle correspond tout à fait à ce que nous cherchons à mesurer sous les notions de comportements sur-réactifs et de comportements sous-réactifs comme nous les avons évoquées au chapitre précédent.

Deuxièmement, plusieurs études ont vérifié la validité de l'instrument selon le fait que les enfants soient référés à un service clinique ou qu'ils soient non référés (Kelly, 1989). Selon l'auteure, l'échelle discrimine avec succès les enfants en difficulté dans une population normale dans 82 % des cas. De ce fait, considérant que les services complémentaires ne desservent pas seulement des enfants présentant des troubles de la conduite et du comportement et que l'ensemble des enfants référés pour trouble de la conduite et du comportement ne présentent pas de problèmes de comportement lourd, nous croyons que l'instrument permettra efficacement de faire ressortir les enfants qui présentent des problèmes de comportement dans les deux groupes, soit les élèves référés et les élèves non référés.

Troisièmement, l'expérimentation demande de rejoindre un nombre important de sujets dans un court laps de temps. L'échelle d'Achenbach permet de collecter rapidement et à un coût modéré une importante quantité de données. Selon les auteurs, facile à comprendre et à utiliser, l'échelle peut être remplie par les parents sans la présence d'un intervenant, ce qui facilite la cueillette des données.

Le déroulement de l'expérimentation

Dans un premier temps, une lettre d'autorisation du directeur de l'enseignement de la Commission scolaire Samuel-De Champlain fut présentée aux directeurs des écoles desservant le territoire de Cap-de-la-Madeleine et de Saint-Louis-de-France afin de les encourager à participer à la présente recherche.

Les directeurs qui ont accepté de participer ont été invités à regrouper leurs enseignants du premier cycle pour une rencontre d'information. La rencontre avait pour but d'informer les enseignants sur l'objectif de la recherche et de demander leur participation. Nous leur disions notamment que la recherche à laquelle ils allaient prendre part visait à cerner le profil comportemental et social des élèves fréquentant les écoles de la commission scolaire dans le but d'élaborer des services d'aide et des programmes de prévention mieux adaptés. Leur participation consistait simplement à remettre une enveloppe aux enfants de leur groupe-classe qui avaient fait l'objet d'une référence aux services complémentaires à l'élève pendant l'année scolaire en cours. Il était clairement établi que personne n'était obligé de participer mais que la collaboration du plus grand nombre était très précieuse pour la qualité de notre travail.

Rien concernant l'impact des conduites sur-réactives ou sous-réactives des enfants sur la décision de référence aux services complémentaires à l'élève par les enseignants n'a été divulgué car il appartenait aux enseignants de nous soumettre le nombre d'enfants qu'ils avaient référés et le motif de leur référence. Ainsi, nous voulions prévenir une réaction subjective qui aurait pu interférer sur le nombre de références et sur leur motif.

À la suite de l'étape informative, il s'agissait de rencontrer individuellement tous les enseignants et enseignantes qui acceptaient de participer. Cet entretien avait pour

but de connaître le nombre d'enfants que l'enseignant avait référés et de lui énoncer les consignes suivantes:

Je vais te remettre une quantité d'enveloppes égale au nombre d'enfants que tu as référés. Ces enveloppes contiennent une lettre sollicitant la participation des parents, un formulaire de consentement (Voir appendice C) une feuille de renseignements concernant la situation familiale et un questionnaire qui porte sur les activités et les comportements de leur enfant. Tu dois remettre ces enveloppes à tes élèves le plus tôt possible en leur demandant de les rapporter dans les plus brefs délais. Lorsque les élèves vont te remettre les enveloppes, j'aimerais que tu m'indiques le motif de référence de l'enfant et la personne qui a référé l'enfant aux services complémentaires. Étant donné que les enveloppes seront fermées pour garder la confidentialité des informations, il te sera impossible d'identifier à qui appartiennent les enveloppes si tu ne reçois pas celles-ci de façon méthodique. Je te suggère donc de procéder de la manière suivante. Pour te faciliter la tâche, j'ai préparé une feuille sur laquelle apparaissent deux questions que tu n'auras qu'à cocher (voir feuille en appendice D) Les questions sont les suivantes: a) Quel était le motif de référence? difficultés d'apprentissage ____, difficultés de comportement __ ou les deux __. b) L'élève a été référé aux services par: les parents __, le directeur ou l'enseignant-(e) __, autres __... Précisez: _____. Comme je l'ai indiqué sur la feuille, pour tous les élèves qui ont été référés, agrafe cette feuille à l'enveloppe. Pour éviter toute confusion dans les enveloppes, je te suggère que les élèves viennent te les remettre à tour de rôle. C'est tout! Si tu n'as pas de question, je reviens la semaine prochaine recueillir les enveloppes que tu as reçues.

L'échantillon des enfants non référés a pour sa part été sélectionné dans quatre des neuf écoles qui ont participé à la recherche. Les écoles ont été choisies selon le tissu socio-économique et culturel de la population. Pour ces quatre écoles,

une classe pour chacun des niveaux représentait les sujets non référés. La classe était désignée selon le bon vouloir de l'enseignante à participer. Les consignes étaient les mêmes que pour les élèves référés.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce chapitre présente et analyse les résultats obtenus à l'aide des statistiques pertinentes en regard des hypothèses et du type de données. Après avoir décrit les statistiques utilisées dans cette étude, le présent chapitre est divisé en quatre parties.

La première partie porte sur les principaux résultats qui permettent de dégager des aspects importants de la situation des enfants référés aux services complémentaires à l'élève. Les variables suivantes sont prises en considération: le sexe de l'élève, son niveau scolaire, l'origine ainsi que le motif de sa référence, le statut de la famille et son niveau socio-économique. La deuxième partie fait état des résultats se reliant au profil comportemental des élèves; les analyses portant sur les différences entre les deux groupes ont été effectuées avec comme variable indépendante le statut de l'élève (référé ou non référé) et comme variable dépendante les résultats à l'échelle comportementale. Dans une troisième partie, les analyses ont été reprises en tenant compte du sexe de l'enfant comme variable indépendante. Enfin, la quatrième et dernière partie présente la discussion des résultats en fonction des hypothèses émises, des résultats obtenus par d'autres chercheurs ainsi que des théories développées dans le premier chapitre.

Méthodes d'analyses

Les statistiques utilisées pour décrire les résultats de la première partie sont descriptives. Pour la deuxième et la troisième partie, les données ont été analysées de deux façons. Les calculs statistiques ont d'abord été effectués dans le respect des paramètres de l'échelle d'Achenbach pour ainsi discriminer dans les deux groupes, les comportements "anormaux" des comportements "normaux". Les élèves présentent des comportements internalisants (sous-réactifs) ou externalisants (sur-réactifs) "anormaux" lorsqu'ils obtiennent un score T égal ou supérieur à 70 à l'une ou l'autre des échelles de comportement. La distribution des élèves présentant des comportements "anormaux" à l'une ou l'autre des échelles, dans les deux groupes, sera soumise à un test du chi-carré.

Dans un deuxième temps, dans le but de saisir le profil des enfants des deux groupes, les résultats obtenus aux échelles d'internalisation et d'externalisation d'Achenbach ont été analysés de façon continue. Selon les hypothèses, les statistiques permettant de mesurer les différences entre les deux groupes ont été obtenues à l'aide du test t de Student et de l'analyse de la variance unifactorielle.

Présentation des résultats

La première partie concerne les différentes variables qui nous informent sur la situation familiale et scolaire de l'enfant. Dans cette présentation, nous avons retenu

les analyses qui révèlent les principales caractéristiques des élèves référés aux services complémentaires.

Caractéristiques des élèves référés aux services complémentaires à l'élève

A. Le sexe de l'enfant et la référence

Les données du tableau 3 permettent de constater que deux garçons sont référés aux services complémentaires pour chaque fille (n:107; garçons: 72; filles:35).

B. Le sexe et le niveau scolaire des élèves référés

Le rapport de deux garçons pour une fille référée est maintenu lorsque l'enfant provient d'une classe de première (n:65; G:46; F:19) il tend à s'atténuer en classe de deuxième (n:19; G:12; F:7) et de troisième année (n:23; G:14; F:9). Donc, la sur-

Tableau 3

Répartition des élèves référés selon le sexe
et le niveau scolaire

NIVEAU SCOLAIRE	GARÇONS	FILLES	TOTAL
1e année	43.0% (46)	17.8% (19)	60.7% (65)
2e année	11.2% (12)	6.5% (7)	17.8% (19)
3e année	13.1% (14)	8.4% (9)	21.5% (23)
TOTAL	(72)	(35)	(107)

représentation masculine se maintient en nombre, quel que soit le niveau scolaire de l'enfant.

C. Le niveau scolaire et la référence

Chaque niveau scolaire présente des difficultés particulières pour les enfants. Il est cependant permis de se demander s'il y a des niveaux où les enfants sont davantage susceptibles de se faire référer aux services complémentaires à l'élève.

Afin de vérifier si la proportion d'enfants référés à chacun des niveaux est significative, il faut la placer en parallèle avec le nombre d'enfants inscrits au 30 septembre 1990 pour chacune des écoles de la Commission scolaire Samuel-De Champlain qui ont participé à la recherche. De toutes les références faites aux services complémentaires au premier cycle, 60.5% concernent des enfants inscrits en première année, c'est-à-dire 15.3% de tous les enfants (n:424) de première année de ces écoles. Les élèves de deuxième année représentent 17.8% des enfants référés, soit 4.7% de tous les élèves inscrits (n:404) en deuxième année. À leur tour, les élèves de troisième année représentent 21.5% des enfants référés, c'est-à-dire 5.7% des élèves inscrits (n:401) dans les classes de troisième année des écoles concernées. Les enfants de première année sont donc trois fois plus susceptibles de se faire référer aux services complémentaires à l'élève que les élèves des deux autres niveaux du premier cycle.

D. Motifs de la référence des élèves

Les données mettent en relief trois motifs de référence: 1) pour problèmes d'apprentissage; 2) pour problèmes de comportement; ou 3) pour les deux problèmes à la fois. Ce sont là les motifs de référence que les enseignants ont relevés et qui s'avèrent les plus fréquents en milieu scolaire. La catégorie troubles de la conduite ou du comportement inclut, sans les différencier, les enfants aux comportements sur-réactifs et sous-réactifs.

Les données du tableau 4 permettent de constater que 59.8% des élèves sont référés pour des problèmes d'apprentissage. Les élèves en trouble de la conduite ou du comportement motivent 24.35% des références, soit deux fois moins que les élèves ayant des problèmes d'apprentissage. Étant donné que les élèves qui ont les deux problèmes à la fois présentent normalement une difficulté majeure en comportement, on peut considérer que les élèves en trouble de la conduite et du comportement re-

Tableau 4

Les motifs de références aux services complémentaires
à l'élève selon le sexe des enfants référés

MOTIF DE RÉFÉRENCE	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Apprentissage	33.6% (36)	26.2% (28)	59.8% (64)
Comportement	21.5% (23)	2.8% (3)	24.3% (26)
Les 2 à la fois	12.1 % (13)	3.7% (4)	15.9% (17)
TOTAL	(72)	(35)	(107)

présentent plutôt 40.2% des enfants référés.

Afin de vérifier si le nombre d'élèves identifiés est beaucoup plus important que ne le laissent croire les taux officiels, la proportion des enfants référés a été placée en parallèle avec le nombre d'enfants inscrits au 30 septembre 1990 pour chacune des écoles qui ont participé à la présente recherche. Les neuf écoles qui ont participé totalisaient en tout 1,229 élèves au premier cycle. Sur ce nombre, 107 élèves ont été référés aux services complémentaires à l'élève. Le taux de prévalence des enfants référés est donc de 8.7% de la population totale. Les élèves en trouble d'apprentissage (n:64) représentent 5.2% de l'ensemble de la population. Les élèves en trouble de la conduite ou du comportement (n:26) représentent 1.95% de la population du premier cycle de ces neuf écoles. Les élèves référés pour les deux difficultés (n:17) expriment 1.38% de la population totale.

Lorsque l'on compare la prévalence des enfants identifiés en trouble de la conduite et du comportement (1.95%) avec le taux officiel national pour l'année 90-91, on observe qu'un plus grand nombre d'enfants sont identifiés. Les statistiques du Ministère de l'Éducation révèlent qu'au primaire, 1.48% des élèves de la population nationale sont identifiés en trouble de la conduite et du comportement. Considérant que l'échantillon de la présente recherche est seulement constitué d'élèves du premier cycle et d'élèves en classe régulière, il est plausible de croire que le nombre d'élèves identifiés par les enseignants et les parents est supérieur au taux officiellement transmis.

E. Le sexe de l'enfant et le motif de référence

Les données du tableau 4 nous permettent de constater que parmi les élèves référés pour trouble d'apprentissage, 33.6% sont des garçons et 26.2% sont des filles. Malgré le nombre plus élevé de garçons en trouble d'apprentissage, la répartition est assez équitable; les garçons représentent 56.3% des enfants référés pour trouble d'apprentissage et les filles 43.8%. La répartition est tout autre lorsqu'il s'agit de trouble de la conduite et du comportement. Les garçons correspondent à 88.5% et les filles à 11.5% des élèves référés pour ce motif. Il y a sept fois plus de garçons que de filles (n:26; G:23; F:3). Les garçons sont aussi fortement plus représentés que les filles lorsque les élèves ont les deux difficultés à la fois. Ils constituent 76.5% des élèves référés pour ces difficultés alors que les filles complètent avec 23.5%. Il y a trois fois plus de garçons que de filles (n:17; G:13; F:4). Cette sur-représentation des garçons référés pour trouble de la conduite est maintenant à examiner selon l'origine des références.

F. L'origine de la référence

L'origine de la référence pouvait être de trois types: 1) le professeur et la direction; 2) les parents; 3) ou d'une autre personne (professionnels du milieu scolaire ou extérieurs au milieu scolaire). Dans l'échantillon, les enseignants, les directeurs et les parents s'avèrent être les seuls référants. Comme l'indiquent les données du

Tableau 5

Origine de la référence de l'enfant selon
le motif de référence et le sexe

MOTIF DE RÉFÉRENCE	PARENT			ENSEIGNANT		
	GARÇONS	FILLES	TOTAL	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Apprentissage	7.5% (8)	6.5% (7)	14.0% (15)	26.2% (28)	19.6% (21)	45.8% (49)
Comportement	3.7% (4)	.0% (0)	3.7% (4)	17.8% (19)	2.8% (3)	20.6% (22)
Les 2 à la fois	.0% (0)	.9% (1)	.9% (1)	12.1% (13)	2.8% (3)	14.9% (16)
TOTAL	11.2% (12)	7.5% (8)	18.7% (20)	56.1% (60)	25.2% (27)	81.3% (87)

tableau 5 une très grande majorité d'élèves sont référés aux services complémentaires par leur enseignant (81.3%). Seulement 18.7% des enfants sont référés par leurs parents.

G. Le sexe de l'enfant et l'origine de la référence

En regard du sexe, les enseignants réfèrent deux fois plus de garçons que de filles (n:87; G:60; F:27). Les parents réfèrent aussi un plus grand nombre de garçons que de filles (n:20; G:12; F:8) mais les enseignants réfèrent cinq fois plus de garçons et trois fois plus de filles que les parents.

Lorsque l'on analyse l'origine de la référence selon le motif, on constate que les parents réfèrent principalement pour des problèmes d'apprentissage, c'est-à-dire dans 75% des cas. Les enseignants vont pour leur part référer presque autant

d'élèves pour trouble d'apprentissage que pour trouble de la conduite et du comportement ou les deux à la fois, soit respectivement 56.5% et 43.7%.

Maintenant, lorsque l'on analyse la prévalence de la distribution de ces deux variables selon le sexe de l'élève (Tableau 5), on constate que les parents réfèrent autant de filles que de garçons pour des problèmes d'apprentissage (N:15; G:8; F:7), soit 14% de la population de l'échantillon. Les enseignants réfèrent pour ce même motif plus de garçons que de filles (N:49; G:28; F:21), soit 45.8% de la population de l'échantillon. Rappelons que les élèves identifiés en difficulté d'apprentissage représentent 59.8% de la population des élèves référés et que les élèves en trouble de la conduite et du comportement représentent 40.2% de cette même population. Sur les 40.2%, les parents ont référé quatre garçons et une fille, soit 4,6% des élèves en trouble de la conduite et du comportement. Les 35.6% des élèves restants ont donc été référés par les enseignants avec le même motif: 32 garçons et 6 filles, soit respectivement 29.9% et 5.6% de l'échantillon. Les enseignants réfèrent donc cinq fois plus de garçons que de filles pour trouble de la conduite et du comportement et ils réfèrent, pour ce motif, sept fois plus d'élèves que ne le font les parents.

H. Le statut familial de l'enfant référé

Les résultats du tableau 6 nous révèlent que 71.9% des enfants référés aux services complémentaires à l'élève sont issus d'une famille intacte. Les enfants qui

Tableau 6

Le statut familial de l'enfant référé
selon le sexe

STATUT FAMILIAL	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Famille intacte	49.5 % (53)	22.4% (24)	71.9% (77)
Famille désunie	13.1% (14)	7.5% (8)	20.6% (22)
Famille reconstituée	4.7% (5)	2.8% (3)	7.5% (8)
TOTAL	(72)	(35)	(107)

vivent dans une famille à parent unique représentent 20.6% de l'échantillon et les enfants de familles reconstituées 7.5%.

Dans une étude exploratoire sur la situation des familles monoparentales du territoire de Cap-de-la-Madeleine et de ses alentours, Cloutier (1989) indiquent que 21.4% de toutes les familles ayant des enfants à la maison sont identifiées comme familles monoparentales, soit 1,835 familles. Dans notre échantillon, on retrouve exactement ce pourcentage. En effet, sur 107 sujets, 21.4% soit 22 enfants vivent dans une famille à parent unique. La représentation des familles reconstituées est similaire. Ces résultats démontrent que la représentation des enfants de foyer réorganisé dans les services complémentaires respecte la représentation de ces enfants dans la population en général. Dans ce cas, on peut donc affirmer qu'ils ne sont pas plus nombreux à être référés aux services complémentaires que ceux de familles intactes.

I. Le niveau socio-économique de l'enfant référé

Le niveau socio-économique des familles des enfants référés s'avère inversement proportionnel aux familles des enfants non référés ¹ (Tableau 7). Le revenu de 34.6% des familles des élèves référés est inférieur à 25,000\$, alors que 17.2% des familles des non référés ont un même revenu. Inversement, 40.8% des familles des élèves non référés ont un revenu supérieur à 35,000\$ alors que 23.5% des familles des élèves référés ont un revenu similaire. Les enfants qui proviennent de famille socio-économiquement faible sont donc plus fortement représentés aux services complémentaires à l'élève que les enfants de milieu socio-économiquement élevé.

Tableau 7
Le niveau socio-économique des élèves selon
le groupe et le sexe

REVENU ANNUEL *	ÉLÈVES RÉFÉRÉS			ÉLÈVES NON RÉFÉRÉS		
	GARÇONS	FILLES	TOTAL	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Moins de 14,999\$	7.5% (8)	6.5% (7)	14.0% (15)	1.9% (3)	3.8% (6)	5.7%(9)
15,000\$ à 24,999\$	15.0% (16)	4.7% (5)	19.6% (21)	3.8% (5)	8.3% (13)	11.5%(18)
25,000\$ à 34,999\$	20.6% (22)	14.0% (15)	34.6% (37)	17.2% (27)	11.5% (18)	28.7%(45)
35,000\$ à 44,999\$	12.1% (13)	3.7% (4)	15.9% (17)	13.4% (21)	14.0% (22)	27.4%(43)
45,000\$ à 54,999\$	4.7% (5)	2.6% (3)	7.5% (8)	5.7% (9)	7.6% (12)	13.4%(21)
55,000\$ et plus	6.1% (8)	.9% (1)	8.4% (9)	7.6% (12)	5.7% (9)	13.4%(21)
TOTAL	(72)	(35)	(107)	(77)	(80)	(157)

* À titre de comparaison, au Canada, le salaire moyen brut d'un couple avec enfants est de 43,850\$ (Statistique Canada, 1986).

¹ Une analyse du Chi-carré révèle une association significative du fait d'être du groupe des référés ou des non-référés sur la distribution des élèves selon le revenu des familles ($X^2=15.49$, $df=5$, $p<.01$).

Les comportements caractéristiques des élèves référés

Les résultats de la deuxième partie sont présentés accompagnés de leurs hypothèses correspondantes. La première hypothèse générale s'énonce comme suit: le groupe des élèves référés va obtenir des résultats significativement supérieurs au groupe des élèves non référés à l'échelle d'externalisation d'Achenbach. Ce premier traitement nous laisse voir une différence significative entre les groupes à l'échelle d'extériorisation, $t(259) = 6.94$, $p < .001$ (Tableau 8). Le groupe des élèves référés obtient une moyenne de 62.09 et un écart-type de 8.87. Pour sa part, le groupe des élèves non référés présente une moyenne de 54.2 et un écart-type de 62.1. Ce résultat confirme que le groupe des élèves référés rassemble plus d'enfants présentant un profil de comportements sur-réactifs que le groupe des élèves non-référés.

La deuxième hypothèse est plus spécifique. Elle avance que les résultats du groupe des élèves référés pour troubles de la conduite et du comportement seront significativement supérieurs au groupe d'élèves référés pour troubles d'apprentissage à l'échelle d'externalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983). L'analyse de la variance (Oneway) nous permet de constater une différence significative entre les trois motifs de référence, $F=(10.91)$, $d1=2$, $p < .0001$. Afin de préciser entre quels motifs de référence se situe la différence, un test de comparaisons multiples de Sheffé a été utilisé. Cette différence se situe entre le groupe des élèves référés pour trouble de la conduite et du comportement et les élèves référés pour trouble d'apprentissage qui

Tableau 8

Comparaison des scores des deux groupes à l'échelle d'externalisation et d'internalisation

Source de Variation	groupe	N	Moyenne	E.T.	Valeur de t	Degré de liberté	P
Externalisation	référé	106	62.09	8.97	6.94	259	.001
	non référé	155	54.02	9.41			
Internalisation	référé	104	59.68	8.87	4.23	256	.001
	non référé	154	54.73	9.45			

obtiennent respectivement des moyennes de 67.33 et 59.05 à l'échelle d'externalisation. Une différence est aussi observée entre le groupe des élèves référés pour les deux motifs à la fois et le groupe des élèves référés pour trouble d'apprentissage qui obtiennent dans l'ordre des moyennes de 65.35 et 59.05. Aucune différence n'est observée entre le groupe des élèves référés pour trouble de la conduite et du comportement et le groupe des élèves référés pour les deux difficultés à la fois. Ces résultats nous permettent d'affirmer que dans le groupe des élèves référés, ceux signalés pour troubles de la conduite et du comportement ou ayant les deux difficultés à la fois, obtiennent des résultats supérieurs à l'échelle d'externalisation à ceux des élèves référés pour trouble d'apprentissage.

La troisième hypothèse avance que le groupe d'élèves non référés va obtenir des résultats significativement supérieurs au groupe d'élèves référés à l'échelle

d'internalisation d'Achenbach. Les résultats nous laissent entrevoir une différence significative entre les deux groupes d'élèves, $t(256) = 4.23, p < .001$ (Tableau 8). Par contre, le groupe d'élèves référés obtient des résultats supérieurs au groupe d'élèves non référés avec respectivement des moyennes de 59.68 et 54.73, et des écart-types de 8.87 et 9.45 à l'échelle d'internalisation. L'hypothèse est donc inversée, le groupe d'élèves non référés comprend significativement moins d'élèves ayant un profil de comportement sous-réactif que le groupe d'élèves référés.

Devant les résultats obtenus à l'hypothèse 3, nous avons voulu vérifier s'il existait une différence significative entre les trois motifs de référence à l'échelle d'internalisation. Ce traitement ne laisse entrevoir aucune différence significative entre les trois types de référence. Dans cette analyse, la valeur de F est de 1.68 avec un $p < .1910$ à l'échelle d'internalisation d'Achenbach et Edelbrock.

La quatrième hypothèse tient compte des paramètres des échelles qui effectuent la dichotomie "normal" et "anormal" lorsque les totaux des facteurs sont égaux ou plus grand qu'un t de 70. La distribution des élèves ayant des comportements "anormaux" en fonction des deux groupes sera soumise à un test de chi-carré.

Cette hypothèse affirme que les élèves non référés seront plus nombreux que les élèves référés à utiliser des conduites d'internalisation "anormale" à l'échelle des comportements d'Achenbach et Edelbrock (1983). Une analyse du Chi-carré révèle une association significative du fait d'être du groupe des référés ou des non référés

sur la distribution des élèves selon le type de comportement qu'ils adoptent ($X^2=5.75$, $d1=1$, $p<.01$). La figure 1 présente le taux d'élèves qui adoptent des conduites "anormales" d'internalisation comparativement à ceux qui adoptent des conduites "anormales" d'extériorisation en fonction des groupes. Elle nous démontre clairement que le nombre d'élèves qui présentent des comportements sous-réactifs "anormaux" est supérieur dans le groupe des élèves non référés. Douze enfants sur quinze présentent des comportements sous-réactifs pathologiques et ils ne sont pas référés aux services complémentaires à l'élève.

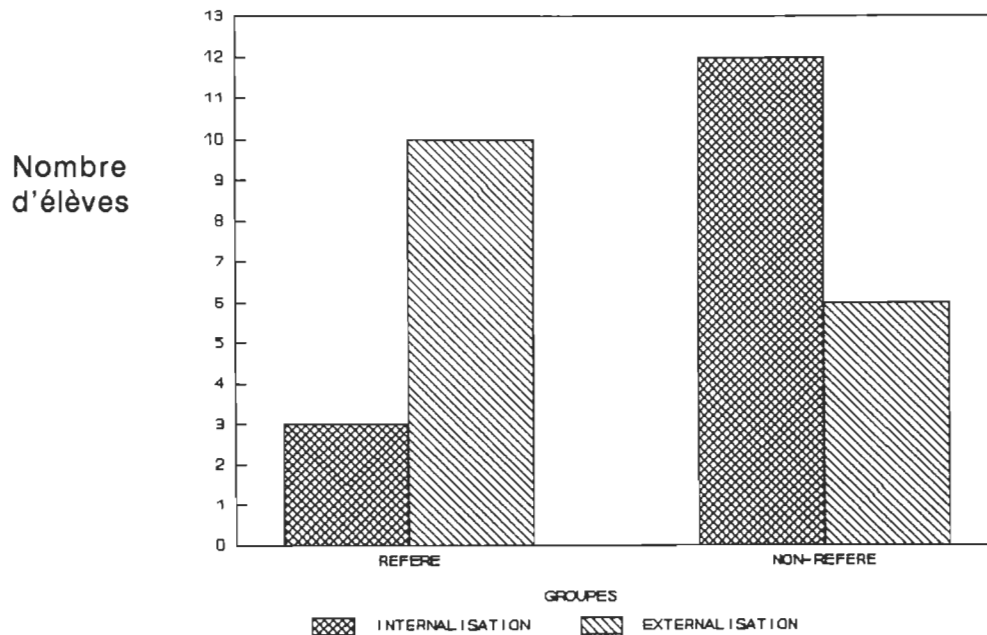


Figure 1 - Nombre d'élèves qui présentent des comportements anormaux en fonction des groupes.

Il est aussi intéressant de remarquer que le nombre d'enfants qui présentent des comportements anormaux est plus élevé dans le groupe des élèves non référés (n;18) que dans le groupe d'élèves référés (n;13). De plus, sur le total de l'échantillon, pour seize élèves qui adoptent des conduites "anormales" d'externalisation, dix enfants font partie du groupe des référés et six du groupe des non référés. Ces résultats soulèvent plusieurs questions sur la capacité ou le motif des intervenants scolaires à identifier les enfants en difficulté de comportement, que ceux-ci présentent des comportements sous-réactifs ou sur-réactifs.

La troisième partie reprend l'analyse des profils de comportement selon le sexe des élèves. La cinquième hypothèse avance que les résultats du groupe des garçons seront significativement supérieurs à ceux du groupe des filles à l'échelle d'externalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983). Ce traitement des données nous laisse constater une différence significative entre les deux sexes avec un $t(259) = 3.07$, $p < .002$ (Tableau 9). Dans cette analyse, le groupe des 146 garçons obtient un score moyen de 58.96 à l'échelle d'externalisation avec un écart-type de 10.31. Les statistiques correspondantes pour le groupe des 115 filles sont respectivement 55.18 et 9.29. Ce résultat confirme donc la tendance chez les garçons à adopter des comportements correspondant à la catégorie des comportements dits sur-réactifs.

La dernière hypothèse affirme, de façon contraire, que le résultat du groupe des filles sera significativement supérieur au groupe des garçons à l'échelle d'inter-

Tableau 9

Comparaison des scores des garçons et des filles à l'échelle d'externalisation et d'internalisation

Source de Variation	sexe	N	Moyenne	E.T.	Valeur de t	Degré de liberté	P
Externalisation	Garçons	146	58.96	10.31	3.07	259	.002
	Filles	155	54.02	9.29			
Internalisation	Garçons	148	57.31	9.41	1.16	256	.248
	Filles	110	55.93	9.64			

nalisation d'Achenbach et Edelbrock (1983). Les procédures d'analyse nous révèlent qu'il n'y a aucune différence significative entre les filles ou les garçons avec un $t(256) = 1,16$, $p < .250$ à l'échelle d'internalisation (Tableau 9). Les filles n'ont donc pas plus de tendance que les garçons, à adopter des comportements correspondant aux comportements sous-réactifs.

Nous avons voulu vérifier avec les paramètres des échelles qui permettent d'effectuer la dichotomie "normal" et "anormal" lorsque les totaux des facteurs sont égaux ou plus grand qu'un t de 70, si les filles sont plus nombreuses que les garçons à utiliser des conduites d'internalisation "anormale" à l'échelle des comportements d'Achenbach et Edelbrock (1983). Une analyse du Chi-carré révèle une association significative du fait d'être une fille ou un garçon sur la distribution des élèves selon le type de comportement qu'ils adoptent ($X^2 = 3.89$, $d1=1$, $p < .04$). La figure 2

présente le taux d'élèves qui adoptent des conduites "anormales" d'internalisation comparativement à ceux qui adoptent des conduites "anormales" d'extériorisation en fonction des sexes. Elle illustre que le nombre d'élèves qui présentent des comportements sous-réactifs "anormaux" est supérieur chez les filles. Inversement, les garçons sont significativement plus nombreux que les filles à présenter des comportements sur-réactifs "anormaux".

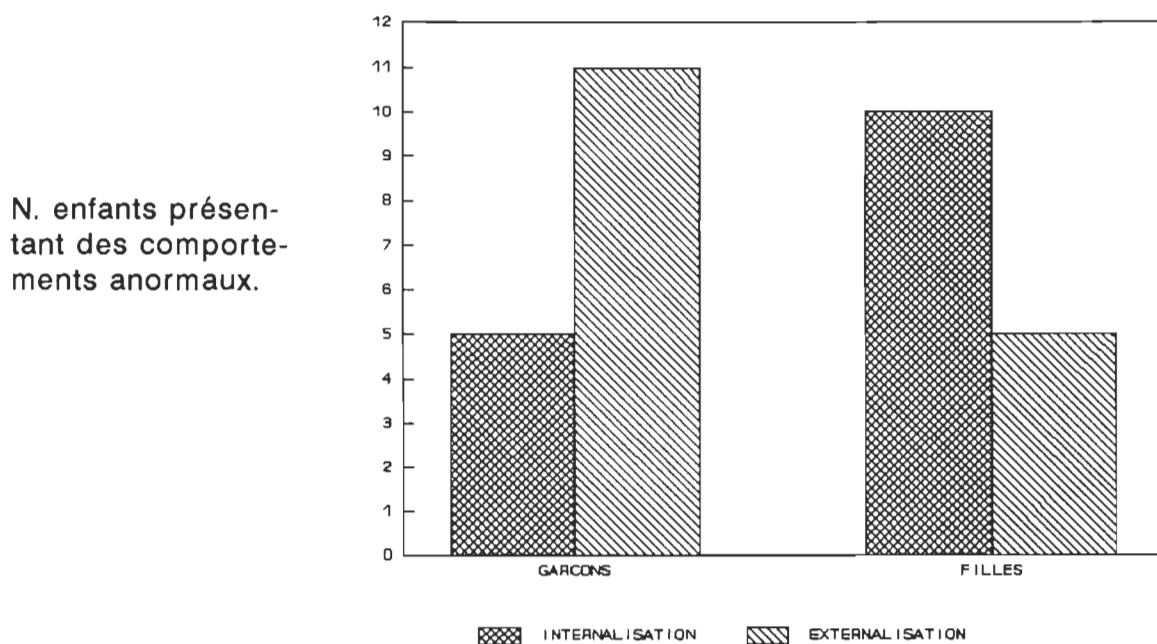


Figure 2 - Nombre d'élèves qui présentent des comportements anormaux en fonction des sexes.

Discussion des résultats

Les résultats de la première partie de cette recherche démontrent clairement que ce sont les élèves présentant des troubles d'apprentissage qui sont majoritairement référés aux services complémentaires à l'élève. En comparaison avec les taux officiels du Ministère de l'Éducation, les élèves ayant ces difficultés représentent aussi la majorité des élèves identifiés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans cette catégorie, les filles et les garçons ont une représentation à peu près égale. Ce résultat n'est pas représentatif des recherches dans le domaine (Goupil, 1990; Goupil, Comeau et Chagnon, 1983; Potvin et Rousseau, 1991; Turmel, 1989) où l'on dénote deux fois plus de garçons signalés que de filles pour ce motif. Pour le moment, nous ne pouvons proposer d'explications qui rendraient compte d'une égalité de représentation des filles et des garçons pour cette catégorie.

Comme nous l'avons vu dans l'analyse portant sur toute la population des référés, la majorité de ces enfants sont des garçons. Ceux-ci sont en effet deux fois plus nombreux que les filles. Si les garçons, pour l'ensemble des motifs, sont doublement référés, c'est qu'ils sont identifiés pour trouble de la conduite ou du comportement sept fois plus souvent que les filles. Pour comprendre cette sur-représentation des garçons pour ce motif, il faut mettre ces résultats en relation avec l'origine de la référence.

On remarque que plus de 80% des références proviennent des enseignants. Ces derniers réfèrent presque autant d'élèves pour trouble d'apprentissage que pour trouble de comportement ou les deux à la fois. Ils signalent approximativement le double des élèves ayant des troubles d'apprentissage, même si ce motif représente 75% des références faites par les parents. En ce qui concerne les élèves référés pour troubles de la conduite ou du comportement, les enseignants signalent sept fois plus souvent que les parents. Selon le sexe, ils vont référer cinq fois plus de garçons que de filles pour ce motif. Les enseignants réfèrent donc la très grande majorité des élèves en trouble de la conduite ou du comportement et, comme nous l'avons souligné, ce sont les garçons qui représentent en presque totalité les élèves de cette catégorie.

Cette propension des enseignants à référer plus de garçons pour des motifs de comportements avait aussi été observée par Turmel (1989). L'auteure proposait l'interprétation suivante: les enseignants sont possiblement plus sensibles que les parents aux comportements sur-réactifs qu'adoptent les garçons. Pour Kedar-Voivodas et Tannenbaum (1979), les enseignants sont plus sensibles à ces comportements des garçons car ils s'avèrent incompatibles avec les rôles d'élève et d'apprenant réceptif valorisés par le système scolaire. Les enseignants ont une plus grande préoccupation et une perception plus négative des élèves qui adoptent des comportements sur-réactifs car ceux-ci remettent constamment en question leur rôle de gestionnaire de la classe (Kedar-Voivodas, 1983).

Comme nous le révèle l'analyse des résultats, les garçons adoptent effectivement des comportements sur-réactifs plus souvent que les filles. De plus, le profil des élèves référés pour trouble de la conduite ou du comportement trahit significativement plus de conduites sur-réactives que les élèves référés pour trouble d'apprentissage. Les enseignants semblent donc avoir tendance à référer pour trouble de la conduite et du comportement les garçons qui adoptent des comportements "dérangeants" (Goupil, 1990; Tremblay et Royer, 1990; Walker, Seven et Haring, 1987). Par contre, selon une analyse qui voulait vérifier s'il y avait une différence significative entre les profils de comportement des élèves référés et l'origine de la référence, aucune différence ne fut constatée¹. Les parents réfèreraient autant d'élèves ayant un profil d'externalisation que les enseignants.

En regard du portrait de l'élève référé aux services complémentaires, les résultats nous ont également permis de constater que cet élève fréquente généralement une classe de première année. Il faut préciser que nous avons limité notre échantillon aux élèves du premier cycle car selon Turmel (1989), ceux-ci représentent plus de la moitié des élèves référés au service du psychologue scolaire. Rappelons que dans la recherche de ce même auteure, les élèves de première année constituaient également la majorité des sujets de son échantillon. Cette sur-représentation peut s'expliquer par le fait que le dépistage des difficultés s'effectue souvent en première année pour s'achever au cours de la deuxième année. Ces données indi-

¹ $F=.1643$, $df=1$, $p>.69$

quent donc que la clientèle des services complémentaires se retrouve au début du processus de scolarisation.

En ce qui a trait au statut familial de l'élève référé, nos résultats démontrent qu'il n'y a pas plus d'enfants qui proviennent d'une famille réorganisée (par séparation, divorce ou reconstitution) que d'une famille intacte dans les services complémentaires et que cette représentation n'est pas supérieure à celle que ces enfants occupent dans la population générale. Ces résultats vont à l'encontre des résultats de la recherche de Turmel (1989), qui constatait que plus de la moitié des enfants référés au service du psychologue scolaire sont issus d'une famille réorganisée. Goupil, Comeau et Chagnon (1986) soutenaient aussi qu'il y avait deux fois plus d'élèves signalés pour troubles de la conduite ou du comportement qui provenaient d'une famille monoparentale. Poussant plus loin l'analyse, dans la présente recherche, nous remarquons que les élèves référés pour troubles de la conduite et du comportement ou les deux à la fois ne proviennent pas plus souvent d'un milieu familial réorganisé que d'une famille intacte. Par contre, il y a une plus grande proportion d'enfants provenant d'une famille réorganisée dans la catégorie des élèves en difficulté de comportement que dans la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage.

Enfin, toujours en ce qui a trait au profil des élèves référés, il a aussi été démontré au cours de l'analyse des résultats qu'un plus grand nombre d'élèves référés vivent dans une famille dont le revenu est faible. C'est donc dire, comme l'ont

constaté plusieurs auteurs (Ferri, 1984; Adam et coll., 1984; Dandurand et Morin, 1990), que le statut socio-économique semble mieux expliquer les difficultés scolaires des enfants que le statut familial.

Cette recherche avait aussi pour but de dresser le profil de comportement des élèves non référés. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des résultats, le groupe de ces élèves ne présente pas plus de profil comportemental sous-réactif que le groupe des élèves référés. Ces résultats infirment notre hypothèse qui tenait compte des énoncés théoriques de Kedar-Voivodas (1983), énoncés selon lesquels les curricula scolaires favoriseraient les élèves qui respectent leur rôle d'élève et d'apprenant réceptif c'est-à-dire être docile, patient, ordonné, conforme, obéissant, respectueux et réceptif aux demandes instituées, rôles qui s'apparentent plus étroitement au profil des élèves adoptant des comportements sous-réactifs. De plus, les élèves qui présentent des comportements sous-réactifs sont souvent ignorés des autorités scolaires car ils agissent conformément aux exigences du milieu (Walker, Seven et Haring, 1987). Au contraire, le groupe des élèves référés présentent des résultats supérieurs à ceux du groupe des élèves non référés à l'échelle d'internalisation. C'est donc dire qu'aux deux échelles de comportement, le groupe des élèves référés présente des résultats supérieurs à ceux du groupe des élèves non référés.

Ces résultats peuvent paraître surprenants mais ils s'expliquent facilement. Les problèmes de comportement ou d'apprentissage sont souvent associés à d'autres types de problèmes. L'agressivité de plusieurs enfants serait un facteur important

dans les problèmes d'acceptation sociale (Ladd et Asher, 1985). Leurs actions inappropriées peuvent créer du rejet social et peuvent contribuer à créer des sentiments de solitude. Les élèves identifiés comme "mésadaptés socio-affectifs" seraient aussi plus dépressifs que les autres enfants (Cullinan, Schloss et Epstein, 1987; Gresham, 1983). Les élèves qui présentent surtout des comportements sur-réactifs peuvent alors adopter des comportements de type sous-réactifs.

Il faut par ailleurs constater que le groupe des élèves référés obtiennent des résultats plus élevés à l'échelle des comportements sur-réactifs qu'à l'échelle des comportements sous-réactifs (Tableau 8). Ce qui nous permet de maintenir que dans le groupe des élèves référés, ceux-ci adoptent en moyenne plus de comportements sur-réactifs.

Étant donné que le groupe des élèves référés présentait des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe des élèves non référés à l'échelle d'internalisation d'Achenbach, nous avons voulu préciser s'il y avait une différence significative selon l'un ou l'autre des catégories de référence. Les résultats nous révèlent qu'il n'y a aucune différence significative entre ces catégories. Les élèves référés pour trouble d'apprentissage ne présenteraient donc pas un profil de comportement plus sous-réactif que sur-réactif. Nous aurions pu nous attendre à observer un profil de comportement en particulier, considérant que l'affectivité est un facteur important dans l'apparition et l'évolution des troubles d'apprentissage (Mannoni, 1984; 1986; dans Goupil, 1990). Il est vrai que nous sommes au début de

la scolarisation où l'échec répété n'a pas encore miné l'estime de soi, ni détérioré la relation avec l'enseignant et les pairs (Gresham, 1982).

Jusqu'à maintenant, nous pouvons affirmer que les enseignants réfèrent pour trouble de la conduite et du comportement plus d'élèves qui présentent un profil sur-réactif et que ces élèves sont surtout des garçons. Pour leur part, les élèves non référés ne présentent pas de profil de comportements aux tendances sous-réactives. À présent, nous allons nous intéresser aux résultats des analyses qui discriminent, pour chaque groupe, les élèves qui présentent des comportements sur-réactifs et sous-réactifs "anormaux".

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des résultats, dans le groupe des élèves non référés, on relève douze enfants qui présentent des comportements sous-réactifs "anormaux" pour trois élèves dans le groupe des élèves référés. Ces résultats confirment les énoncés de Tremblay et Royer (1990), Walker et coll., (1987) énoncés selon lesquels les élèves dits sous-réactifs passent souvent inaperçus aux yeux des intervenants scolaires car ils agissent conformément aux exigences du milieu. Ils sont souvent ignorés et ils sont peu souvent identifiés même si les risques éventuels pour leur santé mentale sont importants. Ils semblent donc mal connus et sous-évalués par les intervenants scolaires, comme l'avaient entrevu Kedar-Voivodas et Tannenbaum (1979).

Dans cette analyse, il ressort également qu'on compte dix enfants présentant un profil de comportement sur-réactif "anormal" dans le groupe des élèves référés pour six enfants dans le groupe des non-référés. Ces résultats confirment à nouveau que les élèves qui adoptent des conduites sur-réactives représentent la majorité des élèves référés. Autrement dit, le nombre d'élèves dont les comportements sur-réactifs sont anormaux est beaucoup moindre que le nombre de références dont le motif est de présenter des troubles de la conduite ou du comportement. De plus, nous avons six enfants dans le groupe des élèves non référés qui présentent des comportements sur-réactifs "anormaux". Ceci nous amène à nous interroger sur la difficulté d'identifier les élèves en trouble de comportement. Comme le souligne Tremblay et Royer (1990), il n'est pas facile d'identifier un élève en trouble de la conduite car celui-ci ne peut se définir qu'en fonction des attentes de l'école et de la capacité des enseignants d'encadrer l'élève. De fait, le seuil de tolérance des intervenants scolaires semble le facteur qui peut le mieux justifier ces résultats. Il est possible que la majorité des élèves référés pour trouble de la conduite ou du comportement présentent surtout un haut niveau d'activité et d'indiscipline plutôt que des comportements "anormaux" de sur-réactivité (Goupil, 1990; Goupil et Comeau, 1983; Slate et Saudergas, 1986).

Il est aussi intéressant de constater qu'au total, le nombre d'enfants qui présentent des comportements sur-réactifs et sous-réactifs anormaux est plus élevé dans le groupe des non-référés (n:18) que dans le groupe des élèves référés (n:13). Ces résultats peuvent nous porter à remettre en question la capacité des enseignants à identifier les élèves en difficulté de comportement bien que, selon plusieurs auteurs

(Boldstad, 1974; Greenwood, Walker, Todd et Hops, 1979; Lakin, 1982; dans Walker, Severson et Haring, 1987), il semble que leur jugement ne soit pas à remettre en cause et doive être reconnu comme fiable. Les enseignants préféreraient ne pas faire de demande de services car pour eux, c'est un investissement de temps important pour peu de résultats. Ils hésiteraient donc à faire une demande que les professionnels ne pourraient satisfaire de toute façon, étant donné le manque de ressources (Tremblay et Royer, 1990).

Finalement, nos résultats ont démontré qu'en moyenne, les filles ne présentent pas plus que les garçons un profil comportemental sous-réactif. Ce résultat vient infirmer notre hypothèse fondée selon les énoncés théoriques de Brophy et Good (1974), Lee et Kedar-Voivodas (1977) (dans Kedar-Voivodas; 1983) qui affirmaient que les comportements et les attitudes qu'on attribue au rôle des filles s'associent étroitement à la catégorie des enfants sous-réactifs et au rôle d'élève défini par le curriculum social. De ce fait, les filles seraient mieux adaptées que les garçons au milieu scolaire. Par ailleurs, lorsque l'on observe les résultats de l'analyse portant sur les enfants présentant des comportements sur-réactifs et sous-réactifs "anormaux", l'hypothèse est confirmée: il y a significativement plus de filles que de garçons qui présentent des comportements sous-réactifs "anormaux" les garçons adoptent plutôt des comportements sur-réactifs.

En résumé, les élèves référés présentent généralement un profil de comportement sur-réactif. Parmi les motifs de références, c'est dans la catégorie des élèves

en trouble de la conduite et du comportement que l'on retrouve les profils sur-réactifs les plus marqués. C'est aussi dans le groupe des élèves référés que l'on comptabilise le plus grand nombre d'élèves aux comportements sur-réactifs "anormaux". Dans l'autre groupe, les élèves non référés ne présentent pas dans l'ensemble, un profil de comportement en particulier. Il semble y avoir une distribution d'élèves dont les comportements sont comparables. Par contre, c'est dans ce groupe que l'on retrouve le plus grand nombre d'élèves aux comportements sous-réactifs "anormaux". Tenant compte du sexe, les garçons adoptent plus souvent des comportements sur-réactifs que les filles et ils sont plus nombreux à présenter des comportements sur-réactifs "anormaux". Par ailleurs, considérées comme groupe, les filles ne manifestent pas plus de comportements sous-réactifs que les garçons. Elles sont, par contre, plus nombreuses à présenter des comportements sous-réactifs "anormaux".

Conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes penché sur la relation existant entre les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et le type d'enfants référés aux services complémentaires à l'élève. Nous avons également cherché à dégager les caractéristiques personnelles et le profil comportemental de ces enfants. Ainsi, nous avons pu identifier que tenant compte de la population du premier cycle, les élèves sont majoritairement des garçons qui fréquentent une classe de première année. Ces élèves sont surtout signalés pour des problèmes d'apprentissage et ce sont généralement les enseignants qui les ont référés. En ce qui a trait à la famille, ces élèves ne venaient pas plus d'une famille réorganisée que d'une famille intacte. Par contre, il a été remarqué que ces familles avaient un revenu inférieur à la moyenne.

Nous avons en outre pu vérifier par cette recherche, une position fort répandue parmi les professionnels, position selon laquelle les enseignants auraient surtout tendance à référer les élèves présentant des comportements sur-réactifs. Nous avons expliqué cette tendance de la façon suivante: elle découlerait du désir des enseignants d'enseigner à des élèves qui respectent leur rôle d'instructeur et de gestionnaire de la classe. Lorsque nous avons comparé le nombre d'enfants référés pour trouble de la conduite et du comportement et le nombre de ces enfants qui présentaient un type de comportement "anormal", nous avons dû admettre que le seuil de tolérance de certains intervenants était au-delà de celui correspondant à la

"mésadaptation socio-affective". Il a par contre été remarqué qu'un bon nombre d'élèves de types sur-réactifs faisaient toujours partie du groupe des élèves non référés, malgré leurs difficultés. La présence de ces élèves dans ce groupe témoigne de l'importance du seuil de tolérance des enseignants dans l'identification des élèves en difficulté de comportement.

Nous avons aussi constaté que les élèves qui ont la particularité de présenter des comportements sous-réactifs sont peu souvent référés malgré l'importance de leurs difficultés. Ces enfants sont la plupart du temps oubliés par les enseignants car ils se conforment aux exigences du milieu. Nous avons posé que la gravité du phénomène est difficile à évaluer. Les comportements sous-réactifs peuvent ne pas être perçus car les différences d'appréciation sont grandes selon l'examineur. Devant le nombre important d'enfants sous-réactifs non référés, nous croyons que les intervenants scolaires devraient être informés sur le phénomène. Par contre, nous devons nous demander si la non-référence de ces élèves ainsi que celle de certains élèves sur-réactifs n'est pas plutôt un geste volontaire des enseignants devant le manque de ressources spécialisées, comme l'ont soulevé certains auteurs. Quoi qu'il en soit, le fait demeure qu'il y a des enfants en difficulté qui sont ignorés, même si les risques pour leur santé mentale ultérieure sont importants.

Cette recherche permet de préciser l'ampleur des obstacles à un dépistage efficace des élèves en trouble du comportement. Les résultats qu'elle dégage laisse entrevoir qu'il est important de sensibiliser les intervenants aux difficultés vécues par ces enfants.

Appendice A

Questionnaire sur la perception du comportement de votre enfant.

Achenbach et Edelbrock, (1983)

PERCEPTION DU COMPORTEMENT DE VOTRE ENFANT

Vous trouverez ci-dessous une liste d'items qui s'appliquent aux enfants. Veuillez encercler le numéro 2 pour chaque item qui est actuellement très vrai ou souvent vrai pour votre enfant, ou qui a été vrai au cours des 12 derniers mois. Encerclez le numéro 1 si l'item est peu vrai ou quelquefois vrai. Encerclez le 0 si l'item ne s'applique pas à votre enfant. S'il vous plait, répondre à tous les items du mieux que vous le pouvez, même si certains ne semblent pas s'appliquer à votre enfant.

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUEFOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

1)	Se comporte d'une façon trop jeune pour son âge	0	1	2
2)	A des allergies (décrivez): _____ _____	0	1	2
3)	Conteste, discute beaucoup	0	1	2
4)	Fait de l'asthme	0	1	2
5)	Se comporte comme l'autre sexe	0	1	2
6)	Fait des selles en dehors de la toilette	0	1	2
7)	Se vante	0	1	2
8)	Ne peut pas se concentrer, porter attention longtemps	0	1	2
9)	Ne peut pas cesser de penser à certaines choses, a des obsessions (décrivez): _____ _____	0	1	2
10)	Ne peut pas rester assis tranquille, est agité, hyperactif	0	1	2
11)	S'accroche aux adultes ou est trop dépendant	0	1	2
12)	Se plaint de se sentir seul	0	1	2
13)	Est confus ou semble être dans le brouillard	0	1	2
14)	Pleure beaucoup	0	1	2
15)	Cruel envers les animaux	0	1	2

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUEFOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

16)	Cruel, brutal ou méchant envers les autres	0	1	2
17)	Perdu dans ses rêveries ou ses pensées	0	1	2
18)	Se fait mal exprès ou essaie de se suicider	0	1	2
19)	Exige beaucoup d'attention	0	1	2
20)	Détruit ses propres choses	0	1	2
21)	Détruit des objets qui appartiennent à la famille ou à d'autres enfants.	0	1	2
22)	Désobéissant à la maison	0	1	2
23)	Désobéissant à l'école	0	1	2
24)	N'a pas d'appétit	0	1	2
25)	Ne s'entend pas avec les autres enfants	0	1	2
26)	Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal comporté	0	1	2
27)	Facilement jaloux	0	1	2
28)	Mange ou boit autre chose que de la nourriture (décrivez): _____ _____	0	1	2
29)	A peur de certains animaux, de certains endroits ou situations, en dehors de l'école (décrivez): _____ _____	0	1	2
30)	A peur d'aller à l'école	0	1	2
31)	A peur d'avoir des mauvaises pensées ou de faire quelque chose de mal	0	1	2
32)	Pense qu'il doit être parfait	0	1	2
33)	Pense ou se plaint que personne ne l'aime	0	1	2
34)	Pense qu'on le persécute	0	1	2
35)	Se croit bon à rien ou inférieur	0	1	2

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUEFOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

36)	Se fait souvent mal, est prédisposé aux accidents (a souvent des accidents)	0	1	2
37)	Se bagarre souvent	0	1	2
38)	Se fait taquiner beaucoup	0	1	2
39)	Fréquente des enfants qui s'attirent des ennuis	0	1	2
40)	Entend des choses (sons, etc...) qui n'existent pas réellement (décrivez): _____	0	1	2
41)	Impulsif ou agit sans réfléchir	0	1	2
42)	Aime être seul	0	1	2
43)	Ment ou triche	0	1	2
44)	Ronge ses ongles	0	1	2
45)	Nerveux, stressé ou tendu	0	1	2
46)	Fait des mouvements nerveux ou tics (décrivez): _____	0	1	2
47)	Fait des cauchemars	0	1	2
48)	N'est pas aimé par les autres enfants	0	1	2
49)	Est constipé, ne va pas à la selle	0	1	2
50)	Est trop peureux ou anxieux	0	1	2
51)	A des étourdissements	0	1	2
52)	Se sent trop coupable	0	1	2
53)	Mange trop	0	1	2
54)	Est surmené	0	1	2
55)	Pèse plus que la moyenne	0	1	2

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUEFOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

56)	Problèmes physiques sans cause médicale connue problème avec les yeux (décrivez): _____ _____	0	1	2
	éruptions ou autres problèmes de la peau: _____ _____	0	1	2
	autres (décrivez): _____	0	1	2
57)	Attaque les gens physiquement	0	1	2
58)	Joue dans son nez, se gratte la peau ou autres parties du corps (décrivez): _____ _____	0	1	2
59)	Joue avec ses parties sexuelles en public	0	1	2
60)	Joue trop avec ses parties sexuelles	0	1	2
61)	Travaille mal à l'école	0	1	2
62)	Mal coordonné ou maladroit	0	1	2
63)	Préfère jouer avec des enfants plus âgés	0	1	2
64)	Préfère jouer avec des enfants plus jeunes	0	1	2
65)	Refuse de parler	0	1	2
66)	Répète sans cesse certains actes: est compulsif (décrivez): _____	0	1	2
67)	S'enfuit de la maison	0	1	2
68)	Hurle beaucoup	0	1	2
69)	Est renfermé, garde les choses pour soi	0	1	2
70)	Voit des choses qu'il n'y sont pas réellement (décrivez): _____	0	1	2
71)	Intimidité ou facilement embarrassé	0	1	2
72)	Allume des feux	0	1	2
73)	A des problèmes sexuels (décrivez): _____ _____	0	1	2
74)	"Fait le fin" ou le bouffon	0	1	2

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUEFOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

75)	Est gêné ou timide	0	1	2
76)	Dort moins que la plupart des enfants	0	1	2
77)	Dort plus que la plupart des enfants pendant le jour et/ou la nuit (décrivez): _____	0	1	2
78)	Se barbouille ou joue avec ses selles	0	1	2
79)	Problème d'élocution (ou de langage) (décrivez): _____	0	1	2
80)	A le regard vague	0	1	2
81)	Vole à la maison	0	1	2
82)	Vole en dehors de la maison	0	1	2
83)	Amasse des choses dont il n'a pas besoin	0	1	2
84)	A des comportements étranges (décrivez): _____	0	1	2
85)	A des idées étranges (décrivez): _____	0	1	2
86)	Est entêté, maussade, ou irritable	0	1	2
87)	A des sautes d'humeur ou des sentiments soudains	0	1	2
88)	Boude beaucoup	0	1	2
89)	Est méfiant	0	1	2
90)	Sacre ou se sert de mots obscènes	0	1	2
91)	Parle de se tuer	0	1	2
92)	Parle dans son sommeil ou est somnambule (décrivez): _____	0	1	2
93)	Parle trop	0	1	2
94)	Taquine beaucoup	0	1	2
95)	Excès de colère, des crises, ou s'emporte facilement	0	1	2
96)	Pense trop au sexe	0	1	2

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUEFOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

97) Menace les gens	0	1	2
98) Suce son pouce	0	1	2
99) Trop préoccupé par l'ordre ou la propreté	0	1	2
100) A des troubles de sommeil (décrivez): _____	0	1	2
101) Fait l'école buissonnière, manque l'école	0	1	2
102) Trop peu actif, mouvements lents ou manque d'énergie	0	1	2
103) Malheureux, triste ou déprimé	0	1	2
104) Particulièrement bruyant	0	1	2
105) Consomme de l'alcool ou des drogues (décrivez): _____	0	1	2
106) Fait du vandalisme	0	1	2
107) Se mouille pendant la journée	0	1	2
108) Mouille son lit	0	1	2
109) Pleurniche	0	1	2
110) Voudrait appartenir à l'autre sexe	0	1	2
111) Retiré, ne se mêle pas aux autres	0	1	2
112) Se fait des soucis	0	1	2
113) Veuillez indiquer ci-dessous tout problème que votre enfant peut avoir et qui n'est pas indiqué ci-haut:			
_____	0	1	2
_____	0	1	2
_____	0	1	2

S.V.P. VEUILLEZ VOUS ASSURER D'AVOIR RÉPONDU À CHAQUE ITEM

07/01/91

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

Appendice B

Questionnaire de renseignements généraux
auprès des parents

Appendice C

Lettre de sollicitation et formule d'autorisation
utilisées auprès des parents.

Le 25 janvier 1991

Chers parents,

La présente veut solliciter votre participation à une recherche effectuée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, en coopération avec les Services complémentaires à l'élève de la Commission scolaire Samuel-De Champlain.

Cette recherche a pour objectif de cerner le profil comportemental et social des élèves fréquentant les écoles de la commission scolaire dans le but d'élaborer dans l'avenir des services d'aide et des programmes de prévention mieux adaptés à la clientèle-élève référée aux Services complémentaires (psychologue, psychoéducateur, orthopédagogue, etc...).

L'enveloppe renferme deux (2) feuilles libres et un questionnaire agrafé. Les questions portent sur la situation familiale, sur les activités et comportements de votre enfant. Il est important que vous répondiez **à toutes les questions**. Comme vous le remarquerez, les questionnaires vous demandent aucune identification et l'enveloppe pré-enclavée vous assure entière confidentialité. Votre enfant n'aura qu'à rapporter l'enveloppe cachetée à l'enseignant(e), enveloppe qui me sera remise par la suite.

Cette demande de participation n'est pas obligatoire. Advenant votre refus de participer veuillez retourner l'enveloppe et les questionnaires à l'école. Je demeure à votre entière disposition pour toutes informations supplémentaires. Vous pouvez me rejoindre à l'école secondaire l'Assomption au numéro de téléphone suivant: 375-9635.

Espérant votre coopération!

Jacques Boulay
Conseiller en rééducation/
étudiant en psychologie.

FORMULE D'AUTORISATION

J'autorise monsieur Jacques Boulay, Conseiller en rééducation à la Commission scolaire Samuel-De Champlain, à utiliser pour fin de recherche, les informations recueillies au sujet de mon enfant. C'est avec confidentialité que ces renseignements seront analysés.

Signature des parents _____

En date du _____

07/01/91

Appendice D

Feuille permettant d'indiquer les élèves référés
pour les enseignants(es).

À l'enseignant(e)

S.V.P. pour tous les élèves qui ont été référés cette année, agraffer cette feuille à l'enveloppe.

- a) Quel était le motif de référence?
difficultés d'apprentissage ____
difficultés de comportement ____
ou les deux ____

- b) L'élève a été référé aux services par:
les parents ____ le directeur ou l'enseignant(e) ____
autres ____... Précisez: _____

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, Monsieur Michel Bossé (Doct. Sc. Pén.) pour son aide éclairée et soutenue.

De même, il exprime un sincère remerciement à Monsieur Paul Beaulieu, Directeur de l'enseignement et des services d'adaptation scolaire à la Commission scolaire Samuel-De Champlain, qui a ajouté un support financier et administratif à cette recherche.

Références

- ACHENBACH, T.M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor analytic study. Psychological Monographs, 80, 615.
- ACHENBACH, T.M. et EDELBROCK, C.S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. Psychological Bulletin, 85, 1275-1301.
- ACHENBACH, T.M. et EDELBROCK, C.S. (1983). Manuel for the Child Behavior Check-list and Revised Child Behavior Profile. Departement of Psychiatry, et Psychology, University of Vermont, Burlington.
- ACHENBACH, T.M. (1985). Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology. Sage Publications, Newbury Park.
- ADAMS, P., MILLER, J.R. et SCHREPF, N.A. (1984). Fatherless Children, New York, John Wiley and Sons.
- ALGOZZINE, R., SCHMID, R. et MERCER, C.D. (1981). Childhood behavior disorders. Aspen Publications, Rockville, Maryland.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (1988) Projet de loi 107. Loi sur l'instruction publique. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- BANK, B.J., BIDDLE, F.J. et GOOD, T.L. (1980). Sex roles, classroom instruction and reading achievement. Journal of Educational Psychology, 72, 119-132.
- BARTEL, N.R. et GUSKIN, S. (1976). A handicap as a social phenomenon. In W.M. Cruickshand, The psychology of exceptional children and youth. New Jersey, Prentice-Hall, 75-114.
- BAULU, P. (1985). L'école et la santé mentale, état de la santé mentale en milieu scolaire. Gouvernement du Québec, Québec.
- BOUCHARD, G.E. (1985). Un enfant, un besoin, un service. Montréal: Conseil scolaire de l'île.
- BOWER, K.B. (1975). Impulsivity and academic performance in learning and behavior disordered children. Thèse de doctorat non publiée, University of Virginia.

- BROPHY, J.E. et GOOD, T.L. (1974). Teacher-student Relationships: Causes and Consequence. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J.J. et EVERTSON, C.M. (1981). Student characteristics and teaching. Longman edition: New York.
- BROSSARD, L. et CORRIVEAU G. (1989). Portraits de bons et bonnes élèves. Vie Pédagogique, 59, 17-36.
- BROWN, R.L. (1985). The emotionally disturbed, in G.T. Shool, The school psychologist and the exceptional child. Reston: Eric, The Concil for Exceptional Children.
- BUDOFF, M. (1972). Providing special education without special classes. Journal of school psychology. 10, 2, 199-205.
- BUNCH, G. (1970). Emotionally disturbed children in the regular classroom. Spécial in Canada, 44, 29-33.
- BURGUIERE, E. (1978). Dissociation familiale et difficultés scolaires, Nouvelles études sur l'échec scolaire (11). Familles à problèmes?. Recherches pédagogiques, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- CAGLAR, H. (1981) Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire. L'intégration au Québec: Trois perspectives, Montréal, A.Q.E.T.A.
- CHRISTOPOLOS, F. et RENZ, P. (1969). A critical examination of special education of special education programs. Journal of special education, 3, 371-380
- CLOUTIER, M. (1989). Étude exploratoire sur le vécu quotidien des familles à parent unique du territoire C.L.S.C. Cap-de-la-Madeleine. C.L.S.C. Cap-de-la-Madeleine, Avril.
- COLEMAN, M. et GANONG, H. (1987). The cultural stereotyping of stepfamilies, in K. Pasley et M. Thinger-Tallam, Remarriage and stepparenting, New York et London, Guilford Press.
- COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS (1989). White paper on best assessment practices for students with behavioral disorders: accomodation to cultural diversity and individual differences, Behavioral disorders, 14, 4, 263-278.

- CULLINAN, D., SCHLOSS, P.J. et EPSTEIN, M.H. (1987) Relative prevalence and Correlates of Depressive Characteristics Amny Emotionally Disturbed and Non handicapped Students. Behavioral Disorders, 12, 90-98
- DANDURAND, R.B. et MORIN, D. (1990). L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Revue de littérature, institut québécoise de recherche sur la culture, direction de la recherche du ministère de l'éducation, Avril.
- DONALDSON, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of ressearch. Exceptional Children. 46, 7, 504-514
- DRAPEAU, G. (1981). Un mal scolaire pour l'un, un mal social pour l'autre. Apprentissage et socialisation, 4, 228-238
- DUBE, A. (1981) L'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la C.E.C.M. Dimension, 3, 1, p.11.
- DUCHARME, N., GOSSELIN, D. et CHARTRAND, R. (1985). Plan d'organisation et modèles de services à l'intention des élèves mésadaptés socio-affectifs. Direction de l'adaptation scolaire des services complémentaires. C.E.C.M.
- DUCLOS, G. (1990). Les enfants en classes spéciales. Magazine Enfance, Avril, 6-7.
- EPSTEIN, J.L. (1984). Single parents and the schools: The effects of marital status on parent and teacher évaluation, Center for organisation of schools, Report no., 353, Baltimore: John Hopkins University.
- ETHIER, L., DESMARAIS-GERVAIS, L. et BELANGER, N. (1984). Affiche présentée dans le cadre du Vllième congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal.
- FERRI, E. (1984). Step children. A national study. Windsor, NFER, Nelson Publishing Company Ltd.
- FORGET, J., OTIS, R. et LEDUC, A. (1988). Psychologie de l'apprentissage: théories et application. Brossard: Éditions Behaviora.
- FREEMAN, B.J. (1989). Review of Child Behavior Checklist. In Test Critique, Vol. 1, p. 300-301.
- GAGNE, G., MONTAMBEAULT, G., OUELLET, G. et ARCHAMBAULT, J. (1978). Hyperactivité-inhibition. Un guide d'intervention. Montréal: CECM, bureau de psychologie, division des services spéciaux, service des études.

- GEAUDREAU, J. (1980). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: Les sacrifiés. Québec-Amérique, Montréal.
- GIROUX, N. (1974). À propos de ces enfants qu'on devrait intégrer. L'école coopérative, Ministère de l'éducation du Québec, 18, 4-27.
- GOLDBERG, R.T. (1977). Rehabilitation research on disability. Journal of Rehabilitation, 42, 14-18.
- GOOD, T.L. et BROPHY, J.E. (1984). Looking in classroom. (3 ed) New York: Harper and Row.
- GOUPIL, G. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Montréal: Les éditions Gaétan Morin.
- GOUPIL, G., ARCHAMBAULT, G. et NORMAND, M. (1981). Interventions individualisées avec des élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés dans des classes régulières. La technologie du comportement. 5, 51-65.
- GOUPIL, G. et BOUTIN, G. (1983). L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Montréal: Les éditions Agence d'Arc inc.
- GOUPIL, G., COMEAU, M., CHAGNON, Y et BOULET, S. (1985). Les problèmes de comportement à la garderie. Rapport du conseil québécois de la recherche sociale. Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- GOUPIL, G. et COMEAU, M. (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal.
- GRESHAM, F. (1982). Misguided Mainstreaming: The case for social Skills Training with Handicapped Children. Exceptional Children, 48, 422-433.
- GRESHAM, F.M. (1983). Social skills assessment as a component of mainstreaming Placement Decisions. Exceptional Children, 49, 331-336.
- GUILLEMIOT, D. et CROMBEZ, Y. (1989). L'enfant inhibé. Presse Universitaire de France, Paris, 129 p.
- HETHERINGTON, E.M., CAMARA, K.A. et FEATHERMAN, D.L. (1983). Achievement and intellectual functioning of children in one-parent household, in J.R. Spence (éd.), Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches, San Francisco, Freeman, 205-284.
- JACKSON, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart et Winston.

- KAUFFMAN, J.W. (1985). Charsteristics of children's behavior disorders. Toronto: Charles E. Merrill.
- KAUFFMAN, J.W. (1989). Characteristics of behavior disorders of children and Youth. Fourth Ed., Merrill Pu. Co., Toronto.
- KEDAR-VOIVODAS, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis. Review of Educational Research, 53, 3, 415-437.
- KEDAR-VOIVODAS, G. et TANNENBAUM, A.J. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. Journal of Educational Psychology. 71, 800-808.
- KELLEY, M.L. (1989). Review of Child Behavior Checklist. In Test critique. Vol. I, p. 301-304.
- KNOBLOCK, P. (1976). Psychological considerations of emotionally disturbed children, In W.M. Cruickshank, The psychology of exceptional Children and Youth. New Jersey: Prentice-Hall, 211-307.
- LADD, G.W. et ASHER, R. (1985). Social skill training and children's peer relations, In L'Abate, L. et Milan, M. A., Handbook of Social skills training and research. New York: John Wiley and Sons, 219-244.
- LEE, P.C. (1973). Male and female teachers in elementary schools: An ecological analysis. Teachers College record, 75, 75-98.
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Larousse.
- LEMIEUX, C. (1986). Étude des services offerts aux élèves mésadaptés socio-affectifs dans le milieu scolaire de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- LEVINE, E. (1982). What teachers expect of children from single-parent families, Scientific Research Society of North America, Paper presented at the annual convention of the American personnel and guidance, New Haven, Conn.
- LORANGER, M. (1988). Les garçons et les filles en situation d'apprentissage, in Durning, P. et Tremblay, R.E., Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives. Paris: Éditions Fleurus.
- LORTIE, D.C. (1975). School teacher: A sociological analysis. Chicago: The University of Chicago Press.

- MADDEN, N.A. et SLAVIN, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild Handicaps: Academic and social outcomes. Review of Educational Research, 53, 519-569.
- MILLER, L.C.L (1967). Louiseville Behavior Check List for males, 6-12 years of age. Psychological Reports, 21, 885-896.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec: Service général des communications du ministère de l'éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (1988). L'organisation des activités éducatives à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire. Instruction 1989-1990, Québec: Ministère de l'Éducation.
- MULLEN, J.A. et WOOD, F.H. (1986). Teacher and student ratings of the disturbin-ness of common behavior problems. Behavioral Disorders, 11, 3, 168-177.
- PATTERSON, G.R. (1982). A social learning approach. Coercive Family Process. Eugene: Castalia Publishing Company.
- PETERSON, D.R. (1961). Behavior problems of middle childhood. Journal of Consulting Psychology, 25, 205-209.
- PETERSON, J.L. et ZILL, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships and behavior problems in children. Journal of Marriage and Family, 48, 295-307.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1991). Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Rapport de recherche subventionné par le F.C.A.R.
- POTVIN, P. et ROYER, L. (1984). L'élève en difficulté d'adaptation: son intégration scolaire et le maniement des comportements difficiles. Monographie no. 23, U.Q.A.R.: Education, G.R.E.M.E.
- RICHMAN, N., STEVENS, J. et GRAHAM, P.J. (1982). Preschool to school: A behavioral study. Academic Press, New York.
- ROBINSON, B.E. (1984). Sex-Role treatment of Children by male preschool and primary teachers: A decade review. Child Study Journal, 14, 14, 2, 137-155.
- SABORNIE, E.J. et KAUFFMAN, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered adolescents. Behavioral Disorders, 10, 268-274.

- SCHLOSS, P.J., SCHLOSS, C.N., WOOD, C.E. et KIEHL, W.E. (1986). A critical review of social skills research with behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, 12, 1-14.
- SCHLOSSER, L. et ALGOZZINE, B. (1979). The disturbing Child: He or Sher? The Alberta Journal of Education Research, 25, 1, 30-36.
- SILBERMAN, M.L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitude toward elementary school students. Journal of Educational psychology, 60, 5, 402-407.
- SLATE, J.R. et SAUDERGAS, R.A. (1986). Differences in the classroom behaviors of behaviorally desordered and regular class children. Behavioral Disorders, 12, 45-53.
- SLAVIN, R.E. (1988). Educational Psychology, Theory into Practice. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- STATISTIQUE CANADA (1990). Recensement du Canada, 1986. Revenu de la famille: Familles économiques. Ottawa: Statistique Canada.
- TREMBLAY, R.E. et BAILLARGEON, L. (1984). Les difficultés de comportement d'enfants immigrants dans les classes d'accueil au préscolaire. Canadian journal of Education, 9, 2, 154-170.
- TREMBLAY, R. et ROYER, E. (1990). École et comportement; l'identification et l'évaluation des élèves en trouble de comportement, document d'information du M.E.Q., direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec, 51 p.
- TRIDON, P., CROMBEZ, Y., DOLLANDER, P. et VIDAILHET, C. (1987). Le devenir des inhibitions graves de l'enfant et de l'adolescent. Réunion de la société suisse de psychiatrie infantile, Lousanne.
- TURMEL, N. (1989). Réorganisation familiale et consultation psychologique à l'école. Essai pour l'obtention du grade de maîtrise, Université Laval, 39 p.
- WALKER, H.M., SEVERSON, H. et HARING, H. (1987). Standardized screening and identification of behavior desordered pupils in the elemantary age range: rationale, procedures and quidelines. University of Oregon, Oregon research institute, University of Washington.
- WAYSON, W. (1982). Creating schools that teach self-discipline. Colombus: Phi Delta Kappa International.

- WENER, A. (1982). Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement: caractéristiques, besoins et services appropriés. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- WENER, A. (1983). Les élèves de niveau primaire en difficulté de comportement. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- WOOD, F.H. et ZABEL, R.H. (1978). Making sense of reports on the incidence of behavior disorders-emotional disturbances in school-age populations, Psychology in the school, 15, 45-51.
- WOOD, F.H. et AL. (1985). The iowa assessment model in behavioral disorders: a training manuel. Iowa State of Public Instruction, Des-Moines.
- ZENTALL, S.S. (1986). Assessment of Emotionally Disturbed Preschoolers, Diagnostique, 11, 154-179.