

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

***APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET APPRENTISSAGE D'UN
INSTRUMENT DE MUSIQUE CHEZ L'ÉLÈVE MANIFESTANT DES
COMPORTEMENTS D'HYPERACTIVITÉ***

**THÈSE
PRÉSENTÉE
À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph. D.)**

**PAR
LINDA ESSIAMBRE**

JUIN 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À MA MÈRE

THÉRÈSE



Mot de l'artiste

Ce tableau se caractérise par l'harmonie, la solidarité et la joie de vivre. Il est le symbole du partage et de la créativité. L'artiste représente l'objet et l'esprit l'oblige à prendre forme en se réconciliant avec un monde impénétrable. Le sentiment de solitude est amoindri et les images commencent à apparaître comme une composition musicale ou une pièce de théâtre. La peur de l'isolement s'estompe et le processus de création se réalise à travers des allers-retours où les signes se juxtaposent, se superposent et s'influencent entre eux.

Sonia Fournier

REMERCIEMENTS

Au cours des années passées en milieu scolaire, la problématique entourant les troubles de comportement et d'apprentissage chez les enfants diagnostiqués hyperactifs m'a particulièrement questionnée. Leur problème de concentration, la complexité de leurs rapports sociaux, leur faible estime de soi et les conséquences s'y rattachant, m'ont incitée à chercher des moyens concrets de leur venir en aide. Leurs difficultés académiques, plus particulièrement celles reliées à la langue maternelle, ont contribué à nourrir ce questionnement. L'impuissance des principaux acteurs devant cette problématique, le désarroi des enfants concernés et le souci de leur avenir ont suscité des préoccupations de nature à amorcer cette étude.

Cette recherche doit sa réalisation au soutien de plusieurs personnes. Des remerciements particuliers sont d'abord dédiés à ma directrice, Dre Pauline Côté, Ph. D., UQAR, ainsi qu'à ma co-directrice, Dre Nicole Chevalier, Ph. D., UQÀM, pour leurs commentaires pertinents, leur support constant et la richesse de leur expertise. Je tiens également à souligner l'apport constructif des autres membres de mon comité de thèse : Dr. Pierre-Paul Parent, président de jury, Ph. D., UQAR, Dre Nicole Royer, Ph. D., UQTR, examinatrice interne, et Dr. Pierre Laporte, Ph. D., Centre Hospitalier Général, Périgueux, France, examinateur externe.

Toute ma reconnaissance s'adresse à mes filles, Christine et Rachel, qui m'ont toujours secondée avec une loyauté à toute épreuve, ainsi qu'à mon fils, Charles-Frédéric, qui, bien malgré lui, a été le cœur de cette recherche. Je tiens à leur témoigner ma plus profonde gratitude pour leurs

encouragements et leur grande compréhension tout au long de ce parcours doctoral.

La contribution la plus précieuse m'a été offerte par les sept enfants et leurs parents qui ont volontairement participé à cette recherche, un très grand merci à chacun d'eux pour leur investissement personnel.

L'appui de la Commission Scolaire des Phares ainsi que de deux directeurs d'école ne peut passer sous silence. Un grand merci à madame Marthe Beauchesne qui a cru en mon projet et qui y a également contribué financièrement en obtenant une subvention du Ministère de l'Éducation afin de défrayer le coût des cours de guitare. De même, le soutien de monsieur Alain Roy de l'école Langevin ainsi que de monsieur Renaud Bouillon de l'école St-Jean me fut très précieux.

Également, je ne peux ignorer la collaboration de sept collègues de travail qui ont bien voulu se prêter aux entrevues et au suivi des sujets pendant toute une année scolaire. En premier lieu, Éric, un enseignant de musique d'une patience inébranlable, qui a dispensé les cours de guitare aux sept sujets pendant cette année-là. Ensuite, six enseignants de français dont Pierre, Édès, Sandra et Dominique de l'école Langevin, ainsi que Louise et Stéphanie de l'école St-Jean, qui ont porté une attention particulière à ces élèves malgré leur lourde tâche. À toutes ces précieuses gens, mes plus sincères remerciements.

Je tiens à remercier chaleureusement M. Michel Beaulieu de la firme Nesbitt Burns, ainsi que M. Michel Malenfant de chez Métronomie, pour leur

contribution matérielle en fournissant chacun une guitare, lesquelles ont fait deux heureux parmi les sujets de cette recherche.

L'importance de la qualité de la langue et le respect du protocole de présentation importent à la rigueur d'une thèse. À ce titre, j'adresse un merci tout particulier à mes plus précieux collaborateurs, étudiants en *Lettres* à l'UQAR, Christine Arsenault pour la qualité de la langue et Marc-André Marchand pour la présentation. Merci également à deux enseignants du Cégep de Rimouski, Francine Picard et Gaétan Fortier pour la première lecture en début de rédaction.

Ma plus profonde gratitude s'adresse à mon conjoint, Florent, qui a su m'encourager dans la poursuite de mes objectifs doctoraux. Sa présence a grandement favorisé la réalisation de cet ouvrage.

Je dédie un merci spécial à ma mère, Thérèse, qui a toujours cru en moi. Son appui inconditionnel, sa belle énergie et sa détermination en font mon modèle. C'est en signe de reconnaissance que je lui dédie cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xvi
LISTE DES TABLEAUX	xvii
RÉSUMÉ	xx
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER	
ENFANTS AVEC TDAH EN MILIEU SCOLAIRE	4
1.1 Hyperactivité	4
1.1.1 Historique.....	8
1.2 Interventions en milieu scolaire par rapport au TDAH	17
1.2.1 Intervention biomédicale	17
1.2.2 Intervention comportementale.....	24
1.2.3 Intervention cognitive	25
1.2.4 Intervention cognitivo-comportementale	26
1.2.5 Démarche multimodale	28
1.2.5.1 Programmes d'intervention	33
1.3 Musique et école.....	38
CHAPITRE II	
FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE	50
2.1 Perspective cognitiviste	50
2.2 Démarche cognitivo-motrice	53
2.3 Apprentissage et difficulté d'apprentissage.....	57
2.3.1 Difficulté d'apprentissage et TDAH à l'école	60
2.4 Comportement.....	66
2.4.1 Estime de soi	67
2.4.2 Concept de soi	68

2.5	Motricité.....	71
2.5.1	Psychomotricité.....	73
2.5.2	Motricité fine.....	75
2.6	Sémiologie de la langue.....	77
2.6.1	Français écriture	82
2.6.2	Français lecture	84
2.7	Sémiologie de la musique.....	88
2.8	Similitudes entre langage et musique	95
2.9	Question de recherche	101
2.10	Objectifs.....	101
2.10.1	Objectif général.....	101
2.10.2	Objectifs spécifiques	101
2.11	Caractère interdisciplinaire de cette recherche.....	102
CHAPITRE III		
FONDEMENT MÉTHODOLOGIQUE.....		
3.1	Approche qualitative	105
3.1.1	Fondements théoriques de l'approche qualitative.....	106
3.2	Étude de cas.....	108
3.3	Devis méthodologique	113
3.3.1	Cas	117
3.3.2	Sujets à l'étude	118
3.3.2.1	Sélection des sujets	119
3.3.2.2	Profil des sujets à l'étude	123
3.3.2.3	Écoles participantes	126
3.3.3	Comportement des sujets avec TDAH à l'étude	129
3.3.3.1	Échelle de comportement de l'élève	131
3.3.3.2	Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra)	133

3.3.4	Unités d'investigation	134
3.3.5	Instruments et techniques de collecte de données	136
3.3.5.1	Journal de bord	138
3.3.5.2	Entrevues semi-dirigées.....	139
3.4	Méthode d'analyse de données	142
3.4.1	Préparation de l'analyse.....	144
3.4.2	Analyse des traces.....	145
3.4.3	Analyse de la qualité des données	146
3.4.4	Synthèse des données	147
3.4.5	Vérification	148
3.4.5.1	Logiciels d'analyse	150
3.5	Choix méthodologiques : justifications et limites.....	156
3.6	Programme musical.....	158
3.7	Éthique et déontologie	163
CHAPITRE IV		
ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		165
4.1	Grilles d'observation des comportements.....	165
4.1.1	Résultats de l'échelle du comportement de l'élève	166
4.1.1.1	Présentation de l'échelle de comportement selon les parents.....	167
4.1.1.2	Présentation de l'échelle de comportement selon les enseignants.....	168
4.1.2	Résultats du questionnaire Points forts – Points faibles ...	171
4.1.2.1	Présentation de l'échelle des troubles émotionnels.....	172
4.1.2.2	Présentation de l'échelle des troubles comportementaux	173
4.1.2.3	Présentation de l'échelle hyperactivité.....	174
4.1.2.4	Présentation de l'échelle des troubles relationnels.....	177

4.1.2.5	Présentation de l'échelle pro-sociale	178
4.1.2.6	Présentation de l'ensemble des difficultés des sujets.....	179
4.1.2.7	Présentation de l'énoncé <i>dérange</i>	180
4.1.2.8	Présentation de l'énoncé <i>comportement à la maison</i>	181
4.1.2.9	Présentation de l'énoncé <i>amitiés</i>	182
4.1.2.10	Présentation de l'énoncé <i>apprentissage</i>	183
4.1.2.11	Présentation de l'énoncé <i>loisirs</i>	184
4.1.3	Discussion des grilles d'observation des comportements.	185
4.1.3.1	Élimination d'un sujet	186
4.2	Résultats scolaires des six sujets retenus	187
4.2.1	Bulletin de Toad, deuxième secondaire	189
4.2.1.1	Analyse des résultats scolaires de Toad.....	190
4.2.1.2	Commentaires des enseignants des autres matières	193
4.2.2	Bulletin de Joe, présecondaire.....	196
4.2.2.1	Analyse des résultats scolaires de Joe	199
4.2.2.2	Commentaires des enseignants des autres matières	200
4.2.3	Bulletin de Caroline, deuxième secondaire.....	202
4.2.3.1	Analyse des résultats scolaires de Caroline.....	203
4.2.3.2	Commentaires des enseignants des autres matières	204
4.2.4	Bulletin de Mike, deuxième secondaire.....	207
4.2.4.1	Analyse des résultats scolaires de Mike.....	208
4.2.4.2	Commentaires des enseignants des autres matières	210
4.2.5	Bulletin de José, première secondaire, ASS.....	213
4.2.5.1	Analyse des résultats scolaires de José.....	217
4.2.5.2	Commentaires des enseignants des autres	

	matières	219
4.2.6	Bulletin de Martin, première secondaire, ASS.....	222
	4.2.6.1 Analyse des résultats scolaires de Martin	227
	4.2.6.2 Commentaires des enseignants des autres matières	229
4.2.7	Discussion des résultats et commentaires des bulletins ...	231
4.3	Entrevues semi-dirigées	239
	4.3.1 Apprentissage	240
	4.3.1.1 Apprentissage vu par les enseignants de français.....	240
	4.3.1.2 Apprentissage vu par l'enseignant de guitare	254
	4.3.1.3 Apprentissage vu par les sujets eux-mêmes	276
	4.3.1.4 Discussion de la dimension apprentissage	284
	4.3.2 Comportement	289
	4.3.2.1 Comportement vu par les enseignants de français.....	290
	4.3.2.2 Comportement vu par l'enseignant de guitare....	299
	4.3.2.3 Comportement vu par les sujets eux-mêmes	307
	4.3.2.4 Analyse de la dimension comportement.....	314
	4.3.2.5 Discussion de la dimension comportement	322
	4.3.3 Psychomotricité.....	327
	4.3.3.1 Psychomotricité vue par les enseignants de français.....	327
	4.3.3.2 Psychomotricité vue par l'enseignant de guitare	330
	4.3.3.3 Psychomotricité vue par les sujets eux-mêmes .	332
	4.3.3.4 Analyse de la dimension psychomotricité.....	334
	4.3.3.5 Discussion de la dimension psychomotricité	335
4.4	Observations du journal de bord	337
	4.4.1 Analyse des observations : enseignant de guitare	337
	4.4.2 Analyse des observations : chercheure	338

4.4.3	Discussion des observations du journal de bord	342
CONCLUSION		348
Limites et contribution de la recherche		357
Prospectives de recherche		359
RÉFÉRENCES.....		360
APPENDICE A CRITÈRES DU TDAH ; RECRUTEMENT DES SUJETS ; CANEVAS D'ENTREVUES		388
APPENDICE B TRAITEMENTS PHARMACOLOGIQUES DU TDAH ; ÉTUDE DE CAS : CARACTÉRISTIQUES ET SOURCES DE VALIDITÉ ; ÉCHELLES DE COMPORTEMENT ; ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....		435
APPENDICE C DÉFINITIONS DU TDAH ; MÉTHYLPHÉNIDATE ; INTERVENTIONS EN MILIEU SCOLAIRE ; SCHÉMATISATION DE L'ÉTUDE DE CAS		460
APPENDICE D EXTRAITS DU CAHIER MUSICAL ; THÉORIES ET EXERCICES.....		465
APPENDICE E APERÇU D'ANALYSE AVEC ALCESTE.....		480
APPENDICE F ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES		519

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le signe chez Peirce	81
2.2 Constituants immédiats de la structure d'une phrase	96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Répartition des visites de patients avec TDAH.....	18
1.2 Médicaments recommandés pour le TDAH.....	19
1.3 Ordonnances au Québec	20
1.4 Traitements THADA : Nombre de comprimés par capita, enfants âgés de 4 à 17 ans	21
2.1 Profil de compétence du jeune avec TDAH en lien avec le <i>Programme de formation</i> de l'école québécoise.....	59
2.2 Résultats à l'épreuve de français de 5 ^e secondaire en juin 2001	63
2.3 Écoute musicale, écoute des langues	92
2.4 Similitudes musique/français	100
3.1 Types d'études de cas	110
3.2 Sujets à l'étude.....	124
3.3 Instruments, techniques et analyse des données.....	137
3.4 Les phases d'une analyse systématique de l'information.....	143
3.5 Lecture en musique, lecture en français.....	162
4.1 Rang centile des sujets pour l'échelle de comportement, Questionnaire des parents de DuPaul <i>et al.</i> (1998)	167
4.2 Rang centile des sujets pour l'échelle de comportement, Questionnaire des enseignants de DuPaul <i>et al.</i> (1998)	169
4.3 Échelle des troubles émotionnels des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	172

4.4	Échelle des troubles comportementaux des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	173
4.5	Échelle hyperactivité des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999)	174
4.6	Échelle des troubles relationnels des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	177
4.7	Échelle pro-sociale des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	178
4.8	Ensemble des difficultés des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999)	179
4.9	Énoncé <i>dérange</i> (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	180
4.10	Énoncé <i>comportement à la maison</i> (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	181
4.11	Énoncé <i>amitiés</i> (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	182
4.12	Énoncé <i>apprentissage</i> (SDQ-Fra, Goodman, 1999)	183
4.13	Énoncé <i>loisirs</i> (SDQ-Fra, Goodman, 1999).....	184
4.14	Résultats scolaires de Toad en français.....	191
4.15	Résultats scolaires de Joe en français	199
4.16	Résultats scolaires de Caroline en français.....	204
4.17	Résultats scolaires de Mike en français	209
4.18	Résultats scolaires de José en français	218
4.19	Résultats scolaires de Martin en français.....	228
4.20	Bilan analytique des bulletins scolaires des sujets, Juin 2004.....	232
4.21	Bilan analytique des observations des enseignants, Septembre 2003 à juin 2004	236
4.22	Bilan analytique des éléments du sous-aspect cognitif, Dimension apprentissage	259
4.23	Bilan analytique des éléments du sous-aspect psycholinguistique,	

Dimension apprentissage	271
4.24 Bilan analytique : sous-aspect cognitif	284
4.25 Similarités des éléments psycholinguistiques, Lecture en musique, lecture en français chez les élèves avec TDAH	287
4.26 Similarité français et musique, Dimension comportement, aspect hyperactivité.....	315
4.27 Similarité français et musique, Dimension comportement, aspect comportemental	316
4.28 Similarité français et musique, Dimension comportement, aspect affectif	318
4.29 Similarité français et musique, Dimension comportement, aspect affectif (suite)	318
4.30 Similarité français et musique, Dimension comportement, aspect relationnel	319
4.31 Similarité français et musique, Dimension comportement, aspect social.....	321
4.32 Similarité des sous-aspects, Dimension comportement.....	326
4.33 Similarité français et musique, Dimension psychomotricité	336
4.34 Bilan des observations en musique / Journal de bord	341
5.1 Portrait comparatif des catégories émergentes en musique et en français	353

RÉSUMÉ

Depuis de nombreuses années, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) a suscité un intérêt constant chez les chercheurs ; l'ampleur des travaux toujours en cours aux États-Unis et l'abondance des ouvrages qui existent déjà sur la question témoignent de la complexité de cette problématique. En milieu scolaire, les élèves présentant des symptômes liés à ce trouble sont caractérisés par de faibles résultats académiques (APA, 1994 ; Barkley, 1998) et éprouvent souvent de nombreux problèmes de comportement et d'apprentissage ainsi que des difficultés à entretenir des relations harmonieuses avec leurs pairs. Barkley, Fisher et Smallish (2004) mentionnent que différents facteurs, dont des difficultés scolaires persistantes, entraînent fréquemment une baisse de motivation ainsi qu'une diminution de l'estime de soi. Selon Giguère (2007), puisque ces élèves éprouvent des difficultés de régulation, principalement dans les tâches requérant de l'organisation, de la planification et de l'inhibition, il apparaît possible de les aider à se réguler à travers un choix d'activités suscitant motivation, intérêt et créativité, tels le sport et la musique.

Une étude de Lowe (1998) visant l'intégration de la musique et du français dans un programme d'immersion française démontre que les enseignantes ont observé le développement créatif des élèves tant en musique qu'en français. Elles ont aussi remarqué que les cours musique/langue intégrées avaient réussi à rejoindre certains élèves, dont ceux qui souffraient de troubles d'attention, qu'elles n'étaient pas parvenues à rejoindre dans les cours traditionnels. Nous avons donc expérimenté une approche novatrice multisensorielle et cognitivo-motrice en musique, à travers l'apprentissage de la guitare, pour en explorer les liens avec l'apprentissage du français, chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité.

L'approche méthodologique préconisée est l'étude de cas et la méthode est l'analyse systématique de l'information en cinq phases selon Van Der Maren (1999). Pendant une année scolaire échelonnée sur vingt cycles de neuf jours, six sujets vivant avec l'hyperactivité ont suivi des cours de guitare axés sur un programme musical de lecture à vue, à raison de deux cours par cycle. Pour faire partie de cette étude, chaque sujet devait être au premier cycle du secondaire, présenter des difficultés d'apprentissage et de comportement signifiées par le milieu scolaire, ne pas être médicamenté durant l'année scolaire en cours, être débutant en guitare, et avoir un diagnostic médical d'hyperactivité.

L'étude des liens entre ces deux formes de langage, la musique et le français, a été réalisée sous trois catégories émergentes : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité. Des données d'ordre qualitatif ont été recueillies à partir des entrevues, du journal de bord et des bulletins, puis ont été regroupées selon ces trois unités d'analyse.

Les principales similitudes qui s'en dégagent touchent en premier lieu la dimension comportementale, sous trois aspects : comportement, hyperactivité et relations sociales. Au plan du comportement, on note une diminution de l'agressivité et une amélioration de l'attitude générale en classe. Au plan de l'hyperactivité, les sujets démontrent une amélioration du contrôle de soi à tous les niveaux. Les progrès au plan social se manifestent par un sens accru des responsabilités, de l'engagement dans les activités collectives, du respect envers les autres et de l'estime de soi. Sur le plan des apprentissages, le goût de la lecture et le goût de la réussite scolaire est souligné particulièrement en français. Une nette amélioration est notée pour la majorité des sujets dans les deux champs à l'étude concernant le potentiel, la motivation, la créativité, l'engagement dans les apprentissages, la mémorisation et la persévérance. Des progrès sont également signalés quant à la curiosité intellectuelle, la capacité d'attention, d'analyse et de synthèse. Parmi les éléments observés sous la catégorie émergente de la psychomotricité, il importe de mentionner la nette amélioration de la posture générale des sujets lors de l'apprentissage de la guitare et de l'activité d'écriture.

Les résultats de cette étude permettent de constater dans quelle mesure une approche centrée sur la musique peut présenter de nombreuses similitudes avec l'apprentissage du français, entraînant de multiples améliorations au plan des comportements, des apprentissages et de la motricité. L'apprentissage de la musique chez des jeunes vivant avec un TDAH fournit un moyen d'intervention additionnel, permettant aux enseignants, aux professionnels et aux parents d'aider les jeunes aux prises avec cette problématique.

Mots clés : Hyperactivité, troubles de comportement, troubles d'apprentissage, français, musique, cognitivo-motricité, approche multisensorielle.

INTRODUCTION

La présente étude s'intéresse à la problématique des enfants aux prises avec le Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) et à leurs difficultés d'apprentissage. En milieu scolaire, les élèves présentant des symptômes liés à ce trouble sont caractérisés par de faibles résultats académiques (APA, 1994 ; Barkley, 1998) et éprouvent souvent de nombreux problèmes de comportement et d'apprentissage ainsi que des difficultés à entretenir des relations harmonieuses avec leurs pairs. Selon Giguère (2007), puisque ces élèves éprouvent des difficultés de régulation, principalement dans les tâches requérant de l'organisation, de la planification et de l'inhibition, il apparaît possible de les aider à se réguler à travers un choix d'activités suscitant motivation, intérêt et créativité, tels le sport et la musique. Dans cette optique, nous expérimentons une approche multisensorielle et cognitivo-motrice en musique, à travers l'apprentissage de la guitare, avec l'objectif d'en explorer les liens avec l'apprentissage du français, chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité. Cette recherche repose sur une étude de cas approfondie échelonnée sur une année scolaire complète et pourrait représenter une avenue intéressante pour de nouvelles recherches à des fins éducatives.

Nous avons également pour objectifs de décrire et d'analyser les catégories émergentes en apprentissage du français et en apprentissage d'un instrument de musique chez des élèves hyperactifs selon trois dimensions de recherche, soit l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité, dans le but de dégager les liens entre ces deux formes de

langage, la musique et le français, et d'ainsi fournir un nouvel éclairage sur le développement de l'enfant hyperactif en milieu scolaire lorsqu'il est encadré dans une démarche d'apprentissage qui répond à ses besoins et qui promeut chez lui le goût de la réussite.

L'approche méthodologique choisie est l'étude de cas et la méthode consiste en l'analyse systématique de l'information en cinq phases selon Van Der Maren (1999). Pendant une année scolaire échelonnée sur dix-neuf cycles de neuf jours, six sujets ayant été diagnostiqués avec TDAH ont suivi des cours de guitare axés sur un programme musical de lecture à vue, à raison de deux cours par cycle de neuf jours. L'étude des liens entre les deux formes de langage, la musique et le français, a été réalisée sous trois catégories émergentes : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité. Des données d'ordre qualitatif ont été recueillies à partir des entrevues, du journal de bord et des bulletins, puis ont été regroupées selon ces trois unités d'analyse.

Nous verrons dans quelle mesure une approche centrée sur la musique peut présenter de nombreuses similitudes avec l'apprentissage du français, entraînant de multiples améliorations au plan des comportements, des apprentissages et de la motricité.

Le premier chapitre aborde l'état des connaissances relatives à l'hyperactivité, les interventions actuelles en milieu scolaire par rapport à cette problématique ainsi que la pratique d'un instrument de musique à l'école.

Le cadre théorique présenté au second chapitre aborde un grand courant de pensée en éducation, soit le cognitivisme, et situe la démarche cognitivo-motrice. Les concepts d'apprentissage, de comportement, de

motricité, de psychomotricité, de motricité fine, de sémiologie de la langue et de sémiologie de la musique y sont pris en compte. Les principales similitudes entre le langage et la musique sont finalement dégagées avant d'exposer la question et les objectifs de recherche.

Le troisième chapitre justifie l'approche qualitative de l'étude de cas comme méthodologie de réalisation de cette recherche. Cette section dévoile le devis méthodologique incluant les cas, les sujets à l'étude, leur sélection et leur profil ainsi que les écoles participantes. Il présente ensuite deux outils de dépistage des comportements, les unités d'investigation, les instruments et les techniques de collecte de données, le suivi des méthodes d'analyse. Les justifications et limites des choix méthodologiques, le programme musical, de même que les considérations éthiques et déontologiques de cette étude, concluent ce chapitre.

Le quatrième chapitre présente l'analyse et la discussion des résultats dans une approche qualitative. Divisé en quatre sections, il présente l'analyse des résultats obtenus à partir de deux grilles d'observation des comportements, des résultats scolaires des six sujets retenus, des passages significatifs tirés des entrevues semi-dirigées et des observations du journal de bord liées à ces trois unités.

La conclusion présente une synthèse des principaux résultats, leur interprétation et des perspectives de recherche.

CHAPITRE PREMIER

ENFANTS AVEC TDAH EN MILIEU SCOLAIRE

La présente recherche s'intéresse à l'apprentissage du français en lien avec l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité. Ce premier chapitre aborde l'état des connaissances relatives à l'hyperactivité, les interventions actuelles en milieu scolaire par rapport à l'hyperactivité ainsi que la pratique d'un instrument de musique à l'école.

1.1 Hyperactivité

Depuis sa première apparition dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) en 1968, le dossier touchant l'hyperactivité fait couler beaucoup d'encre en Amérique du Nord. Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) a non seulement suscité un intérêt constant chez les chercheurs, mais il représente toujours un problème d'actualité. L'ampleur des travaux en cours aux États-Unis et l'abondance des ouvrages qui existent sur la question témoignent de la complexité de cette problématique. Dubé (1992) estime que les résultats des recherches sur le sujet sont souvent contradictoires. Montgomery et Alem (2006) abondent dans le même sens soulevant la complexité du TDAH et mentionnent que les causes de ce trouble demeurent à ce jour un sujet de

controverse. Mantha (2007) considère qu'il est impossible, à ce jour, de prévenir l'apparition du TDAH puisque ses causes sont méconnues. Toutefois, les origines seraient connues ; elles seraient génétiques à plus de 80% et environnementales à 20%.

Julien (2004) constate un nombre grandissant d'enfants diagnostiqués hyperactifs. De plus, un diagnostic fiable, confirme Poissant (2006), reste toujours difficile à poser. La problématique du TDAH se veut loin d'être nouvelle, rappellent Montgomery et Alem (2006), mais la compréhension de ce diagnostic constitue un défi pour les professionnels du milieu pratique. Ces chercheurs constatent que plusieurs aspects restent à préciser dont un nombre de plus en plus considérable d'enfants diagnostiqués avec TDAH, constat qui, à leur avis, soulève plusieurs questions dans les milieux médicaux et éducatifs.

Desrosiers et Royer (1995) mentionnent qu'en milieu scolaire, les élèves présentant des caractéristiques liées à ce trouble éprouvent souvent de nombreux problèmes de comportement et d'apprentissage ainsi que des difficultés à entretenir des relations harmonieuses avec leurs compagnons et les adultes. Selon Juneau et Boucher (2004), les études tendent à montrer que les élèves ayant un TDAH sont significativement plus nombreux que les autres à manifester des comportements colériques, agressifs, voire violents envers leurs pairs. Ils ajoutent que s'ensuivent des situations de conflit, d'impopularité et de rejet de la part des pairs ainsi que de l'attention négative de leurs enseignants. Hawkins, Blanchard et Bradley (1991) estiment que différents facteurs, dont des difficultés scolaires persistantes, entraînent fréquemment une baisse de motivation ainsi qu'une diminution de l'estime de soi. Outre les difficultés académiques récurrentes, Barkley, Fisher et Smallish (2004) notent que ces jeunes éprouvent aussi des difficultés

comportementales (trouble de la conduite, agressivité, délinquance) et émotionnelles (faible estime de soi, anxiété, dépression) qui peuvent sérieusement entraver leur épanouissement et leurs relations sociales.

Des études, telle que celle de Willems et Thomas (1997), démontrent que les troubles de l'attention peuvent perturber l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. De plus, les enfants qui présentent des difficultés en lecture, tel que le mentionnent Pelham et Murphy (1992), ont des troubles de l'attention sélective. Montgomery et Alem (2006), dans une étude portant sur des enfants francophones de deux provinces canadiennes, arrivent au résultat que 3% des enfants d'âge scolaire souffrent d'hyperactivité, que 20% à 30% d'entre eux ont des problèmes d'apprentissage, que les difficultés d'apprentissage se manifestent surtout au niveau de la langue parlée et écrite suivies de difficultés en mathématiques, que 30% ont un retard au niveau du développement des habiletés motrices et que les enfants ayant un TDAH présentent des problèmes d'ordre affectif et familial.

Par ailleurs, Barkley (1997) affirme que les enfants avec TDAH éprouvent des difficultés motrices. Willems et Thomas (1997) sont d'avis que certains enfants, qui souffrent du syndrome hyperkinétique et des troubles déficitaires de l'attention, peuvent également éprouver des troubles de l'apprentissage de la coordination, appelés maladresse développementale, caractérisés par des troubles de la coordination motrice et des troubles de l'attention au niveau du geste moteur.

Selon Herry et Boyer (1990), les symptômes secondaires, c'est-à-dire les problèmes scolaires, émotifs et/ou sociaux s'aggravent à l'adolescence. DuPaul et Eckert (1998) vont dans le même sens en disant que les symptômes du TDAH persistent jusque dans 80% des cas à l'adolescence.

Juneau et Boucher (2004) observent que ces adolescents ont un piètre rendement scolaire dans une proportion allant jusqu'à 80%, une faible estime de soi et des relations sociales déficientes. Plusieurs caractéristiques secondaires ont été remarquées chez plusieurs adolescents hyperactifs tels : la labilité émotionnelle, la faible estime de soi, le faible rendement scolaire, l'alcoolisme, l'agressivité, *etc.* Les difficultés d'adaptation sociale ainsi que les difficultés de nature interpersonnelle s'aggravent en vieillissant et les symptômes primaires, soit l'inattention et l'impulsivité, perturbent la marche normale du développement émotif et social. Non seulement ces difficultés peuvent dégénérer et conduire au décrochage scolaire, mais elles peuvent également contribuer aux problèmes déviants chez certains individus et persister jusqu'à leur vie d'adulte. Barkley (1998) soutient que, malgré les traitements, l'hyperactivité est un trouble qui perdure toute la vie. Juneau et Boucher (2004) ajoutent que dans 25% des cas, les comportements antisociaux que les jeunes avec TDAH ont développés deviennent un facteur de risque en regard de la criminalité à l'âge adulte. Barkley, Fisher et Smallish (2004) de même que McGough, Smalley et McCracken (2005) avancent que plusieurs des enfants ayant été diagnostiqués avec TDAH continuent de présenter les symptômes reliés à ce trouble à l'adolescence et même à l'âge adulte et qu'en l'absence d'une prise en charge précoce et adéquate, beaucoup d'entre eux risquent de développer des problèmes d'abus de drogues, de violence, d'accidents et de conflits conjugaux.

En Amérique du Nord, l'utilisation de stimulants constitue le traitement le plus communément employé pour les jeunes présentant un TDAH. Selon Desrosiers et Royer (1995), le méthylphénidate, c'est-à-dire le Ritalin, est le médicament le plus fréquemment prescrit. Kelly et Aylward (1992) affirment qu'à lui seul, il compte pour 80% de l'usage des stimulants pour le traitement de l'hyperactivité. Desjardins (2006) explique que le méthylphénidate a été

commercialisé dans des molécules à courte action (Ritalin) et plus récemment dans des molécules à longue durée (Concerta, Biphentin). Pour Essiambre (2000), nous faisons face à un problème de société, problème souvent réglé en superficie par l'absorption d'une dose de méthylphénidate (Ritalin) prescrite après une première visite médicale. Certes, le Ritalin peut contribuer à atténuer certains comportements dérangeants chez ces jeunes mais selon Paradis (1999), il ne peut régler le problème de fond. D'ailleurs, tous les symptômes réapparaissent dès l'interruption de la médication. Laporte (2004) précise que la médication peut améliorer l'efficacité des interventions mais ne guérit pas le trouble.

Différentes tentatives ont échoué pour tenter d'atténuer les nombreux problèmes liés à l'hyperactivité mais les recherches continuent de faire avancer la cause. Un plan d'action proposé par le Gouvernement du Québec rejoindrait les grandes préoccupations dans les domaines de l'éducation et de la santé : la concertation et la prévention (MEQ, 2000). Ce plan propose de meilleures connaissances au regard du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité et des moyens d'intervention, un message plus clair sur les rôles et responsabilités de chacun ainsi qu'une invitation à travailler davantage en concertation à tous les niveaux. Ce plan constitue un geste concret dans la bonne direction, toutefois, encore aujourd'hui, peu en entendent parler en milieu terrain, c'est-à-dire à l'école. Il est impérieux de s'intéresser de plus près à ce que vit l'enfant : ses difficultés, ses sentiments, ses émotions, *etc.*, et explorer ses ressources, ses capacités, son potentiel.

1.1.1 Historique

Barkley (1990) déclare que les troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité constituent une réalité complexe qui ne peut être facilement

définie et dont l'appellation a subi diverses modifications depuis le début du siècle. Jusqu'en 1940, les élèves présentant des comportements d'hyperactivité étaient considérés comme ayant subi des dommages cérébraux légers, « MBD : minimal brain damage ». Déjà, en 1902, Still (cité par Sandberg, 1996) observait un ralentissement cognitif chez des enfants ayant un TDAH qui découlerait de la modification des cellules du cerveau provenant d'un dommage structurel ou d'un retard de croissance. À son avis, les dommages cérébraux minimes provoqueraient des perturbations émotionnelles pouvant entraîner la délinquance, l'alcoolisme, la dépression et le suicide.

À partir de 1940, les psychiatres ont utilisé les termes « dysfonction cérébrale minime » (*minimal brain dysfunction*) signifiant qu'une déficience neurologique est à la base des difficultés d'apprentissage, du TDAH et des perturbations émotionnelles ; « syndrome de l'enfant au cerveau lésé » (*brain-injured child syndrome*) ; « réaction hyperkinétique de l'enfance » (*hyperkinetic reaction of childhood*) ; « syndrome de l'enfant hyperactif » (*hyperactive child syndrome*). Vers la fin des années 50, l'expression « désordre hyperkinétique impulsif » est apparue. Desrosiers et Royer (1995) précisent que de 1960 à 1969, le terme « hyperactivité » atteint son apogée pour être bientôt remplacé, au début des années 70, par le concept de « déficit d'attention ». En 1968, l'Association Américaine de Psychiatrie (*American Psychiatric Association, APA*) entame des recherches relatives aux symptômes et au traitement du trouble nommé « réaction hyperkinésique de l'enfance » dans le DSM-II.

Dès 1980, on utilise l'expression « trouble de l'attention déficitaire » (*attention deficit disorder*). Comme l'hyperactivité et l'impulsivité pouvaient accompagner ou non l'inattention, l'Association Américaine de Psychiatrie

utilisait le terme « déficit d'attention **avec** ou **sans** hyperactivité ». Les diagnostics alors émis se rapportaient uniquement au déficit de l'attention avec hyperactivité lequel était associé aux comportements perturbateurs incluant les troubles de conduite, les troubles oppositionnels et les difficultés d'apprentissage.

L'appellation « trouble de l'attention **avec** hyperactivité » a été proposée en 1987 dans le DSM-III-R par l'APA (1987) pour contrer la confusion entre les deux types précédents. Le symptôme principal renvoie alors à l'hyperactivité et fait référence à un développement inadéquat sur les plans de l'attention, de l'impulsivité et de l'hyperactivité. La présence de six symptômes sur dix-neuf est nécessaire pour poser le diagnostic.

La version suivante du DSM, le DSM-IV de l'APA (1994) présente de nouveaux changements¹. Ainsi, non seulement on revient au concept de la version de 1980 (troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité), mais une troisième catégorie fait son entrée. En plus des troubles de l'attention avec hyperactivité où prédomine l'inattention et ceux où prédomine l'hyperactivité, le DSM-IV propose les troubles de l'attention avec hyperactivité de type combiné : « troubles relatifs au déficit de l'attention/hyperactivité » (TDA/H). La barre oblique signifie qu'il peut y avoir exclusion ou non de l'hyperactivité.

Les changements impliqués dans cette nouvelle catégorie concernent la division des symptômes en deux groupes (inattention et hyperactivité/impulsivité), l'augmentation du nombre de symptômes visant à réduire la probabilité de suridentification, puis, finalement, une division de ces troubles en deux catégories impliquant deux listes différentes de symptômes.

¹ Appendice A : annexe A-1 Critères d'hyperactivité selon le DSM-IV (APA)

Le DSM-IV définit alors le TDAH comme un :

mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité/impulsivité, plus fréquent et plus sévère que ce qu'on observe habituellement chez des individus d'un niveau de développement similaire. Il faut qu'un nombre minimum de symptômes d'hyperactivité/impulsivité ou d'inattention entraînant une gêne fonctionnelle aient été présents avant l'âge de sept ans bien que, dans beaucoup de cas, le diagnostic ne soit porté que plusieurs années après leur apparition. La gêne fonctionnelle liée aux symptômes doit être manifeste dans au moins deux types d'environnement différents (par exemple, à la maison et à l'école ou au travail). On doit mettre clairement en évidence que les symptômes interfèrent avec le fonctionnement social, scolaire ou professionnel correspondant au niveau de développement du sujet. La perturbation ne doit pas survenir exclusivement au cours d'un trouble envahissant du développement, d'une schizophrénie ou d'un autre trouble psychotique, et elle n'est pas mieux expliquée par un autre trouble mental (par exemple, trouble de l'humeur, trouble anxieux, trouble dissociatif ou trouble de la personnalité) (APA, 1994, p. 93).

La plus récente version du DSM, le DSM-IV-TR de l'APA (2000)² distingue les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention. Ainsi, le TDAH se caractérise par la présence de comportements d'inattention, de comportements d'hyperactivité/impulsivité ou de l'association des deux types de comportements. Ces comportements doivent se manifester avant l'âge de sept ans et entraîner des difficultés d'adaptation dans au moins deux des environnements de l'enfant et une autre pathologie ne doit pas expliquer ces comportements.

Les enfants ayant un TDAH ne manifestent pas les mêmes comportements selon le sous-type diagnostique dégagé lors de l'évaluation,

² Appendice A : annexe A-2 Critères d'hyperactivité selon le DSM-IV et le DSM-IV-TR (APA)

lequel se définit par la présence de six comportements dans l'une ou l'autre des catégories ou six comportements dans chacune des catégories : inattention, impulsivité ou d'hyperactivité/impulsivité. Lorsque les comportements reliés à l'inattention prédominent, le DSM-IV-TR de l'APA (2000) identifie le sous-type inattentif. Lorsque les comportements reliés à l'hyperactivité/impulsivité prédominent, le DSM-IV-TR identifie le sous-type hyperactif-impulsif. Lorsque les comportements prédominent dans la catégorie inattention ainsi que dans la catégorie hyperactivité/impulsivité, le TDAH est qualifié de sous-type mixte dans le DSM-IV-TR de l'APA (2000).

Guay, Lageix et Parent (2006) constatent que les enfants du sous-type inattentif passent inaperçus et présentent d'importantes limitations dans leurs productions académiques, alors que ceux présentant les sous-types mixte ou hyperactif-impulsif se font remarquer par une importante agitation motrice et des difficultés d'inhibition. Les chercheurs émettent des opinions divergentes selon qu'ils adoptent un point de vue axé sur les comportements ou sur les processus cognitifs.

L'inattention et la distraction des élèves aux prises avec un TDAH se manifestent par une incapacité à se concentrer sur une tâche spécifique pendant une certaine période de temps, soit, selon Juneau et Boucher (2004), sur les plans scolaire, professionnel ou social. Le problème de ces élèves est le manque d'attention soutenue dans les tâches répétitives et ils sont plus distraits par les stimulations externes que les autres enfants. Par ailleurs, sur le plan de l'hyperactivité, les comportements moteurs inadéquats en milieu scolaire constituent, des dires de Juneau et Boucher (2004), la caractéristique la plus évidente du TDAH. Ces élèves sont plus actifs, plus agités, plus impatients que les autres enfants et ils sont plus sujets à recevoir un diagnostic des troubles de conduite.

Pour sa part, Douglas (1972) explique que le problème des enfants hyperactifs réside dans l'incapacité de traiter l'information provenant de l'environnement. Dès lors, la recherche se dirige du côté des thérapies cognitives. Spreen, Risser et Edgell (1995) considèrent que le concept de « trouble de l'attention avec hyperactivité » a été mal défini depuis des années. Le focus a été mis sur le déficit de l'attention plutôt que sur la difficulté à cesser de bouger (*motor restlessness*) et les autres manifestations comportementales. Encore aujourd'hui, la principale difficulté liée à l'étude du TDAH, selon Létourneau (2006), « tient au fait que les chercheurs et les spécialistes parlent tous du TDAH mais ne s'entendent pas sur sa définition » (p. 304). Guay, Lageix et Parent (2006) sont d'avis que la controverse dans la littérature scientifique quant à l'explication du TDAH perdure, ainsi, la cause du TDAH reste, de nos jours, inconnue. Ils estiment également que des coûts importants sont associés à la mobilisation des nombreux acteurs sociaux qui restent dans l'impossibilité de caractériser le TDAH comme la source de la problématique, ainsi qu'au stress familial et à la consommation de soins.

Bien que, selon Stewart (1994) ainsi que Sparfkin, Gadow et Nolan (2001), il soit le trouble de comportement le plus commun diagnostiqué au cours de l'enfance, Juneau et Boucher (2004) affirment que le TDAH est plutôt mal connu et difficile à identifier et à diagnostiquer. De plus, il n'existe pas de test diagnostique spécifique au TDAH, les outils utilisés pour poser un diagnostic incluent des entrevues auprès des enfants et de leurs parents, des observations, des échelles de mesure du comportement, des examens visuels, auditifs et neurologiques, des tests cognitifs et l'appui du DSM-IV-TR (APA, 2000) lorsque les comportements manifestés répondant aux critères perdurent au delà de six mois. Plusieurs difficultés sont liées à l'identification du TDAH. Juneau et Boucher (2004) en identifient trois : le contexte dans

lequel évoluent les enfants pendant les premières étapes de leur développement ; le diagnostic lui-même puisqu'il peut provoquer des pressions excessives chez l'enfant ou chez leur parent pouvant même aller jusqu'à conduire l'enfant dans un environnement ségrégatif comme le précisent Fallen et Umansky (1985) ; et la mesure des problèmes associés au TDAH pour ainsi différencier l'hyperactivité d'un autre type de problème.

Bref, les changements de nom tellement fréquents de ce trouble reflètent l'incertitude des causes. Mais au cours des dernières années, on aurait clarifié les causes et les symptômes qui amènent à penser que ce trouble est probablement génétique. Selon Barkley (1998), on croit maintenant que le TDAH (*ADHD : Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) est une défaillance du développement du cerveau qui touche l'inhibition et le contrôle de soi. Cette perte de contrôle de soi nuit à d'autres fonctionnements cruciaux pour maintenir l'attention comme la capacité de remettre une récompense à plus tard. La traduction de ce terme, ADHD, par trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) a été la plus fréquemment utilisée dans la littérature, particulièrement dans les travaux de Barkley.

Selon Laporte (2004), le modèle développé par Barkley (1998) est actuellement celui qui synthétise au mieux l'ensemble des données relatives au TDAH. Lors d'une conférence donnée à Montréal le 16 juin 2004, Barkley (dans Laporte, 2004) a proposé une mise à jour récente en vue de l'élaboration des nouveaux critères diagnostiques de nouveaux sous-types du TDAH pour le DSM-IV. Ce modèle repose sur l'idée que le noyau déficitaire primaire du TDAH serait constitué par un déficit des capacités à inhiber ou différer une réponse à un stimulus externe ou interne, un déficit des capacités à arrêter une réponse déjà initiée et un déficit du contrôle des interférences,

ce que Barkley regroupe sous l'expression déficit d'inhibition des comportements.

Juneau et Boucher (2004) expliquent que le déficit d'inhibition empêche les enfants d'émettre des comportements verbaux ou moteurs adéquats dans un contexte social particulier. Ces enfants répondent rapidement ou sans réfléchir, n'attendent pas leur tour dans les activités de groupe, font plusieurs erreurs d'inattention, prennent des risques inutiles, brisent négligemment leurs objets ou ceux des autres, se mettent en colère facilement, agissent sans penser aux conséquences et se caractérisent par un manque de contrôle de soi. Laporte (2004) rapporte que Barkley associe les difficultés éprouvées par les enfants avec TDAH à des dysfonctions de quatre fonctions exécutives (autorégulation des affects, motivation et vigilance, langage intérieur ou mémoire de travail verbale, mémoire de travail non verbale et reconnaissance autorisant les généralisations du raisonnement) qui dépendent du lobe frontal et de ses connexions sous-corticales, les réseaux de ces régions étant particulièrement impliqués dans les processus d'attention, d'inhibition, d'auto-évaluation et de contrôle du comportement. Les difficultés d'attention ne seraient que des conséquences de ce trouble d'inhibition. Les problèmes d'autorégulation du comportement des jeunes avec TDAH, comme l'expliquent Guay et Laporte (2006), dériveraient du trouble dysexécutif.

Selon cette dernière définition, l'hyperactivité relèverait plutôt du manque de contrôle de soi que de l'inattention. La difficulté de maintenir l'attention découle plutôt du fait que l'individu hyperactif ne peut gérer globalement toute sa personne en effectuant une activité, qu'elle soit motrice

ou verbale³. Or, l'étude d'un instrument de musique requiert une maîtrise de soi particulière et, comme le précise Barkley (1997), on sait que cette aptitude est déficiente chez ces enfants. Par conséquent, si l'enfant apprend à se maîtriser lors de ses apprentissages en musique, cela devrait favoriser son attention et peut-être contribuer à faciliter ses apprentissages scolaires.

Quoi qu'il en soit, de nombreuses questions demeurent quant à l'origine du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et au mode de traitement à utiliser pour contrer les différents problèmes qui en découlent. Parmi ces derniers, mis à part les problèmes de comportement, ceux d'apprentissage représentent un défi de taille en éducation. Les mauvais résultats scolaires caractérisent principalement les élèves aux prises avec le TDAH (APA, 1994 ; Barkley, 1998 ; Hinshaw, Klein et Abikoff, 1998 ; National Institute of Health, 1998). Selon Juneau et Boucher (2004), les enseignants sont souvent confrontés aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage que vivent ces élèves.

Les nombreuses recherches effectuées par rapport aux divers aspects entourant l'hyperactivité, dont le recours à la médication pour pallier aux différents problèmes auxquels font face les jeunes aux prises avec le TDAH, convergent vers une problématique de taille non résolue touchant les moyens d'aider ces jeunes par rapport aux différentes difficultés qu'ils peuvent rencontrer tant au niveau de leurs apprentissages qu'à celui de leur intégration sociale et de leur estime et contrôle de soi, et ce, bien qu'une variété d'interventions ait été expérimentée auprès de ce type d'enfant en milieu scolaire.

³ Appendice C : figure C-1 L'hyperactivité : quelques définitions

1.2 Interventions en milieu scolaire par rapport au TDAH

Outre l'intervention biomédicale, différentes tentatives ont été pratiquées dans les écoles au cours des dernières années pour tenter de corriger les multiples problèmes chez les enfants hyperactifs, dont les interventions comportementales, cognitives et cognitivo-comportementales dans une perspective de traitement multimodal du TDAH.

1.2.1 Intervention biomédicale

De nombreux chercheurs se sont penchés sur l'utilisation des psychostimulants. Desrosiers et Royer (1995) affirment que de 1930 à nos jours, l'utilisation des stimulants est devenue très répandue et fort controversée. Gagné (1988) faisait ressortir que 600 000 enfants en Amérique du Nord absorbaient annuellement de la médication destinée à contrôler leurs comportements et à améliorer leur niveau d'attention en classe.

Intercontinental Medical Statistic (IMS Canada, 1999) évalue l'augmentation de la consommation de Ritalin au Canada à 400% entre 1990 et 1995. Au Québec, cette augmentation est d'environ 20 à 25% par année toujours selon IMS Canada (1999) qui signale également que le Ritalin est prescrit dans 62% des cas après une entrevue de 5 à 15 minutes chez le médecin. Ce dernier doit intervenir dans une situation d'urgence, coincé entre l'enfant qui a un trouble du comportement, l'école dont les enseignants ont de grosses classes et manquent de support, ainsi que les parents eux-mêmes dépassés par la situation. Doré (1995) estime à environ 6,1% la proportion d'enfants hyperactifs au Québec.

Les statistiques d'IMS Canada (2000) démontrent que le taux de prescriptions ne cesse d'augmenter au Québec comme au Canada. Le nombre de comprimés délivrés par des pharmacies canadiennes de détail est passé de moins de quatre millions à près de sept millions entre janvier 1996 et août 2002⁴. Ce nombre diminue pendant la période estivale et reprend son ascension dès la rentrée scolaire. IMS Canada (2002) estime qu'en 2001, les médecins qui exercent en clinique ont reçu 1,57 million de visites concernant le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Ce chiffre représente une augmentation de 20% par rapport à 1997. Une enquête du Conseil du médicament, CdM (2004), confirme que le nombre d'enfants au Québec qui reçoivent une telle médication n'a cessé de croître de 1995 à 2003.

À l'échelle nationale, les pédiatres dans une proportion de 43% des visites, suivis des psychiatres dans une proportion de 31% des visites et des omnipraticiens et médecins de famille (OP/MF) dans une proportion de 25% des visites, étaient les spécialistes les plus consultés à ce sujet. Au total, 76% des visites ont été rendues par des patients de sexe masculin, et 24% par des patients de sexe féminin. La répartition des patients selon l'âge par IMS Canada (2002) est la suivante :

Tableau 1.1

Répartition des visites de patients avec TDAH

Âge	Femmes	Hommes
Moins de 10 ans	37%	37%
De 10 à 19 ans	55%	48%
Plus de 19 ans	8%	15%

Source: IMS Canada (2002)

http://www.imshealthcanada.com/3_1_34.htm

⁴ Appendice C : figure C-2 Méthylphénidate : Nombre de comprimés délivrés par des pharmacies de détail canadiennes

Dans une proportion de 64% des visites, une pharmacologie a été recommandée. Les médicaments les plus recommandés se répartissaient alors comme suit :

Tableau 1.2

Médicaments recommandés pour le TDAH

Méthylphénidate (Ritalin).....	58%
Dextroamphétamine (Dexedrine).....	19%
Rispéridone (Risperidal).....	7%
Clonidine	5%
Autres – total (Seroquel, Paxil, Cogentin).....	11%

Source: IMS Canada (2002) http://www.imshealthcanada.com/3_1_34.htm

En 2006, le Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA), lors de la publication des lignes directrices pour les médecins et pédiatres de première ligne, dressait une liste récente des médicaments pour le traitement pharmacologique du TDAH auprès des enfants⁵ et des adolescents⁶.

IMS Canada (2002) estime que les pharmacies communautaires ont exécuté 856 200 nouvelles ordonnances et renouvellements de méthylphénidate durant la période de 12 mois terminée en décembre 2001. Cela représente une augmentation de 31% par rapport à la même période en 1997. La situation ne va pas en s'améliorant ; Julien (2004) s'interroge à propos de l'utilisation excessive du Ritalin pour les enfants hyperactifs, soulignant qu'il s'agit de loin de la plus importante hausse enregistrée au Canada pour ce médicament entre décembre 1999 et août 2004.

⁵ Appendice B : tableau B-1 Traitement pharmacologique du TDAH simple chez l'enfant

⁶ Appendice B : tableau B-2 Traitement pharmacologique du TDAH simple chez l'adolescent

On remarque qu'en 2004, la tendance à prescrire de plus en plus de psychostimulants se maintient. IMS Canada (2004) publiait ce bilan de l'utilisation de médicaments reliés au trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité :

Tableau 1.3
Ordonnances au Québec

Année	Ordonnances
2000	267 151
2001	317 543
2002	381 156
2003	460 853
Janvier à août 2004	342 442

Source: Intercontinental Medical Statistic (IMS Canada), (2004). Ritalin un jour, Ritalin toujours ? *Le Journal de Québec*, 11 octobre 2004, p. 7

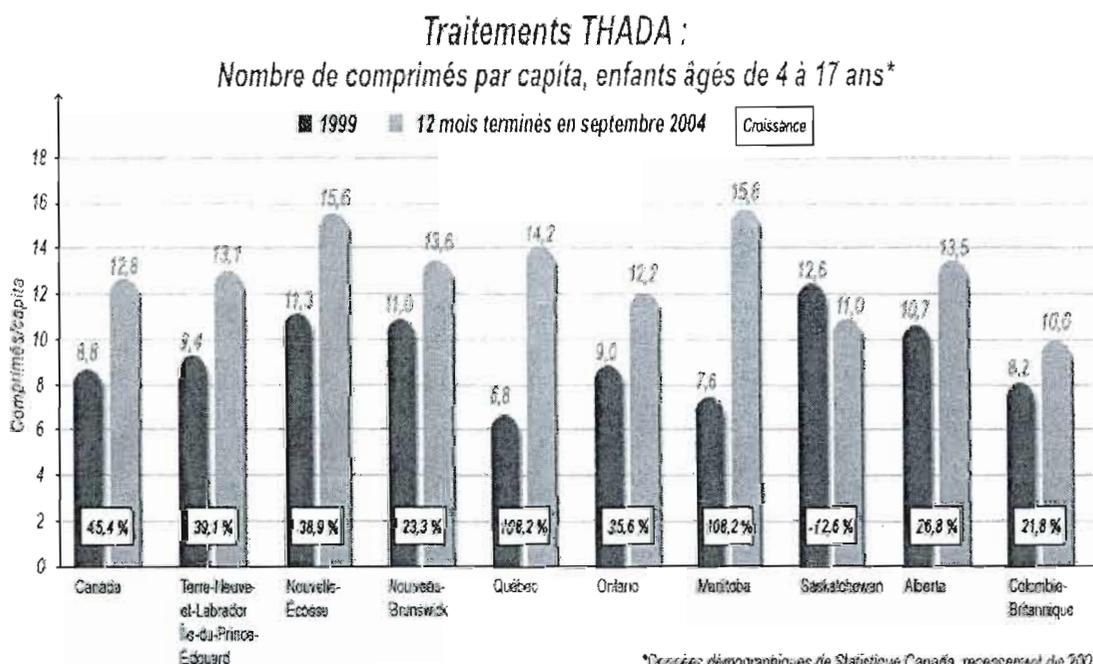
Au Canada, même observation selon IMS Canada (2004) où l'on constate des hausses constantes dans neuf provinces sur dix ; seule la Saskatchewan présente une diminution d'ordonnances. L'augmentation se situe à 45,4% pour l'ensemble du Canada entre 1999 et 2004. En résumé, la comparaison interprovinciale qu'ils publient en 2004 pour le traitement du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité se résume ainsi :

- Les médicaments d'ordonnance (analeptiques) qui font partie de la comparaison interprovinciale : le méthylphénidate, tous les dosages de Ritalin, de Ritalin SR, de Concerta, de Ratio-méthylphénidate et de PMS-méthylphénidate), la dextroamphétamine (tous les dosages de Dexedrine, soit 5, 10 et 15 mg) et le modafinil (Alertec, 100 mg).
- Le méthylphénidate compte pour la grande majorité des ordonnances relatives au traitement du TDAH dans toutes les provinces, à l'exception

de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, où la Dexedrine est le médicament le plus souvent prescrit.

- À l'heure actuelle, le Manitoba et la Nouvelle-Écosse viennent en tête du pays en ce qui concerne la consommation de médicaments pour traiter le TDAH. En effet, la consommation s'établit à près de 16 comprimés par personne chez les jeunes âgés de 4 à 17 ans.
- Le Québec occupe le troisième rang puisqu'on y consomme 14,2 comprimés par personne ; il est suivi du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. La Colombie-Britannique affiche la plus faible consommation de comprimés, soit 10 pour chaque enfant âgé de 4 à 17 ans.
- Le Québec avait la plus faible consommation de comprimés en 1999. Depuis, la province a connu l'un des plus importants taux de croissance de la consommation d'analeptiques, au même titre que le Manitoba.
- La Saskatchewan est la seule province où la consommation de comprimés pour traiter le TDAH a diminué depuis 1999.

Tableau 1.4



Source : IMS HEALTH, Canada, CompuScript

*Données démographiques de Statistique Canada, recensement de 2001.
Nombre de comprimés délivrés sur ordonnance pour ce groupe d'âge, selon le nombre proportionnel de recommandations de médicaments au cours de cette période.

Après un accroissement de 10% à 20% chaque année depuis le milieu des années 1990, le nombre d'ordonnances a augmenté de 3,8% au Canada entre 2005 et 2006 selon IMS Canada (2007). Le Ritalin représente les deux tiers de ces ordonnances pour traiter le TDAH. En Amérique du Nord, la prescription de Ritalin rencontre peu de contraintes si ce n'est celle d'être prescrite par un médecin.

Or, selon Spreen, Risser et Edgell (1995), le traitement avec les drogues stimulantes n'a pas d'effet direct sur la réussite, bien qu'il réduit l'activité, le dérangement, l'impulsivité et améliore l'attention, la concentration, et satisfait aux demandes de l'adulte. Du point de vue scientifique, Hinshaw, Klein et Abikoff (1998) sont d'avis que les interventions pharmacologiques sont évaluées depuis une soixantaine d'années comme présentant des avantages impressionnants à court terme auprès des jeunes ayant des troubles de comportement. Cependant, le National Institute of Health (1998) affirme que ce type de traitement ne permet pas d'augmenter significativement leur rendement scolaire. Données qui vont dans le même sens que celles de Doré (1995) à l'effet que la seule certitude qui existe relativement à l'efficacité des stimulants réside dans leur capacité à induire des effets à court terme sur la conduite, mais sans produire de changements durables au niveau du rendement scolaire ou des aptitudes sociales. En somme, le Ritalin compense mais ne guérit pas.

Laporte (2004, 2006) abonde dans le même sens. Ce dernier est d'avis que la médication améliore l'efficacité des interventions psychosociales en augmentant la réceptivité de la personne aux diverses interventions qui favoriseraient l'apprentissage de nouveaux comportements grâce à une meilleure intégration de l'information ainsi rendue possible. Il ajoute toutefois que la médication ne guérit pas le trouble.

Plusieurs facteurs limitent l'utilisation de la médication : pour DuPaul et Eckert (1997), une certaine proportion d'enfants, soit 20 à 30% des cas, ne répond pas de façon comportementale au traitement ; le National Institute of Health (1998) estime que les résultats de son effet quant à l'amélioration du fonctionnement à long terme sont insuffisants ; sans compter que de nombreux effets secondaires comme la perte d'appétit, l'insomnie, les maux de tête et d'estomac et l'irritabilité obligent une réduction du dosage ou l'arrêt du traitement (DuPaul et Eckert, 1997 ; National Institute of Health, 1998). Près de la moitié des enfants traités médicalement, soit 47% ne changent pas ou diminuent leur rendement scolaire par rapport aux conditions placebo. Dans une analyse exhaustive de soixante-deux études auxquelles ont participé 2 897 enfants hyperactifs réalisée par Schachter (2002), celui-ci conclut que l'effet du méthylphénidate est bien démontré à court terme mais pas après plus de quatre semaines.

Bien que ce type de traitement permette d'améliorer entre autres la mémoire à court terme, la vigilance, l'attention et le contrôle de l'impulsivité chez les enfants atteints du TDAH, il comporte certaines limites, comme le précisent Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006) puisque « ces enfants continuent de démontrer plus de comportements problématiques que leurs pairs et s'améliorent peu au plan de leur fonctionnement scolaire malgré l'effet de la médication » (p. 240).

Malgré sa nécessité dans certains cas, l'utilisation d'une médication pour plusieurs élèves souffrant de TDAH ne suffit pas à améliorer leur rendement scolaire (DuPaul et Eckert, 1997 ; National Institute of Health, 1998). Le recours à cette intervention permet donc d'atténuer certains comportements dérangeants que présente l'enfant hyperactif mais ne favorise pas la réussite scolaire.

1.2.2 Intervention comportementale

L'intervention comportementale, qui découle d'une théorie behavioriste, se base sur le conditionnement du comportement dans le cadre d'une vision d'un individu modelé par le comportement. Selon Lavigreur et Desjardins (1999), l'intervention behaviorale met l'accent sur l'utilisation systématique de stratégies qui encouragent les comportements souhaités et découragent les comportements problématiques ou inacceptables chez l'enfant. O'Connor (1969) affirme que cette intervention semble être très peu efficace surtout lorsqu'elle est utilisée comme unique moyen. Comme le mentionnent Massé, Lanaris et Couture (2006), il est nécessaire de combiner divers traitements et de les adapter selon l'âge, le type de TDAH et les autres problèmes que présente l'enfant. Nous verrons ces options plus loin dans une perspective multimodale.

Plusieurs auteurs signalent une certaine amélioration sur le plan comportemental pendant le traitement à court terme mais l'absence d'effet à long terme (Barkley, 1978 ; Pelham et Bender, 1982 ; Strain, Guralnick et Walker, 1986). Les nombreux efforts que doivent mettre les intervenants, l'applicabilité seulement dans les milieux plus structurés ainsi que le manque de généralisation à d'autres situations s'ajoutent aux limites de cette intervention (Braswell et Bloomquist, 1991). Selon Hinshaw, Klein et Abikoff (1998), ce type d'intervention s'applique plus particulièrement dans le cadre de l'éducation spécialisée mais les effets produits sont difficilement généralisables au milieu régulier puisque les gains observés sous des conditions de renforcement peuvent se dissiper en l'absence d'un programme explicite favorisant la généralisation. La mesure des résultats se limite souvent à l'observation des comportements à la tâche ou des comportements perturbateurs en classe. Carlson *et al.* (1992), indiquent que l'emploi d'un

programme de renforcement dans une classe spécialisée diminue significativement les comportements d'inattention mais ne contribue pas à améliorer le rendement scolaire.

Dubé (1992) mentionne que le renforcement positif et négatif ou encore l'apprentissage par imitation ou façonnement préconisés dans l'intervention comportementale améliorent les comportements, mais ne sont pas efficaces avec tous les enfants et présentent certaines failles puisque les effets obtenus cessent après la période d'application des mesures de contrôle. Cette intervention ne s'avère donc pas très efficace à long terme auprès des enfants présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.

1.2.3 Intervention cognitive

L'intervention cognitive relève plutôt d'une intervention humaniste et s'appuie sur une conception du développement autonome de la personne dans une théorie soutenue par la croyance en la croissance positive des individus. Elle englobe différentes stratégies d'apprentissage pour les élèves en difficulté et préconise des stratégies d'autocontrôle. L'élève doit apprendre des méthodes de réflexion par le biais de la verbalisation. Pour Bérubé (1991), la cognition est une fonction complexe multiple incluant autant l'ensemble des connaissances (langage, mathématiques, musique, *etc.*) que les processus qui permettent leur apprentissage et leur manipulation (associations, rétroaction, traitement de l'information, *etc.*). Selon Douglas (1972), l'autocontrôle vise à élever le niveau de conscience de l'enfant en lui apprenant à régler, modifier et évaluer ses comportements problématiques. Cependant, Dubé (1992) affirme que les changements obtenus se limitent à certains domaines d'activité de l'enfant. L'intervention cognitive s'avère

concluante auprès des enfants avec TDAH lorsqu'elle est combinée à une autre intervention.

Dans le trouble déficitaire de l'attention, Guay et Laporte (2006) rapportent que plusieurs déficits cognitifs, surtout reliés au fonctionnement exécutif, ont été identifiés. Ces déficits exécutifs chez les sujets ayant un TDAH ont été mis en relation avec leurs problèmes d'autorégulation des comportements.

Récemment, quelques interventions visant l'éducation cognitive et métacognitive auprès des jeunes ayant un TDAH et des interventions visant la remédiation cognitive pour le TDAH ont été expérimentées. Ces interventions cognitives présentent des résultats prometteurs pour les jeunes ayant un TDAH. Nous aborderons ces programmes novateurs d'intervention cognitive un peu plus loin dans ce chapitre dans une perspective de traitement multimodal.

Pour l'instant, retenons que l'aspect touchant la croissance positive de l'individu mérite une attention particulière. En effet, les études ont clairement démontré que les enfants souffrant d'hyperactivité possèdent peu ou pas d'estime de soi ; ils ont tendance à se déprécier et à se dévaloriser, bref, ils développent une image négative d'eux-mêmes qui nuit considérablement à leur croissance personnelle. La croissance positive n'existe donc à peu près pas chez ces individus.

1.2.4 Intervention cognitivo-comportementale

Inspirée des fondements théoriques du behaviorisme et du développement des interventions cognitives, l'intervention cognitivo-

comportementale vise à apprendre aux élèves à se guider eux-mêmes par le biais d'un langage interne et à contrôler ce langage. Cependant, Whalen et Henker (1987) avancent que les effets de l'intervention sont de courte durée et les difficultés d'apprentissage perdurent à long terme.

Les interventions cognitivo-comportementales regroupent différents types d'interventions qui utilisent le raisonnement cognitif pour intervenir auprès des enfants avec TDAH. Les principales interventions que l'on retrouve visent l'autocontrôle, l'entraînement à l'autorégulation et l'entraînement aux habiletés sociales.

L'utilisation d'interventions de type cognitivo-comportemental se retrouve dans plusieurs études dans le but de diminuer les comportements d'inattention ainsi que pour augmenter les comportements d'attention et le rendement scolaire. Entre autres, celle de Chase et Clement (1985) qui ont étudié les effets de l'auto renforcement comparativement à la médication sur une clientèle de six élèves avec TDAH et dont les résultats indiquent que l'auto renforcement apporte une plus grande amélioration du rendement scolaire que la médication seule, mais dont la validité est limitée par le dosage de la médication non contrôlé expérimentalement et l'absence de suivi à long terme.

Par ailleurs, les résultats d'une étude de Shimabukuro *et al.* (1999), dont le but était de vérifier l'effet de l'autocontrôle sur les comportements d'attention et le rendement scolaire auprès de trois élèves avec TDAH, ont démontré qu'un procédé d'autocontrôle est efficace pour augmenter les comportements d'attention et le rendement scolaire. Par contre, le nombre restreint de sujets et leur éducation en classe spéciale limitent la validité de cette étude.

Plus récemment, dans une recherche menée auprès de cinq enfants hyperactifs ayant un retard mental léger visant à vérifier si une stratégie de type cognitivo-behavioral faisant appel à des procédés d'autocontrôle permettait d'aider ce type d'élèves du primaire à diminuer leurs comportements d'inattention et à maintenir leurs acquis après l'arrêt du traitement, Juneau (2001) arrive à la conclusion que la diminution de ces comportements ne semble pas favoriser une augmentation significative de leur rendement scolaire.

En somme, certaines études prétendent que les procédés d'autocontrôle utilisés dans l'intervention cognitivo-behaviorale favoriseraient la diminution des comportements d'inattention. Selon d'autres études, la diminution de ces comportements influencerait le rendement scolaire, alors que d'autres recherches concluent que les difficultés d'apprentissage perdurent et que la diminution des comportements d'inattention ne favoriserait pas de manière significative l'augmentation du rendement scolaire. En effet, selon Abikoff (1991), les ateliers de formation inspirés des interventions cognitivo-behaviorales qui s'adressent aux enfants hyperactifs semblent avoir un impact décevant, même combinées à la prise de médication.

1.2.5 Démarche multimodale

La perspective de traitement multimodal combine le plus souvent les traitements psychosocial et médical. Il s'agit, selon Laporte et Guay (2006), du paradigme d'intervention le plus utilisé actuellement auprès des enfants avec TDAH. Ces deux interventions agissant simultanément visent à alléger les symptômes des élèves atteints du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Selon Hinshaw, Klein et Abikoff (1998), cette démarche

s'effectue en collaboration avec la famille et le milieu scolaire. DuPaul et Eckert (1997) soutiennent que l'intervention psychosociale telle la modification des comportements, la thérapie cognitive et la formation au savoir-faire social tend à diminuer les symptômes durant la période où l'effet de la médication s'est dissipé.

Le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (2003) intègrent dans la démarche multimodale toute combinaison de traitements faisant appel à une diversité de moyens. Laporte (2004) précise toutefois qu'il s'agit le plus souvent de l'association médication/interventions psychosociales. Cette combinaison, interventions psychosociales et médication, a pour objectifs généraux l'amélioration des capacités d'organisation, la limitation de l'agitation, la diminution de l'impulsivité, l'amélioration de l'estime de soi, le développement des habiletés sociales et la limitation des effets concernant l'inattention. Desjardins, Groulx et Lavigne (1999) indiquent qu'au plan des déficits attentionnels du TDAH, afin de pallier ou de limiter les faiblesses du système attentionnel, l'objectif principal de la démarche multimodale est d'augmenter les capacités attentionnelles à l'aide de diverses stratégies d'intervention relevant de techniques de modification du comportement, de techniques cognitivo-comportementales portant sur des métacognitions et des stratégies d'aménagement de l'environnement scolaire et familial ainsi que la médication. Pour Laporte (2004), les trois principales limites de la démarche multimodale se trouvent dans le fait que la médication n'y a qu'un rôle symptomatique, que les interventions psychosociales y ont un objectif essentiellement palliatif bien qu'elles visent souvent avec succès l'amélioration des comportements, l'augmentation de l'efficacité fonctionnelle de l'attention et des divers déficits et, finalement, la question du maintien à

long terme de cette amélioration de la problématique après l'arrêt éventuel de la médication.

Ainsi, bien que la démarche multimodale semble efficace pour soutenir l'attention de l'enfant, les résultats de diverses recherches tendent à démontrer que les effets observés à court terme ne perdurent pas à moyen et long terme si on élimine la médication. Horn, Chatoor et Conners (1983), dans une étude visant à évaluer l'efficacité de l'entraînement cognitif combiné à la médication, ont montré que la médication contribuait à améliorer l'attention ainsi que le comportement et qu'elle favorisait l'apprentissage des habiletés de résolution de problème, cependant, l'impact de l'entraînement cognitif sur l'amélioration du fonctionnement cognitif des élèves médicamenteux n'a pas été démontré. Par ailleurs, Abikoff et Gittelman (1985) notent qu'en comparaison à un groupe contrôle traité aux stimulants, les enfants qui ont reçu un entraînement cognitif combiné à une médication sont plus lents sur le plan de leur rendement dans des situations chronométrées.

Dans une étude de Richardson, Kupietz et Maitinsky (1987), les élèves présenteraient un taux de réussite en lecture plus élevé lorsqu'une stratégie de modification de l'enseignement est combinée à une médication stimulante. Cependant, les effets observés n'ont pu être directement liés à l'application de l'intervention puisque les chercheurs n'ont pas fourni d'informations statistiques des effets spécifiques du traitement ni de description du modèle utilisé. Une recherche, comportant plusieurs types d'interventions dont l'entraînement aux habiletés sociales et au sens de l'organisation, des cours de rattrapage, une psychothérapie individuelle pour l'enfant, l'entraînement à la gestion parentale pour les parents et un programme de renforcement à la maison, menée auprès d'une centaine d'enfants de sept à neuf ans par Abikoff et Hechtman (1996), révèle que l'utilisation d'un traitement

psychosocial est inefficace. Malgré l'intensité et la durée du traitement, les auteurs notent que les évaluations à partir de sources multiples ne montrent pas l'efficacité de l'intervention psychosociale et que celle-ci ne procure aucune protection lorsqu'on interrompt la médication puisque l'état de tous les enfants s'est détérioré et que la médication a dû être réintroduite. Cette démarche semble donc jusqu'à un certain point efficace mais tend à perdre de son efficacité lors de l'arrêt de la médication stimulante.

Honorez (2002) note que les effets positifs de la démarche multimodale avec méthylphénidate consisteraient d'une part dans le traitement temporaire des symptômes diagnostiques : amélioration de la capacité de contrôle du comportement moteur pour l'hyperactivité ; augmentation de la concentration et de l'effort pour l'inattention ; meilleure autorégulation de l'impulsivité. D'autre part, on relèverait une amélioration temporaire des traits associés : pour la conduite, augmentation de la conformité et de l'effort ; pour l'agressivité, diminution de l'hostilité physique et verbale ; pour l'interaction sociale, diminution des comportements négatifs ; pour la productivité scolaire, augmentation de la production et de la précision du travail. Parmi les effets négatifs, ce chercheur observe l'apparition et l'augmentation peu fréquentes de tics ; des problèmes fréquents d'alimentation et de sommeil ; des effets psychologiques possibles sur la cognition et l'attribution ; peu d'effets sur les habiletés et processus supérieurs comme les habiletés à lire, les habiletés pour les sports et les jeux, les habiletés sociales ; peu d'amélioration à l'adaptation à long terme ; pas d'amélioration sur la réussite scolaire ni sur le comportement antisocial. Par ailleurs, Laporte (2004) rapporte qu'au moment où les effets de la médication s'atténuent, les symptômes du TDAH refont leur apparition au même degré qu'au point de départ.

Plusieurs recherches, selon Laporte et Guay (2006), tendent à démontrer que la démarche multimodale s'avère plus efficace sur l'ensemble « symptômes-autorégulation-apprentissage de stratégies cognitives et comportementales » que la médication seule, les thérapies cognitivo-comportementales seules, les interventions psychosociales seules et autres traitements dits alternatifs tels l'homéopathie, l'acuponcture, *etc.* Selon une vaste étude américaine impliquant un traitement multidimensionnel du TDAH (*Multidimensional Treatment of ADHD, MTA*), les symptômes cliniques du TDAH chez les jeunes sont améliorés par la pharmacothérapie seule rigoureusement appliquée. Toutefois, comme le précisent Laporte et Guay (2006), dès que les effets de la médication s'estompent, les symptômes cliniques réapparaissent à leur niveau initial. La médication seule ne permet donc pas aux jeunes ayant un TDAH d'apprendre à développer leur capacité d'attention, ni à autoréguler leurs comportements d'hyperactivité/impulsivité, ce que permettrait l'intervention multimodale.

Bref, les différentes interventions proposées, bien qu'efficaces à certains niveaux, présentent donc toutes des limites qui ne permettent pas de contrer les différents problèmes chez les enfants présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. L'intervention biomédicale permet de réduire l'agitation et d'améliorer l'attention peu de temps après la prise du médicament mais les effets sont à court terme et ne présentent pas de solution durable pour remédier aux troubles d'apprentissage et améliorer le rendement scolaire. L'intervention comportementale améliore les comportements par renforcement positif ou négatif mais elle ne procure pas de stratégies d'apprentissage qui permettraient de favoriser des changements durables dans les apprentissages scolaires. L'intervention cognitivo-comportementale aide l'enfant à se guider par le biais d'un langage interne et l'intervention cognitive favorise l'autocontrôle plus particulièrement

par l'autorégulation de l'enfant. Ces dernières interventions suggèrent des stratégies à l'enfant afin d'élever son niveau de conscience et d'autocontrôle et de favoriser le transfert de ces stratégies dans les matières académiques tel que stipulé dans le programme d'*Actualisation du Potentiel Intellectuel* (A.P.I.) de Audy (1992). Les effets semblent persister en autant que soient prévues des activités de réinvestissement de ces stratégies. La démarche multimodale semble efficace pour soutenir l'attention de l'enfant mais les effets observés à court terme ne perdurent pas à moyen et long terme lorsque la médication est éliminée.

1.2.5.1 Programmes d'intervention

Depuis peu, se sont développés de nouveaux programmes d'intervention qui s'intègrent dans une démarche multimodale et vers lesquels tend à s'orienter un certain nombre de praticiens-chercheurs. Il s'agit de programmes d'entraînement cognitif, de gestion cognitive/métacognitive ou encore d'éducation de l'attention auprès d'enfants présentant un TDAH dont les premiers résultats sont, de l'avis de Laporte et Guay (2006), très prometteurs. Axés sur la remédiation cognitive des processus neuropsychologiques en jeu dans la problématique des jeunes avec TDAH, on les retrouve aussi sous les appellations remédiation neuropsychologique, réhabilitation cognitive et réhabilitation neuropsychologique. Laporte (2004) mentionne que leur place s'inscrit au sein de l'intervention multimodale dont ils constituent une composante essentielle au même titre que la médication et les interventions psychosociales.

Parmi les recherches entamées dans ce domaine, notons les travaux de Demers et Achim (2004) inspirés du programme *Pay Attention* de Kerns, Eso et Thompson (1999), Thompson *et al.* (1984) et Thompson et Kerns

(2001) ; ceux de Büchel et Büchel (1995) dans le *Programme DELF* ; ceux de Chevalier et Girard-Lajoie (2000) avec le *Programme d'Éducation de l'Attention* (2000) puis, plus récemment, le *Programme de gestion de l'attention* (2005) ; ceux de Gagné (2001) avec le programme *Être attentif... une question de gestion* ; ceux de Caron (2001) avec le *Programme d'Attentix* ; et ceux de Laporte, Pépin et Loranger (2003) avec la suite logicielle *L'Attentionnel*. L'une des caractéristiques principales de ces programmes, selon Laporte (2004), est qu'ils sont théoriquement fondés sur une modélisation du système attentionnel en lien avec d'autres fonctions cognitives (mnésiques–exécutives) et sur une modélisation théorique de la problématique TDAH.

L'objet de la remédiation peut donc porter sur des cognitions ou métacognitions relatives à tel ou tel processus neuropsychologique/fonction cognitive émergeant du fonctionnement des neuronaux les sous-tendant en sont les cibles/contenus privilégiés, tel que l'expliquent Laporte et Guay (2006). Ces chercheurs précisent qu'ils parlent alors de :

remédiation métacognitive visant l'amélioration de fonctions cognitives spécifiques en prenant appui sur des stratégies de gestion cognitive, d'éducation cognitive, sur des exercices ou des outils pédagogiques « cognitifs/comportementaux ». Elle porte « indirectement » sur les réseaux neuronaux mobilisés. Avec les jeunes présentant un TDAH, il s'agit d'augmenter les capacités attentionnelles, d'améliorer le contrôle de l'agitation et de l'impulsivité par le biais d'une amélioration des capacités d'inhibition des conduites et des pensées interférentes. (Laporte et Guay, 2006, p. 191).

Les aspects prise de conscience, autocontrôle, gestion volontaire de processus attentionnels caractérisent ces programmes ainsi que l'école

comme lieu privilégié de leur application. L'entraînement cognitif, selon Guay *et al.* (2004), améliore l'efficacité du traitement de l'information et celui du contrôle de l'inhibition. Des dires de Laporte (2004), la remédiation cognitive est appelée à connaître des développements futurs s'appuyant sur des données théorico-cliniques en progrès constant.

Les programmes sensorimoteurs pour le TDAH sont aussi présentés généralement en association avec une intervention médicale s'inscrivant ainsi dans une démarche multimodale. Cela dépend toutefois des études et de l'âge des sujets. Chez les petits, comme dans l'étude menée par Chevalier et Simard (2006), le programme sensorimoteur de gestion de l'attention réalisé par Chevalier, Harnois et Girard-Lajoie (2005), s'adresse à des enfants avec symptômes élevés de TDAH dont la plupart, étant trop jeunes, ne sont pas médicamenteux. La sensorimotricité, de sensori, qui fait appel aux différentes entrées sensorielles (toucher, vision, goût, audition, olfaction, proprioception ou sensation du corps dans l'espace), et de motricité, est définie par Chevalier et Simard (2006) comme étant l'ensemble des sensations, des perceptions et des réactions qui produisent le mouvement volontaire.

Comme l'expliquent Chevalier et Simard (2006), de même que Chevalier, Simard et Rouillard (2006), les programmes sensorimoteurs visent habituellement à développer des habiletés motrices et perceptives dans des tâches motrices structurées. Leur but est d'améliorer la capacité d'autocontrôle en enseignant aux enfants des stratégies leur permettant de s'autoréguler par l'augmentation de leur niveau d'attention ainsi que par le contrôle de leur impulsivité.

L'étude menée par Chevalier et Simard (2006) auprès de deux classes ordinaires au préscolaire a démontré une réduction des comportements d'hyperactivité et d'inattention chez tous les élèves, à la suite du programme d'intervention sensorimoteur. Le même programme, de Chevalier, Harnois et Girard-Lajoie (2005), implanté dans 25 classes ordinaires au préscolaire a démontré des effets significatifs seulement auprès d'élèves présentant des comportements cibles élevés du TDAH : une amélioration du contrôle exécutif (inhibition) et de l'orientation de l'attention (attention sélective) ainsi qu'une amélioration des habiletés motrices (habileté posturale, coordination motrice). Toutefois, ces auteures signalent que des résultats n'étaient pas significatifs pour tous les élèves, ce qui ne signifie en rien qu'un programme est inefficace, mais qui incite plutôt à voir à la lumière de ces résultats qu'une investigation plus approfondie serait souhaitable auprès des enfants ayant un TDAH et auprès de tous les élèves.

Une recherche effectuée selon une approche humaniste par Fournier (1999) suggérait que les programmes qui touchent cette population d'élèves pourraient considérer l'idée de complexité en proposant un jumelage d'interventions et que l'activité physique, la musique et l'art dramatique seraient à envisager. Les résultats de cette même recherche révèlent que la thérapie par l'art, en l'occurrence les arts plastiques, contribue à améliorer la confiance, l'estime et l'affirmation de soi chez ces enfants, mais que le rendement scolaire ne s'en trouve pas affecté.

À la lumière de ces informations démontrant les bienfaits et les limites des différentes interventions tentées auprès des enfants avec TDAH⁷, il nous apparaît pertinent d'explorer de nouvelles solutions. Une intervention

⁷ Appendice C : figure C-3 Interventions en milieu scolaire

cognitive impliquant comme processus d'apprentissage la motricité pourrait être envisagée tel qu'abordé par Armstrong (2002) ainsi que Chevalier et Girard-Lajoie (2000) et plus récemment Chevalier et Simard (2006). Ainsi, il pourrait être intéressant d'explorer une intervention de type multisensoriel centrée sur la créativité, car les enfants avec TDAH semblent privilégier la modalité non-verbale kinesthésique dans leurs apprentissages, tel que le proposent Flessas et Lussier (1995). Chevalier et Girard-Lajoie (2000) et plus récemment Chevalier, Harnois et Girard-Lajoie (2005), ont développé un programme d'intervention multisensoriel et cognitivo-moteur favorisant le développement de l'attention par la sensorimotricité dans les apprentissages et ont trouvé des effets bénéfiques sur la vigilance et l'attention soutenue (dimensions taxonomiques de l'attention) auprès d'élèves hyperactifs.

Dans un chapitre présentant une revue d'interventions des enseignants et des éducateurs auprès de jeunes ayant un TDAH, Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006) mettent l'accent sur les stratégies comportementales, la modification de l'environnement et l'entraînement sensorimoteur en vue de réduire les comportements non appropriés et d'améliorer l'attention des enfants aux prises avec ce trouble dans un contexte de groupe ou de classe. Ces auteures mettent à jour des résultats assez significatifs amenant à se questionner sur les stratégies qui pourraient améliorer l'apprentissage et le rendement des enfants ayant un TDAH et ainsi faciliter leur vie à l'école. Elles concluent qu' : « il existe des interventions autres que la médication qui peuvent être mises en place auprès du jeune qui présente un TDAH » (p. 251). Par ailleurs, Giguère (2007) précise que puisque ces jeunes éprouvent des difficultés de régulation, principalement dans les tâches requérant de l'organisation, de la planification et de l'inhibition, il apparaît possible de les aider à se réguler à travers un choix

d'activités motivantes qui présentent un intérêt pour le jeune, tels le sport et la musique.

Nous savons d'ores et déjà que les enfants avec TDAH ont peu d'estime de soi, qu'ils sont immatures, qu'ils ne mettent pas à contribution leur potentiel, qu'ils se sentent rejetés par les pairs, *etc.* Or, ce qu'on appelle l'immaturation chez bon nombre d'enfants identifiés avec TDAH peut être positif. En effet, Armstrong (2001) affirme que dans le domaine des théories évolutionnistes, il existe un concept appelé *néoténie*, un mot d'origine latine qui signifie « demeurer jeune ». Montagu (1983) et Armstrong (2001) prétendent qu'il y a des caractéristiques psychologiques de jeunesse telles : la créativité, la spontanéité et la curiosité, qui doivent être transportées à l'âge adulte afin de favoriser l'évolution de notre espèce. Or, selon Armstrong (2001), il semble que bon nombre de ceux à qui on applique l'étiquette d'hyperactivité possèdent ces traits de jeunesse. Il soutient que ces traits de caractère servent de base à la créativité chez l'adulte. Selon ses dires, certains des jeunes aux prises avec le TDAH conservent un caractère enfantin se dirigeant vers tout ce qui capte leur intérêt, laissant paraître des perceptions très inhabituelles, démontrant de la spontanéité dans leurs actions. Il soutient que nous devrions faire attention de ne pas donner une connotation négative (comme immaturité du développement) à ce type de comportement et que, soigneusement entretenues et canalisées, ces spécificités peuvent devenir la base de la créativité à l'âge adulte.

1.3 Musique et école

C'est ici, à notre sens, que l'apport de la musique revêt un caractère important pour la recherche puisqu'elle laisse libre cours à la créativité en

mettant à profit toutes les sensations de l'apprenant. En effet, une étude de Lowe (1998) visant l'intégration de la musique et du français dans un programme d'immersion française démontre que les enseignantes ont observé le développement créatif des élèves tant en musique qu'en français. Elles ont de plus remarqué que les cours musique/langue intégrées avaient réussi à rejoindre certains élèves, dont les apprenants kinesthésiques et auditifs et ceux qui souffraient de troubles d'attention, qu'elles n'étaient pas parvenues à rejoindre dans les cours traditionnels.

Par ailleurs, une récente étude échelonnée sur trois ans effectuée par l'Université Queen auprès de 6 000 élèves d'écoles publiques, visant à déterminer les effets de l'éducation par les arts sur l'apprentissage, révèle que les résultats en mathématiques sont supérieurs de 11 points percentiles chez ces élèves par rapport aux élèves d'écoles non participantes. Ce programme combine l'apprentissage et la création dans le but de développer toutes les aptitudes de l'enfant et d'améliorer les résultats scolaires et le sens de l'organisation. Cette recherche, menée par Upitis et Smithrim (2002), démontre non seulement que l'apprentissage par les arts avait valu aux élèves une meilleure réussite aux tests standardisés de calcul et d'estimation en mathématiques, mais qu'il favorise aussi l'apprentissage en langues. Ces chercheuses concluent entre autres que le temps consacré aux arts à l'école ne l'est pas au détriment de la réussite en langues et en mathématiques et que l'école a plus d'attrait pour les élèves quand les arts font partie du programme d'études. Près de 90% de l'ensemble des parents sont d'avis que les arts motivent l'apprentissage de leurs enfants et les enseignants croient qu'il s'agit là d'un moyen efficace d'atteindre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Selon Upitis et Smithrim (2002), cette étude a d'autant plus d'importance qu'elle prend en considération d'autres facteurs importants dans la réussite scolaire tel le niveau d'instruction de la mère. Elles sont d'avis qu'un programme artistique dans une école peut avoir une influence notable sur le succès scolaire même en tenant compte de tels facteurs. Ce programme ne ferait pas que rendre l'apprentissage stimulant et amusant, mais il aiderait les élèves à saisir des concepts et il améliorerait leur rendement. En somme, selon cette étude, apprendre et lire pour son plaisir contribuent de manière importante à la réussite en mathématiques et en langues et de telles activités profitent aux enfants de toutes les classes socioéconomiques.

Du côté de Berlin, une étude longitudinale, réalisée entre 1992 et 1998, portant sur l'influence d'une formation musicale accrue dans le développement général et individuel des enfants, a confirmé l'hypothèse que cette formation entraînait des effets de transfert positifs. Celle-ci, répartie sur deux heures d'enseignement de musique par semaine, impliquait l'apprentissage d'un instrument et la participation des enfants à des ensembles musicaux dans des classes expérimentales comparativement aux classes contrôle offrant le programme régulier impliquant une heure de musique par semaine. Les principaux constats de cette étude que présente Bastian (1998) touchent à divers grands thèmes dont : la compétence sociale et l'intelligence sociale, l'intelligence, la concentration, les habiletés musicales, le rendement et la créativité, l'anxiété et l'instabilité émotionnelle, la perception de soi, ainsi que le rendement général dans le curriculum scolaire.

Sur les plans de la *compétence sociale* et de l'*intelligence sociale*, les chercheurs, selon Bastian (1998), ont démontré qu'il y a moins d'élèves

exclus socialement parmi les élèves ayant suivi la formation musicale accrue, que deux fois plus d'élèves parmi ceux-ci ne sont l'objet d'aucun rejet par les pairs, que beaucoup moins d'enfants des classes expérimentales éprouvent de la difficulté à s'intégrer en classe et que les enfants qui apprennent un instrument de musique acquièrent beaucoup plus d'habiletés sociales que ceux des classes contrôle. Les auteurs expliquent que leur supériorité est manifeste sur le plan du jugement social, dans l'art de tirer des leçons de leurs expériences et d'établir des liens de cause à effet contribuant à leur faire percevoir et juger les situations quotidiennes de manière adéquate. De l'avis des auteurs, il s'ensuit que la formation musicale accrue représenterait une option plausible pour contrôler la violence et les attitudes agressives dans notre société.

Les résultats de cette recherche traitant de l'aspect de l'*intelligence* confirment les résultats de recherches antérieures indiquant une relation entre la musicalité et le développement de l'intelligence. Les auteurs, comme le mentionne Bastian (1998), notent que le quotient intellectuel croît en proportion des habiletés musicales. Les enfants des classes expérimentales qui avaient un quotient intellectuel au-dessus de la moyenne au début de leurs études ont pu accroître leurs avantages de façon considérable en comparaison aux élèves des classes contrôle. Les enfants désavantagés socialement et ayant un quotient intellectuel sous la moyenne qui ont reçu un soutien moindre dans leur développement intellectuel cognitif pendant leur petite enfance et qui ont profité de la formation musicale accrue augmentent leurs points de quotient intellectuel au fil des ans. Les chercheurs affirment que les données et les analyses démontrent que la musique, la pratique d'un instrument de musique et la formation musicale peuvent, dans une perspective à long terme, améliorer de façon significative le développement

de l'intelligence des enfants en dépit de différences dans leur développement cognitif antérieur.

Du côté de la *concentration*, Bastian (1998) rapporte qu'il y a moins d'enfants faibles ou extrêmement faibles au chapitre de l'attention dans les classes expérimentales que dans les classes contrôle, ce qui porte les auteurs à penser qu'une formation musicale accrue peut aider les enfants ayant des difficultés de concentration.

En ce qui a trait aux *habiletés musicales*, au *rendement* et à la *créativité*, la recherche démontre que les enfants des classes expérimentales obtiennent de meilleurs résultats dans tous les tests comparés aux enfants des classes contrôle. Les auteurs affirment que les effets de transfert conduisent d'abord à une plus grande musicalité chez les enfants et que la formation musicale améliorant tous ces indicateurs en une seule opération représente des effets de transfert significatifs.

Au sujet de l'*anxiété* et de l'*instabilité émotionnelle*, les chercheurs n'ont pas obtenu de résultats uniformes bien que les enfants des classes contrôle croient qu'ils deviennent plus anxieux au fil des ans alors que ceux des classes expérimentales pensent qu'ils peuvent mieux réduire leur anxiété en général. Les auteurs en concluent que l'apprentissage d'un instrument de musique, malgré la pression entraînée par les pratiques et les concerts, n'entraîne pas de symptômes d'anxiété plus prononcés.

Quant à la *perception de soi* des enfants, Bastian (1998) rapporte qu'elle serait peu influencée par la formation musicale accrue. Ces résultats corroborent ceux d'études empiriques antérieures à l'effet que la perception

de soi pendant la période de l'enfance demeure relativement invariable et que cette uniformité est apparemment liée à la culture de l'individu.

Finalement, du côté du *rendement général* dans le curriculum scolaire, les auteurs affirment que la somme importante de temps exigée par cette formation n'affecte pas à la baisse le rendement scolaire des enfants dans les autres matières. Ils constatent un pourcentage plus élevé d'enfants qui affichent des performances au-dessus de la moyenne dans les classes expérimentales comparativement aux classes contrôle tant au niveau des mathématiques, de la géométrie, de l'anglais langue seconde (dictée, vocabulaire, rédaction) que de l'allemand langue maternelle (lecture, orthographe, rédaction).

Les auteurs de cette recherche présentent des recommandations en matière de culture, de formation et d'éducation qui placeraient la musique au cœur du curriculum à raison d'au moins deux heures de cours par semaine impliquant l'apprentissage d'un instrument de musique et de musique d'ensemble dans les écoles publiques. Ils sont d'avis que l'apprentissage d'un instrument de musique exige des habiletés intellectuelles et motrices complexes, de l'émotion et de l'expressivité. Non seulement la coordination précise des mains et des doigts sur les cordes ou les clés demande une grande motricité fine et une mémoire spatiale, mais la lecture à vue exige le traitement simultané d'une quantité riche et dense d'informations (notes, mesure, rythme, sonorité, etc.). Ce type d'activité requiert un raisonnement complexe et abstrait, particulièrement à l'égard de l'activité motrice préparant et suivant l'exécution de chaque mesure, ce qui signifie pour Bastian (1998) une activité sous des conditions extrêmes de simultanéité et de processus séquentiel. L'approche simultanée est intuitive chez ces enfants et, comme le mentionnent Flessas et Lussier (1995), ceux-ci l'utilisent naturellement.

Par ailleurs, une approche séquentielle est favorable pour les enfants avec TDAH qui fonctionnent davantage selon la modalité simultanée non-verbale. Ces enfants ont grandement besoin d'acquérir des stratégies séquentielles qui constituent pour eux des outils essentiels à l'apprentissage.

Selon Bastian (1998), jouer d'un instrument de musique est donc l'une des activités humaines les plus complexes et aucune autre activité, aucun autre sujet n'exige autant de décisions instantanées, en constante évolution sur un laps de temps substantiel. Cette combinaison d'attention soutenue d'anticipation dans un contexte de perpétuelle pression intellectuelle, psychique et physique représente à leurs yeux une expérience éducative d'une valeur unique et indispensable. Donc, de l'avis de Bastian (1998), l'éducation musicale, en plus de développer le simple plaisir d'écouter de la musique et ses propres talents musicaux, favorise le développement de traits de personnalité importants comme l'extraversion en permettant au musicien de s'exprimer par son jeu, l'esprit d'équipe par la participation à un ensemble, l'adhésion à l'œuvre musicale et au groupe, la stabilité émotionnelle dans le stress d'une exécution publique, l'intelligence dans la compréhension et l'exécution artistique d'une œuvre musicale.

D'après une étude menée à Hong-Kong par des psychologues auprès de deux groupes de 45 élèves âgés entre 6 à 15 ans, étude publiée par le mensuel américain *Neuropsychology* selon AFP (*Le Soleil*, 3 août 2003, B-9), la musique peut améliorer la mémoire verbale chez les enfants recevant un enseignement musical dès le plus jeune âge.

Selon Peretz *et al.* (1995), la musique est, tout comme le langage, humaine et universelle. Elle met en jeu le système auditif et vocal et possède un système écrit. Comme le langage, la musique suppose une organisation

complexe. Cette chercheuse précise que la musique a été souvent comparée au langage, en particulier en ce qui a trait à la spécificité des mécanismes intervenant dans le traitement respectif à l'un et l'autre domaine. Parmi les multiples comparaisons : la notion selon laquelle la perception de la parole est spéciale puisqu'elle utilise des procédures et des connaissances qui lui sont exclusives se comparerait, selon Liberman et Mattingly (1985), à la transformation de l'onde acoustique en un code phonologique. Cette position repose essentiellement sur quatre arguments empiriques, tous ayant par la suite donné lieu à l'observation d'un phénomène analogue en musique. D'abord, la perception des consonnes est dite catégorielle, or, la perception catégorielle s'applique aussi aux accords musicaux. Ensuite, l'existence d'un dispositif spécial pour les sons de la parole qui consiste en l'observation de changements de frontières phonétiques après adaptation est un phénomène qui se produit également pour les sons instrumentaux pincés et frottés. Troisièmement, une spécialisation de l'hémisphère cérébral gauche pour la catégorisation des sons du langage est aussi valide pour la perception des sons pincés et frottés. Finalement, un phénomène mis en évidence et connu sous le terme de « perception duplex » a trouvé son analogue musical dans la perception des accords. Peretz *et al.* (1995) ajoutent que ces parallèles empiriques établis entre les domaines du langage et de la musique illustrent l'utilité du matériel en tant qu'élément de comparaison privilégié avec le langage.

Une multitude d'études, dont celle de Rauscher (1993), produites sur l'effet Mozart, théorie selon laquelle l'écoute passive d'œuvres du compositeur suffit à améliorer les habiletés spatiales, tentent de démontrer que dix minutes d'écoute de musique de Mozart augmenteraient de 8 à 10 points le QI comparé au silence ou à une musique de relaxation. Cependant,

dans une méta analyse de seize études sur l'effet Mozart, Peretz *et al.* (1999) ne notent aucun changement cognitif ni d'amélioration du quotient intellectuel.

Bolduc (2004) présente sa thèse sur les relations entre l'apprentissage de la musique et l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire. Les résultats de son étude d'une durée de 15 semaines auprès de 104 enfants soumis à des cours de musique axés sur la pratique du langage démontrent que ceux-ci ont progressé beaucoup plus rapidement dans l'apprentissage du français que leurs camarades et étaient mieux préparés pour leur entrée en première année. Les enfants retenaient et reconnaissaient mieux les sons, avaient développé une meilleure perception auditive et de meilleures stratégies pour retenir les mots. La lecture de la musique stimulerait les mêmes zones du cerveau que la langue, en l'occurrence ici le français, et améliorerait ainsi le raisonnement logique des musiciens. Il en irait de même pour les habiletés motrices des enfants qui seraient rehaussées par le maniement des instruments. Bolduc (2004) ajoute que le lien entre le langage et la musique est indéniable. Il a démontré que les enfants qui suivaient un programme musical étaient plus éveillés et plus motivés.

Après avoir suivi le développement de 144 Torontois de première année au primaire, Schellenberg (2004) a constaté que le QI des petits inscrits à des cours de musique a grimpé de sept points comparativement à trois points pour ceux inscrits en classes régulières ou en art dramatique. Il conclut que l'apprentissage de la musique augmente le quotient intellectuel. La musique sollicite les deux hémisphères du cerveau : le droit avec la créativité, le gauche avec l'effet de synthèse nécessaire pour lire la musique. Non verbale, la musique permet aux enfants d'exprimer toute leur créativité et les oblige à aller puiser dans leurs émotions la sensibilité nécessaire pour rendre une mélodie expressive. De plus, Bolduc (2004) constate que les

enfants qui n'apprenaient pas la musique avaient moins d'habiletés à entrer en contact avec leurs semblables.

Certains scientifiques sont d'avis que les individus qui ont l'oreille musicale ne possèdent pas de meilleures prédispositions que les autres à l'apprentissage des langues, alors que d'autres y voient un lien indéniable. Parmi ces derniers, Besson (2005) pose comme postulat de base que l'inné n'est pas seul en cause en matière d'apprentissage des langages. Son équipe de recherche a observé des différences de structure anatomiques entre le cerveau des musiciens ayant fait cet apprentissage avant l'âge de dix ans et celui des non-mélomanes. Des différences sont également observables au niveau du cortex auditif. La zone temporelle du cerveau qui s'occupe de réception auditive développe chez les musiciens de formation une sensibilité supérieure aux sons, d'où l'hypothèse émise par cette chercheuse que cette sensibilité particulière leur confère une plus grande capacité à réceptionner d'autres types de sons comme le langage.

Afin de vérifier cette hypothèse, Besson (2005) a mené une étude auprès de deux groupes de dix personnes, l'un composé de musiciens, l'autre de non-mélomanes. Une première expérience a mis en contact les deux groupes avec de petites phrases musicales, dont la mélodie a été modifiée dans un cas en augmentant une note d'un demi ton et dans un autre cas d'un cinquième de ton. Il apparaît que les musiciens détectent naturellement mieux les variations faibles, tandis que l'ensemble du groupe est en mesure de détecter les variations plus grossières de la mélodie. La même expérience a ensuite été menée à partir de phrases extraites de livres d'enfants, dont la prosodie a été modifiée en fin de phrases. Même conclusion : les musiciens adultes détectent deux fois plus que l'auditeur lambda les faibles variations de hauteur. L'enregistrement en temps réel de

l'activité du cerveau par encéphalogramme montre que les variations positives sont plus rapides chez les musiciens que chez les autres. Besson (2005) a aussi prouvé que les Français musiciens en herbe âgés entre 7 et 9 ans détectaient aussi bien que les adultes les déviations, tant au niveau des notes que des phrases. À son avis, cela montre que les musiciens sont capables d'analyser finement les propriétés des sons, non seulement les sons musicaux, mais également les sons du langage.

Des dires d'une musicothérapeute, Delisle (2004), la musique sert d'excuse pour créer des interactions avec les enfants et ouvrir leur esprit à l'environnement. Elle permet d'exprimer certains états d'âme sur lesquels il est difficile de mettre des mots. À notre avis, cet aspect de la musique est bénéfique pour les enfants avec TDAH qui éprouvent souvent de la difficulté à transmettre leurs émotions.

Nombreuses sont les études impliquant les arts et l'éducation, cependant, peu rallient l'apprentissage d'un instrument de musique et l'apprentissage de la langue maternelle spécifiquement auprès des enfants aux prises avec le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Il serait donc intéressant d'explorer le volet apprentissage de la musique chez ce type d'enfants afin d'en connaître les répercussions sur leurs apprentissages scolaires et ce, plus particulièrement en français.

La présente étude, qui vise à explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève hyperactif, se tourne donc vers l'utilisation d'une intervention cognitive combinée à l'apprentissage d'un instrument de musique. Nous qualifierons cette démarche de cognitivo-motrice car, comme le spécifient Chevalier et Girard-Lajoie (2000), celle-ci intègre la motricité de l'enfant dans le

développement cognitif de ce dernier. L'intervention cognitive, tel que l'affirment Rosenthal-Malek et Yoshida (1994), préconise la croissance positive de l'individu et s'avère plus efficace que les autres pour le transfert des apprentissages. D'autre part, comme l'apprentissage d'un instrument de musique fait à la fois appel à la motricité fine, à la cognition et à l'apprentissage d'une nouvelle forme de langage, sans oublier son caractère créatif, elle pourrait se révéler une avenue intéressante pour venir en aide à ce type d'enfants.

CHAPITRE II

FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

Le cadre théorique de l'étude projetée touchant l'apprentissage des enfants hyperactifs requiert d'aborder un grand courant de pensée en éducation, soit le cognitivisme, et de situer la démarche cognitivo-motrice. Les concepts d'apprentissage, de comportement, de motricité, de psychomotricité et de motricité fine seront pris en compte. La sémiologie de la langue incluant le français écriture et le français lecture ainsi que la sémiologie de la musique se veulent des concepts de base pour la présente recherche puisqu'ils en constituent les piliers. Les principales similitudes entre le langage et la musique seront finalement dégagées avant d'exposer la question et les objectifs de recherche.

2.1 Perspective cognitiviste

La perspective cognitiviste est antérieure à l'avènement de la psychologie cognitive. Le cognitivisme, tel que défini par Legendre (1993), est un concept issu de la psychologie qui désigne à la fois un courant de recherche théorique et expérimental ainsi qu'un paradigme affirmant la légitimité du recours à la conscience pour établir une science du comportement par opposition au behaviorisme qui rejette l'intervention de la conscience, de là notre préférence pour le cognitivisme puisqu'il vise directement la conscientisation de l'individu qui est déficiente chez les sujets

avec TDAH. De nombreux travaux menés dans le cadre de la psychologie du développement dont ceux de Piaget (1976) et Bruner (1997) ont grandement fait évoluer les stratégies cognitives. Selon Hensler (1992), les contributions des théories du traitement de l'information basées sur des modèles de la mémoire ont exercé une influence déterminante sur le développement des connaissances relatives aux stratégies cognitives et aux stratégies d'apprentissage.

Les travaux de Piaget ont fortement influencé la psychologie génétique et les recherches en éducation. Piaget (1979) concluait qu'il n'existe pas de connaissances résultant d'un simple enregistrement d'observations sans une structuration due aux activités du sujet mais qu'il n'existe pas non plus chez l'homme de structures cognitives a priori ou innées. À son avis, seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur des objets. Ses travaux ont permis d'élaborer des théories éducatives constructivistes dont deux aspects ont été exploités en recherche : les champs d'interactions dans lesquels le sujet construit sa connaissance et se développe dans un processus plus global d'autorégulation et d'adaptation à son environnement ainsi que les stades du développement de l'enfant. Ces recherches s'inscrivent dans le mouvement psychocognitif, lequel s'intéresse à ce qui se passe dans le cerveau comme la structure de la connaissance ou la logique de la résolution de problèmes, tel que le mentionne Tardif (1992). Ces théories se distinguent des théories sociocognitives qui mettent l'accent sur la dynamique socioculturelle propre aux transactions cognitives entre une personne et son environnement. Selon Sfard (1998), apprendre un sujet donné est un processus d'intégration dans une communauté culturelle et sociale.

Pour Legendre (1993), une pédagogie cognitiviste mise sur la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage. L'intervention cognitive est définie comme un traitement visant à agir sur les opérations cognitives. Utilisée auprès de l'élève avec TDAH, elle vise à l'inciter à porter une attention soutenue aux stimuli pertinents et permet de diminuer l'inattention ou d'augmenter l'attention. Selon Hale et Lewis (1979), les processus de l'attention sont fondamentaux au traitement de l'information et à l'apprentissage, particulièrement en classe. Fleisher, Soodak et Jelin (1984) affirment que le déficit de l'attention est une caractéristique des difficultés d'apprentissage des enfants et l'attention fait partie du processus cognitif de l'apprentissage et de la mémorisation. Ils ajoutent que l'attention réfère à plusieurs types d'habiletés dont celle d'attendre l'information pendant une période donnée et celle de concentrer son attention. Gagné (1985) va dans le même sens en spécifiant qu'il y a deux types particuliers d'attention : l'un ayant une fonction générale d'alerte où la posture de l'apprenant et la musculature générale assurent un état d'empressement à recevoir la stimulation, le second est la perception sélective.

Guay et Laporte (2006) rapportent que l'expansion des neurosciences cognitives a permis de développer au cours des trente dernières années des méthodes d'évaluation neuropsychologique beaucoup plus raffinées, qui favorisent une meilleure compréhension des processus cognitifs fondamentaux ainsi que celle de leurs dérèglements. Les connaissances des déficits cognitifs inhérents à certains troubles neuropsychologiques et à certaines psychopathologies ont connu une progression considérable. C'est ainsi que dans le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), plusieurs déficits cognitifs, principalement reliés au fonctionnement exécutif, ont pu être identifiés. Ces auteurs notent entre autres l'inhibition de la réponse motrice, le contrôle de l'interférence (inhibition d'une réponse

automatisée), la mémoire de travail, la flexibilité cognitive (changement de stratégie en cours de tâche) et la planification de l'action. Ainsi, le profil cognitif du TDAH se caractérise, entre autres, par un trouble dysexécutif.

Guay et Laporte (2006) ajoutent que ces déficits exécutifs des jeunes ayant un TDAH ont été mis en relation avec leurs problèmes d'autorégulation des comportements. Ils sont d'avis que, selon cette perspective, les problèmes de comportements observés dans le TDAH (inattention/hyperactivité/impulsivité) rendent compte des déficits cognitifs.

L'intervention cognitive préconise des stratégies d'autocontrôle comme le suggère Hughes (1988), en apprenant aux élèves à se guider eux-mêmes par un langage interne et à contrôler ce langage. Comme précisé au premier chapitre, l'autocontrôle vise à élever le niveau de conscience chez l'enfant en lui apprenant à régler, modifier et évaluer ses comportements problématiques. Les enfants avec TDAH éprouvent de nombreuses difficultés telles : l'inattention, l'impulsivité, une faible estime de soi, des troubles de comportement, des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, un manque de contrôle de soi et une déficience motrice qu'il serait difficile de combler en utilisant une seule intervention. Ainsi, nous privilégions dans cette recherche une démarche qui met en jeu les composantes cognitives et motrices chez des sujets avec TDAH.

2.2 Démarche cognitivo-motrice

La démarche cognitivo-motrice prend sa source auprès du cognitivisme et, selon Schmidt (1993), auprès de modèles de contrôle du mouvement développé dans le domaine de l'apprentissage moteur. Certains

auteurs privilégient les démarches qui intègrent la motricité dans les apprentissages cognitifs. Ainsi, Flessas et Lussier (1995) proposent que les enfants avec TDAH présentent un style cognitif simultané non-verbal privilégiant l'image, le mouvement et l'expérience vécue comme mode d'apprentissage. Elles mentionnent que le processus simultané de traitement de l'information s'effectue par une stratégie de regroupement d'informations basée essentiellement sur la découverte de similitudes entre les stimuli, grâce à un souci constant d'établir des liens entre ceux-ci ou avec des expériences antérieures et entraînant par le fait même une certaine originalité dans la production ou l'exécution de la tâche.

Les processus de pensée simultanée offrent au sujet la possibilité d'intégrer harmonieusement l'expérience avec l'enseignement reçu, de telle sorte qu'il puisse apporter une coloration personnelle aux idées qu'il émet et aux productions qu'il réalise. Pour sa part, la vigilance fait référence à un état d'éveil d'une durée relativement longue impliquant une tâche de détection au cours de laquelle le sujet doit percevoir et rapporter la présence ou l'absence d'un changement dans l'environnement. Elle se traduit par un état physiologique de l'organisme qui, lorsque stimulé, peut réagir rapidement et efficacement. La vigilance, telle que définie par Chevalier et Girard-Lajoie (2000) et Laporte (2003), regroupe les notions de maintien de l'éveil et de capacité à être prêt à recevoir des stimulations et à les rechercher dans le champ perceptuel. Quant à l'attention soutenue, elle fait référence pour Camus (1996) à la dimension temporelle du déploiement des processus attentionnels. Elle réfère au maintien de la vigilance dans des tâches de longue durée et au cours desquelles l'occurrence de stimuli cibles est élevée. Elle est aussi impliquée dans la détection de petites modifications dans l'information présentée. Selon Chevalier et Girard-Lajoie (2000) et Laporte (2003), elle requiert un contrôle des impulsions et une persistance à la tâche

dans un effort dirigé fort utiles, à notre avis, lors de l'apprentissage d'un instrument de musique.

Armstrong (2002) suggère que les enfants avec TDAH présenteraient une forme d'intelligence de type spatial et corporel-kinesthésique, selon la théorie des intelligences multiples de Gardner (1993, 1997). Dans la même foulée, Armstrong (2002) propose de favoriser l'expérimentation, la manipulation et le mouvement dans le cadre d'activités dynamiques et interactives. Un programme développé dans cet esprit par Chevalier *et al.* (2002) et Chevalier, Harnois et Girard-Lajoie (2005), en lien avec le modèle de l'efficacité cognitive dont est issu le programme d'*Actualisation du Potentiel Intellectuel* (A.P.I.) de Audy (1992) présente la particularité d'impliquer l'enfant dans un apprentissage cognitivo-moteur où la motricité participe à la résolution cognitive de la tâche. Il consiste aussi en une intervention multisensorielle où les sens non-verbaux et verbaux (kinesthésiques, visuels et auditifs) sont mis à contribution dans les activités d'apprentissage. Par ce programme, l'enfant prend conscience du contrôle de son attention (capacité d'inhibition) et de sa capacité à planifier la tâche à réaliser par des stratégies (action-représentation) qui lui seront proposées au cours des activités d'apprentissage. Selon Chevalier *et al.* (2003), Chevalier et Simard (2006) et Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006), ce programme a démontré ses effets positifs sur la vigilance, l'attention soutenue, l'attention sélective et le contrôle de l'inhibition d'élèves hyperactifs. Nous postulons dans cette recherche qu'une démarche cognitivo-motrice favoriserait les liens entre l'apprentissage d'un instrument de musique et l'apprentissage du français auprès d'enfants avec TDAH.

Dans l'approche d'*Actualisation du Potentiel Intellectuel* (A.P.I.) développé par Audy (1992), celui-ci appuie les recherches en psychologie

attestant que l'efficacité cognitive est un facteur déterminant de la performance intellectuelle des individus. À son avis, l'absence de stratégies de résolution de problèmes explique une bonne part des sous-performances intellectuelles des individus. Audy (1988, 1993) définit l'efficacité cognitive comme étant « la capacité de résoudre des problèmes avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources et avec plaisir, aisance, assurance et élégance » (p. 2). C'est ce concept d'efficacité cognitive qui est à la base du modèle d'A.P.I., lequel propose une façon différente de concevoir la notion de résolution de problèmes. Ce processus repose, selon la théorie de l'efficacité cognitive, sur deux systèmes : le système de gestion métacognitive et le système d'exécution. Cette approche permet de développer chez le sujet l'habitude d'utiliser un faisceau de stratégies de résolution de problèmes dans les différents contextes du quotidien impliquant un langage interne et une période de réflexion permettant d'utiliser la bonne stratégie.

Or, l'enfant avec TDAH démontre un faible niveau de langage interne et ne s'arrête pas suffisamment pour réfléchir, pour se parler afin de faciliter son processus de résolution de problèmes, ce qui lui nuit considérablement sur le plan de l'apprentissage. Poissant (2006) estime qu'il est difficile pour les enfants ayant un TDAH de développer un langage interne élaboré nécessaire à l'autorégulation par le langage dû, entre autres, à une mémoire de travail verbale limitée. Nombreuses sont les études qui démontrent que le TDAH est réputé pour perturber les apprentissages scolaires, tel que le mentionnent Juneau et Boucher (2004) ainsi que Honorez (2002), et même être la cause directe des difficultés d'apprentissage.

2.3 Apprentissage et difficulté d'apprentissage

L'apprentissage, selon Piaget (1959, 1967b), est basé sur la promptitude de l'activité à développer plutôt que sur une activité passivement entamée. L'instruction devrait suivre le développement et non le précéder. La situation d'apprentissage devrait être ajustée aux séquences de pensée.

Selon la théorie de l'apprentissage de Skinner (Büchel, 1995), la connaissance se construit à partir de la présentation contiguë d'événements dans la nature. Toutefois, l'organisme agit sur son environnement et est à son tour réciproquement affecté par ce dernier. De son point de vue, l'organisme humain est moulé par le conditionnement opérant et la modification comportementale. Bertrand (1998) classe cette théorie du côté des théories technologiques.

Bref, l'apprentissage peut se définir de façon tout à fait opposée selon la position des chercheurs. Goupil et Lusignan (1993) affirment que pour les cognitivistes, l'apprentissage est centré sur les changements dans les connaissances. Pour Smith (1979), l'apprentissage implique notamment la réorganisation de l'aspect de la structure cognitive qui constitue le résumé de notre expérience passée et qu'on appelle la mémoire.

Pour la présente étude, nous retenons la définition de Doré et Mercier (1992), pour qui l'apprentissage est un processus cognitif, c'est-à-dire un système organisé et dynamique de connaissances, qui permet à l'individu d'utiliser son expérience passée pour assimiler l'organisation de son environnement et les conséquences de ses propres actions pour s'y accommoder. Apprendre consiste à acquérir des connaissances sur le monde qui nous entoure, sur notre environnement, ou à les modifier.

L'apprentissage contribue à l'autorégulation et l'adaptation des comportements. Ainsi, il implique une assimilation, c'est-à-dire une intégration et une organisation des connaissances. Piaget (1967b), définit l'assimilation comme étant la conduite active par laquelle l'individu modifie le milieu au lieu de s'en accommoder. À son avis, l'assimilation constitue :

l'intégration à des structures préalables qui peuvent demeurer inchangées où sont plus ou moins modifiées par cette intégration même, mais sans discontinuité avec l'état précédent, c'est-à-dire sans être détruites et en s'accommodant simplement à la nouvelle situation (Piaget, 1967b, p. 20).

Nous considérons que l'apprentissage permet un changement de comportement, une adaptation à l'environnement permettant une continuité et une progression de façon cohérente chez l'individu. Le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* élaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2002) reconnaît l'apprentissage comme un processus actif plutôt qu'une accumulation simple de connaissances transmises à l'élève. La pédagogie, autrefois centrée sur le contenu, est maintenant centrée sur l'apprentissage de l'élève, précisent Archambault et Chouinard (2003).

Le nouveau programme⁸, plus tard nommé le *Renouveau Pédagogique*, consiste à développer des compétences transversales chez l'élève, c'est-à-dire des compétences généralisées qui se déploient dans l'ensemble des domaines d'apprentissage que tout le personnel enseignant doit promouvoir. Elles se regroupent selon quatre dimensions : intellectuelle, méthodologique, personnelle/sociale, et communicationnelle. Un tableau comparatif (tableau 2.1) met en parallèle le profil des compétences transversales visé par le

⁸ Pour consulter le nouveau programme, visitez le site : <http://documents.educationquebec.qc.ca/programmes/>

Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2002) et celui que l'on retrouve typiquement chez le jeune ayant un TDAH (APA, 2001 ; Barkley, 1997 ; MEQ et MSS, 2003 ; Oosterlaan, Scheres et Sergeant, 2005).

Tableau 2.1

Profil de compétences du jeune avec TDAH en lien avec le *Programme de formation* de l'école québécoise

COMPÉTENCES TRANSVERSALES	PROFIL TDAH
Intellectuelles : utiliser l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Difficultés d'anticipation, de planification de l'action et de résolution de problèmes. ✓ Manque de jugement. ✓ Peu de réflexion avant de passer à l'action.
Méthodologiques : se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible capacité d'organisation et de planification. ✓ Parvient difficilement à terminer ses travaux à temps.
Personnelles et sociales : connaître ses forces et ses faiblesses, coopérer, travailler en équipe.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Difficultés à s'auto-évaluer, à prendre conscience de ses difficultés. ✓ Faible estime de soi. ✓ Habilités sociales déficitaires, victime de rejet. ✓ Faible résistance à la distraction entraînant des difficultés à travailler en équipe. ✓ Difficulté à attendre son tour.
Communicationnelles : écrire correctement, parler de façon claire pour bien se faire comprendre, écouter les autres.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Difficultés d'apprentissage pouvant découler du TDAH dû au manque d'attention et aux retraits fréquents de la classe. ✓ Désorganisation parfois présente dans le discours. ✓ Faibles capacités d'attention et d'écoute. ✓ Interrompt les autres, parle trop.

Source : Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006), page 239

Les changements entraînés par la mise en application du *Renouveau Pédagogique* rendent difficilement conciliables, selon Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006), les objectifs du programme scolaire et les capacités du jeune aux prises avec le TDAH compte tenu de leur profil cognitif, comportemental, affectif et social.

Nombreux sont ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans nos écoles québécoises et ce, plus spécifiquement chez les garçons, par surcroît, les garçons avec TDAH.

2.3.1 Difficulté d'apprentissage et TDAH à l'école

Il est graduellement apparu au cours des deux dernières décennies que les filles réussissaient mieux à l'école que les garçons tant au Québec que dans la plupart des pays développés. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1999), par-delà l'influence centrale qu'exerce l'origine socio-économique sur la trajectoire scolaire d'un élève, le genre est aussi doté d'une autonomie propre. À origine sociale égale, les filles réussissent proportionnellement mieux que les garçons à tous les ordres d'enseignement et ce phénomène est d'autant plus apparent lorsque les élèves proviennent d'un milieu socio-économiquement défavorisé (CSE, 1999).

Cette étude du CSE (1999) démontre que les principales difficultés scolaires éprouvées par les garçons au primaire se manifestent de trois façons : dans l'apprentissage de la langue d'enseignement (lecture et écriture), dans le retard scolaire et dans l'identification plus fréquente des garçons comme élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Il n'y a pas de différence importante dans les résultats par matière scolaire en fonction du sexe de l'élève, à l'exception de la langue d'enseignement (lecture et écriture) où l'avance des filles est significative. Cette différence se retrouve, pour la lecture, non seulement au Québec, mais aussi à des degrés divers, dans les pays qui ont été inclus dans l'échantillon des grandes enquêtes internationales. Quant à l'écriture, les résultats de 1995 à l'épreuve obligatoire de sixième année pour cette matière au primaire au Québec font ressortir que 57% des filles avaient une compétence suffisante ou supérieure

pour 38% des garçons. Quant au retard scolaire, la même étude fait part d'un taux de 25,3% de garçons en situation de retard scolaire à la fin du primaire pour l'année 1997-1998 comparativement à 17,3% des filles. On y mentionne aussi qu'il ne s'agit pas d'un phénomène récent et que cet écart perdure depuis les 35 dernières années. À ce propos, Archambault et Richer (2003) mentionnent qu'un tel phénomène a été remarqué au Québec comme ailleurs depuis 1955 et que les garçons sont plus nombreux que les filles à être sans diplôme d'études secondaires, que leur taux de réussite est inférieur à celui des filles et qu'ils sont plus nombreux à éprouver des difficultés d'apprentissage de la langue d'enseignement.

Par ailleurs, deux garçons pour une fille sont identifiés en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation chez les élèves de 6 à 11 ans et 5,5 garçons pour une fille manifestent des troubles de comportement. Le CSE (1999) signale que ces difficultés demeurent globalement les mêmes au secondaire et que l'écart entre les garçons et les filles se creuse un peu plus année après année. De plus, le décrochage scolaire constitue une réalité additionnelle et spécifique à ce niveau d'études qui, encore une fois, affecte davantage les garçons que les filles. En ce qui a trait à l'apprentissage en langue d'enseignement, le CSE (1999) observe :

à la lecture des résultats des épreuves du Programme d'Indicateurs du Rendement Scolaire (PIRS) de 1998, évaluation qui est menée à l'échelle canadienne – que l'écart constaté au primaire en faveur des filles tend à s'accroître, entre 13 et 16 ans, pour les niveaux supérieurs de rendement tant en lecture qu'en écriture, en particulier pour la lecture. Par ailleurs, à ces âges, les garçons présentent une légère avance en mathématiques et en sciences aux niveaux supérieurs de rendement des épreuves administrées pour ces matières par le PIRS en 1996 et en 1997 (CSE, 1999, p. 2).

Les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, en l'occurrence le français, exercent des effets à court et à long terme chez les élèves aux prises avec celles-ci. À court terme, le CSE (1999) identifie les difficultés en ce domaine ainsi que celles en mathématiques comme étant l'un des deux motifs qui mènent à l'identification d'un élève comme étant en difficulté d'apprentissage ou servant d'appui aux autorités scolaires pour justifier le redoublement, l'étiquetage ou la décision de redoublement qui influenceront le parcours scolaire de l'élève à long terme.

Pour ce qui est de l'écart observé dans le retard scolaire entre les garçons et les filles à la fin du primaire, il s'accroît à la fin du secondaire. On note que 40% des garçons présentaient un retard scolaire pour l'année scolaire 1997-1998, contre 27% des filles. Pour sa part, la proportion totale des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation avait presque doublé chez les élèves de 12 à 16 ans, comparativement à ce qui est observé chez les élèves de 6 à 11 ans.

Bernard (2003) arrive au même constat à l'effet que les différences entre les garçons et les filles sur le plan de l'accès aux différentes classes se manifestent au milieu du secondaire. Il précise que 98% des jeunes Québécois ont accédé à la première année du secondaire en 2000/2001 mais que seulement 80,4% ont accès à la quatrième année du secondaire alors que 87,5% des filles y accèdent. Il constate que c'est en troisième secondaire que les différences entre les garçons et les filles se manifestent et que l'écart entre les deux se creusent et s'agrandit jusqu'aux études supérieures. Il signale que 71,5% des garçons accèdent à la cinquième année du secondaire comparativement à 83,2% chez les filles, et que 29,2% des garçons atteignent le baccalauréat comparativement à 43% chez les

femmes, toujours en 2000/2001. Les redoublements sont deux fois plus importants au secondaire qu'au primaire plus particulièrement en première année du secondaire.

Bernard (2003) note que les résultats des filles aux épreuves de français sont nettement supérieurs à ceux des garçons. En juin 2001, en examinant les résultats à l'épreuve de français de 5^e secondaire, (tableau 2.2), on observe un écart de 6,1 points supérieurs pour les filles pour l'ensemble de l'épreuve des trois volets de cinquième secondaire en français et de 6,3 points supérieurs en production écrite. Les filles obtiennent de meilleurs résultats en français langue maternelle, en anglais langue maternelle, de même qu'en français langue seconde, mais il y a peu d'écarts observés dans les autres matières.

Tableau 2.2

Résultats à l'épreuve de français de 5^e secondaire en juin 2001

	Production écrite		Ensemble de l'épreuve	
	Moyenne	Taux de réussite	Moyenne	Taux de réussite
Garçons	71,5%	81,5%	69,3%	87,1%
Filles	77,8%	90,5%	75,4%	94,7%

Source : MEQ, Indicateurs de l'éducation, 2002, *Vie pédagogique*, 127, 19, avril-mai

L'étude du CSE (1999) démontre également que les données sur le retard scolaire et l'identification des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation concordent avec les taux de diplômés. En effet, 41,3% des garçons du secteur des jeunes ont quitté les études secondaires sans avoir obtenu leur diplôme en 1997-1998 contre 26,0% des filles. Les

répercussions sont inévitables dans la poursuite des études postsecondaires où la clientèle masculine s'affaiblit par rapport à la clientèle féminine.

Tout ceci conduit le CSE (1999) à proposer différentes orientations au Ministère de l'Éducation dont certaines rejoignent l'une des visées de la présente étude. Ainsi, aux yeux du CSE (1999), l'apprentissage de la langue doit être considéré au premier plan. Intégrer davantage la lecture et l'écriture à des activités variées ; respecter davantage les styles cognitifs ; chercher à rejoindre les intérêts propres manifestés par les élèves en leur ménageant des activités qui, par-delà les objectifs spécifiques d'apprentissage, visent à entretenir chez eux le plaisir de lire et d'écrire ; soutenir l'expérimentation dans les milieux scolaires de moyens pour favoriser chez les élèves, en particulier chez les garçons, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sous toutes ses formes, tant par le moyen de nouvelles technologies de l'information que par celui des activités parascolaires ; suivre de très près les garçons et les filles en difficulté scolaire tout au long de leurs apprentissages et plus particulièrement lors du premier cycle du secondaire, sont autant de mesures et de conseils que propose le CSE (1999) à des fins de réussite scolaire. Celles-ci sont d'ailleurs au cœur des préoccupations de la présente étude et ce, chez des sujets aux prises avec des problèmes d'hyperactivité, ceux-ci éprouvant de sérieux problèmes d'apprentissage comme le soulignent Desrosiers et Royer (1995).

En effet, Hoffman et DuPaul (2000) indiquent que l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité qui caractérisent le TDAH peuvent nuire à plusieurs aspects du fonctionnement social de l'enfant entraînant des échecs et des rétroactions négatives fréquentes. La réalité scolaire, comme le suggèrent Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006), devient ainsi une source importante de préoccupations pour l'enfant et ses parents.

Les élèves ayant un TDAH manifestent généralement un faible rendement scolaire, disent entre autres Barkley, DuPaul et McMurray (1990) ainsi que Zental (1990). Ces élèves ont de la difficulté avec la résolution de problèmes, affirment Tant et Douglas (1982), n'utilisent pas de manière efficace des stratégies organisationnelles dans les conditions de grands efforts, comme le mentionnent Voelker *et al.*, (1989) et démontrent peu de capacités à verbaliser les consignes, ajoutent Hamlett, Pelligrini et Conners (1987). La majorité d'entre eux démontrent un sous-rendement en lecture et en orthographe (Barkley, DuPaul et McMurray, 1990 ; Dyckman et Ackerman, 1991 ; Montgomery et Alem, 2006). Par ailleurs, les enfants ayant un TDAH obtiennent une moyenne comparable à celle des enfants « normaux » au test de quotient intellectuel, renchérissent Dyckman et Ackerman (1991).

Selon Frick *et al.* (1991), le sous-rendement scolaire est associé à des troubles de conduite. D'après une étude de DuPaul et Stoner (1994) et Hinshaw, Klein et Abikoff (1998), le taux de redoublement scolaire, de placement dans des classes d'éducation spécialisée et de décrochage scolaire chez les élèves ayant un TDAH sont significativement beaucoup plus élevés que ceux de leurs pairs. Ils estiment que 80% de ces élèves présentent des problèmes de rendement scolaire et que ceux-ci vivent des difficultés cognitives, socio-émotionnelles et comportementales affectant directement ce rendement. Rouillard, Chartrand et Chevalier (2006) rapportent qu'en milieu de garde, ces enfants adoptent déjà des comportements perturbateurs qui les mettent à risque d'expulsion par les éducateurs. Les troubles de comportement représentent un facteur très déterminant chez les enfants avec TDAH et cette lacune entraîne de nombreux problèmes qui hypothèquent leur avenir.

2.4 Comportement

Le comportement, tel que défini par Legendre (1993), s'affilie à la conduite et l'attitude ; il se veut la manière plus ou moins volontaire d'agir en général. Dans la présente étude, les comportements observables, dont la manifestation prend différentes formes chez les sujets qui nous préoccupent, sont représentés par *l'inattention*, *l'hyperactivité*, *l'impulsivité*, les *troubles émotionnels*, les *troubles relationnels*, *l'activité pro-sociale* et *l'estime de soi*.

Tel que le classent DuPaul *et al.* (1998), nous retrouvons sous la rubrique de *l'inattention* les comportements suivants : ne prête pas attention, fait des fautes d'étourderie, a des difficultés d'attention soutenue, ne semble pas écouter, ne se conforme pas aux consignes (obéissance), a du mal à terminer ses travaux, a du mal à s'organiser, évite et fait à contrecœur les tâches (peu d'efforts mentaux), perd ses objets, est facilement distrait et est oublieux. Parmi les troubles d'*hyperactivité*, ces chercheurs rapportent les comportements suivants : remue, se tortille, est agité, court, grimpe, ne reste pas assis, ne reste pas tranquille, est agressif, est colérique, manque de persévérance et manque de contrôle de soi. Pour les troubles d'*impulsivité*, nous retrouvons : parle trop, répond trop vite sans réfléchir, a du mal à attendre son tour, interrompt souvent et impose sa présence.

Concernant les *troubles émotionnels* de Goodman (1997), nous y retrouvons les comportements suivants : se plaint de maux, s'inquiète, semble malheureux ou abattu, mal à l'aise, peureux, nerveux et maussade. Les *troubles relationnels*, selon Goodman (1997), sont observables chez l'enfant solitaire ou qui a peu d'amis, qui ne semble pas être aimé des autres, qui se fait souvent embêter, qui s'entend mieux avec les adultes qu'avec les pairs ou qui se bagarre. Goodman (1997) caractérise *l'activité pro-sociale*

par la sensibilité aux autres, le partage, l'aide, la gentillesse avec les plus jeunes et la promptitude à rendre service.

Quant à l'*estime de soi*, nous savons déjà, selon la presque totalité des études abordant les sujets avec TDAH, que les enfants aux prises avec ce trouble n'en possèdent pratiquement pas ou bien ne démontrent qu'une très faible estime de soi. Les comportements d'estime de soi sont observables sous l'angle des éléments affectifs dont la perception de soi, la perception que les autres ont de soi, le sentiment d'être heureux ou malheureux, d'être bien dans sa peau et de confiance en soi.

2.4.1 Estime de soi

L'estime de soi est un concept très large, utilisé dans plusieurs contextes lesquels, sans être nécessairement contradictoires, peuvent être très différents, nous confie Careau (2007). Selon Saint Paul (1999), il n'existe pas de définition reconnue par tous de l'estime de soi. Elle part du principe que l'estime de soi est l'appréciation favorable de soi-même. Il y aurait, à son avis, deux grands courants de pensée, l'un insistant sur l'importance et la valeur intrinsèques de l'être humain, l'autre mettant l'accent sur le fait que, pour avoir une bonne estime de soi, il faut pouvoir compter sur soi-même et en particulier sur sa capacité de penser clairement et d'agir en accord avec son propre jugement. Pour le psychologue Branden (1997), l'estime de soi est la disposition à se considérer comme compétent pour faire face aux défis de base de l'existence et digne d'être heureux. Pour Saint Paul (1999), l'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Ainsi, une personne qui s'estime elle-même se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et heureuse. Elle ajoute que

l'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face de façon responsable et efficace aux événements et aux défis de la vie.

Pour Bandura (2007), l'estime de soi concerne les évaluations par l'individu de sa valeur personnelle. L'estime de soi représente l'attitude positive ou négative envers le soi. Le soi perçu, explique Falardeau (2001), correspond à la représentation que la personne a des perceptions des autres envers elle-même, elle a un impact important sur l'image de soi, particulièrement sur l'estime de soi.

Pour notre étude, retenons que l'estime de soi est l'appréciation favorable de soi-même, la perception de l'appréciation que les autres ont de soi, ainsi que la disposition à se considérer compétent pour faire face à l'avenir et digne d'être heureux. Pour Rosenberg (1989), l'estime de soi est une des composantes du concept de soi. Comme mentionné au premier chapitre, nous savons déjà que les enfants diagnostiqués avec TDAH ont peu ou pas d'estime de soi. De plus, les difficultés que présente l'élève en français entraînent d'autres difficultés comme par exemple le développement négatif du concept de soi.

2.4.2 Concept de soi

Dans son acception la plus simple, L'Écuyer (1994) définit le concept de soi comme la façon dont la personne se perçoit, comme un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, *etc.*), de traits personnels, de rôles et de valeurs que la personne s'attribue, évalue parfois positivement

et négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements.

Bandura (2007) associe le concept de soi à une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui. Ce chercheur ajoute que le concept de soi reflète les croyances des individus dans leur efficacité personnelle.

Certaines recherches se sont penchées sur le concept de soi des apprenants en difficulté. Entre autres, Herry et Maltais (1997), au cours d'une étude menée auprès de 184 élèves fréquentant les classes régulières dont 92 éprouvaient des difficultés d'apprentissage, ont établi une relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi. Les résultats de leur étude démontrent qu'une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire ainsi que le concept de soi global. Le concept de soi, qui produit des effets positifs ou négatifs sur le développement global de l'enfant, est considéré, par les chercheurs tels Shavelson, Hubner et Stanton (1976), comme la perception qu'une personne a d'elle-même et qui englobe, selon Héroux et Farrell (1985), la connaissance et l'évaluation de soi ainsi que la description que la personne pense que les autres font d'elle, ajoute Muller (1978). Herry et Maltais (1997) incluent les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs et les intérêts dans cette image ou description de la personne. Chaque personne développerait un concept de soi global qui représente sa perception générale bien que cette personne tende à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens.

Shavelson, Hubner et Stanton (1976) indiquent que les enfants et les adolescents regroupent d'abord ces informations en deux catégories, soit le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire, et qu'ensuite, ces deux concepts de soi se subdivisent en un certain nombre de concepts de soi spécifiques. Le concept de soi scolaire inclurait un concept de soi spécifique à chacune des matières alors que le concept de soi non scolaire engloberait des domaines tels les relations avec les autres, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques.

Lavoie (1993) mentionne que le concept de soi constitue une réalité centrale liée à la réussite académique et qu'il est considéré comme un lien pertinent d'intervention en matière de difficultés d'adaptation scolaire. En conséquence, les éducateurs portent un intérêt particulier au concept de soi des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Herry et Maltais (1997) précisent que les apprenants en difficulté connaissent des échecs scolaires à répétition, échecs qui les amènent à se sentir démunis face aux tâches à exécuter. Ces apprenants se décrivent alors moins compétents que les autres enfants, perception négative de soi qui déterminerait des attitudes négatives et des comportements d'évitement face à ces tâches.

Les résultats de l'étude de Herry et Maltais (1997), à l'effet que les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire global plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage, correspondent à ceux d'études analysées de façon exhaustive par Chapman (1988) ainsi que Cooley et Ayers (1988) selon lesquelles les échecs scolaires à répétition affecteraient la perception de la performance scolaire des élèves en difficulté. De plus, Herry et Maltais (1997) confirment que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français, qu'elles s'accompagnent ou non de difficultés en mathématiques, ont en plus une perception de soi globale et

une perception de leur performance scolaire significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage.

Le type de difficultés scolaires produit donc des effets sur les concepts de soi des apprenants en difficulté. Herry et Maltais (1997) notent qu'une faible performance dans un domaine comme les mathématiques suffit à diminuer le concept de soi scolaire mais qu'une faible performance en français chez les élèves, accompagnée ou non de difficultés en mathématiques, en fait le groupe le plus affecté par les difficultés d'apprentissage puisque non seulement leur perception de leur performance scolaire générale s'en trouve affectée, mais cela affecte aussi leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne. Les auteurs concluent que les difficultés d'apprentissage en français ont donc un effet plus important sur les concepts de soi d'un élève que des difficultés en mathématiques.

Plusieurs facteurs peuvent concourir à différentes difficultés d'apprentissage et de comportement. Selon Donnet (1993), le lien entre les acquisitions motrices, la vie affective et le développement cognitif est évident. Comme les enfants hyperactifs éprouvent non seulement des problèmes d'apprentissage mais également des difficultés motrices, tel que le précise Barkley (1997), il apparaît important d'investiguer ces difficultés motrices que présentent les enfants avec TDAH.

2.5 Motricité

La motricité, selon la définition de Legendre (1993), consiste en l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et

psychologiques qui président à l'élaboration et à la réalisation des mouvements.

Pour Rigal (1996), la motricité est l'ensemble des fonctions qui produisent et assurent le déroulement des actes moteurs, des mouvements auto-générés d'un organisme. Par exemple, la posture nécessite une excellente motricité. Dans notre recherche, une bonne posture est essentielle tant en musique qu'en français. La tenue de l'instrument et une position assise adéquate sont nécessaires en apprentissage de la musique alors qu'une bonne posture pendant les explications de l'enseignant de français offre une meilleure réceptivité de la matière, la posture référant à l'attitude globale du corps.

La motricité globale telle que définie par Rigal (2003), touche les activités sollicitant plusieurs ou l'ensemble des parties du corps (marche, course, sauts, lancer, natation, *etc.*) ou nécessitant l'intervention et la coordination de groupes musculaires importants.

La coordination motrice pose souvent problème chez les enfants atteints du TDAH. Elle qualifie l'adresse, la dextérité servant à effectuer une action motrice volontaire. Rigal, Chevalier et Verret (2006) la définissent comme « l'ajustement spatio-temporel des contractions musculaires pour produire une action adaptée au but poursuivi » (p. 70). Le trouble de l'acquisition de la coordination, nommé ainsi dans le DSM-IV (2003) ou trouble spécifique du développement moteur, désigné dans le CIM-10 (2002) toucherait près de 6% des enfants entre 5 et 12 ans. Rigal, Chevalier et Verret (2006) rapportent que la présence de ce trouble se traduit par une faible performance dans les activités motrices globales ou fines de la vie quotidienne qui requièrent de la coordination motrice sans que l'on ne puisse

mettre en évidence de déficit neuromusculaire, de retard mental ou de déficit neurologique.

Selon Diamond (2000) et Gillberg (2003), pratiquement la moitié des enfants ayant un TDAH auraient également des difficultés motrices apparentées à un trouble de l'acquisition de la coordination. Chez les enfants avec TDAH, les difficultés de coordination motrice se manifestent ainsi : rigidité des mouvements, manque de contrôle moteur, ils tombent et se blessent plus souvent que les autres, ils sont moins actifs en sport, se fatiguent rapidement, ont de la difficulté à maintenir leur équilibre, à courir, lancer ou attraper un ballon, à sauter à pieds joints ou à cloche-pied, à sautiller, à rouler en tricycle, à écrire dans un espace limité, à lacer les souliers et apprendre de nouveaux mouvements. Ces difficultés, comme le précisent Rigal, Chevalier et Verret (2006), touchent autant la motricité globale que la motricité fine.

Selon Bolduc (1997), il faut distinguer la motricité de la psychomotricité. Dans le premier cas, nous référons à l'intégrité fonctionnelle du système neuromoteur alors que dans le second, il s'agit de manifestations motrices qui comportent une intentionnalité visant à une finalité pratique. À son avis, nous ne pouvons parler de psychomotricité que lorsqu'il existe une représentation mentale des mouvements.

2.5.1 Psychomotricité

La psychomotricité trouve en ses domaines d'application la thérapie psychomotrice, l'éducation psychomotrice et la rééducation psychomotrice. Alors que la thérapie psychomotrice représente un ensemble d'activités à médiation corporelle mises en place auprès de personnes présentant des

troubles de comportement ou de la personnalité et visant à rétablir le bien-être personnel et la communication avec les autres, l'éducation psychomotrice est une intervention pédagogique qui vise l'intégration des fonctions motrices et mentales combinant le développement de l'enfant et les actions éducatives. Elle met en valeur la place du vécu corporel dans l'éducation, le développement de l'enfant et sa capacité d'adaptation au monde, elle favorise l'utilisation de l'action motrice comme point de départ de l'apprentissage et de la formation des concepts. La rééducation psychomotrice se veut une intervention rééducative sollicitant le corps dans l'action chez des personnes ayant des difficultés motrices ou d'expression. Elle vise à rétablir un fonctionnement adapté dans les domaines scolaire, social et psychomoteur par des interventions le plus souvent individualisées ou par petits groupes.

L'éducation et la rééducation psychomotrices comprennent l'intervention sur différentes composantes du développement psychomoteur de l'enfant (Chevalier *et al.*, 1998 ; Lauzon, 1990), soit les composantes d'origine neuro-motrice (motricité globale, motricité fine, latéralité) et les composantes d'origine perceptivo-motrice (schéma corporel, organisation perceptive, spatiale et temporelle). Le rythme, une composante de la psychomotricité se définissant comme une répétition régulière ou périodique d'une structure ordonnée dans le temps, est un élément important dans les deux champs de notre recherche puisqu'il est nécessaire tant en apprentissage du français qu'en musique.

De plus, Stamback (1963) soutient que la motricité est constituée d'une composante cinétique ou clonique et d'une composante tonique. La première a pour résultat le déplacement, par les contractions musculaires, tandis que la seconde a pour effet de maintenir dans le muscle une certaine

tension et de soutenir son effort. Ces composantes ont une certaine importance dans le cas de cette étude. D'une part, l'apprentissage d'un instrument de musique requiert certaines aptitudes motrices et psychomotrices et ce, plus particulièrement au plan de l'intégration visuo-motrice. D'autre part, comme le précisent Rigal, Chevalier et Verret (2006), les enfants avec TDAH éprouvent des difficultés de coordination motrice fine.

2.5.2 Motricité fine

La motricité fine, selon la définition de Legendre (1993), consiste en l'ensemble des activités motrices d'une région corporelle, sans que les autres parties du corps soient nécessairement mises à contribution telle la motricité oculaire, labiale ou manuelle.

Pour Bolduc (1997), la motricité fine consiste à pouvoir localiser le mouvement d'un groupe musculaire donné, à régler son amplitude et sa direction tout en ordonnant son rythme et sa coordination avec d'autres mouvements. Elle est donc la résultante de mouvements fins, précis et minutieux dépendant du contrôle musculaire de certaines parties spécifiques du corps tels : les joues, les lèvres, la bouche, les yeux, les doigts et les orteils. La motricité fine n'a trait qu'au contrôle des petits muscles qui assurent la motricité faciale, buccale et oculaire ainsi que la coordination digitale.

Selon Rigal (2003), la motricité fine touche les activités manipulatoires sollicitant de petits muscles, le plus souvent des doigts ou des orteils, dans les activités requérant de la précision ou de la dextérité. Ces activités font généralement intervenir la coordination visuo-manuelle tels : le graphisme, le dessin ou le découpage ; alors que la coordination visuo-manuelle se définit

par le contrôle visuellement guidé des activités manuelles et digitales. Pour sa part, la coordination motrice est le résultat de l'ajustement spatio-temporel des contractions musculaires fines de la main pour générer une action adaptée au but poursuivi. Ainsi, l'individu ajuste ses gestes en fonction d'une planification de l'action et résultant d'une boucle de rétroaction sensorielle qui relève du contrôle moteur. Prenons en exemple l'enfant qui, en voulant prendre un verre entre ses mains, le renverse, la sensation kinesthésique et le sens visuel confirment que le geste est mal adapté. Le travail de coordination manuelle est nécessaire à l'activité d'écriture puisqu'elle comprend l'activité digitale telle que manipuler un crayon ou une efface.

Une difficulté avec le contrôle moteur provoque la maladresse puisque l'élève ne sera pas capable de bien planifier son geste et de l'exécuter, d'où sa maladresse à tenir le crayon adéquatement ou encore à bien appuyer sur les cordes d'un instrument de musique ou à tenir un plectre de guitare par exemple. Le travail de coordination bilatérale peut aussi engendrer certains problèmes de maladresse lorsque l'enfant éprouve de la difficulté à coordonner les mouvements de ses deux mains, par exemple, jouer sur l'instrument de musique de la main droite et appuyer sur les cordes avec les doigts de la main gauche ou tenir une feuille et effacer avec l'autre main. Le rôle de la motricité manuelle est important pour assurer la précision dans les gestes. Bolduc (1997) laisse entendre que l'activité manuelle fine exige une coordination neuro-musculaire qui intéresse tout l'organisme. Bolduc (1997) ajoute qu'une mauvaise condition de mobilité générale empêche l'acte d'écrire.

Rigal, Chevalier et Verret (2006) rapportent que les garçons avec TDAH sont maladroits et que ceux de type inattentif présentent davantage de problèmes de motricité fine. Ces auteurs établissent une relation entre la

sévérité des problèmes d'attention et l'habileté motrice et observent entre autres chez les enfants avec TDAH des difficultés à lacer leurs souliers ou à écrire dans un espace déterminé.

Dans l'actuelle recherche, les concepts observés se situent parfois au niveau de la coordination motrice globale, telle l'adresse, ou de la coordination motrice fine, telle la dextérité. Rigal, Chevalier et Verret (2006) expliquent que la coordination motrice est une dimension qui fait partie de la psychomotricité. Plusieurs éléments psychomoteurs sont pris en compte dans cette étude dont la souplesse, l'agilité du geste, la discrimination visuelle et auditive. Ainsi, l'ensemble des éléments traités, que nous classons sous la dimension psychomotricité, aura été observé dans les deux champs d'étude, à savoir l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève hyperactif. Pour y explorer les liens, il nous faut d'abord établir les similitudes entre la sémiologie de la langue et la sémiologie de la musique.

2.6 Sémiologie de la langue

Peirce, Saussure, Morris et Hjelmslev, les « pères-fondateurs » de la sémiologie tel que le souligne Nattiez (1988), ont marqué de leurs propositions théoriques la première moitié du XX^e siècle. Le projet sémiologique fut ravivé au cours des années soixante par Barthes, Greimas, Mounin et Éco qui ont stimulé la recherche empirique appliquée à des domaines spécifiques.

À une certaine époque, comme le mentionne Nattiez (1988), rares étaient les articles sémiologiques où n'était pas citée la célèbre formule de

Saussure : « On peut concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie » (du grec *σημεῖον*, « signe »). Saussure (1922) avançait alors que la sémiologie nous apprendrait en quoi consistent les signes et quelles lois les régissent. À son avis, la linguistique ne serait qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrirait la sémiologie seraient applicables à la linguistique, et celle-ci « se trouverait ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains » (p. 33).

En 1968, Saussure définissait ainsi la sémiologie :

La sémiologie est l'étude interne (ou immanente) et structurale des systèmes de signes sociaux proprement dits, des discours et de tous les objets d'une civilisation pour autant qu'ils soient signifiés à travers un système de communication (linguistique ou pas). Autrement dit, la sémiologie étudie tous les systèmes symboliques (cité par Nélisse, 1974, p. 79).

Côté (1981) identifie les signes sociaux comme signifiant toute chose dans une société ou un groupe qui, transmissible par le biais des sens perceptifs, délivre des messages tels : les langues naturelles, l'image animée ou inanimée, les gestes, le code de la route, les idiogrammes, les sonneries de clairon, les arts en général, *etc.* Alors que le terme *discours* désigne pour sa part le produit de la mise en action d'un système de signes sociaux par un sujet émetteur tels : les poèmes, les romans, les récits journalistiques, les textes de loi, les mythes, les contes, *etc.* L'*étude interne* est entendue ici comme une analyse centrée sur la nature même de l'objet étudié postulant que ces objets forment un système qui ne connaît que son ordre propre. Cette analyse se place dans l'objet pour en étudier le fonctionnement.

L'*étude structurale* pour sa part y est définie dans le sens qu'en donne Piaget quand il postule qu'une démarche scientifique est structurale lorsque des éléments sont réunis en une totalité présentant certaines propriétés en tant que totalité et quand les propriétés des éléments dépendent entièrement ou partiellement de ces caractères de la totalité (Côté, 1981). En somme, selon Côté (1981), un ensemble d'éléments est dit structuré lorsqu'il y a subordination des éléments au tout et autonomie de celui-ci, lorsqu'il y a passage réglé d'un arrangement à un autre suivant certaines lois et lorsqu'il y a un fonctionnement interne des règles à l'intérieur de ce système.

Dans la conception saussurienne, le signe linguistique unit non pas une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. « En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup ce qui est social de ce qui est individuel » (Saussure, 1922, p. 30). La sémiologie y apparaît comme l'étude des signes, de leurs différences, de leurs ressemblances et de leur fonctionnement. Les principes de base de la doctrine de Saussure (1922) reposent sur la distinction langue/parole, la notion de valeur et son caractère différentiel ainsi que sur les célèbres dichotomies signifiant/signifié et synchronie/diachronie. Chez Saussure (1922), la sémiologie englobe la linguistique et « le problème linguistique est avant tout sémiologique [...] si l'on veut découvrir la véritable nature de la langue, il faut la prendre d'abord dans ce qu'elle a de commun avec tous les autres systèmes du même ordre » (p. 33). De son point de vue, définir ce qui fait de la langue un système spécial dans l'ensemble des faits sémiologiques consisterait en la tâche du linguiste.

Comme le mentionne Nattiez (1988), plusieurs chercheurs en sémiologie ont ensuite tenté de construire cette science parallèlement à la linguistique. D'une part, elle est perçue dans les divers travaux de sémiologie

des arts du Cercle linguistique de Prague qui portent essentiellement sur la littérature, particulièrement l'œuvre de Mukarovsky, ainsi que sur le folklore avec Bogatyrev, le théâtre avec Bogatyrev, Honzl, Veltrusky, la musique avec Sychra et le cinéma avec Jakobson. D'autre part, la postérité saussurienne s'est manifestée en France de deux façons entre les années 1940 et 1960. D'abord, sous l'étiquette de « sémiologie de la communication », dont Nattiez (1988) rapporte des ouvrages et articles de plusieurs auteurs dont : Bally (1939), Buysens (1943, 1967), Martinet (1949, 1973), Mounin (1959, 1970) et Prieto (1966, 1969). Ensuite, sous un courant sémiologique où il est fait usage de la linguistique, mais par des non linguistes, où l'on retrouve entre autres l'anthropologue Lévi-Strauss (1949) ainsi que les critiques littéraires Barthes (1957) et Metz (1968).

Chez les fervents de « la sémiologie de la communication » on la conçoit comme l'étude des signes produits avec une intention de communication alors que Barthes (1964) définit la sémiologie comme une trans-linguistique car, dit-il, même dans les systèmes non linguistiques, elle rencontre le langage sur son chemin parce que celui-ci apparaît dans ces systèmes soit comme composante (cinéma, bandes dessinées, publicité), soit parce qu'il permet de « parler » des systèmes intégralement non linguistiques (photos sans légende, cinéma muet). Dans sa conception :

la sémiologie a pour objet tout système de signes, quelle qu'en soit la substance, quelles qu'en soient les limites : les images, les gestes, les sons mélodiques, les objets et les complexes de ces substances que l'on retrouve dans des rites, des protocoles ou des spectacles constituent, sinon des « langages », du moins des systèmes de *signification*. (Barthes, 1964, p. 1).

Chez Peirce (1960, 1977), philosophe et logicien américain qui a consacré sa vie à l'étude de la nature des signes, la sémiologie qu'il nomme sémiotique est la doctrine de la nature essentielle et des variétés fondamentales de la *semiosis* possible. Le terme *semiosis* renvoie au processus sémiotique selon Morris (1938, 1971). Pour Peirce (1932, traduction Granger, 1968), le signe n'est pas dyadique mais triadique : « un signe (*representatem*) est une chose reliée sous un certain aspect à un second signe (*son objet*), de telle manière qu'il mette en relation un troisième signe (*son interprétant*), avec ce même objet et ainsi de suite (*ad infinitum...*) » (p. 114) :

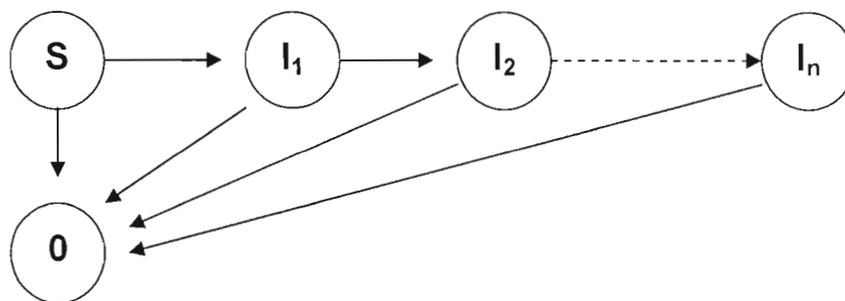


Figure 2.1 Le signe chez Peirce, proposé par Granger (1968), p. 114

L'ensemble du signe chez Peirce (1932, traduction Granger 1968) est lui-même constitué d'éléments qui sont considérés comme des signes, l'objet du signe est déjà un signe, ou comme le dit Peirce (1932, traduction Granger 1968) une idée, et renvoie selon Granger (1968) à une structure symbolique dont il est lui-même l'élément. Le *representatem* est un point de départ matériel ou une chose, l'objet fait figure de référent et l'interprétant est un commentaire, une définition, une glose sur le signe (*representatem*) dans son rapport à l'objet. Trois types de signe se distinguent selon les relations entre le *representatem* et l'objet : l'icône où il y a ressemblance entre le signe et

l'objet, l'indice où il y a contiguïté physique entre ce qui désigne et la chose désignée, et le symbole où la relation résulte d'une contiguïté instituée et apprise, d'une convention. Pour sa part, Morris (1971) établit un lien entre la sémiologie et la connaissance scientifique. Il est d'avis que la sémiologie démontre que les objets qu'étudie la science sont des signes et que la science s'exprime dans des systèmes de signes particuliers. Mounin (1970) s'intéresse à la sémiologie comparée du langage et du domaine non linguistique étudié. Il en fait la condition préalable de l'utilisation du modèle linguistique pour l'analyse du domaine en question.

2.6.1 Français écriture

Bolduc (1997) est d'avis que l'écriture est l'organisation de la motricité fine sur le plan sensori-moteur. C'est une activité graphique, fine, très complexe et différenciée qui se construit longuement et difficilement. Ce chercheur soutient que l'écriture n'est possible qu'à partir d'un certain niveau d'organisation de la motricité et d'une coordination fine des mouvements. Par la motricité fine, les organes des sens sont capables de percevoir et de distinguer les impressions les plus légères.

En regard des apprentissages scolaires, l'écriture devient selon Bolduc (1997) un des plus importants champs d'action de la motricité fine. Ce dernier note que l'un des obstacles rencontrés dans l'acquisition de l'orthographe prend sa source dans la structuration spatio-temporelle. L'écriture exige une certaine dominance de l'espace, l'absence de cette organisation provoque des difficultés à copier des mots, à oublier certaines lettres, *etc.* Nous savons déjà que dans le langage, le rythme aide l'expression orale car il peut, comme le précise Bolduc (1997), concrétiser des bruits aussi bien que des mouvements cadencés. Mais, à son avis,

l'écriture et le dessin peuvent aussi être acquis ou améliorés grâce à des mouvements organisés de la main et du poignet. Le rythme favorise donc grandement l'apprentissage de l'écriture ; il donne de l'harmonie aux gestes.

Le *Renouveau Pédagogique*, explique le MEQ (2002), vise à faire vivre à l'élève des situations dans lesquelles l'écriture lui permet, d'une part, de clarifier sa pensée, de prendre des notes ou de se constituer un aide-mémoire et, d'autre part, de communiquer avec les autres et de partager des informations ou des idées. L'élève doit être amené à réaliser que l'écriture permet l'interrelation de ses diverses connaissances et compétences. Le MEQ (2002) est d'avis que la complexité des opérations liées à l'écriture incite l'élève à adopter une démarche souple et appropriée à la situation. Le *Programme de français, langue d'enseignement* définit la langue ainsi :

Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue maternelle ou d'appartenance culturelle est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. C'est une clé qui donne accès aux savoirs des autres disciplines et qui doit, en conséquence, occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants (MEQ, 2002, p. 7).

Le *Renouveau Pédagogique* donne une place centrale à l'apprentissage des langues dans tout projet de formation car la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Elle donne accès au savoir et représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments. C'est aussi, selon le MEQ (2002), par la langue que se construit la vision du monde puisque les mots, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée.

En classe de français, la maîtrise de la langue parlée et écrite, la structuration de la pensée ainsi que la construction de l'appartenance sociale et culturelle sont au cœur des préoccupations du nouveau programme. La nécessité d'améliorer la qualité de la langue parlée et écrite a été décelée et s'impose dans les différentes sphères de l'activité humaine et le programme du MEQ vise le développement de quatre compétences pour y parvenir : lire et écrire des textes variés, communiquer oralement des pratiques variées et apprécier des textes littéraires variés.

Les orientations du programme préconisent le développement des compétences de façon intégrée, soit en tenant compte des compétences disciplinaires ainsi que des compétences transversales et des autres éléments du *Programme de formation* dont le contenu doit aussi être considéré dans une perspective d'intégration, de façon à favoriser le transfert des apprentissages. Ainsi, pour mobiliser ses connaissances et ses stratégies de façon appropriée, l'élève doit non seulement savoir comment les utiliser, mais également en saisir le sens et connaître le type de situations dans lesquelles il convient de s'y référer. Le MEQ vise à faire comprendre à l'élève que ses apprentissages en français lui servent à s'outiller pour réussir à l'école et à lui donner les ressources dont il a besoin pour comprendre le monde, y poser un regard critique et s'intégrer dans la société.

2.6.2 Français lecture

Selon Bolduc (1997), une bonne lecture exige une orientation fixe, une visualisation et une fixation des formes, une maîtrise de la relation sens-mot ainsi qu'une maîtrise de la relation sens-son. Les sons émis dans le langage viennent successivement et selon un certain ordre bien établi. Comme la

langue écrite relève tout d'abord de rapports spatiaux, la langue parlée fait surtout appel à des rapports temporels.

Selon Bolduc (1997) :

Parler, c'est émettre une série de sons qui se développent successivement, il y a donc dans la lecture et la transcription graphique des sons, un élément de durée (la suite des sons dans leur complexité forme une unité qui se prolonge dans le temps) et un élément de rythme (les sons doivent être synchronisés, bien cadencés, perçus justement dans leur durée d'émission et leur intensité de volume) (p. 309).

Or, la maîtrise de la lecture est indispensable aux élèves dans la poursuite de leurs études. Langevin (1992) affirme que la lecture constitue une habileté de base à l'école et conditionne la réussite de toute la scolarité d'un élève. Selon Van Grunderbeek (1994), parmi toutes les difficultés scolaires rencontrées, les difficultés d'apprentissage de la lecture apparaissent aux yeux de bien des gens, autant enseignants que parents, les plus fondamentales. Pour Giasson (1995), la lecture est très souvent la pierre d'achoppement des élèves à risque. Quant au nouveau programme du MEQ (2002), il stipule que la lecture, plus particulièrement le travail de compréhension de textes, développe chez l'élève sa capacité de penser, de s'exprimer, d'imaginer, de critiquer ainsi que de créer. Il contribue également à la construction de son identité personnelle et de son appartenance sociale et culturelle.

Van Grunderbeek (1997) affirme que lire est conçu comme un acte de recherche de sens dans lequel le lecteur fait interagir des stratégies de différents niveaux. L'acte de lire serait, selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990), le produit de processus primaires, soit la mise en

correspondance entre graphèmes et phonèmes, le déchiffrage partiel d'un mot, ainsi que la reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes, et de processus supérieurs, à savoir l'intelligence de la langue, les prédictions syntaxico-sémantiques, ainsi que le recours au contexte précédant et suivant les éléments à identifier. L'acte de lire se situerait au croisement de mécanismes ascendants et descendants. Toute personne, placée dans une situation de lecture, fait appel à des connaissances de différents ordres qu'elle a emmagasinées pour découvrir le sens du texte, c'est-à-dire qu'elle actualise des connaissances antérieures et use de stratégies afin de résoudre la situation actuelle.

Selon Van Grunderbeek (1997), la conception de l'apprentissage de la lecture qui en découle est celle du développement, non seulement de connaissances, mais aussi de différentes stratégies, notamment pour découvrir les mots d'un texte, et de l'interaction entre elles dès le début de l'apprentissage. Les stratégies, pour pouvoir être utilisées avec efficacité, s'accompagnent de diverses connaissances sur la langue graphophonémique, lexicale, syntaxique, sémantique, *etc.* Trois stratégies semblent essentielles aux élèves pour reconnaître les mots d'un texte : la reconnaissance visuelle immédiate, la segmentation des mots et les correspondances grapho-phonologiques ainsi que l'utilisation du contexte. Van Grunderbeek (1997) est d'avis que l'élève en difficulté a tendance à surutiliser une stratégie au détriment des autres. La difficulté n'en est donc que plus grande pour l'enfant avec TDAH qui éprouve déjà maints problèmes, dont ceux de concentration et de contrôle de soi, sans compter le peu d'estime de soi qui lui est reconnu ainsi que le développement négatif du concept de soi.

Par ailleurs, nombreuses sont les études qui mettent en parallèle l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage en lecture. Les difficultés de lecture ont toujours préoccupé le milieu scolaire et celui de la recherche car, selon Giasson (1997), la lecture est une valeur fondamentale de la société. Cette chercheuse dégage deux constats de l'ensemble de ses recherches portant sur les difficultés de lecture : tout d'abord, les élèves en difficulté de lecture répondent aux mêmes principes d'apprentissage que les autres enfants, il n'existe donc pas d'intervention spécifique qui réussirait seulement auprès des élèves en difficulté, ni de recette rapide et magique qui fonctionnerait en toutes circonstances avec tous les enfants ; ensuite, la très grande majorité des enfants peut réussir en lecture dans un contexte approprié, on prétend qu'il est possible d'améliorer la situation qui prévaut aujourd'hui mais qu'il faut admettre que les programmes efficaces exigent un investissement important de la part du milieu.

Au Québec, comme le mentionne Giasson (1997), plusieurs recherches portent sur les enfants à risque du préscolaire, les élèves qui sont en difficulté dès la première année et les élèves du primaire qui ne réussissent pas à suivre leurs pairs en lecture, d'où les constatations suivantes : la prévention est finalement acceptée dans le milieu scolaire, l'identification des élèves à risque ne sert plus à classer les élèves mais à leur offrir des services, les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue sont davantage envisagés sous l'angle de la collaboration. Cependant, ce type de service est quasi-inexistant en milieu secondaire au secteur régulier. Plusieurs élèves s'y retrouvent bien qu'ils éprouvent des difficultés académiques persistantes.

Par ailleurs, les spécialistes s'entendent pour dire que le décrochage scolaire chez les adolescents puise ses racines au primaire et même au

préscolaire. Parmi les raisons de ce haut taux de décrochage chez les adolescents, figurent les échecs en lecture en première année. Selon le Ministère de l'Éducation (1991), ces échecs en lecture dès la première année sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire et, au Québec, 49,6% des élèves qui ont doublé leur première année ne termineront pas leurs études secondaires. Il apparaît donc important d'investiguer du côté des élèves du premier cycle du secondaire ayant réussi tant bien que mal à traverser les étapes du primaire et qui sont en voie d'échec au secondaire.

Tel que mentionné antérieurement, les enfants diagnostiqués hyperactifs éprouvent non seulement des problèmes de comportement mais aussi d'apprentissage sans compter qu'ils développent très peu d'estime de soi. De plus, les diverses interventions mises en place dans les écoles présentent toutes des failles qui empêchent de combler ces carences. Il nous apparaît donc important d'envisager une nouvelle démarche à caractère créatif qui mettrait en parallèle l'apprentissage du français (lecture/écriture) et de la musique, ces derniers nécessitant certaines habiletés similaires telles : l'attention, la concentration, la lecture à vue, la compréhension d'un système langagier complexe et une bonne motricité fine.

2.7 Sémiologie de la musique

Pour aborder l'apprentissage de la musique versus l'apprentissage du français, il faut d'abord se demander si la musique est un langage. Pour Nattiez (1975), la linguistique permet de répondre à cette question et positionne clairement la musique comme étant un langage. Nattiez (1975) affirme que pour toutes sortes de raisons qui tiennent aux différences entre

les deux domaines, les unités linguistiques sont sans doute plus prégnantes que les unités musicales, elles ont donc des fonctions différentes. À son avis, la nécessité d'une sémiologie comparée musique/langage est une condition de l'importation linguistique en musicologie.

En lien avec l'apprentissage du français, on peut d'ores et déjà imaginer le travail exigeant auquel contraignent les deux formes de langage que sont la langue et la musique. Selon Nattiez (1975), la sémiologie musicale contraint ses praticiens et praticiennes à une ascèse : elle exige de longs découpages, d'ennuyeux décomptes, de fastidieuses vérifications. Elle démontre que, pas plus que la littérature, la musique n'est un domaine à propos duquel on peut dire n'importe quoi. Que l'on parle de connaissance scientifique, musicale, grammaticale ou autre, la connaissance en elle-même est nécessairement médiée par un langage. D'après Haraszti (1963), il existe entre le langage et la musique des rapports réels fondés sur le principe de l'identité de la loi du son. Par ailleurs, ce dernier corrobore le fait que la musique est un langage.

Selon Lowe (1998), des recherches ont mis en lumière certaines similitudes entre les principes qui régissent le traitement de la musique et celui de la langue maternelle. Sloboda (1985) propose que la musique et la langue proviennent d'un besoin organisationnel et opérationnel de doter d'une structure et d'une signification l'information auditive recueillie par les sens. Lowe (1998) affirme que puisque la musique et la langue constituent des moyens de communication, elles mettraient en jeu les mêmes mécanismes auditifs, perceptifs et cognitifs du cerveau.

Heller et Campbell (1981) établissent des parallèles entre le processus qui sous-tend la perception musicale et celui qui permet l'assimilation des

structures linguistiques. À leur avis, la musique et la langue maternelle représentent des formes complémentaires de communication propres à l'être humain, de sorte que le potentiel de développement musical et linguistique chez le jeune enfant serait similaire. Pour leur part, Lamb et Gregory (1993), tissent des liens entre la musique et la lecture chez les apprentis lecteurs.

Rivière-Raverlat (1997), dans une étude visant à développer les capacités d'écoute à l'école, met en parallèle l'écoute musicale et l'écoute des langues à travers l'acquisition de la langue maternelle, en l'occurrence le français. Selon ses dires, l'écoute de la parole est d'abord globale chez le bébé qui perçoit la musique de la langue, sa ligne mélodique, son rythme et son accentuation, écoute qui deviendra analytique. Le jeune enfant apprend alors à repérer auditivement une suite de petites unités, c'est-à-dire découper le flux sonore, pour découvrir que ces unités, les mots, produisent du sens. C'est par une écoute-répétition qui, par tâtonnements des coordinations sensori-motrices de l'appareil phonatoire, permettra à l'enfant d'arriver à bien imiter les sons de la langue maternelle, donc d'apprendre à parler et à communiquer. Dès l'âge de deux mois, le bébé prend plaisir à répéter un même son ou groupe de sons (consonne-voyelle, voyelle-consonne, voyelle-consonne-voyelle), ce qui le stimule kinesthésiquement et acoustiquement. Ce mécanisme par lequel le bébé règle sa propre phonation sur les effets acoustiques qu'il perçoit est nommé *réaction circulaire* par certains psychologues.

Selon Piaget (c.1948, dans Rivière-Raverlat, 1997) :

si nous étudions simultanément la phonation et l'ouïe, c'est que dès que le stade où la réaction circulaire prolonge, dans ces deux domaines, l'adaptation héréditaire, on s'aperçoit que l'ouïe et la voix sont liés pour l'enfant : non seulement l'enfant normal

règle avant tout sa propre phonation sur les effets acoustiques qu'il perçoit, mais encore la voix des autres semble agir d'emblée sur la sienne (cité dans Ribière-Raverlat, 1997, p. 148).

Schafer (1979) affirme que la seule façon d'étudier les perceptions est d'imaginer des méthodes simples et précises de reproduction des sons entendus. C'est pourquoi, à son avis, les exercices d'éducation de l'oreille utilisés en musique sont si utiles. Une analogie entre l'acquisition de la langue maternelle et de la langue musicale peut entre autres être perçue dans le fait qu'elles sont toutes deux des trames sonores constituées de différentes composantes associées à l'intérieur d'une organisation temporelle. L'acquisition du langage continuera de se faire à l'école par imprégnation, imitation et répétition ainsi que par la découverte de comptines et de jeux de la parole. La nature même de la comptine consiste en une suite décousue et incohérente d'images sonores et affectives, elles sont des exemples de phrases simples qui sensibilisent à la forme des mots et aux structures syntaxiques.

Autour des comptines et en liaison avec elles, Ribière-Raverlat (1997) affirme que toutes les activités menées en éducation musicale à l'école maternelle permettent d'apprendre à différencier les sons et les bruits par les quatre paramètres essentiels : hauteur, durée, intensité et timbre. Ainsi, elles peuvent aider à affiner la discrimination acoustique y compris dans le domaine phonétique, puisque les phonèmes, c'est-à-dire les sons (voyelles) et les bruits (consonnes) qui forment la parole, peuvent être classés par parentés acoustiques. Cette chercheuse a élaboré un tableau mettant en parallèle l'écoute musicale et l'écoute des langues (2.3) pouvant mettre en évidence les matériaux sonores reliés au domaine de l'acquisition du langage et de la musique.

Tableau 2.3

Écoute musicale, écoute des langues

Organisation linéaire	en langue maternelle	← et →	en musique
des hauteurs →	<i>Sensibilisant à l'intonation : continuation et finalité, modalités d'expression à travers les variations d'intonation (affirmatif, interrogatif, implicatif), phénomène de parataxe dans le discours.</i>		<i>Oreille mélodique : mouvements sonores ↗ et ↘, intervalles, motifs mélodiques, échelles, modes, sens tonal.</i>
des durées →	<i>Découpage temporel, impulsions plus ou moins régulières, pauses, accentuation (accent de durée en fin de phrase, accent d'insistance), groupes rythmiques.</i>		<i>Sens rythmique : rythmes binaires et ternaires, appréhension corporelle, gestuelle et auditive de musiques non pulsées.</i>
des timbres →	<i>Reconnaissance de différentes voix parlées (discours ou dialogue), variantes vocales chez un même locuteur selon les situations ou l'expression émotionnelle, variantes régionales, émergence d'une voix (figure) par rapport à un groupe d'autres voix (fond).</i>		<i>Reconnaissance dans le déroulement d'une œuvre musicale : voix et instruments, registres et tessitures, modes d'attaque, entretien et disparition des sons, émergence d'un instrument ou d'une voix (figure) par rapport à un accompagnement harmonique ou polyphonique (fond).</i>
d'une séquence sonore →	<i>Découpage du flux sonore et, avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école, prise de conscience de la différence entre langue orale et langue écrite (liaisons, élisions, redondance, jeux de mots, etc.).</i>		<i>Sens de la forme : phrases musicales, thèmes (exposés, développés, réexposés, variés, etc.), mise en relation de la perception orale d'un fragment musical et lecture d'un codage correspondant (partition).</i>

Tableau tiré de « Développer les capacités d'écoute à l'école » Ribière-Raverlat (1997), (p. 154)

Du côté du MEQ (2002), on définit la musique comme étant l'art de produire et de combiner des sons de façon créative :

Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle, elle livre un message structuré selon un système de codes qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions. Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, elle cesserait d'être un art et se réduirait à un assemblage de sons sans signification. (Programme de musique, p. 2).

Le MEQ (2002) affirme que dans la culture d'aujourd'hui, la musique joue un rôle primordial sur les plans artistique, social et économique et qu'elle revêt de l'importance par son pouvoir d'attraction auprès des jeunes. La musique est source d'une expérience privilégiée au cours de laquelle se réunissent sensations, puis émotion et jugement esthétiques.

Par ailleurs, le MEQ (2002) considère que la musique amène l'élève à développer son potentiel créateur, sa sensibilité artistique, ses qualités d'interprète et de spectateur ainsi que ses habiletés à s'exprimer et à communiquer :

Être sensible à la musique, la créer, la jouer, la comprendre et l'apprécier reflètent une forme d'intelligence particulière donnant accès à la connaissance de soi et du monde. Appelé à vivre des expériences sur les plans affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève à l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision du monde, d'être sensible à celles des autres élèves de même qu'à celles de certains compositeurs. (Programme de musique, p. 2).

Le programme de musique du *Renouveau Pédagogique* s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes : créer, interpréter et apprécier des pièces musicales. Les compétences axées sur la création et l'interprétation, prépondérantes dans les apprentissages à réaliser, reposent sur l'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la musique de même que sur le développement d'habiletés psychomotrices complexes nécessitant un temps d'appropriation suffisant.

Par ailleurs, le programme de musique ne peut être considéré isolément car, selon le MEQ (2002), il fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le *Programme de formation* de l'école québécoise. Ainsi, il doit être compris et utilisé selon une démarche systémique qui permet d'établir des liens entre la discipline et les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines. Selon le MEQ (2002) :

Le potentiel de liens interdisciplinaires que l'on peut établir est important, en raison notamment des propriétés du langage symbolique de la discipline. À titre d'exemple, l'appropriation du contenu musical d'une pièce, de sa structure et de son organisation rythmique et mélodique est une occasion de mettre à profit certains concepts mathématiques. La reconnaissance des propriétés physiques des différents moyens sonores font appel à des connaissances d'ordre scientifique et technologique. L'analyse d'œuvres musicales amène l'élève à les situer dans leur contexte social et historique, ce qui favorise l'établissement de liens avec le domaine de l'univers social. Enfin, l'élève fait appel à ses compétences en lecture ainsi qu'en communication orale et écrite lorsqu'il rend compte de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation. (Programme de musique, p. 4).

De nombreuses similitudes entre le langage et la musique ont été relevées par différents auteurs.

2.8 Similitudes entre langage et musique

Sloboda (1988), entre autres, établit une liste de huit similitudes essentielles entre ces deux domaines. Son étude sur la musique, le langage et le sens se subdivise en trois composantes : la phonologie qui a pour tâche de voir comment une variété potentiellement infinie de sons se parcellisent en un nombre fini de catégories sonores discrètes, lesquelles constituent les unités de communication de base ; la syntaxe qui a pour tâche de voir comment ces unités se combinent en séquences ; et la sémantique dont la tâche est de voir comment le sens est véhiculé par les séquences ainsi construites.

Le lien le plus frappant qu'il établit entre le langage et la musique repose sur le parallélisme entre la théorie du linguiste Chomsky et celle du musicologue Schenker. Chomsky (1957) soutient que toutes les langues naturelles ont, à un niveau profond, la même structure et que cette structure nous apprend quelque chose d'universel sur l'intelligence humaine alors que Schenker (1935) affirme que, à un niveau profond, toute composition musicale de qualité a le même type de structure et que cette structure nous révèle quelque chose sur la nature de l'intuition musicale. Des dires de Sloboda (1988), la similitude essentielle entre ces deux théories résiderait dans la différenciation entre structure de surface, soit la forme que l'on donne à une séquence linguistique (ou musicale) lors de l'énoncé (ou de l'écriture), et structure profonde qui s'apparente plutôt à une entité abstraite, à partir de laquelle, par l'application de règles transformationnelles, on peut faire dériver

les structures de surface. Chomsky (1957) considère la structure profonde comme un arbre à l'intérieur duquel les mots, qui sont en étroite relation grammaticale, sont gouvernés par un même nœud. On peut y effectuer des transformations qui génèrent des structures de surface différentes.

Pour représenter la structure d'une phrase, Chomsky (1957) propose un diagramme en arbre des constituants immédiats dont voici un exemple adapté au français :

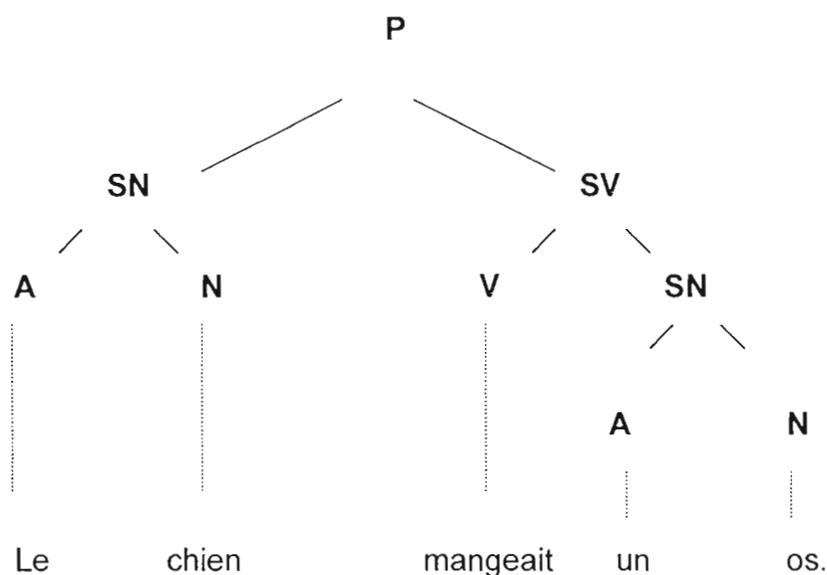


Figure 2.2 Constituants immédiats de la structure d'une phrase, adaptée de Chomsky (1957)
Symboles : P= phrase, SN= syntagme nominal, SV= syntagme verbal, A= article, N= nom, V= verbe

Chaque arbre possède à son sommet un seul nœud (P) qui peut être décomposé en deux ou plusieurs nœuds. Les règles qui gouvernent la décomposition en nœuds sont appelées règles génératives (ou de réécriture) de la grammaire. Une règle générative permet par exemple à P d'être réécrit en syntagme nominal plus (+) syntagme verbal et ainsi de suite. Les

transformations génèrent de nombreuses structures de surface différentes qu'une même structure profonde peut présenter.

Sloboda (1988) relève quelques parallélismes intéressants avec les exemples linguistiques dans l'analyse schenkerienne où le musicologue donne la même structure profonde, nommée *Ursatz*, à deux extraits. Cette structure profonde a toujours deux composantes : une ligne mélodique fondamentale (*Urlinie*) et une basse abrégée (*Bassbrechung*). La source de l'*Ursatz* (le nœud supérieur d'une hypothétique structure arborescente de constituants) est l'accord parfait de la tonique. Sloboda (1988) précise que ni Schenker ni aucun de ses disciples n'ont élaboré quoi que ce soit qui puisse se comparer à une grammaire générative formelle où des *Ursatze* seraient dérivés des triades, mais qu'en revanche, ils ont démontré que l'on peut trouver des *Ursatze* dans un très grand nombre de compositions tonales. Bien que la méthode de Schenker soit par essence analytique et non générative, il a été démontré que des événements entièrement isolés peuvent, tant à l'intérieur des séquences linguistiques qu'à l'extérieur des séquences musicales, avoir une relation structurale étroite. Selon Sloboda (1988), c'est parce que le locuteur est capable de représenter chaque phrase comme étant une structure unifiée, à l'intérieur de laquelle les différentes parties entretiennent entre elles les types de relation illustrés dans l'arbre de la structure profonde, qu'il a la capacité de produire des phrases grammaticales. De la même manière, c'est parce que le compositeur a l'intuition de la sous-jacence de l'*Ursatz* en tant que guide et élément unificateur du processus de génération des notes particulières qu'il est capable de produire un chef-d'œuvre.

D'autres similitudes non négligeables se dressent entre le langage et la musique. Selon Sloboda (1988), tant le langage que la musique sont des

caractéristiques de l'espèce humaine qui semblent universelles, c'est donc dire que tous les êtres humains ont une aptitude générale à acquérir une compétence linguistique et musicale. Le langage et la musique sont l'un comme l'autre capables de générer un nombre infini de nouvelles séquences, l'individu est en mesure de produire de nouvelles phrases qu'il n'a jamais entendues antérieurement au même titre que le compositeur est capable d'écrire de nouvelles mélodies jamais produites auparavant. Exposés à des exemples, les enfants semblent être naturellement dotés d'une aptitude à apprendre les règles de la langue et de la musique, la progression du développement du langage et de la musique procède de façon analogique. Le langage et la musique sont essentiellement perçus comme des séquences de sons, produits par des mouvements vocaux qui créent des sons.

Même si le mode audio-visuel prédomine, de nombreuses cultures ont développé des procédés de notation de la musique, par ces systèmes de notation, celui qui écrit exprime ce qu'il souhaite communiquer par des symboles notés qui permet à celui qui reçoit le message de le rétablir en décodant les symboles visuels. Du côté du langage, bien que les individus acquièrent la capacité de comprendre et d'utiliser le langage parlé, la lecture et l'écriture nécessitent pour leur part un enseignement dispensé par un utilisateur compétent. Les compétences réceptives précèdent les compétences productives dans le processus développemental. Les enfants sont capables de comprendre des phrases qui mettent en œuvre certaines constructions avant de pouvoir en inventer usant ces mêmes constructions. Tout comme en musique, ils ont la capacité de répondre à certaines formules avant d'être aptes à les utiliser pour créer leur propre musique. Finalement, bien que les formes que prennent la langue naturelle et la musique naturelle diffèrent au sein des diverses cultures, elles sont régies par certaines caractéristiques universelles.

Sloboda (1988) va plus loin et prétend que le substrat mental de la musique présente certaines similitudes avec celui qui est sous-jacent à certains types de récits.

Levitin (2002) soutient que la musique fait partie de la vie courante et que la tonalité des instruments, le tempo et la grandeur de la pièce dans laquelle les instruments ont résonné peuvent être encodés et mémorisés par le cerveau. À son avis, les individus encodent avec plus de précision les choses significatives pour eux. Pour devenir bon musicien, une bonne mémoire des sons est nécessaire de même que le sens de la discrimination, une excellente coordination musculaire et une forte capacité à exprimer ses émotions.

Certaines unités d'analyse se recoupent à travers les observations de tous les intervenants impliqués dans cette recherche tant en français qu'en musique et nous avons tenté de dégager les similitudes et les particularités de celles-ci. Outre les parallèles établis au tableau 2.3 (Écoute musicale, écoute des langues), les éléments présentés dans le prochain tableau (2.4, Similitudes musique/français) sont observables dans les deux champs.

Les sentiments et la créativité sont au cœur des préoccupations du Ministère de l'Éducation au travers de ses programmes en musique et en français qui vise le développement global des élèves.

Tableau 2.4
 Similitudes musique/français

Éléments	en musique	← et → en français
	<p>« ...livre un message structuré selon un système de code qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions et qu'elle contribue activement au développement global de l'élève. » MEQ (2002)</p>	<p>« ...lieu privilégié pour le développement du raisonnement, de la rigueur intellectuelle et du sens critique où les jeunes développent leur créativité en exprimant leur imaginaire, leurs goûts et leurs sentiments. » (MEQ, 1995)</p>
<p>Éléments psychognitifs →</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attention - Concentration - Persévérance - Rigueur - Habitude de travail - Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> - Attention - Concentration - Persévérance - Rigueur - Habitude de travail - Motivation
<p>Éléments cognitifs →</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoire - Créativité - Esprit d'analyse et de synthèse (manipulation des notes, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoire - Créativité - Esprit d'analyse et de synthèse (manipulation linguistique, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture)
<p>Éléments psychomoteurs →</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dextérité - Coordination motrice - Souplesse - Agilité - Discrimination visuelle et auditive 	<ul style="list-style-type: none"> - Dextérité - Coordination motrice - Souplesse - Agilité - Discrimination visuelle et auditive
<p>Plan affectif →</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer sa curiosité - Individualité - Découvrir son potentiel - Exprimer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer sa curiosité - Individualité - Découvrir son potentiel - Exprimer ses émotions
<p>Plan social →</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement - Sens des responsabilités 	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement - Sens des responsabilités

Tableau de l'auteure, Essiambre (2007), inspiré de « Développer les capacités d'écoute à l'école » de Ribière-Raverlat (1997)

Les nombreux liens entre le langage et la musique ainsi que les interventions favorisant l'apprentissage des élèves avec TDAH nous amènent à nous interroger sur les bienfaits de ces approches parallèles selon les propos recueillis par les élèves eux-mêmes, ainsi que leurs enseignants en musique et en français.

2.9 Question de recherche

- Quels sont les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité ?

2.10 Objectifs

2.10.1 Objectif général

- Explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité.

2.10.2 Objectifs spécifiques

- Décrire et analyser les catégories émergentes en apprentissage du français chez des élèves hyperactifs, selon trois unités d'analyse : apprentissage, comportement et psychomotricité ;
- Décrire et analyser les catégories émergentes en apprentissage d'un instrument de musique chez des élèves hyperactifs, selon trois unités d'analyse : apprentissage, comportement et psychomotricité ;
- Dégager les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique, selon les trois unités d'analyse.

2.11 Caractère interdisciplinaire de cette recherche

Le caractère interdisciplinaire de cette recherche repose sur l'existence d'au moins deux disciplines de référence et sur la présence d'une action réciproque comme le mentionne Germain (1991, 1997). D'une part, différentes disciplines s'y réunissent sous le paradigme cognitif par le biais de l'apprentissage du français et de la musique qui passe par la linguistique et par la psychomotricité. La psychomotricité est une discipline issue entre autres de la psychologie cognitive et de la neuropsychologie (Maigre et Destrooper, 1975) mettant en relation dans cette étude les sous-disciplines du français et de la musique.

D'autre part, la présence d'une action réciproque se situe ici au niveau des concepts. Comme cette recherche touche l'apprentissage du français et de la musique, il se dégage un tableau d'ensemble qui démontre que le processus d'apprentissage en lecture, en écriture et en musique résulte de l'intégration d'un ensemble complexe de concepts qui se situent sur plusieurs plans complémentaires, soit : des concepts de nature linguistique (ensemble de signifiants), de nature psychologique (activité du lecteur), de nature typographique (présentation typographique ou matérielle du texte) et de nature psychomotrice (mouvement).

La présente étude se situe donc dans une démarche globale et interdisciplinaire, laquelle est concevable tel que stipulé par Germain (1991) dans la mesure où il peut y avoir réciprocity des rapports entre les disciplines impliquées et dans la mesure où les variables examinées sont considérées comme un tout.

Par ailleurs, l'actuelle étude cadre de façon pertinente avec les orientations du *Renouveau Pédagogique* qui préconise une formation axée sur le développement de compétences. Ainsi, le MEQ (2002) y définit la compétence comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources d'où l'on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources qui font appel tant à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, qu'à ses expériences, ses habiletés et ses domaines d'intérêt. De plus, considérant que la conception du *Programme de formation* s'inscrit dans la mouvance conceptuelle de démarches qui visent des apprentissages permettant aux élèves de bien s'adapter à des situations diverses et multiples, ces apprentissages font appel à la compréhension et à la capacité de transfert. Ces niveaux supérieurs de compétence supposent une mobilisation conscientisée de mécanismes cognitifs et ne peuvent échapper à une implication active et dynamique de l'élève dans le processus.

Le *Renouveau Pédagogique* de formation du secondaire du MEQ (2002) se caractérise par trois traits distinctifs : il intègre l'ensemble des matières dans un tout harmonisé axé sur les grandes problématiques de la vie contemporaine ; il rend explicite la poursuite d'apprentissages dits transversaux qui échappent aux frontières disciplinaires ; puis il comporte une double intention éducative, soit le développement de compétences et la responsabilisation de l'élève dans sa démarche d'apprentissage. L'énoncé politique de ce programme, *L'école, tout un programme*, qui donne les grandes orientations de l'actuelle réforme au Québec, préconise un *Programme de formation* centré sur les apprentissages essentiels que doit effectuer l'élève au début du XXI^e siècle ainsi qu'une diversification des parcours scolaires.

Selon l'énoncé politique susmentionné par le MEQ (2002), la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Ces trois volets sont partie prenante de la présente étude puisque l'école :

joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances de tous les jeunes incluant les élèves en difficulté. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion, risques dont la menace est d'autant plus réelle à l'école secondaire que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre, de plus, elle a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation (MEQ, 2002, p. 5).

Or, de nombreuses études, dont celles de Barkley, Fisher et Smallish (2004), Herry et Boyer (1990), ainsi que Juneau et Boucher (2004), ont démontré que les enfants aux prises avec des troubles de comportement avec hyperactivité éprouvent une multitude de problèmes à l'adolescence tant au plan académique que social et qu'ils sont rejetés par leurs pairs. Afin d'avoir une vue d'ensemble sur la situation de ces enfants en classe et d'explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève hyperactif, nous avons choisi l'approche qualitative comme méthodologie de recherche.

CHAPITRE III

FONDEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre justifie l'approche qualitative, par l'étude de cas, comme méthodologie de réalisation de cette recherche. Cette section dévoile le devis méthodologique incluant les cas, les sujets à l'étude, leur sélection et leur profil ainsi que les écoles participantes. Il présente ensuite deux outils de dépistage des comportements, soit l'échelle de comportement de l'élève (questionnaire de l'enseignant et questionnaire du parent) de DuPaul *et al.* (1998), ainsi que le questionnaire Points forts – Points faibles, *Strengths & Difficulties Questionnaires*, (SDQ-Fra), de Goodman (1999).

En dernier lieu, sont présentés les unités d'investigation, les instruments et les techniques de collecte de données, suivis des méthodes d'analyse de données détaillées selon un modèle en cinq phases de l'analyse systématique de l'information. Les justifications et limites des choix méthodologiques, le programme musical, de même que les considérations éthiques et déontologiques de cette étude concluent ce chapitre.

3.1 Approche qualitative

La recherche est de type qualitatif puisqu'elle est exploratoire et s'intéresse à des observations d'élèves sur une assez longue période d'apprentissage en français et en musique de façon à leur accorder un suivi en profondeur.

3.1.1 Fondements théoriques de l'approche qualitative

L'approche qualitative permet d'étudier le vécu des personnes de l'intérieur et offre la possibilité d'approfondir les situations, les événements ou les phénomènes vécus par un ou plusieurs individus. De façon générale, l'importance est accordée aux personnes et à leurs difficultés, ce qui cadre pertinemment avec cette étude impliquant des élèves en difficulté d'apprentissage aux prises avec le TDAH. Le comportement des sujets à l'étude, leur perception quant à l'apprentissage et l'aspect créativité requièrent d'être abordés sous cet angle. Toutefois, une partie de l'étude doit tenir compte des résultats scolaires en notes dans le bulletin de l'élève, lesquels auront servi à observer le rendement des sujets sur le plan de l'apprentissage en français ainsi que leur cote de comportement dans chaque matière.

La recherche qualitative a souvent été remise en question en relation avec la nature du savoir, la recherche, la science et la méthode scientifique. Bien que confrontés aux positivistes selon Horth (1986), certains chercheurs, dont Skinner, ont adopté une méthodologie qui ne s'associait pas aux nombres, à la généralisation et à la confirmation d'hypothèses. D'autres, tels Freud, Jung et Piaget, se sont penchés sur des méthodes qui permettaient d'analyser la vie intérieure des gens en les interrogeant dans le but de connaître leurs pensées.

L'école de Chicago a marqué l'histoire de la recherche en implantant le modèle qualitatif au cours des années 1920. Le département de sociologie de l'université de Chicago fut alors le chef de file dans la promotion de l'utilisation de techniques qualitatives en recherche, d'où l'expression « école de Chicago ». Selon Horth (1986), les sociologues de cette école se sont

ensuite inspirés de la philosophie de Mead (1934) dont l'approche interactionniste était définie à partir du principe que le comportement humain ne se comprend et ne s'applique qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. Gauthier (1997) précise que nous devons considérer les faits sociaux comme des faits humains et réciproquement. L'objet des sciences sociales est aussi le sujet des phénomènes humains. On ne saurait, selon Piaget (1972), retenir aucune distinction de nature entre les sciences sociales et les sciences humaines, car il est évident que les phénomènes sociaux dépendent de tous les caractères de l'homme y compris les processus psychophysiologiques et que, réciproquement, les sciences humaines sont toutes sociales par l'un ou l'autre de leurs aspects.

Horth (1986) est d'avis que Stouffer a provoqué la controverse en déclarant que la méthode statistique s'appliquait plus facilement et rapidement que la méthode qualitative, d'où le doute sur la crédibilité de cette dernière. Il ajoute que ce n'est qu'au cours des années 1970 que l'approche qualitative refait son apparition avec la publication de plusieurs écrits sur le sujet (Filstead, 1970 ; Lofland, 1971 ; Schatzman et Strauss, 1973).

Poupart (1981) rapporte que les adeptes de l'approche positiviste rejetèrent la conception déterministe du comportement humain pour proposer une approche qui pouvait tenir compte de la signification que les personnes ressentent par rapport à leurs actions et à la capacité qu'elles ont d'intervenir sur leurs gestes, leurs actions et leurs situations.

Plusieurs chercheurs se sont donc tournés vers la théorie de l'interactionnisme symbolique que Horth (1986) considère comme une théorie de l'acteur qui trouve son fondement dans la phénoménologie et qui valorise

l'intuition et le rôle prépondérant du sujet dans le processus de connaissance. L'interactionnisme symbolique et la phénoménologie ont, selon Horth (1986), constitué le courant majeur au plan des fondements théoriques et épistémologiques de l'approche qualitative pendant plusieurs années.

L'actuelle recherche oriente ses assises du côté de la recherche qualitative puisque nous souhaitons étudier le vécu des personnes de l'intérieur et approfondir leurs situations problématiques liées aux difficultés d'apprentissage et aux troubles de comportement.

L'approche méthodologique préconisée pour mener à bien cette recherche est l'étude de cas puisqu'elle peut servir de point de départ à l'action éducative comme le soutiennent Cohen et Manion (1985).

3.2 Étude de cas

Selon Karsenti et Demers (2000), l'étude de cas fournit une situation où l'on peut observer l'interaction de divers facteurs. Cette méthode de recherche permet d'étudier un phénomène de façon inductive (exploratoire) ou déductive (confirmative). Elle peut être positiviste, interprétative ou critique selon la position épistémologique du chercheur. Elle permet une analyse approfondie d'un cas en particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou plusieurs cas.

Karsenti et Demers (2000) proposent un sommaire⁹ des différentes caractéristiques de l'étude de cas selon les trois principales approches

⁹ Appendice B : tableau B-3 Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin (traduction : Karsenti et Demers, 2000)

relevées dans la documentation scientifique, soit celles de Merriam (1988), de Stake (1995) et de Yin (1994). L'approche de Merriam se situe dans une perspective interprétative, celle de Yin suit une perspective positiviste alors que celle de Stake adopte une perspective mixte.

Conséquemment à la visée de l'actuelle recherche, celle-ci s'inscrit plutôt dans une perspective interprétative telle que proposée par Merriam (1988). Cette dernière définit l'étude de cas en quatre termes : particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Cette recherche est particulariste puisque l'objet de l'étude est un système restreint (programme, événement, phénomène) ; descriptive puisque le résultat final est une description détaillée comportant des éléments d'interprétation ; heuristique car elle améliore la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions ; et inductive puisque l'étude de cas dépend en grande partie du raisonnement du chercheur qui va des faits vers la loi.

Merriam (1988) voit la généralisation, les concepts et les hypothèses comme des produits de l'analyse des données dans leur contexte et non comme point de départ de l'étude. Selon cette chercheuse, l'étude de cas qualitative se distingue par la découverte d'interactions et de concepts, plutôt que par une vérification d'hypothèses préétablies.

Karsenti et Demers (2000) distinguent une dizaine de types d'études de cas présentés dans le prochain tableau (3.1).

Tableau 3.1
Types d'études de cas

Stake (1995) <i>Perspective mixte</i>	Yin (1994) <i>Perspective positiviste</i>	Merriam (1988) <i>Perspective interprétative</i>
<ul style="list-style-type: none"> • intrinsèque • instrumentale • collective 	<ul style="list-style-type: none"> • étude holistique du cas particulier • étude intégrée ou contextualisée du cas particulier • étude multi-cas holistique • étude multi-cas intégrée ou contextualisée 	<ul style="list-style-type: none"> • descriptive • interprétative • évaluative • ethnographique • historique • psychologique • sociologique

Tiré de Karsenti et Demers (2000), p. 231

La taxonomie de Merriam (1988) est principalement basée sur la nature du système à analyser. Elle inclut : l'étude de cas ethnographique qui sous-entend une interprétation socioculturelle du cas à l'étude ; l'étude de cas historique qui recourt aux archives et aux témoignages afin de mieux comprendre l'évolution d'un phénomène, d'un événement ou d'une institution ; l'étude de cas psychologique qui met l'accent sur l'individu pour expliquer un aspect du comportement humain ; ainsi que l'étude de cas sociologique qui s'attarde aux construits sociaux et à la socialisation dans les phénomènes éducatifs.

Trois sous-catégories concernant le résultat final de l'étude de cas sont imbriquées dans cette taxonomie. *Primo*, l'étude de cas descriptive où le cas est présenté de façon détaillée et où la formulation d'hypothèses et la mise à l'épreuve de théories sont subordonnées à cette description. *Secundo*, l'étude de cas interprétative qui contient la même description détaillée du cas

mais où les données sont utilisées dans le but de développer des catégories conceptuelles ou pour illustrer, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte des données. *Tertio*, l'étude de cas évaluative qui se distingue par son produit final soit le jugement porté sur le phénomène, le système du cas étudié.

Notre recherche vise à explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité. Elle n'émet pas d'hypothèse et se veut plutôt interprétative. Merriam (1988) soutient que le chercheur y amasse alors le maximum d'informations afin d'interpréter le phénomène ou d'en tirer une théorie. Elle se présente sous deux formes : l'étude de cas unique (intra-site) qui suggère d'étudier un seul cas ou phénomène ; et l'étude de cas multiples (inter-site) où l'objet d'investigation concernant une même problématique s'applique à plusieurs cas.

Pour Yin (1994), une étude multi-cas a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas. Gagnon (2005) explique que l'étude de cas multiples vise à tirer des conclusions d'un ensemble de cas et recommande d'utiliser quatre à dix cas. Il faut être conscient, dit-il, que plus le nombre de cas étudiés est grand, plus la collecte des données sera onéreuse. Par ailleurs, un trop grand nombre de cas risque d'amener le chercheur à faire des descriptions moins détaillées. Ainsi, il importe de retenir que le nombre de cas doit permettre de faire, suivant les ressources disponibles, un examen suffisamment approfondi de chacun des cas pour que la réponse à la question de recherche soit valide.

Notre recherche est axée sur une étude de cas multiple comportant sept cas aux prises avec une même problématique complexe. Merriam

(1988) précise qu'une interprétation fondée sur plusieurs cas peut être plus intéressante pour les lecteurs et lectrices que des résultats provenant d'un seul cas.

L'étude de cas permet plusieurs modes d'investigation dont, entre autres, l'analyse comparative, l'expérimentation en laboratoire ou sur le terrain et la simulation sur le terrain. Selon Yin (1989), l'étude de cas peut permettre de distinguer d'autres stratégies de recherche dont l'expérimentation et l'enquête. Cohen et Manion (1985) mentionnent qu'une telle investigation vise à analyser les phénomènes variés à l'intérieur du cycle de vie des cas à l'étude. Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité se veut un phénomène ayant exigé une réflexion au plan de l'agir ou de l'action, particulièrement en milieu scolaire, conséquemment, comme le souligne Falardeau (1992), aux lacunes par rapport aux interventions réalisées. Particulièrement bien adaptée à l'évaluation éducative, cette approche permet d'expliquer les liens causaux des interventions éducatives, comme le mentionnent Karsenti et Demers (2000), tel que notre projet de recherche le requiert.

L'étude de cas possède de nombreux avantages en recherche qualitative, tels la proximité de l'objet, l'assurance que l'on étudie bien le phénomène choisi, donc une validité interne très forte, mais, comme le mentionne Giroux (2003), elle comporte également certaines limites. On lui reproche entre autres, dit cette chercheuse, de ne pas répondre aux critères de fidélité, le chercheur étant l'instrument principal de collecte et d'analyse, et d'avoir un caractère particulier qui viendrait mettre en doute sa capacité de généralisation des résultats, donc la validité externe. Pour Huberman, Miles et Matthew (1991), il est possible d'établir la généralisation d'un résultat ou d'une explication en comparant des lieux ou des cas.

Hamel (1997) affirme que l'étude de cas n'est pas un instrument mineur ni nouveau dans la boîte à outils des chercheurs. Elle fait partie d'une longue tradition de recherche qualitative et il s'agit d'une méthode qui a fait ses preuves. Giroux (2003) ajoute que l'étude de cas a produit de nombreuses recherches jugées de grande qualité par des organismes de diffusion réputés pour leur rigoureuse sélection. On peut retracer son utilisation dans la plupart des sciences humaines et sociales, en particulier celles qui ont une dimension clinique importante : médecine, psychologie, psychanalyse, histoire, science politique, sociologie, anthropologie, éducation et communication.

3.3 Devis méthodologique

Selon Deslauriers et Kérisit (1997), les termes devis, design, plan de recherche, protocole de recherche, projet de recherche et modèle opératoire en sont venus à désigner la même chose, à peu de nuances près. Le plan de recherche, vu par Selltitz, Wrightsman et Cook (1977), consiste dans l'arrangement des conditions de cueillettes et d'analyse de données de façon à s'assurer à la fois de leur pertinence en fonction des objectifs de la recherche et de la parcimonie des moyens.

Merriam (1988) considère qu'il y a trois étapes à l'étude de cas : la *préparation* incluant la définition du problème de recherche, le choix du paradigme de recherche, la recension des écrits, la définition du cas et des unités d'analyse ainsi que la sélection de l'échantillon à l'intérieur du cas ; l'*actualisation* où l'on trouve la collecte des données qui est explicitée dans ce troisième chapitre, ainsi que les résultats de cotation des questionnaires de comportement en vue de la sélection des sujets et l'analyse des données qui

seront présentés dans le quatrième chapitre ; puis, l'*interprétation* regroupant l'organisation des données, la révision des données, la rédaction d'un texte narratif pour étude de cas descriptive, le développement de catégories conceptuelles, de typologies ou de thèmes pour l'interprétation, l'élaboration de liens entre les catégories et leurs propriétés et la formulation de théories¹⁰ exposés à l'intérieur des quatrième et cinquième chapitres.

Dans son guide d'utilisation d'une étude de cas, Gagnon (2005) met l'emphase sur la véracité des résultats. Afin de démontrer que les résultats sont rigoureux, véridiques et conformes à la réalité des cas observés, il importe de démontrer la fiabilité interne et externe ainsi que la validité interne, externe et la validité de construit.

L'objectif de la fiabilité interne, comme l'explique Gagnon (2005), consiste à montrer que d'autres chercheurs arriveraient sensiblement aux mêmes conclusions s'ils traitaient et interprétaient les mêmes données. À cet effet, nous avons utilisé des descripteurs concrets et précis et avons protégé nos données brutes. Le comité de recherche a supervisé de très près la réalisation de la recherche. Nous avons également fait valider les données recueillies auprès des participants, chaque personne interviewée a relu la transcription des données recueillies en entrevue afin d'en entériner la véracité. Une personne externe a également procédé au codage pour le confronter à celui de la chercheure. L'interprétation des données a été révisée par le comité de recherche.

L'objectif de la fiabilité externe, poursuit Gagnon (2005), consiste à montrer qu'un autre chercheur indépendant qui prendrait les mêmes cas ou

¹⁰ Appendice C : figure C-4 Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam (traduction : Karsenti et Demers, 2000)

des cas similaires obtiendrait sensiblement les mêmes résultats. Pour ce faire, nous avons établi la position de la chercheuse, avons décrit le processus qui témoigne d'une sélection rigoureuse des participants, avons défini clairement les concepts, construits et unités d'analyse et avons précisé la stratégie de collecte des données.

La validité interne, telle que décrite par Gagnon (2005), permet de s'assurer que les phénomènes relevés et décrits sont des représentations authentiques de la réalité observée. Ainsi, nous avons fait une sélection représentative de l'échantillon en établissant les caractéristiques particulières des informateurs, des sujets et des écoles ciblées. Nous avons contrôlé les effets de la présence de l'observateur en ayant recours à de multiples sources d'informations.

La validité externe, selon Gagnon (2005), vise à fournir des résultats qui peuvent être comparés et contrastés avec d'autres cas. En choisissant deux écoles de même niveau avec des clientèles similaires, nous avons évité l'effet de particularité des sites à l'étude. Ces sites ne sont pas sursaturés d'études et permettent d'augmenter la représentativité des résultats. Le choix des cas est reproductible dans le temps ; ainsi, le contexte d'étude où le phénomène est observé peut être reproduit et les diverses stratégies de collecte des données ont permis de garder des traces avec leur signification à chaque moment de l'étude.

Finalement, la validité du construit sert à démontrer que les termes abstraits et les significations sont partagés à travers le temps, les sites et les populations. Nous avons donc sélectionné des cas dont les caractéristiques répondent aux objectifs initiaux de notre recherche. Nous avons choisi des indicateurs de mesures appropriés pour recueillir, traiter et interpréter les

données. Nous avons eu recours à plusieurs sources de données et opéré une triangulation entre elles, comme le recommande Gagnon (2005), afin de formaliser les significations que les participants attribuent au phénomène. La triangulation, comme la définit ce chercheur, est une vérification de concordance entre des sources multiples de données. Nous avons clairement expliqué le protocole de recherche et présenté avec transparence les données.

En étude de cas, Merriam (1988) propose également des sources de validité interne et externe¹¹. En ce qui a trait à la validité interne, elle envisage la triangulation, la révision des données par les acteurs du cas étudié, l'observation à long terme du même lieu ou l'observation répétée du même phénomène, la révision des données par les pairs, l'implication des participants de l'étude à la recherche sous tous ses aspects ainsi que la déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur. Du côté de la validité externe, il est question d'échantillonnage, de questions prédéterminées, de processus spécifiques d'encodage et d'analyse, de descriptions détaillées du cas et d'établir à quel degré le cas est typique d'un phénomène.

Dans le protocole que nous avons choisi, tel que le prescrit Merriam (1988), la définition du problème de recherche et le choix du paradigme ayant déjà été expliqués et appuyés d'une bonne recension des écrits dans les chapitres précédents, il est de mise de bien définir le cas ainsi que l'échantillonnage à l'intérieur de celui-ci avant de décrire les unités d'analyse. Tous ces éléments font partie de la première étape de l'étude de cas que cette chercheuse nomme la *préparation* (voir figure C-4, appendice C).

¹¹ Appendice B : Tableau B-4 Sources de validité de l'étude de cas

3.3.1 Cas

Bien qu'un cas soit le plus souvent un sujet humain présentant une caractéristique particulière telle une pathologie quelconque ou une aptitude remarquable ou tout autre trait rendant cet individu intéressant à étudier, lequel deviendra l'unité d'investigation, le cas peut être bien autre chose qu'une personne, comme le précise L'Hostie (1998). Ce peut être un groupe de personnes comme par exemple une équipe de recherche en médecine travaillant sur l'invention d'un nouveau médicament, ou bien une entité sociale, un événement historique, ou encore l'invention même du nouveau médicament qui pourrait faire en elle-même l'objet d'une étude de cas.

Le choix du cas de même que la détermination des unités d'analyse d'investigation, tel que l'explique L'Hostie (1998), dépendent de la question de recherche. L'actuelle étude vise à explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité. C'est donc à travers l'étude de cas d'élèves aux prises avec des comportements d'hyperactivité et des difficultés d'apprentissage que nous pouvons explorer ces champs d'analyse.

Les cas à l'étude sont donc représentés par les élèves sélectionnés. Chacun d'eux présente le profil spécifique suivant : élève diagnostiqué médicalement avec TDAH, au premier cycle du secondaire, manifestant des troubles de comportement et des difficultés d'apprentissage et n'ayant jamais suivi de cours de guitare, dont les parents et le jeune acceptent de ne pas utiliser de psychostimulants pendant toute une année scolaire. Le cas d'un élève avec TDAH éprouvant des difficultés sur les plans du comportement et de l'apprentissage nous paraît être un excellent observatoire, tel que Hamel (1997) le suggère, pour étudier l'apprentissage de la musique en relation

avec l'apprentissage du français à l'intérieur d'une perspective cognitive et motrice.

3.3.2 Sujets à l'étude

Sept sujets possédant les qualités intrinsèques identifiées ci-haut ont été sélectionnés par l'intermédiaire de personnes ressources liées au milieu scolaire, dont les directeurs de deux écoles de la ville de Rimouski, soit l'école St-Jean et l'école Langevin, les enseignants et les intervenants sociaux, à partir des critères énumérés au précédent paragraphe. Tous ces critères de sélection ont été pris en compte au cours de l'analyse des dossiers des enfants répertoriés. Six d'entre eux auront été retenus pour des raisons énumérées ci-après.

Les sujets sont majoritairement masculins, six garçons pour une fille. Ce ratio corrobore les données démontrant que le taux de prévalence du TDAH est nettement supérieur chez les garçons que chez les filles. Le DSM-IV (APA, 1994) estime qu'il y aurait de quatre à neuf fois plus de garçons que de filles répondant aux critères diagnostiques du TDAH. Par ailleurs, de nombreuses études démontrent que les difficultés d'apprentissage sont prédominantes chez les garçons. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1999) démontre clairement que les garçons éprouvent d'importants troubles d'apprentissage, et ce, plus particulièrement en français. En effet, ces derniers éprouvent plus de difficultés en français lecture et accumulent plus de retard scolaire que les filles.

Les sujets de l'actuelle étude, du 1^{er} cycle du secondaire, fréquentent un milieu scolaire régulier. D'une part, le CSE (1999) précise que la quantité d'élèves en difficulté d'apprentissage double chez les élèves âgés de 12 à 16

ans comparativement à ceux âgés entre 6 à 11 ans. D'autre part, Thiffault (1982) mentionne que cinq à dix pourcent des enfants hyperactifs occupent les classes du secteur régulier et ne reçoivent pas l'attention et les soins nécessaires à l'amélioration de leur état dans ce système prévu pour des enfants normaux. De plus, nous savons déjà, tel que Desrosiers et Royer (1995) le signalent, que les enfants avec TDAH éprouvent de nombreux problèmes de comportement et d'apprentissage en plus des difficultés à entretenir des relations harmonieuses avec les pairs. Tous ces facteurs contribuent à notre choix des sujets en première et deuxième années du secondaire, ces derniers étant plus enclins à devenir des décrocheurs potentiels en raison de leurs nombreuses difficultés. En effet, selon Herry et Boyer (1990), ces difficultés peuvent dégénérer, conduire au décrochage scolaire, contribuer aux problèmes déviants chez certains individus et persister jusqu'à leur vie d'adulte.

3.3.2.1 Sélection des sujets

Les critères de sélection étant très spécifiques, nous devons être très rigoureux dans nos choix afin que chaque sujet soit représentatif du cas à l'étude. Rappelons que les sujets doivent être au premier cycle du secondaire, que le diagnostic d'hyperactivité doit avoir été posé par un pédiatre, psychiatre ou pédopsychiatre, qu'il ne doit pas être médicamenté pendant toute l'année scolaire durant laquelle se déroule la recherche, qu'il ne doit pas avoir suivi de cours de guitare antérieurement et que le milieu scolaire doit avoir signifié les difficultés d'apprentissage et de comportement. Voici donc la démarche suivie lors du recrutement qui s'est échelonné sur plusieurs mois.

Nous avons tout d'abord fait paraître un article dans les journaux locaux¹² (Leblond, 2003 ; Lévesque, 2003) indiquant qu'une étudiante de l'UQAR effectuait une recherche sur l'hyperactivité. Nous y spécifiions que l'étudiante se questionnait à propos des liens entre l'apprentissage d'un instrument de musique et l'apprentissage du français. À cette fin, plusieurs sujets devaient être recrutés selon des critères bien spécifiques, à Rimouski et dans les environs, afin de procéder au travail terrain à partir de septembre 2003. Les candidats intéressés pouvaient communiquer directement avec l'étudiante aux numéros de téléphone et adresse courriel spécifiés dans l'article. Nous avons reçu huit réponses suite à cet appel auprès de la population.

Après plusieurs démarches via les journaux locaux pour tenter de recruter les sujets de recherche, nous avons réalisé qu'il s'agissait d'une étape difficile. Cinq des huit candidats potentiels ont été éliminés dès le départ et les trois autres ont été éliminés au début septembre pour différentes raisons telles : la médication psychostimulante ne peut être enlevée, l'enfant a déjà suivi des cours de musique, l'enfant n'est pas au premier cycle du secondaire, *etc.* Bref, certains critères de sélection n'étaient pas respectés.

Pour assurer la validité des résultats, les critères spécifiques devaient être rigoureusement respectés. Étant donné la disparité entre les sujets potentiels recrutés et les critères de sélection, nous avons choisi une autre source de recrutement. Ainsi, nous nous sommes dirigés directement vers le milieu scolaire en ciblant deux écoles regroupant des élèves de première et deuxième secondaires. Nous avons entrepris parallèlement des démarches

¹² Appendice A : Annexe 3 Recrutement dans les journaux

de demande de fonds auprès de différents organismes dont quatre auront porté fruits.

Tout d'abord, la chercheuse a fait une demande auprès du directeur des ressources humaines de la Commission Scolaire des Phares afin d'actualiser le projet pilote consistant à l'étude de cas de sujets aux prises avec un TDAH qui accepteraient de participer à l'étude. Cette requête, signée par la directrice de cette recherche, visait à former un groupe avec ces élèves à qui la chercheuse de cette étude dispenserait les cours de français. Nous demandions également si l'embauche d'un enseignant de guitare était possible par la Commission Scolaire. Dès lors, notre demande a été retenue, le projet a été entériné par le directeur des ressources humaines de la Commission Scolaire des Phares en partenariat avec l'Université du Québec à Rimouski et notre dossier a été transféré à la directrice des Services Éducatifs de la Commission Scolaire. Avec son aide, nous avons reçu une subvention du Ministère de l'Éducation permettant de défrayer les coûts reliés à l'enseignement de la musique pour nos sujets.

Par ailleurs, parmi les nombreuses demandes de fonds effectuées entre le 5 février et le 20 octobre 2003, trois autres dons ont été accordés à la chercheuse dont deux cents dollars en argent qui ont permis l'achat du matériel nécessaire aux sujets pour les cours théoriques de musique, les quelques dollars restant ayant servi à l'organisation d'une petite fête en fin d'année. De plus, deux donateurs ont défrayé entièrement le coût de deux guitares classiques, lesquelles ont servi à des tirages pour un sujet par école participante.

Ensuite, la chercheuse a remis une lettre¹³ à tous les parents des élèves de l'école Langevin le jour de l'inscription, lors de la rentrée scolaire en fin août 2003. Les quelques candidats potentiels ayant répondu n'étaient pas éligibles pour différentes raisons telles la prise de psychostimulants ou l'absence du diagnostic médical. Dès lors, avec l'accord de la direction, de la Commission Scolaire ainsi que de la psycho-éducatrice, des listes de groupes-classes en difficulté d'apprentissage ou de comportement ont été remises à la chercheuse avec entente de confidentialité. La chercheuse a alors contacté tous les parents de ces groupes afin de leur présenter son projet et d'évaluer si leur enfant correspondait au profil recherché.

Les démarches complètes pour recruter les sujets dans les deux écoles concernées se sont échelonnées sur plusieurs mois (du 26 mai au 14 octobre 2003). Ainsi, de nombreux appels téléphoniques ont été placés auprès des directions de l'école Langevin et de l'école St-Jean, de la Commission Scolaire, de même qu'à de nombreux parents de plusieurs groupes d'élèves ciblés dans les deux écoles, ainsi qu'à plusieurs organismes afin d'amasser des fonds. Pendant cette période, plusieurs rencontres ont été nécessaires pour assurer la bonne marche du projet, soit avec les directions des deux écoles, l'enseignant de musique, les enseignants de français, la psycho-éducatrice, les parents des sujets, *etc.* Seize sujets potentiels ont été retenus parmi les appels faits aux parents de 119 enfants des écoles Langevin et St-Jean entre le 11 septembre et le 14 octobre 2003. Sept d'entre eux répondaient aux critères de sélection établis dans notre recherche.

¹³ Appendice A : Annexe 4 Lettre envoyée aux parents

3.3.2.2 Profil des sujets à l'étude

Au départ, chacun des sept sujets sélectionnés possédait les qualités intrinsèques pour être candidat dans la présente recherche, c'est-à-dire que l'élève avait préalablement été diagnostiqué avec TDAH par un médecin, qu'il était au premier cycle du secondaire, qu'il manifestait des troubles de comportement et des difficultés d'apprentissage, qu'il n'avait jamais suivi de cours de guitare et que ses parents s'engageaient à ne pas utiliser de psychostimulants pour leur enfant pendant toute une année scolaire.

Les sept sujets participant à l'étude sont âgés entre douze et quinze ans et sont du premier cycle du secondaire. Trois d'entre eux sont de niveau secondaire un, deux sont en deuxième année du secondaire, l'un est au présecondaire, un autre est en première année du secondaire sur deux ans. Un de ces sujets est dans un groupe réduit, c'est-à-dire qu'il est dans une classe de vingt élèves qui sont cotés en moyenne à 1,6 élève considérant leur taux de difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, équivalant ainsi à 32 élèves dits normaux pour la tâche enseignante. Deux sont en adaptation scolaire et sociale (ASS) en raison de leur grande difficulté académique. Quatre des sujets vont à l'école Langevin et les trois autres à l'école St-Jean.

Le tableau ci-après (3.2) présente sommairement les sept sujets sélectionnés en identifiant le pseudonyme, l'âge, le degré scolaire et les difficultés scolaires relevées sur leur fiche d'identification.

Tableau 3.2

Sujets à l'étude

	Pseudonyme	Âge (09/2003)	Degré Scolaire	Difficultés
1	Toad	13 ans	sec. II gr. réduit	français
2	Joe	12 ans	sec. I pré-sec.	français/anglais
3	Caroline	15 ans	sec. II régulier	français/math
4	Mike	14 ans	sec. I régulier	maths
5	José	12 ans	sec. I ASS	partout
6	Martin	12 ans	sec. I ASS	partout
7	Bob	12 ans	sec. I sur 2 ans	français/math

3.3.2.2.1 Toad

Toad, treize ans, est deuxième de famille et sa sœur aînée est en quatrième secondaire. Il vit avec sa mère, son père étant décédé en 2002. Il est en deuxième année du secondaire à l'école Langevin, dans un groupe réduit. Ses principales difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, sont en français.

3.3.2.2.2 Joe

Joe, douze ans, a deux sœurs cadettes. Il vit avec sa mère et son père. Il est en présecondaire à l'école Langevin, du côté de l'Adaptation Scolaire et Sociale (ASS). Ses principales difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, sont en français et en anglais. Joe a pris du Ritalin au cours de l'année scolaire 1999/2000, mais il n'a jamais repris de psychostimulants depuis juin 2000.

3.3.2.2.3 Caroline

Caroline, quinze ans, a deux frères et une sœur. Elle vit avec son père et sa conjointe. Elle est en deuxième année du secondaire au régulier, à l'école Langevin. Ses principales difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, sont en français et en mathématiques.

3.3.2.2.4 Mike

Mike, quatorze ans, est en première année du secondaire au régulier, à l'école Langevin. Ses difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, sont en mathématiques. Il ne prend pas de médication.

3.3.2.2.5 José

José, douze ans, est deuxième de famille, mais il ne voit pas souvent son frère aîné. Il vit en famille d'accueil. Il est en première année du secondaire, en Adaptation Scolaire et Sociale (ASS), à l'école St-Jean. Ses difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, se retrouvent dans toutes les matières. Il a pris de la dexedrine pendant trois ans et a arrêté la médication en septembre 2002, il n'a plus repris de psychostimulants depuis.

3.3.2.2.6 Martin

Martin, douze ans, vit avec ses parents et ses deux frères. Il est en première année du secondaire, en ASS, à l'école St-Jean. Ses difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, se retrouvent dans toutes les matières. Il a pris du Ritalin au primaire et n'a plus repris de psychostimulants depuis.

3.3.2.2.7 Bob

Bob, douze ans, est en première année du secondaire sur deux ans en ASS à l'école St-Jean. Ses difficultés scolaires, selon sa fiche d'identification, sont plus marquées en français et en mathématiques. Il ne prend pas de médication.

En septembre 2003, la chercheuse rencontre l'enseignant de guitare pour l'aviser que trois sujets peuvent commencer les cours. Les cours avec les sept sujets n'auront commencé qu'en début octobre 2003 et se seront terminés en juin 2004 avec la participation des sujets au concert de fin d'année. Il fallait d'abord régler tous les problèmes techniques avant de les entamer intégralement. Au début, tous les sujets n'étaient pas présents au cours de guitare car la chercheuse devait s'assurer de l'éligibilité de tous les sujets retenus ainsi que de la formalisation de leur adhésion au programme. Pour ce faire, un formulaire de consentement¹⁴ a été signé par les parents où il était mentionné que l'élève s'engageait à ne pas prendre de médication pendant l'année scolaire 2003/2004. Une fiche d'identification personnelle du sujet¹⁵ a également été remplie par les parents avant le début des cours de guitare dans les écoles.

3.3.2.3 Écoles participantes

Les écoles Langevin et St-Jean regroupent un peu plus de cinq cents élèves chacune, uniquement de niveau de première et deuxième secondaire, hormis quelques cas en présecondaire qui n'ont pas atteint les objectifs leur permettant d'entrer en première secondaire alors qu'ils ont passé l'âge légal

¹⁴ Appendice A : Annexe 5 Formulaire de consentement

¹⁵ Appendice A : Annexe 6 Fiche d'identification

pour rester au primaire. Les classes sont composées de groupes réguliers, de groupes réduits, de groupes en difficulté en adaptation scolaire et sociale, de groupes internationaux pour l'école St-Jean et de groupes Arts-Sports-Études pour l'école Langevin.

Il est très important de noter qu'en 2003/2004, l'école Langevin fut une école pilote dans ses classes de français de deuxième secondaire en ce qui a trait à la réforme scolaire du MEQ. La chercheure appliquait aussi le *Renouveau Pédagogique* avec les quatre autres enseignants de français en collaboration avec la conseillère pédagogique de la Commission Scolaire des Phares, cependant, aucun sujet de recherche ne faisait partie des classes de la chercheure cette année-là. Pendant les trois premières étapes, aucune note n'était accordée aux élèves. Il s'agissait plutôt d'une cote : A (très satisfaisant) – B (satisfaisant) – C (avec un peu de difficulté) ou D (avec beaucoup de difficulté), selon que l'élève ait acquis ou non les compétences visées en deuxième secondaire. À la dernière étape, les enseignants devaient compiler des notes puisque les autres écoles accordaient une note au cours de l'année et que le système de la Commission Scolaire n'était pas compatible avec des résultats codifiés plutôt que notés pour la passation au deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, le MEQ exigeait aussi une note de fin de premier cycle pour la passation des élèves.

En cours d'année, les enseignants de deuxième secondaire en français au régulier de l'école Langevin corrigeaient donc tous les travaux des élèves selon les compétences du nouveau programme. Un bulletin¹⁶ spécifique avait été conçu à cet effet. En fin d'année, quelques travaux étaient compilés pour noter l'élève en plus de l'examen de la Commission

¹⁶ Appendice B : Tableau 5 Projet en évaluation des compétences, Français 1^{er} cycle du secondaire

Scolaire. L'un des quatre sujets de cette recherche de l'école Langevin a donc été évalué en cotes en cours d'année et en notes en fin d'année scolaire.

Une demande d'autorisation a été faite par la chercheuse auprès de la directrice des services éducatifs de la Commission Scolaire afin d'avoir accès au dossier scolaire des sujets, à leur bulletin de fin d'année 2003, celui de l'année 2003/2004, ainsi qu'à leur horaire afin de pouvoir rencontrer les autres enseignants en cours d'année, le cas échéant. Cette demande a été accordée et les directions des deux écoles en ont été informées. En octobre, tout est finalement bien en place et la chercheuse a fait l'acquisition du matériel théorique nécessaire recommandé par l'enseignant pour les cours de guitare. Les fonds nécessaires pour ces achats ont été ramassés lors de collecte de fonds auprès d'organismes à but non lucratif.

Par ailleurs, deux guitares ont été achetées en fin d'année ainsi que quelques gâteries pour récompenser les sujets à la fin des trente-six semaines de cours de musique. Ces guitares ont été remises à deux sujets, l'un de l'école Langevin et l'autre de l'école St-Jean, qui les ont gagnées lors d'un tirage au sort fait lors d'une petite fête organisée par la chercheuse à laquelle les directions des deux écoles concernées ont participé. Ce sont ces directeurs qui ont procédé au tirage. Les cinq autres sujets ont reçu un panier de petits cadeaux variés en guise de remerciement pour leur participation à la recherche. Outre les directeurs, les sujets et l'enseignant de guitare présents à cette fête, la directrice de thèse de la chercheuse était également de la partie.

Une fois la mise en marche du travail terrain bien en place, nous devons recueillir les informations nécessaires en utilisant plusieurs outils de

collecte des données afin d'assurer la validité des résultats. L'hyperactivité étant un sujet complexe en soi, nous devons vérifier auprès de différents acteurs que les sujets répondent à tous les critères dans les milieux scolaires et familiaux. Sandberg, Wieselberg et Shaffer (1980) ont démontré que seulement 10% des enfants hyperactifs étaient perçus de la même façon à la fois par les enseignants et les parents. Ces enfants ne manifestent pas nécessairement leur hyperactivité aux deux endroits (école/maison). Ce résultat va dans le même sens que celui de Schachar, Rutter et Smith (1981), qui observaient que 14% des enfants avec TDAH à l'étude démontraient une hyperactivité situationnelle.

De nombreuses données ont été compilées pendant la période de l'année scolaire 2003/2004. La multiplication des instruments et des sources de données variées aura permis de répondre à des interrogations posées dans cette recherche. Les instruments privilégiés à cet effet sont présentés plus loin dans ce chapitre sous la rubrique *Instruments et techniques de collectes de données* (3.3.5).

Pendant la cueillette de données, deux outils de dépistage des comportements de l'élève, soit : l'échelle de comportement de l'élève, *ADHD Rating Scale IV*, de DuPaul *et al.* (1998) et le questionnaire Points forts – Points faibles, *Strengths & Difficulties Questionnaires* (SDQ-Fra), (Goodman, 1999) ont été utilisés à des fins de vérification quant au comportement des sujets.

3.3.3 Comportement des sujets avec TDAH à l'étude

L'échelle de comportement de l'élève, *ADHD Rating Scale IV* de DuPaul *et al.* (1998), de même que les grilles du questionnaire Points forts –

Points faibles, *Strengths & Difficulties Questionnaires*, (SDQ-Fra) de Goodman (1999) ont servi de grilles d'observations des comportements des sujets à l'étude en deux temps, soit en octobre 2003 et en février 2004. Le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) sert à dépister les troubles extériorisés et intériorisés alors que l'échelle de comportement de l'élève, questionnaire de l'enseignant et questionnaire du parent, de DuPaul *et al.* (1998), permet de dépister les symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité/impulsivité.

L'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998), de même que les grilles du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), sont deux mesures qui utilisent deux sources d'information : à l'école par les enseignants et à la maison par les parents.

Ainsi, les parents ont répondu à ces questionnaires en début d'année scolaire, soit en octobre 2003, puisqu'ils connaissent mieux que quiconque leur enfant. Quant aux enseignants, une première tentative avait été faite en octobre, ce qui est trop tôt en début d'année scolaire, car les enseignants ne connaissaient pas assez bien les élèves pour pouvoir répondre adéquatement à toutes les questions. Une deuxième passation de l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) a donc été effectuée en février 2004 afin de permettre aux enseignants d'avoir une très bonne vue d'ensemble des comportements des sujets à l'étude. Le DSM-IV-TR (APA, 2000) recommande d'ailleurs de connaître l'enfant depuis plus de six mois pour bien évaluer les troubles de comportements dans les cas d'hyperactivité.

L'enseignant de guitare a également répondu au questionnaire de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) ainsi qu'au questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), mais uniquement en février 2004, octobre étant beaucoup trop tôt pour lui permettre de répondre aux questions en toute connaissance de cause. Les sujets n'ont pas à répondre à l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) puisqu'il n'y a pas de version enfant de ce questionnaire. Ils ont cependant répondu au questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) en octobre, comme leurs parents.

3.3.3.1 Échelle de comportement de l'élève

D'une part, l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) est une mesure très sensible des symptômes du TDAH, qui permet de dépister les comportements d'inattention et d'hyperactivité/impulsivité. L'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) a une capacité de convergence diagnostique comparable au Conners (1989). Il s'agit d'un questionnaire basé sur les critères diagnostiques du DSM-IV pour le TDAH. L'objectif de cet instrument est d'évaluer la fréquence des symptômes de chacun des trois sous-types du TDAH : 1) type inattentif ; 2) type hyperactif/impulsif ; 3) type mixte (combinaison des 2 précédents).

Tel que décrit dans la littérature et dans le DSM-IV, le questionnaire dépiste les trois types du TDAH : 1) les symptômes de l'inattention ; 2) les symptômes de l'hyperactivité/impulsivité ; 3) les symptômes mixtes ou combinés des deux types précédents. Au total, le questionnaire est constitué de dix-huit indicateurs. Le répondant peut évaluer la fréquence des symptômes à l'aide d'une échelle de type Likert de quatre catégories de réponse (1- jamais ou rarement, 2- quelquefois, 3- souvent, 4- très souvent).

Deux versions de ce questionnaire sont disponibles, l'une pour les parents¹⁷, l'autre pour les enseignants¹⁸. On demande aux parents de choisir la fréquence qui décrit le mieux le comportement de l'enfant à la maison au cours des six derniers mois, alors que les enseignants doivent choisir la fréquence qui décrit le mieux le comportement de l'enfant à l'école au cours des six derniers mois. Notons toutefois que les indicateurs des deux versions sont identiques. Les deux versions doivent être complétées de façon indépendante par le parent ou l'enseignant.

Les deux versions sont constituées de deux échelles :

1. échelle d'inattention (neuf indicateurs) ;
2. échelle d'hyperactivité/impulsivité (neuf indicateurs).

Trois scores sont ainsi obtenus :

1. Score à l'échelle d'inattention (somme des cotes aux neuf indicateurs d'inattention, soit les indicateurs impairs) ;
2. Score à l'échelle d'hyperactivité/impulsivité (somme des cotes aux neuf indicateurs d'hyperactivité/impulsivité, soit les indicateurs pairs) ;
3. Score total (somme des cotes aux dix-huit indicateurs).

Les scores bruts obtenus aux trois échelles sont ensuite convertis en rangs centiles selon l'âge et le sexe. Quatre versions de grilles de conversion sont utilisées à cet effet : la version maison pour filles¹⁹, la version école pour filles²⁰, la version maison pour garçons²¹ ainsi que la version école pour garçons²². Des normes sont disponibles pour les enfants et adolescents de cinq à dix-huit ans.

¹⁷ Appendice B : Tableau 6 Échelle de comportement de l'élève (Questionnaire de l'enseignant)

¹⁸ Appendice B : Tableau 7 Échelle de comportement de l'enfant (Questionnaire du parent)

¹⁹ Appendice B : Tableau 8 ADHD Rating Scale-IV : Home version scoring sheet for girls

²⁰ Appendice B : Tableau 9 ADHD Rating Scale-IV : School version scoring sheet for girls

²¹ Appendice B : Tableau 10 ADHD Rating Scale-IV : Home version scoring sheet for boys

²² Appendice B : Tableau 11 ADHD Rating Scale-IV : School version scoring sheet for boys

3.3.3.2 Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra)

D'autre part, le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) est une excellente mesure d'adaptation sensible à des effets de traitements selon cinq dimensions (sous-échelles). Pouvant être utilisé en clinique ou à l'école, il permet d'analyser les effets d'interventions spécifiques parallèlement à des entretiens.

Il s'agit d'un questionnaire de dépistage du comportement des enfants de quatre à seize ans. Différentes versions existent, celles qui sont généralement utilisées sont la version parent²³ et la version enseignant²⁴ (4-16 ans), toutes deux traduites en français. Il existe également une version pour l'enfant²⁵ que nous avons utilisée dans cette étude.

Les vingt-cinq indicateurs qui composent les versions parent et enseignant sont identiques et se regroupent en cinq sous-échelles :

1. Échelle de troubles émotionnels ;
2. Échelle de troubles comportementaux ;
3. Échelle d'hyperactivité ;
4. Échelle de troubles relationnels avec les pairs ;
5. Échelle pro-sociale.

Un score total de difficultés peut également être obtenu en additionnant les scores des quatre premières sous-échelles. Pour chaque énoncé, le parent ou l'enseignant doit indiquer s'il s'applique à l'enfant selon une échelle de type Lickert de trois catégories de réponse (« pas vrai », « un peu vrai » ou « très vrai »), en se basant sur le comportement de l'enfant observé au cours des six derniers mois.

²³ Appendice B : Tableau 12 Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) Pa⁴⁻¹⁶

²⁴ Appendice B : Tableau 13 Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) E⁴⁻¹⁶

²⁵ Appendice B : Tableau 14 Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra)

Des questions supplémentaires sont présentes dans les versions incluant un supplément d'impact. Celles-ci concernent le degré d'interférence des difficultés avec le fonctionnement de l'enfant au niveau de la famille, des amitiés, des apprentissages scolaires et des loisirs. Chacun des vingt-cinq indicateurs peut recevoir une cote de 0, 1 ou 2. Les indicateurs « un peu vrai » sont toujours cotés 1, alors que les indicateurs « pas vrai » ou « très vrai » sont cotés 0 ou 2 selon leur formulation positive ou négative. Un score élevé indique la présence de difficultés. Pour chacune des cinq échelles, le score peut donc varier entre 0 et 10 (il faut un minimum de trois indicateurs complétés par échelle). Le score total de difficultés est calculé en additionnant les scores obtenus à l'ensemble des échelles, à l'exception de l'échelle pro-sociale.

3.3.4 Unités d'investigation

Lors de l'analyse des données, de nombreux chercheurs (Gagnon, 2005, Huberman, Miles et Matthew, 1991 ; Stake, 1995 ; Yin, 1994) mettent en évidence l'importance de valider les données recueillies entre autres par le biais de la triangulation, ce qui explique l'utilisation de plusieurs méthodes de cueillettes des données dans la présente recherche. Angers (1992) définit la triangulation comme un moyen d'évaluation scientifique passant par divers procédés de comparaison. Elle vise à assurer la rigueur scientifique à la recherche qualitative. Elle permet de valider son travail par l'emploi de comparaison pour contourner le caractère unique d'une situation et d'assurer encore plus de crédibilité et de pertinence à sa démarche. Pour Savoie-Zajc (1993, 2000), il s'agit de stratégies de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et personnes, une procédure qui permet d'avancer que le critère de validité a été rencontré. De

son point de vue, la triangulation est utile pour discriminer parmi les inférences possédant un caractère de justesse et de véracité, pour dégager une compréhension riche du phénomène analysé et pour supporter l'objectivation du sens produit.

Ainsi, il existe plusieurs types de triangulation. Savoie-Zajc (2000) parle de triangulation : théorique, des méthodes, du chercheur, des sources ou par l'analyse, alors que Angers (1992) propose la triangulation : des sources, des observateurs, méthodologique, théorique, interne, temporelle ou spatiale. Selon McMillan et Schumacher (1984), on peut trianguler à partir de différentes sources de données, de différents types de données ou de différentes stratégies de recherche. Pour Dolbec et Clément (2000), la triangulation peut relever de questionnements auprès de différents informateurs, d'appels à différents chercheurs, d'études de cas multiples, de différentes questions pour obtenir de l'information, de plusieurs méthodes de cueillettes des données ou de différentes méthodes d'interprétation des données.

Dans une étude faisant appel à plusieurs sources de données ainsi que plusieurs méthodes de cueillettes de données, tel que prescrit dans l'actuelle recherche, les unités d'investigation doivent être clairement définies, comme le souligne L'Hostie (1998), afin de guider le chercheur tout au long du travail de collecte puis de découpage, d'organisation et d'analyse du matériel empirique recueilli. Dans la présente étude, les unités prédéterminées à partir du cas qui nous préoccupe sont :

- l'apprentissage (français et instrument de musique) ;
- le comportement ;
- la psychomotricité.

Considérant les perspectives cognitive et motrice en jeu, ces unités d'investigation se découpent en de nombreuses sous-unités impliquant des indicateurs nécessaires tant en musique qu'en français. On peut notamment mentionner les éléments cognitifs tels les capacités à se concentrer, la persévérance, la rigueur, *etc.*, ainsi que les éléments psycholinguistiques tels les conditions de lecture et d'écriture dans les indicateurs de l'apprentissage ; les éléments hyperactifs, affectifs, relationnels et sociaux dans les indicateurs de comportement de même que les éléments psychomoteurs tels la dextérité, la souplesse, l'agilité, la coordination motrice, la discrimination visuelle et auditive dans les indicateurs de psychomotricité.

L'*actualisation* (voir figure C-4, appendice C), telle que perçue par Merriam (1988), inclut la collecte et l'analyse des données, suivie de la révision de la proposition de recherche. Selon Hamel (1997), la variété des méthodes s'inscrit dans le but de croiser les angles d'étude ou d'analyse. Plusieurs instruments ont été sélectionnés pour la collecte des données en lien avec les objectifs de la recherche.

3.3.5 Instruments et techniques de collecte de données

Dans la tradition de la recherche qualitative, Zelditch (1969) propose deux grands critères pour juger de la validité des instruments de collecte des données : la capacité de ces instruments d'apporter les informations voulues et leur efficacité. Marshall et Rossman (1989) ajoutent l'éthique comme troisième critère.

Les instruments retenus pour l'actuelle recherche sont : le journal de bord, le canevas pour des entrevues semi-dirigées ainsi que les bulletins des élèves, sur lequel on retrouve les résultats scolaires accompagnés des

commentaires des enseignants pour l'ensemble des matières. Pour des raisons d'éthique, les bulletins ne seront pas présentés en annexe, toutefois, tous les résultats relevés à même ces bulletins sont présentés et analysés dans le prochain chapitre (point 4.2) sous l'effigie de pseudonymes afin de respecter la confidentialité des sujets. Le tableau suivant (3.3) résume les instruments, techniques et analyse des données et le moment de leur utilisation. L'analyse fait l'objet du chapitre suivant.

Tableau 3.3

Instruments, techniques et analyse des données

Instruments de cueillette des données	Acteurs	Techniques de cueillette des données	Analyse des données
Journal de bord. À plusieurs reprises (année 2003/2004), selon les disponibilités de l'enseignant de guitare.	Chercheur. Enseignant de guitare.	Observation directe des sujets en musique.	Codées et classées selon les catégories sur une grille d'analyse correspondant aux unités d'investigation en présentant la démarche. Triangulation avec les autres données.
Entrevues semi-dirigées (par la chercheure). Documents : - Canevas ; - Magnétophone ; - Prise de notes. 2 ^e étape (décembre 2003). 4 ^e étape (juin 2004).	Enseignants de français. Enseignant de guitare. Sujets.	Apprentissage du sujet en français, comportement et psychomotricité auprès des enseignants de français. Apprentissage du sujet en musique, comportement et psychomotricité auprès de l'enseignant de guitare. Apprentissage du sujet en français, en musique, comportement et psychomotricité auprès des sujets eux-mêmes.	Compilation de notes et transcription des données. Codées et classées selon les catégories sur une grille d'analyse correspondant aux unités d'investigation, constitution d'un récit à analyser selon ses thèmes. Triangulation avec les autres données.
Bulletins. Rentrée scolaire 2003. 2 ^e étape (février 2003). 4 ^e étape (juin 2004).	Enseignants de toutes les matières de chaque sujet.	Consultation des résultats scolaires en français des sujets et des cotes pour toutes les matières.	Comparaison des notes en cours d'année. Triangulation avec les autres données.

Tableau de l'auteure, Essiambre (2003)

3.3.5.1 Journal de bord

Afin de maximiser la richesse de collecte des données, un journal de bord a été tenu par l'enseignant de guitare pendant ses cours de façon hebdomadaire sur une période d'une année scolaire afin de noter toute information pertinente liée aux unités d'investigation, soit l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité, tout en permettant, comme le dit Savoie-Zajc (1998), d'y inclure les réflexions personnelles. Avec l'accord de l'enseignant de guitare, la chercheuse a également utilisé un journal de bord à des fins d'observation directe dans les cours de musique.

L'observation directe, telle que définie par Laperrière (1997), se veut une méthode de collecte de données utilisée pour cerner une situation dont la dynamique, les processus et les composantes sont à découvrir. L'observation directe se veut une méthode qui permet de repérer les comportements sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage et repose principalement sur deux types d'approche, soit l'observation objective (sans participation) et l'observation participante. L'observation objective est préconisée dans la présente étude car elle permet de décrire, de façon exhaustive, les composantes d'une situation pour en extraire des typologies et d'étudier une situation de l'extérieur. Elle peut être réalisée avec ou sans l'aide de grille et sur une courte ou une longue période.

Les observations de l'enseignant de guitare et de la chercheuse sont nécessaires pour dresser un large portrait de chacun des sujets en recueillant un maximum de données. Comme le mentionne Laperrière (1997), plutôt que d'essayer d'évacuer toute subjectivité de la relation entre chercheur et sujets, les approches qualitatives investissent au contraire dans la qualité et l'analyse continue de l'interaction entre eux. Faisant référence au courant

qualitatif dans l'étude de cas auquel Merriam (1988) s'associe, dans lequel le chercheur s'approche du contexte dans lequel se trouvent les cas à l'étude, le plus grand rapprochement dont la chercheuse de la présente recherche puisse faire part est son expérience et sa présence permanente en milieu terrain. D'une part, la chercheuse est très proche du phénomène en étant elle-même dans le milieu que fréquentent les sujets à l'étude, d'autre part, elle agit en tant qu'observatrice plutôt qu'intervenante.

Par ailleurs, les enseignants de français n'ont pas souhaité tenir un journal de bord, leur tâche étant déjà trop lourde. Ces derniers préféraient rencontrer la chercheuse en cours d'année lorsqu'ils le jugeaient opportun. C'est donc la chercheuse qui a noté les observations des enseignants de français.

3.3.5.2 Entrevues semi-dirigées

Nous avons également retenu un canevas contenant quelques questions de base à des fins d'entrevues semi-dirigées pour les enseignants de français²⁶ ainsi que l'enseignant de guitare²⁷. Il aura servi à recueillir leurs observations en milieu et en fin d'année scolaire en ce qui a trait au rendement des sujets en français et en musique en tenant compte des aspects apprentissage, comportement et psychomotricité. Parmi les éléments observables en français, ceux-ci sont abordés sur le plan de l'apprentissage : la manipulation linguistique et les fonctions syntaxiques ainsi que les conditions de lecture telles la longueur et la difficulté du texte, de même que la tâche liée à la lecture.

²⁶ Appendice A : Annexe 7 Canevas d'entrevues pour les enseignants de français

²⁷ Appendice A : Annexe 8 Canevas d'entrevues pour l'enseignant de guitare

Il faut aussi savoir reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence du texte, discerner les éléments qui servent à organiser les textes, ainsi que les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser son texte, dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire son texte, vérifier les structures de phrases, vérifier que les mots sont employés selon le sens qui leur est accordé tout comme les notes qui ont un sens donné dans une portée musicale. L'attention, la concentration, la persévérance, la rigueur, l'habitude au travail et la motivation sont analysées sur le plan comportemental alors que la dextérité et la coordination motrice sont observées sur le plan de la psychomotricité.

Les sujets ont été interrogés en entrevue semi-dirigée²⁸ sur le terrain aux moments jugés opportun par la chercheure en cours d'année scolaire (décembre 2003 et juin 2004) car, comme le souligne L'Hostie (2003), « en approche qualitative, dans le paradigme interprétatif, pour se rapprocher du sens que le sujet lui-même donne à sa situation, on va vers l'élève, on le questionne ». Comme le précisent Deslauriers et Kérisit (1997), la recherche qualitative met l'accent sur le terrain non seulement comme réservoir de données mais aussi comme une source de questions nouvelles.

L'entrevue semi-dirigée utilisée ici correspond à la définition qu'en donne Savoie-Zajc (1998) consistant en une interaction verbale animée de façon souple par la chercheure qui se laisse guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder les thèmes généraux sur lesquels elle souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. Savoie-Zajc (1998) ajoute que les données de ce type d'entrevue prennent des formes verbale et non verbale. Les données

²⁸ Appendice A : Annexe 9 Canevas d'entrevues pour les sujets

verbales enregistrées sur magnétophone d'abord transcrites (verbatim) par la chercheuse et celles subséquentes à la prise de notes décrivant la forme non verbale de l'entrevue serviront à l'analyse.

En plus de vouloir connaître la perception de l'apprentissage du français et de la musique auprès des sujets à l'étude, l'entrevue vise aussi à mettre en perspective le vécu des sujets dans le cadre scolaire touchant divers aspects tels leur relation avec les pairs et les enseignants, leur intérêt et motivation pour l'école, leur vision de la réussite scolaire, *etc.* La validité d'une recherche de type qualitatif repose entre autres sur la triangulation des diverses sources des données et des diverses perspectives du côté des sujets étudiés, d'où l'importance de recueillir des informations de la part des divers acteurs entourant les sujets ainsi que les sujets eux-mêmes. Laperrière (1997) affirme que dans tous les cas, on recherche non pas la correspondance entre les données ou les perspectives, mais leur concordance.

Laperrière (1997) ajoute que pour rehausser la qualité et la juste évaluation de l'interaction entre le chercheur et les sujets d'étude, on préconise une connaissance approfondie du contexte et de la diversité des perspectives des acteurs engagés dans la situation de recherche. L'auteure de la présente étude connaît bien le système scolaire et la clientèle visée étant elle-même enseignante de français en milieu secondaire depuis plusieurs années. Elle est rattachée à la clientèle en troubles de comportement et d'apprentissage dans les cours de français intensif, de français correctif, de français modulaire en cheminement individualisé en plus du français régulier.

3.4 Méthode d'analyse de données

Le devis de recherche qualitative ne peut prévoir avec précision les résultats que produira l'analyse qualitative et, selon Laperrière (1997), on doit donc y retrouver la description de la procédure d'analyse qu'entend suivre le chercheur. La méthode d'analyse s'inspire de l'objectif général de cette étude qui est d'explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève hyperactif. Considérant cet objectif, il apparaît pertinent d'utiliser plusieurs sources de données, comme le recommande Gagnon (2005), afin d'assurer la validité des résultats.

L'approche qualitative suggère une étude de l'intérieur favorisant l'analyse détaillée du vécu de la personne. Le traitement des données recueillies avec les différents instruments de collecte des données permet d'analyser en profondeur chaque cas à l'étude ainsi que les apprentissages réalisés en français et en musique au cours de l'année scolaire, de même que leur comportement et leurs aptitudes psychomotrices.

L'étape de l'analyse, pour Deslauriers et Kérisit (1997), consiste à attribuer un sens aux données recueillies et à démontrer comment celles-ci répondent à la question de recherche. De nombreuses méthodes d'analyse fusent dans les divers ouvrages. Mayer *et al.* (2000) présentent entre autres l'analyse de contenu, Huberman, Miles et Matthew (1991), pour leur part, favorisent l'analyse de cas multiples (inter-site) construite par matrices, mais la chercheuse s'intéresse plus particulièrement à l'analyse systématique de l'information en cinq phases de Van Der Maren (1999) laquelle, précise-t-il, décrit les phases d'une démarche de type idéale qui rencontre les exigences de la rigueur scientifique (tableau 3.4).

Tableau 3.4

Les phases d'une analyse systématique de l'information

1. La préparation de l'analyse :	4.3. la représentation graphique des réductions et des condensations ;
1.1. le choix ou la construction d'une grille d'analyse ;	4.4. le commentaire, la narration des représentations graphiques ;
1.2. la détermination des unités d'analyse ;	4.5. l'interprétation des représentations ;
2. L'analyse des traces :	5. La vérification :
2.1. l'extraction des passages significatifs et le codage ;	5.1. la vérification de l'analyse et de la synthèse :
2.2. le classement ;	5.1.1. la vérification des comptes (la rigueur du processus) ;
3. L'analyse de la qualité des données :	5.1.2. l'évaluation de l'effet des biais (les interférences) ;
3.1. la vérification de la saisie des traces ;	5.2. la vérification des interprétations :
3.2. la vérification du codage ;	5.2.1. le contrôle du matériel sur le matériel résidu ;
4. La synthèse des données :	5.2.2. le contrôle par d'autres chercheurs ;
4.1. la réduction par comptage ;	5.2.3. le contrôle par les acteurs.
4.2. la condensation par abstraction ;	
4.2.1. les classifications ;	
4.2.2. les relations ;	
4.2.3. les raisons ;	

Van Der Maren (1999), (p. 163)

Cette démarche présuppose que la chercheuse dispose d'un matériel de qualité et de traces dignes d'un témoignage fidèle et valide. Chaque donnée recueillie par les diverses méthodes est scrutée et analysée sous tous les angles possibles. Chacune des phases doit être explicitée pour chaque type de données recueillies dans cette recherche. Certains termes du précédent tableau ont dû être adaptés à l'analyse de la présente recherche, dont la représentation graphique (point 4.3 / 4.4) qui est plutôt présentée sous forme de tableaux incluant des thèmes et sous-thèmes. De même, plutôt que d'établir les relations de manière hiérarchique, elles sont présentées en regroupant des thèmes ou des rubriques.

Ainsi, les données recueillies à partir du journal de bord, des entrevues semi-dirigées transcrites intégralement et des bulletins ont soigneusement été compilées puis analysées selon les cinq phases proposées ci-haut par Van Der Maren (1999). Donc, à partir de notre collecte des données, relevant de ces instruments, ont émergé des grands thèmes et sous-thèmes liés aux trois unités d'investigation : apprentissage, comportement et psychomotricité.

3.4.1 Préparation de l'analyse

Van Der Maren (1999) suggère la modélisation de la situation lors de la construction de la grille d'analyse. Il s'agit d'effectuer une description fine de la situation, de l'analyser et de multiplier les points de vue de cette situation afin de pouvoir se la représenter d'une manière plus abstraite en termes de facteurs, de dimensions, d'actions de processus, de transformations, *etc.* Ce modèle de représentation abstraite de la situation à l'étude doit pouvoir déboucher sur une grille d'analyse impliquant un ensemble de thèmes, de questions ou de rubriques dont on peut trouver des traces concrètes dans le matériel à analyser.

La détermination des unités d'analyse, soit la taille des segments du matériel à analyser, doit être prédéterminée. Van Der Maren (1999) conseille de choisir de petites unités d'analyse dès le départ, de préférence la phrase ou la proposition plutôt que le paragraphe. Il est préférable à son avis d'avoir trop de segments et de trier ceux qui n'apportent pas d'information en réponse aux questions pour les mettre dans un fichier résiduel à exploiter au besoin lors de la phase de vérification à la fin du processus d'analyse.

3.4.2 Analyse des traces

La plupart du temps, le matériel *invoqué* et *suscité* recueilli est trop abondant. Le matériel dit *invoqué* renvoie, comme l'explique Van Der Maren (1999), à un matériel dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche et indépendant du chercheur, alors que le matériel dit *suscité* renvoie au matériel empirique qui se constitue au moment même de la collecte des données à travers une interaction chercheur/sujet. Le corpus de données de l'actuelle recherche provenant de la transcription intégrale des différentes entrevues semi-dirigées, des observations colligées dans le journal de bord des différents acteurs, ainsi que des commentaires émis dans les bulletins au cours de l'année scolaire, aura inmanquablement généré un volume appréciable de matériel empirique, par conséquent des données suscitées.

Une première étape consiste donc à lire et à relire l'ensemble du matériel afin d'identifier et extraire les segments pertinents. Il s'agit alors de marquer d'un signe, soit d'un code, les passages significatifs par rapport aux questions. Le but du codage, tel que l'explique Van Der Maren (1999) est de repérer, classer et ordonner l'information de manière à l'interpréter et la raisonner. Le code à une unité peut être un mot (un concept), une lettre, une couleur, un trou sur le bord d'une fiche ou un symbole. L'utilisation d'une couleur aura servi à marquer les passages significatifs pour l'actuelle recherche.

S'ensuit le classement où sont triés les segments qui ont été codés (les autres vont dans le résiduel) et ordonnancés en fonction de chaque question. Les passages sont alors réunis dans un même fichier en fonction de l'information qu'ils apportent par rapport à une question, à une rubrique,

puis sont codés. Van Der Maren (1999) mentionne que l'organisation du matériel en fonction des questions ainsi effectuée à la fin de la phase de codage est nommée phase de décontextualisation par les spécialistes. Le matériel réorganisé ainsi passe au statut de données.

En cours d'année, outre le journal de bord et les bulletins des élèves, nous avons effectué quarante-neuf entrevues semi-dirigées à partir d'un canevas contenant quelques questions spécifiques. Avec le matériel recueilli dans les entrevues effectuées auprès des enseignants de français, de l'enseignant de guitare ainsi que des sujets, nous avons élaboré neuf tableaux selon trois grands thèmes, à savoir les trois unités d'investigation : apprentissage, comportement et psychomotricité. Nous avons ensuite divisé chaque grand thème en sous-thèmes où nous avons regroupé les questions posées en entrevues. Trois tableaux regroupaient les réponses des sept sujets pour lesquels nous avons pris soin d'inscrire des pseudonymes afin de préserver la confidentialité. D'ailleurs, ce sont les sujets eux-mêmes qui ont choisi leur surnom en début de recherche. Deux autres séries de trois tableaux ont également été produites puisque nous avons aussi interviewé les enseignants de français ainsi que l'enseignant de guitare afin de valider nos données.

3.4.3 Analyse de la qualité des données

La qualité des données obtenues doit maintenant être vérifiée. Van Der Maren (1999) recommande deux opérations à cet effet. Il s'agit d'abord de vérifier si le matériel a été correctement enregistré puis ensuite de vérifier si les opérations de tri et de codage ont été bien effectuées. À titre d'exemple, on s'assure que les bons segments ont été retenus par rapport aux questions, qu'ils ont été codés en fonction de la bonne rubrique, *etc.* La

stratégie recommandée pour effectuer cette étape est, selon Van Der Maren (1999), de reprendre les opérations à l'envers, ce qui permet alors de vérifier si les réponses sont placées dans la bonne catégorie, ce que la chercheuse a effectué une fois le tri et le codage complétés.

3.4.4 Synthèse des données

Une fois le matériel décontextualisé en données, il faut mettre en évidence les significations de l'information, donc construire le sens. Van Der Maren (1999) recommande cinq manières de faire : la réduction par comptage, la condensation par abstraction, la représentation graphique des réductions et le commentaire des représentations graphiques, remplacées dans la présente étude par des tableaux incluant des thèmes et des sous-thèmes, ainsi que l'interprétation.

En premier lieu, le comptage des fréquences d'apparition pour chaque code de catégorie à chaque rubrique permet de réduire les données afin d'élaborer des tableaux. Ensuite, on cherche le concept (l'abstraction) qui remplace les détails réunis dans les réponses semblables qui partagent un point commun. Comme le mentionne Van Der Maren (1999), un titre (sous-thème) est alors donné à l'ensemble des réponses réunies en une catégorie et super-titre (thème) à l'ensemble des catégories pour ensuite mettre en évidence les structures ou les organisations en évidence, c'est-à-dire établir les relations et chercher les raisons qui les justifient. On élabore ensuite les tableaux qui ont pour rôle de montrer quelles interprétations on peut inférer à partir d'une organisation des données. Il faut ensuite décrire ce qu'on voit, faire parler les tableaux, construire un récit des perspectives que l'on peut prendre pour rendre les données intelligibles, tel que l'explique Van Der Maren (1999). Ce dernier définit l'interprétation comme un récit qui relie entre

eux des « personnages-concepts » qui racontent leurs interrelations et leur évolution. Il s'agit de montrer la dynamique des relations, du fonctionnement, et de mettre en évidence les jeux de rapports qui sont parfois implicites aux données.

Van Der Maren (1999) est d'avis que deux règles doivent être respectées dans la construction des interprétations :

respecter le parallélisme intersubjectif qui impose au chercheur d'ajuster l'interprétation à tout ce que permettent et à tout ce qu'impliquent les données en tant que productions des sujets ayant répondu au chercheur et maintenir, et sinon établir, la connexion entre le savoir établi et les hypothèses nouvelles d'interprétation, en s'interdisant d'introduire un écart qui glorifie les hypothèses d'analyse au détriment de l'évidence des données ou de l'intelligence de ses informateurs et de ses lecteurs (p. 171).

3.4.5 Vérification

Pour Van Der Maren (1999), la première validation passe par l'analyse de la documentation qui décrit le déroulement de la recherche, c'est-à-dire que la succession des étapes de la collecte des données à l'interprétation est notée presque quotidiennement. La fidélité du codage, la constance dans l'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation peuvent ainsi être vérifiées à partir du récit de tout ce qui a été fait durant la recherche. S'ensuit l'évaluation des biais tels les conceptions et les choix du chercheur en évaluant leur impact sur la sélection du matériel, sur les analyses et sur les interprétations. De même, il convient d'examiner les biais que les orientations théoriques ou les idéologies induisent puisque le cadre de référence a pour objet, comme le mentionne Van Der Maren (1999),

d'instrumenter la collecte des traces et l'analyse et non de les interpréter avant qu'on ne les obtienne.

Suite à la vérification de l'analyse et de la synthèse, il faut aussi contrôler la pertinence et la vraisemblance des résultats par le contrôle sur le matériel résiduel, le contrôle par d'autres chercheurs et le contrôle par les acteurs. Pour ce faire, la chercheuse a remis une copie manuscrite de chaque entrevue à tous les enseignants ayant participé à l'actuelle recherche afin d'en valider les propos et s'est assurée auprès d'eux que ces écrits représentaient fidèlement leurs propos. Quant aux données recueillies à partir du journal de bord tenu par la chercheuse et l'enseignant de guitare, elles ont été codées et classées selon les indicateurs et les catégories sur une grille d'analyse correspondant aux unités d'investigation. Deux professeures ont également scruté toutes les données en cours d'analyse.

Les données des entrevues semi-dirigées faites par la chercheuse auprès des enseignants de français, de l'enseignant de guitare et des sujets ont été transcrites intégralement à partir des enregistrements audio. La compilation de notes manuscrites faites parallèlement aux enregistrements et la transcription des données ont été codées et classées selon les indicateurs et les catégories sur une grille d'analyse correspondant aux unités d'investigation en vue de la constitution d'un récit à analyser selon ses thèmes. La codification a également été faite par une personne externe afin de la confronter à celle de la chercheuse.

Une analyse des résultats scolaires a aussi été considérée sur le plan méthodologique. Ainsi, la chercheuse a consulté le bulletin des sujets dès la rentrée scolaire 2003 afin de noter les performances en français au cours de l'année précédente ainsi que les cotes comportementales et les

commentaires que les enseignants inscrivent à la fin de l'année pour chacune des matières. Ces informations ont été compilées et conservées pour la durée de la recherche puis comparées à celles qui ont été compilées à partir du bulletin des sujets à la fin de la 2^e et de la 4^e étape de l'année scolaire 2003/2004. Ces observations cumulées pendant l'année ont été notées dans un dossier pour chaque sujet et comparées entre elles afin de dresser un portrait évolutif de l'élève sur le plan du rendement en français conformément aux exigences du MEQ. L'analyse des cotes et des commentaires des enseignants fournit une piste pertinente quant aux comportements du sujet en classe. La chercheure a noté chaque commentaire ainsi que la cote liée au comportement dans le dossier puis les a comparés d'une étape à l'autre. Ces données ont finalement été triangulées avec celles recueillies et analysées à partir des autres instruments de cueillette de données ainsi que des autres sources de données.

3.4.5.1 Logiciels d'analyse

Le devis de recherche qualitative permet l'utilisation de logiciels d'analyse de contenu. Selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), l'utilisation d'un logiciel adapté a l'avantage de permettre un traitement accéléré des données tout en maintenant une vision globale du contexte. Pour cette étude, nous avons exploré quelques logiciels, puis avons fait l'essai d'Alceste²⁹, en considérant les aspects sélectionnés sur les plans cognitif et moteur tout en tenant compte des considérations des enseignants et des élèves. La chercheure a même eu le privilège de travailler avec l'auteur dudit logiciel, Alceste, Monsieur Max Reinert (Essiambre *et al.*, 2006).

²⁹ Appendice E : Un aperçu d'analyse avec Alceste

Les principales étapes caractéristiques de la démarche d'une analyse de discours qui peut être réalisée avec l'assistance de logiciels tels ATLAS-ti, QSR NUDIST ou NVIVO de QSR, explique Sabourin (2003), commencent par la description du document comme forme spécifique de discours et de relation de communication. Une démarche heuristique s'élabore ensuite à travers un processus rétroactif de description des contenus relatifs à l'objet d'étude à partir de trois pôles : la segmentation des extraits, la définition des catégories descriptives et leur schématisation dans une classification de ces catégories. Selon Sabourin (2003), l'usage des logiciels permet trois lectures différentes qui se constituent en rétroaction. Les contenus sont décrits par les segments extraits par l'explication des catégories de sens attribués aux extraits et un sens attribué à ces catégories en fonction de leurs places dans une classification selon les corrélations établies avec les autres catégories.

Concernant ATLAS-ti, ce logiciel offre un support permettant de produire des énoncés descriptifs pour chaque catégorie de données en soulignant la présence de convergences ou de divergences parmi les acteurs, de façon à faciliter le découpage et le collage des extraits. Friese (2002) explique qu'ATLAS-ti supporte l'interprétation des textes, des images et du matériel audio. Il facilite les activités impliquées dans l'analyse qualitative, particulièrement en sélectionnant, en codant, en annotant et en comparant les segments significatifs.

ATLAS-ti se caractérise par son pouvoir de construire un réseau qui, selon Friese (2002), permet d'établir des liens du premier coup d'œil et d'analyser les morceaux choisis, les mémos et les codes pour ensuite construire des modèles et créer des structures hypertextes. Elle est d'avis qu'ATLAS-ti est un puissant outil de travail pour l'analyse qualitative de textes, de données graphiques et audio en grandes quantités. Au cours

d'une telle analyse, ATLAS-ti aide à découvrir le phénomène complexe caché dans les données d'une manière exploratoire. Cependant, il n'existe pas, au moment de l'analyse de notre recherche, de version française de ce logiciel.

Nous avons choisi d'effectuer une pré-analyse de nos données avec le logiciel Alceste, un outil d'aide à l'interprétation d'un corpus textuel, qui devait être utilisé dans le but d'obtenir un premier classement des unités de contexte du corpus étudié en fonction de la distribution des mots de ces unités afin d'en dégager les mots les plus caractéristiques. Le corpus étant constitué en fonction d'un certain objet d'étude, Alceste dégage les différentes fractures dans la distribution des mots qui sont prises par l'utilisateur comme autant de faits bruts et révèle l'aspect problématique de cet objet d'étude, explique Reinert (2003, 2004). C'est à partir de cette prise de conscience qu'une démarche interprétative peut ensuite être tentée et conduire à une analyse de contenu.

Alceste est un logiciel d'analyse de données textuelles qui trouve ses applications dans les domaines dans lesquels on trouve de grandes quantités de textes à traiter tels en sociologie, psychologie, traitement d'enquêtes, analyse de discours, conseils en marketing, publicité, journalisme, histoire, droit, linguistique, médecine, recherche documentaire, analyse de presse, *etc.*

L'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes, afin de dégager l'information essentielle contenue dans les données textuelles. L'intérêt du logiciel Alceste est de décrire, classer, assimiler et synthétiser automatiquement un texte.

Alceste utilise la classification descendante hiérarchique. Cette méthode procède par fractionnements successifs du texte. Elle repère les oppositions les plus fortes entre les mots du texte et extrait ensuite des classes d'énoncés représentatifs. Cette méthodologie n'exige aucune connaissance a priori sur le texte à analyser.

Alceste fonctionne par l'analyse du vocabulaire, l'analyse standard et l'analyse Tri-croisé. L'analyse du vocabulaire est la première étape du traitement au cours de laquelle sont effectués :

- le dénombrement des mots ;
- le comptage du vocabulaire après réduction ;
- la création des dictionnaires ;
- la reconnaissance des mots suivant leur catégorie grammaticale.

L'analyse standard est une analyse « type » très pertinente du logiciel Alceste ; cette analyse comporte deux classifications (double classification) afin d'éviter toute influence due au découpage du texte et d'assurer la stabilité.

Après avoir analysé le vocabulaire et procédé au découpage du texte, Alceste entre dans la phase de classification afin de repérer les oppositions les plus fortes entre les mots et d'extraire des classes d'énoncés significatifs. Cette analyse offre, pour chacune des classes, les principaux résultats suivants :

- les mots et les phrases les plus significatifs (le calcul de χ^2 mesurant l'importance des liens) ;
- les segments répétés ;
- les concordances des mots les plus caractéristiques.

L'analyse Tri-croisé sous Alceste permet de croiser une forme (mot) ou une variable avec la totalité du texte. Dans le cas d'une forme, l'analyse Tri-croisé scinde le corpus en deux parties (« classes »), celle contenant la forme, et celle ne la contenant pas. Dans le cas d'une variable, par exemple X, avec les modalités X1, X2, X3, *etc.*, Alceste fait une partition de corpus en fonction des modalités de la variable. Ainsi, on obtient autant de « classes » que de modalités de la variable.

Comme la méthodologie d'analyse de discours Alceste, selon Reinert (1998, 2000, 2001, 2003), consiste à découper un texte en unités lexicales relativement arbitraires et à étudier la distribution des mots pleins de ces unités afin de les rassembler dans des classes en fonction de leurs ressemblances et dissemblances, Alceste aurait pu permettre d'obtenir un premier classement des unités de contexte de notre corpus de données en fonction de la distribution des mots de ces unités afin d'en dégager les mots les plus caractéristiques. Néanmoins, étant donné le contexte dans lequel les données ont été recueillies, c'est-à-dire avec des sujets québécois dont le langage diffère grandement du parler de France, qui plus est, des sujets adolescents dont la langue est truffée d'abréviations, le logiciel ne permettait pas d'obtenir de données assez précises étant donné que trop d'informations n'étaient pas reconnues par le logiciel. Notons toutefois que l'expérience de la chercheuse avec Alceste fut des plus enrichissantes et, n'eut été du contexte de la clientèle en cause, l'analyse avec ce logiciel aurait été concluante. L'appropriation de ce logiciel nous laisse une porte ouverte pour d'éventuelles recherches.

Étant donné le contexte, nous avons dû procéder différemment. Ainsi, nous avons opté pour poursuivre l'analyse de contenu à partir d'une catégorisation que nous avons nous-mêmes conceptualisée, telle que

prescrite par L'Écuyer (1990). Ce dernier émet d'ailleurs quelques réserves quant à l'utilisation des logiciels informatisés en analyse de contenu. Il spécifie que toute la qualité du travail de l'ordinateur repose sur l'excellence de son dictionnaire ou lexique de base. Or, cette capacité pour l'ordinateur de déterminer le sens du matériel analysé et de le classer sous différentes catégories lui est initialement conférée par les chercheurs qui ont composé le dictionnaire à son intention ; par conséquent, l'objectivité de l'ordinateur dans l'analyse de contenu ne dépassera jamais celle des chercheurs. À son avis, s'il est vrai que la grande faiblesse des analyses de contenu peut résider dans la subjectivité des personnes contribuant à la réalisation de chacune des étapes, l'ordinateur reproduit intégralement cette même subjectivité parce qu'il réfère invariablement à leur dictionnaire. Il ajoute que le sens de chacun des mots du dictionnaire, de chacune de ses catégories, est limité aux particularités et au sens du matériel et se trouve fixé une fois pour toute. Unrug (1974) concluait qu'il n'était pas justifié de réduire le langage de sujets dont on analyse le discours à une norme, car il se peut très bien que les sujets se réfèrent à d'autres définitions implicites. Pour l'Écuyer (1990), les phénomènes soumis à l'analyse de contenu constituent souvent des réalités sans cesse changeantes finalement analysées à travers un dictionnaire empreint, lui, de fixité.

Par ailleurs, Gagnon (2005) signale que plusieurs chercheurs émettent des réserves par rapport au recours à des outils électroniques pour le traitement des données qualitatives. D'une part, il faut beaucoup de temps pour maîtriser un nouveau logiciel de support à la recherche et bon nombre de ces logiciels sont conçus pour l'approche de la théorie ancrée et ils privilégient souvent l'analyse de variables plutôt que l'analyse de cas proprement dite. D'autre part, ces programmes encouragent des structures de codage détaillées et souvent complexes relativement à l'analyse des

données, ce qui peut conduire le chercheur à s'embourber dans cette activité. De plus, le fait que les données soient traitées et analysées indépendamment du texte original augmente le danger d'en perdre la richesse et la complexité. Gagnon (2005) conclut que « même si la conception de logiciels importés de l'intelligence artificielle est révolutionnaire, aucun de ceux-ci ne répond exactement et complètement à ce dont la recherche qualitative a besoin » (p.84). Ceci dit, les outils électroniques augmentent l'efficacité de la partie mécanique du travail du chercheur et lui permettent d'accroître la quantité de données qu'il peut traiter, mais comme le précise Gagnon (2005), c'est au chercheur qu'incombera toujours la lourde et délicate tâche de donner un sens aux données.

Considérant ces motifs, nous avons donc privilégié un classement par catégories en élaborant des tableaux regroupant les grands thèmes et sous-thèmes récurrents du corpus des données et y avons ordonné les réponses des sujets selon les catégories. Une fois ce classement établi, nous avons pu entamer l'analyse fine de nos données selon nos trois dimensions de recherche : apprentissage, comportement et psychomotricité.

3.5 Choix méthodologiques : justifications et limites

À cette étape de la recherche, il semble opportun de revenir sur le fait que toute approche interprétative n'établit pas d'hypothèse de départ et ne s'inscrit pas dans un processus de vérification. Au lieu d'expliquer ou de mesurer des variables, le chercheur tente plutôt d'interpréter et d'explicitier le sens. Merriam (1988) voit l'étude de cas qualitative comme la découverte d'interactions et de concepts et non comme une vérification d'hypothèses préétablies. Rappelons que le but de l'actuelle étude est d'explorer les liens

entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève hyperactif, nous n'émettons donc pas d'hypothèse mais tentons de voir si certains liens peuvent être mis en évidence entre ces deux formes d'apprentissage chez les jeunes souffrant d'hyperactivité.

Les grandes forces de l'étude de cas, comme le mentionne Gagnon (2005), sont de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte, d'offrir la possibilité de développer des paramètres historiques, d'assurer une forte validité interne, en ce sens que les phénomènes relevés sont des représentations authentiques de la réalité étudiée.

Il importe toutefois de dégager certaines limites à l'étude de cas dont les résultats, tel que le spécifie Eisenhardt (1989), reposent en grande partie sur la rigueur dont fait preuve le chercheur dans la réalisation de chacune des étapes de la démarche de recherche. Ainsi, Gagnon (2005) précise qu'elle est très onéreuse en temps pour le chercheur et les sujets. Ensuite, la validité externe pose parfois un problème, une étude de cas pouvant difficilement être reproduite par un autre chercheur. Finalement, elle présente des lacunes quant à la généralisation des résultats qu'elle permet d'obtenir. En somme, l'utilisation de l'étude de cas doit prendre pour assise une démarche systématique où la validité et la fiabilité des données et des résultats sont démontrées.

Pour nous assurer de la fiabilité de nos instruments dans l'exploration de l'apprentissage du français en lien avec l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité, il nous faut expliciter le programme de musique qui a été élaboré de façon à en associer les critères à ceux du programme de français.

3.6 Programme musical

Un enseignant de guitare de la Commission Scolaire des Phares, aussi professeur au Conservatoire de musique et d'arts dramatiques du Québec à Rimouski, a été approché pour le volet musical de cette recherche. Le choix de cet enseignant repose sur son expertise en musique et en pédagogie. Cet enseignant a également fondé l'école de musique *L'Académie de Guitare de l'Est du Québec* en 1997 et fait partie d'un groupe musical qu'il a conçu en 1990. Comme il enseigne à différents niveaux, il sait adapter la méthode de guitare appropriée à ses élèves. Dans le cas de la présente étude, les sujets en sont tous à leur première année de guitare.

Les élèves de l'école Langevin et les élèves de l'école St-Jean ont suivi des cours de guitare à raison de deux heures par cycle de neuf jours, pendant dix-neuf cycles, entre le 22 septembre 2003 et le 18 juin 2004. La plupart des cours se sont déroulés à l'école St-Jean en raison de l'accessibilité aux guitares. De plus, l'enseignant dispense déjà des cours à d'autres élèves dans cette école. Quelques pratiques ont toutefois eu lieu à l'école Langevin. Dans l'ensemble, les sujets ont tous eu le même nombre d'heures de cours de base. Cependant, quatre des sujets ont participé au concert des Méritas des deux écoles. Cette participation a donc exigé plusieurs pratiques supplémentaires pour ces quatre jeunes, à l'heure du dîner dans les deux écoles, sous la supervision de l'enseignant de guitare et de la chercheure.

Le programme de guitare privilégié par cet enseignant est basé sur une méthode de lecture à vue progressive³⁰, le but premier étant de

³⁰ Méthode inspirée de l'auteur Sylvain Lemay (1990). *Méthode de guitare pour débutant*, vol. 1. Production musicale d'OZ.

développer des mécanismes pour repérer et jouer des notes de façon à devenir plus spontané à reproduire la portée et à développer le sens rythmique ainsi que la motricité fine. Des éléments comportementaux comme l'attention, la concentration, la persévérance, la rigueur, l'habitude au travail et la motivation, ainsi que des éléments psychomoteurs tels que la dextérité digitale et la coordination motrice seront pris en compte dans ce programme. De part et d'autres, les éléments comportementaux ainsi que la dextérité digitale et la coordination motrice privilégiés dans ce programme sont en tout point essentiels à l'apprentissage du français. Ainsi, le programme repose sur trois aspects : la lecture, l'interprétation et l'instrument.

Sur le plan de la lecture, l'élève doit être en mesure de reconnaître les notes et la durée de la même manière qu'on repère les lettres et les syllabes en français. Il doit ensuite arriver à les agencer en phrasé musical, tout comme on agence les lettres et les mots en français de façon à reconnaître le langage universel. Cette interprétation musicale sert à donner un sens de la même manière qu'on ponctue la phrase en français afin qu'elle soit cohérente. L'enseignant de guitare commence ses premières leçons de phrasé musical en récitant des poèmes de Rimbault et de Nelligan en monochrome, c'est-à-dire sur le même ton. Ensuite, il les relit en respectant les règles poétiques du texte afin de démontrer aux élèves la différence lorsque l'intonation est intégrée aux textes soit par la pause ou la ponctuation puis établit un parallèle avec une musique phrasée qui prend sens. Alors que sur le plan technique, la musique réfère aux syllabes et aux mots, l'interprétation, pour sa part, est très liée aux textes et à la poésie à travers ce programme. En regroupant les notes, tout comme on regroupe des syllabes pour former des mots et des phrases, puis en leur donnant du sens, l'élève parviendra par la suite à apprendre des pièces. Le phrasé musical implique

donc l'interprétation, le sens et le rythme qui sont des conditions de lecture et d'écriture essentielles tant en musique qu'en français.

Du côté de l'instrument, l'élève doit d'abord apprendre à y retrouver la note, tout comme on repère des mots dans un texte, puis ensuite utiliser le doigté adéquat pour bien la jouer. Il s'agit d'un travail exigeant à la fois sur les plans cognitif et psychomoteur. L'enseignant de guitare compare le travail de la main gauche du guitariste à celui de l'apprentissage des syllabes et des mots, alors qu'il décerne à la main droite l'émotivité où repose l'expression du sens poétique de la pièce. L'interprétation des pièces est entérinée par la technique alors que l'élève doit bien appuyer sur les cordes avec les doigts de main gauche et en même temps pincer les cordes avec la main droite tout en adoptant une posture adéquate. Ce sont des aspects de la psychomotricité. Des éléments de motricité fine tels le graphisme, la tenue de l'instrument, la coordination digitale et bimanuelle, qui implique l'utilisation indépendante des deux mains tel que l'explique Rigal (2002), ont également été observés.

En guitare classique, les apprentissages étaient orientés sur la position du corps de la guitare, le code d'écriture (mains gauche et droite, cordes, *etc.*) la lecture de notes, les notions de théories musicales de base, l'application des rythmes et le développement de la technique (indépendance des deux mains, sonorité, *etc.*). En guitare d'accompagnement, les apprentissages étaient axés sur la lecture de diagrammes (accords), le développement du rythme avec un plectre (ex. : ↓↓↑↑) et le synchronisme des deux mains (changement d'accords sans briser le rythme). Un cahier

musical³¹, de Lachance et Lemay (1990), à partir duquel les sujets faisaient des exercices leur avait été fourni en cours d'année.

L'auteure a préparé un tableau (3.5) inspiré de *Développer les capacités d'écoute à l'école* (Rivière-Raverlat, 1997) mettant en parallèle les éléments d'apprentissage en lecture similaires en musique et en français, lequel servira à l'analyse des données au prochain chapitre.

³¹ Appendice D Théorie et exercices extraits du cahier musical des auteurs Nathalie Lachance et Sylvain Lemay (1990). *Exercices progressifs de lecture à vue*. Production musicale d'OZ.

Tableau 3.5

Lecture en musique, lecture en français

Lecture et compréhension	en musique	et	en français
Programme →	<i>Programme repose sur la lecture, l'interprétation et l'instrument.</i>		<i>Programme de français du MEQ en lecture, écriture et oral.</i>
Lecture (Plan technique) →	<i>Reconnaître les notes Reconnaître la durée Respecter la syntaxe : ordre des notes Identifier la nature des notes : Noire, blanche, ronde, croche, etc.</i>		<i>Reconnaître les lettres Reconnaître les syllabes Respecter la syntaxe : ordre des mots Identifier la nature des mots : Nom, pronom, verbe, adjectif, etc.</i>
(Phrasé musical)	<i>Agencer les notes. Donner du sens : rythme Pause Oreille mélodique : mouvements sonores ↗ et ↘, intervalles, motifs mélodiques. Sens rythmique : rythmes binaires et ternaires.</i>		<i>Agencer les lettres et les mots. Donner du sens : intonation Ponctuation Sensibilisant à l'intonation : continuation et finalité, modalités d'expression à travers les variations d'intonation (affirmatif, interrogatif, implicatif). Découpage temporel, impulsions plus ou moins régulières, pauses, accentuation (accent de durée en fin de phrase, etc.)</i>
Interprétation →	<i>Interprétation Pièces Le phrasé musical implique l'interprétation, le sens et le rythme, conditions de lecture et d'écriture essentielles en musique.</i>		<i>Compréhension Texte et poésie Le phrasé littéraire implique la compréhension, le sens et la ponctuation, conditions de lecture et d'écriture essentielles en français.</i>
Instrument →	<i>Identifier la note (sa nature) sur l'instrument permet de comprendre et d'interpréter une pièce et d'en composer d'autres. Utiliser le doigté adéquat et une bonne posture, exigeant sur les plans cognitif et moteur. Travail de la main gauche (appuyer sur la corde) Travail de la main droite (pincer la corde)</i>		<i>Identifier le mot (sa nature) dans un texte permet de comprendre et d'interpréter le texte et d'en composer d'autres. Utiliser les bonnes stratégies de lecture et une bonne posture/plan cognitif et moteur Apprentissage des syllabes et des mots Émotivité, expression du sens poétique</i>

Tableau de l'auteure, Essiambre (2007), inspiré de « Développer les capacités d'écoute à l'école » de Ribière-Raverlat (1997)

Le programme musical du MEQ (2002) considère que la musique livre un message structuré selon un système de code qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions et qu'elle contribue activement au développement global de l'élève. Elle fait appel à la souplesse, à l'agilité du geste et à la discrimination visuelle et auditive sur le plan psychomoteur. Elle sollicite la mémoire, la créativité et l'esprit d'analyse et de synthèse sur le plan cognitif ; elle permet à l'élève de développer sa curiosité, de prendre conscience de son individualité et de découvrir son potentiel en apprenant à explorer et à exprimer ses émotions sur le plan affectif. Finalement, sur le plan social, la musique d'ensemble favorise l'engagement et aide l'élève à développer son sens des responsabilités. Toutes ces habiletés sont essentielles tant en musique qu'en français.

L'enseignant de musique, qui dispense des cours de guitare depuis de nombreuses années, affirme que les jeunes qui suivent le programme utilisé dans cette recherche en apprennent suffisamment pendant l'année scolaire en cours pour que puissent être soigneusement observées les unités d'analyse à l'étude telles : les apprentissages en guitare, la psychomotricité et les comportements.

3.7 Éthique et déontologie

Les sujets de cette étude étant tous mineurs, des dispositions ont été prises afin que tous les acteurs, incluant les enfants eux-mêmes, soient bien informés de leurs droits et des procédures de la recherche. Des formulaires de consentement ont préalablement été conçus afin que chaque parti soit éclairé sur la participation des sujets à l'étude. L'anonymat et la confidentialité ont évidemment été respectés tout au long du processus de

recherche par l'utilisation de pseudonymes. Le projet a été préalablement présenté au comité déontologique de l'UQAR et a reçu l'approbation déontologique du comité départemental, puis a fait l'objet d'un projet pilote à la Commission Scolaire des Phares, tel qu'expliqué au point 3.3.2.1, en association avec l'Université du Québec à Rimouski.

Le prochain chapitre présente d'abord les résultats d'analyse des questionnaires de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), utilisés à des fins de vérification du comportement des sujets. Puis, le chapitre propose l'analyse, la synthèse et la discussion des résultats obtenus découlant de la mise en œuvre de la collecte des données effectuée à partir des trois instruments retenus, à savoir l'entrevue semi-dirigée, le journal de bord ainsi que les bulletins scolaires.

En étude de cas, l'*interprétation* (voir figure C-4, appendice C) telle que vue par Merriam (1988) regroupe l'organisation des données, la révision des données, la rédaction d'un texte narratif pour étude de cas descriptive, le développement de catégories conceptuelles, de typologies ou de thèmes pour l'interprétation, l'élaboration de liens entre les catégories et leurs propriétés et la formulation de théories. Cette quatrième partie de la thèse expose le travail d'analyse effectué en fonction des trois dimensions de recherche, soit l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente l'analyse et la discussion des résultats qui a pour but de faire découvrir les convergences de catégories émergentes entre les cas en comparant les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique, en l'occurrence la guitare, dans un programme musical basé sur la lecture à vue. L'approche qualitative est employée pour explorer les liens entre les deux formes de langage en tenant compte des trois unités d'analyse : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité.

Ce chapitre est constitué de quatre sections : la première divulgue les résultats obtenus à partir de deux grilles d'observation des comportements, soit l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) ; la seconde détaille les résultats scolaires des six sujets retenus ; la troisième scrute des passages significatifs tirés des entrevues semi-dirigées selon les trois dimensions de recherche (thèmes) : apprentissage, comportement et psychomotricité, lesquels sont subdivisés selon les catégories émergentes (sous-thèmes) ; puis la dernière diffuse les observations du journal de bord liées à ces trois unités.

4.1 Grilles d'observation des comportements

L'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998), de même que les grilles du questionnaire Points forts – Points faibles (*Strengths*

& Difficulties Questionnaires, SDQ-Fra) de Goodman (1999), qui ont servi de grilles d'observations des comportements des sujets à l'étude, sont ici analysées. Notons toutefois que les outils d'observation de l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) n'avaient pas pour but au départ l'évaluation des sujets comme tel, puisque le diagnostic d'hyperactivité avait préalablement été posé par un médecin. Toutefois, dans le processus de la sélection des sujets, nous avons choisi de vérifier, à l'aide de ces grilles, si les dimensions comportementales étaient suffisamment significatives pour confirmer cette sélection. Ces questionnaires ont été remplis par les parents et les sujets en début de recherche (octobre 2003), par les enseignants de français à deux reprises dans l'année (octobre 2003 et février 2004) et par l'enseignant de guitare (février 2004).

Puisque la chercheuse n'est pas suffisamment habilitée à l'analyse des données de ces instruments d'observations, l'expertise a été confiée à une étudiante chercheuse de l'Université du Québec À Montréal et stagiaire clinicienne à la clinique des troubles de l'attention de l'hôpital Rivière-des-Prairies, afin d'assurer la conformité des résultats.

4.1.1 Résultats de l'échelle de comportement de l'élève

Les échelles de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) qui ont servi de grilles d'observation des comportements des sujets à l'étude ont été complétées par les parents des sujets en octobre 2003, ainsi que par les enseignants des sujets à deux reprises au courant de l'année, soit en octobre 2003 et en février 2004. Nous avons choisi de tenir compte des observations de février 2004 car les enseignants étaient plus à même de bien répondre aux questions puisqu'ils connaissaient mieux les élèves.

4.1.1.1 Présentation de l'échelle de comportement selon les parents

Le tableau 4.1 ci-après expose les résultats du questionnaire de DuPaul *et al.* (1998) complété par les parents des sept sujets à l'étude et est suivi de son analyse. Une cote significative pour l'échelle d'inattention doit être égale ou supérieure au 80^e rang centile (≥ 80). Une cote significative pour l'échelle d'hyperactivité doit être égale ou supérieure au 85^e rang centile (≥ 85). Une cote significative pour l'échelle d'inattention combinée à l'échelle d'hyperactivité doit être égale ou supérieure au 85^e rang centile (≥ 85).

Tableau 4.1

Rang centile des sujets pour l'échelle de comportement
Questionnaire des parents de DuPaul *et al.* (1998)

	Pseudonyme	Inattention	Hyperactivité	Total
1	Toad 13	98*	99*	98*
2	Joe 12	96*	93*	96*
3	Caroline 15	94*	96*	96*
4	Mike 14	80*	93*	87*
5	José 12	87*	90*	89*
6	Martin 12	97*	87*	92*
7	Bob 12	83*	80	83

* signifie égal ou supérieur au rang centile

4.1.1.1.1 Analyse de l'échelle de comportement selon les parents

Selon les observations des parents, tous les enfants sont très significativement inattentifs, leur rang centile est supérieur au 80^e rang centile (≥ 80). Six sont très significativement hyperactifs, leur rang centile est supérieur au 85^e rang centile (≥ 85). Selon les scores attribués par les parents, l'un, Bob, se situe près de la cote significative. Dès lors, nous lui porterons une attention particulière dans la poursuite de l'analyse de l'échelle

de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

Le rang centile du score total, tel qu'évalué par les parents, lorsqu'il est supérieur au 85^e rang centile (≥ 85), suggère que six enfants présentent des symptômes combinés significatifs d'hyperactivité et d'inattention (sujets 1 à 6). Ce n'est pas le cas de Bob, dont les symptômes d'hyperactivité et d'inattention se situent près du degré de signification. Ses problèmes sont plutôt de l'ordre de l'inattention que de l'hyperactivité. Nous tenons particulièrement compte de l'évaluation des parents qui s'avère très importante dans la démarche diagnostique, puisqu'ils connaissent mieux que quiconque leur enfant.

4.1.1.2 Présentation de l'échelle de comportement selon les enseignants

Le tableau 4.2 suivant affiche les résultats de l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) complétée par les enseignants de français des sept sujets à l'étude et est suivi de son analyse. Une cote significative pour l'échelle d'inattention doit être égale ou supérieure au 90^e rang centile (≥ 90). Une cote significative pour l'échelle d'hyperactivité doit être égale ou supérieure au 90^e rang centile (≥ 90). Une cote significative pour l'échelle d'inattention combinée à l'échelle d'hyperactivité doit être égale ou supérieure au 90^e rang centile (≥ 90).

Tableau 4.2

Rang centile des sujets pour l'échelle de comportement
Questionnaire des enseignants de DuPaul *et al.* (1998)

	Pseudonyme	Inattention	Hyperactivité	Total
1	Toad 13	95*	96.5*	98*
2	Joe 12	50/75	50/75	50/75
3	Caroline 15	98.5*	97.5*	98.5*
4	Mike 14	83	94*	94*
5	José 12	25/50	50/75	50/75
6	Martin 12	92*	50/75	80
7	Bob 12	25/50	50	25/50

* signifie égal ou supérieur au rang centile

4.1.1.2.1 Analyse de l'échelle de comportement selon les enseignants

Selon les enseignants, seulement trois des sept sujets seraient inattentifs et l'un, Mike, se situe près du degré de signification. Joe, José et Bob, les trois élèves de l'école St-Jean, n'ont pas été évalués significativement inattentifs par les enseignants, mais plutôt par les parents. Mike présente des symptômes élevés d'inattention se classant au 83^e rang centile.

Selon l'évaluation des enseignants, trois sujets sur sept seraient significativement hyperactifs. Joe, José, Martin et Bob ne seraient pas significativement hyperactifs. Notons ici que les enseignantes de José, Martin et Bob travaillent dans une autre école que les enseignants des quatre premiers sujets. Elles ont une formation en adaptation scolaire alors que les enseignants de Toad, Caroline et Mike ont une formation en enseignement du secondaire dans le secteur régulier. L'enseignante de Joe est également enseignante en adaptation scolaire. Nous nous demandons si les enseignantes en adaptation scolaire voient davantage de problèmes de

comportement dans leur domaine et perçoivent les élèves hyperactifs comme étant moins dérangeants, comparativement aux enseignants du secteur régulier. Bref, ce résultat suscite un questionnement. Par ailleurs, nous devons aussi considérer l'évaluation des parents.

Le percentile total des échelles d'inattention et d'hyperactivité indique pour trois sujets des symptômes combinés significatifs (rang centile ≥ 85). À la lumière de ce résultat, bien que le but visé par ces grilles d'analyse n'était pas de diagnostiquer le trouble d'hyperactivité des sujets, nous choisissons tout de même d'éliminer le sujet Bob, puisque les symptômes d'inattention et d'hyperactivité ne sont pas significatifs, selon l'observation des parents et celle des enseignants.

Il apparaît donc inopportun d'analyser les résultats d'un sujet qui ne souffrirait pas vraiment d'hyperactivité et ce, d'après les critères diagnostiques de l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et, comme nous le verrons plus loin, du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

Pour la plupart des sujets, les différents résultats nous permettent d'être en accord avec le diagnostic médical posé puisque seuls les résultats des enseignants de français sont en deçà de la cote significative, ce qui semble légitime puisque ces derniers connaissent les sujets depuis peu. Nous réévaluerons ce point de vue au cours de l'analyse des grilles du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

4.1.2 Résultats du questionnaire Points forts – Points faibles

Le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) repose sur les vingt-cinq indicateurs de cotation³² comprenant cinq échelles de cinq indicateurs chacune. L'étudiante chercheuse de l'UQÀM, à qui nous avons confié l'expertise de l'analyse de ces grilles, a d'abord coté les cinq échelles, tel que conseillé, avant de calculer la note totale obtenue au questionnaire. Les indicateurs « parfois ou un peu vrai » sont toujours cotés 1 tandis que la cotation aux réponses « pas vrai » et « très vrai » peut varier selon l'item et les échelles de cotation.

Pour chacune des échelles, le score³³ peut varier de 0 à 10 à condition que les cinq indicateurs soient complétés. Les scores des échelles peuvent être inférés à condition qu'au moins trois indicateurs soient complétés.

Les prochains tableaux présentent les résultats du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) selon les cinq échelles du questionnaire relatives aux troubles émotionnels, comportementaux, d'hyperactivité, relationnels et pro-sociaux. Les questionnaires Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) ont été complétés par les parents, les enseignants et les sujets en février 2004.

³² Appendice B : Tableau B-15 Cotation du Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) rempli par les jeunes, les parents ou les professeurs

³³ Mot tel qu'utilisé par l'auteur des échelles de comportement

4.1.2.1 Présentation de l'échelle des troubles émotionnels

Le tableau 4.3 affiche les résultats des troubles émotionnels des sujets selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.3

Échelle des troubles émotionnels des sujets (SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	4 limite*	4 normal	3 normal
2	Joe 12	1 normal	0 normal	1 normal
3	Caroline 15	5 anormal*	8 anormal*	6 limite*
4	Mike 14	1 normal	6 anormal*	1 normal
5	José 12	4 limite*	0 normal	4 normal
6	Martin 12	2 normal	4 normal	4 normal
7	Bob 12	2 normal	1 normal	2 normal

* signifie limite ou anormal

4.1.2.1.1 Analyse de l'échelle des troubles émotionnels

Trois des sept sujets, soit Toad, Caroline et Mike, qui ont été évalués hyperactifs par les enseignants et les parents à partir des échelles de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998), ressortent ici avec certains troubles émotionnels associés au TDAH selon les résultats du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

Il est à noter que dans le cas de Caroline, les entrevues avec l'enseignant de guitare tendaient à démontrer qu'elle éprouvait quelques difficultés sur le plan émotif, car elle cherche constamment à attirer l'attention.

Par ailleurs, le langage de Caroline était assez cru et souvent parsemé de jurons à travers les nombreux moments d'impatience.

4.1.2.2 Présentation de l'échelle des troubles comportementaux

Le tableau 4.4 affiche les résultats des troubles comportementaux des sujets selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.4

Échelle des troubles comportementaux des sujets
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	5 anormal*	8.75 anormal*	2 normal
2	Joe 12	4 anormal*	5 anormal*	1 normal
3	Caroline 15	3 limite*	6.67 anormal*	2 normal
4	Mike 14	4 anormal*	5 anormal*	2 normal
5	José 12	2 normal	2 normal	2 normal
6	Martin 12	4 anormal*	1 normal	4 limite*
7	Bob 12	1 normal	1.25 normal	2 normal

* signifie limite ou anormal

4.1.2.2.1 Analyse de l'échelle des troubles comportementaux

Curieusement, les sujets ne considèrent pas éprouver de troubles comportementaux contrairement à ce qu'en pensent les enseignants et les parents dont les résultats sont plus similaires, oscillant entre un comportement près du degré de signification et anormal dans les quatre premiers cas qui nous occupent. Martin, qui se considère comme un cas étant près du degré de signification, est perçu comme ayant un comportement anormal par ses parents et normal par son enseignant. José

et Bob sont classés comme ayant des comportements normaux par toutes les personnes interrogées. Nous verrons plus loin que José éprouve de nombreux problèmes de comportement et d'hyperactivité en milieu scolaire et familial. Nous pouvons noter que cinq des sept sujets de cette étude présentent des troubles de comportement associés au TDAH selon les résultats du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

4.1.2.3 Présentation de l'échelle hyperactivité

Le tableau 4.5 affiche les résultats d'hyperactivité des sujets selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.5

Échelle hyperactivité des sujets
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	8 anormal*	10 anormal*	2 normal
2	Joe 12	8 anormal*	6 limite*	5 normal
3	Caroline 15	8 anormal*	10 anormal*	4 normal
4	Mike 14	5 normal	7 anormal*	3 normal
5	José 12	6 limite*	4 normal	6 limite*
6	Martin 12	7 anormal*	9 anormal*	8 anormal*
7	Bob 12	4 normal	3 normal	5 normal

* signifie limite ou anormal

4.1.2.3.1 Analyse de l'échelle hyperactivité

Une fois encore, les sujets eux-mêmes se considèrent plutôt dans la normalité quant à leur comportement d'hyperactivité, à l'exception de José et Mike. Les parents et les enseignants de José, le situent entre le degré de signification et la normalité. Quant à Mike, ses parents le considèrent près du degré de signification alors que l'enseignant le cote dans la normalité. Les résultats des trois premiers sujets nommés dans le tableau précédent démontrent un degré d'hyperactivité anormal selon les parents et les enseignants contrairement à ce qu'en pensent les sujets eux-mêmes, alors que le dernier sujet, Bob, à l'image du résultat obtenu dans l'échelle des troubles comportementaux, est classé dans la normale par les trois répondants, ce qui corrobore notre décision de ne pas retenir ce sujet pour fin d'analyse.

Nous pouvons remarquer que certains répondants se contredisent entre les deux tests. Entre autres, les résultats de l'enseignant de Joe ne sont pas significatifs selon l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) mais s'avèrent près du degré de signification avec le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999). Quant au score de Martin, il n'est pas significatif d'après le résultat du questionnaire de l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) mais se veut anormal selon le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999). Pour leur part, les résultats des parents sont contradictoires dans deux cas selon l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) : d'une part, le degré d'hyperactivité considéré normal chez Mike selon le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) révèle un score hautement significatif selon l'échelle

du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) ; d'autre part, José qui obtient un résultat significatif d'après l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998), est classé près du degré de signification selon les résultats du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

Plusieurs concordances se dégagent également entre les deux questionnaires. Toad, Caroline et Mike, présentent des symptômes significatifs d'hyperactivité selon les résultats du questionnaire des enseignants Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), de même que selon l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998). Du côté des parents, Toad, Joe, Caroline, José et Martin sont considérés comme ayant un problème d'hyperactivité selon les résultats du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), de même que selon l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998). En somme, selon l'échelle Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), cinq des sept sujets présentent les symptômes d'hyperactivité, ce qui confirme l'évaluation faite par les parents selon l'échelle de comportement de DuPaul *et al.* (1998) à partir de laquelle on dénombrait six sujets présentant les mêmes symptômes.

Un sujet, Bob, retient particulièrement notre attention car il ne serait pas considéré hyperactif par l'ensemble des répondants autant selon les résultats obtenus avec le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) que ceux révélés par l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998). Bien que tous les sujets avaient un diagnostic médical de TDAH, nous avons tout de même jugé prudent d'éliminer ce sujet suite aux résultats des analyses de l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et ceux du questionnaire Points forts – Points faibles

(SDQ-Fra) de Goodman (1999). Notons tout de même que, selon les entrevues semi-dirigées, ce sujet aura été quelque peu problématique en classe de français alors que l'enseignant de guitare avait dénoté chez Bob très peu de problèmes liés à l'hyperactivité, du moins pas suffisamment éloquentes pour éliminer nos doutes concernant le diagnostic de TDAH dans son cas.

4.1.2.4 Présentation de l'échelle des troubles relationnels

Le tableau 4.6 affiche les résultats des troubles relationnels des sujets selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.6

Échelle des troubles relationnels des sujets
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	4 anormal*	3 normal	2 normal
2	Joe 12	1 normal	3 normal	4 limite*
3	Caroline 15	3 limite*	1.25 normal	1 normal
4	Mike 14	1 normal	6 anormal*	1 normal
5	José 12	3 limite*	3 normal	2 normal
6	Martin 12	4 anormal*	7 anormal*	4 limite*
7	Bob 12	1 normal	3 normal	0 normal

* signifie limite ou anormal

4.1.2.4.1 Analyse de l'échelle des troubles relationnels

Tous les sujets, sauf Bob, présentent un cas près du degré de signification ou anormal à l'échelle relationnelle, selon l'un ou l'autre des répondants. Nous pouvons constater que pour six des sept cas, deux

répondants attribuent un score normal contre un anormal ou près du degré de signification, sauf pour Martin où les parents et l'enseignant cotent anormal alors que le sujet se dit près du degré de signification.

4.1.2.5 Présentation de l'échelle pro-sociale

Le tableau 4.7 affiche les résultats de l'échelle pro-sociale des sujets selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.7

Échelle pro-sociale des sujets
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	9 normal	1.25 anormal*	6 normal
2	Joe 12	8 normal	5 limite*	9 normal
3	Caroline 15	10 normal	(2/5) non valide	9 normal
4	Mike 14	8 normal	1 anormal*	9 normal
5	José 12	9 normal	5 limite*	7 normal
6	Martin 12	9 normal	1 anormal*	9 normal
7	Bob 12	7 normal	4 anormal*	9 normal

* signifie limite ou anormal

4.1.2.5.1 Analyse de l'échelle pro-sociale

Au niveau pro-social, tous les parents ainsi que tous les sujets classent chaque cas comme étant normal. Curieusement, les enseignants n'attribuent aucun score normal aux sujets qu'ils classent entre le degré de signification et l'anormalité, sauf dans le cas de Caroline pour laquelle les réponses sont insuffisantes pour attribuer un score. Ces résultats sont assez significatifs

compte tenu que c'est en milieu scolaire que les rapports sociaux chez ces jeunes sont le plus mis à contribution.

4.1.2.6 Présentation de l'ensemble des difficultés des sujets

Le tableau 4.8 présente le total des difficultés des sujets selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.8

Ensemble des difficultés des sujets
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	21 anormal*	25.75 anormal*	9 normal
2	Joe 12	14 limite*	14 limite*	11 normal
3	Caroline 15	19 anormal*	25.92 anormal*	13 normal
4	Mike 14	11 normal	24 anormal*	7 normal
5	José 12	15 limite*	9 normal	14 normal
6	Martin 12	17 anormal*	21 anormal*	20 anormal*
7	Bob 12	8 normal	8.25 normal	9 normal

* signifie limite ou anormal

4.1.2.6.1 Analyse de l'ensemble des difficultés des sujets

Dans deux cas, les résultats totaux sont similaires pour les trois répondants. Bob obtient un score unanime de normal contrairement à Martin qui obtient un score anormal de la part de tous. Notre choix d'éliminer Bob se confirme. Chacun des cinq autres sujets se considère comme normal alors qu'enseignants et parents les classent entre le degré de signification et l'anormalité.

Tel que spécifié, ces résultats, bien que parfois contradictoires, avaient pour objectif de faire ressortir les difficultés les plus importantes chez les sujets et non de poser un diagnostic. Les problèmes les plus marqués se situent au niveau du comportement et de l'hyperactivité tandis que l'aspect pro-social pose un problème en classe selon les enseignants de français alors que les parents et les sujets eux-mêmes n'en perçoivent pas.

Les cinq prochains tableaux présentent les résultats des réponses des parents, des enseignants et des sujets concernant les énoncés suivants du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) : *dérange* ; *comportement à la maison* ; *amitiés* ; *apprentissage* ; ainsi que *loisirs*.

4.1.2.7 Présentation de l'énoncé *dérange*

Le tableau 4.9 affiche les résultats de l'énoncé *dérange* selon la perception des répondants, à savoir les parents des sujets, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.9

Énoncé *dérange*
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	2 beaucoup	pas de réponse	0 un peu
2	Joe 12	0 un peu	0 un peu	0 un peu
3	Caroline 15	0 un peu	pas de réponse	0 un peu
4	Mike 14	0 un peu	1 assez	0 un peu
5	José 12	0 un peu	0 un peu	0 un peu
6	Martin 12	2 beaucoup	1 assez	1 assez
7	Bob 12	0 un peu	0 un peu	0 un peu

Un peu (0) ; Assez (1) ; Beaucoup (2)

4.1.2.7.1 Analyse de l'énoncé *dérange*

Les résultats concernant le fait que l'enfant soit dérangeant sont très variables. Du côté des parents, deux considèrent que leur enfant dérange beaucoup et cinq disent que leur enfant ne dérange qu'un peu. Quant aux enseignants, deux considèrent que l'élève dérange assez, trois trouvent qu'il ne dérange qu'un peu alors que deux se sont abstenus de répondre. La plupart des sujets se considèrent un peu dérangeants et un seul dit qu'il est assez dérangeant.

4.1.2.8 Présentation de l'énoncé comportement à *la maison*

Le tableau 4.10 affiche les résultats de l'énoncé *comportement à la maison* chez les sujets selon la perception de leurs parents ainsi que des sujets eux-mêmes.

Tableau 4.10

Énoncé *comportement à la maison*
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Sujets
1	Toad 13	1 assez	0 un peu
2	Joe 12	1 assez	0 un peu
3	Caroline 15	0 un peu	0 un peu
4	Mike 14	0 un peu	0 un peu
5	José 12	pas de réponse	0 un peu
6	Martin 12	0 un peu	0 un peu
7	Bob 12	0 un peu	0 un peu

Un peu (0) ; Assez (1) ; Beaucoup (2)

4.1.2.8.1 Analyse de l'énoncé *comportement à la maison*

À la maison, seulement deux parents trouvent que leur enfant est dérangement, quatre disent que l'enfant ne dérange qu'un peu alors qu'un parent s'est abstenu de répondre. Tous les sujets ont répondu qu'ils se trouvent seulement un peu dérangement à la maison.

4.1.2.9 Présentation de l'énoncé *amitiés*

Le tableau 4.11 affiche les résultats de l'énoncé *amitiés* chez les sujets selon la perception des répondants, à savoir leurs parents, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.11
Énoncé *amitiés*
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	1 assez	0 un peu	0 un peu
2	Joe 12	0 un peu	1 assez	0 un peu
3	Caroline 15	0 un peu	0 un peu	0 un peu
4	Mike 14	0 un peu	2 beaucoup	0 un peu
5	José 12	0 un peu	0 un peu	0 un peu
6	Martin 12	2 beaucoup	2 beaucoup	0 un peu
7	Bob 12	0 un peu	0 un peu	0 un peu

Un peu (0) ; Assez (1) ; Beaucoup (2)

4.1.2.9.1 Analyse de l'énoncé *amitiés*

À l'unanimité, les sujets évaluent qu'ils éprouvent un peu de difficulté en amitié alors que les réponses des parents et des enseignants oscillent entre un peu, assez et beaucoup selon le cas. Cinq parents disent que leur

enfant a un peu de difficulté en amitié, un parent répond assez et un autre dit que son jeune a beaucoup de difficulté à ce niveau. Quant aux enseignants, deux considèrent que l'élève a beaucoup de difficulté en amitié, un répond assez et quatre disent que l'élève n'en éprouve qu'un peu.

4.1.2.10 Présentation de l'énoncé *apprentissage*

Le tableau 4.12 affiche les résultats de l'énoncé *apprentissage* chez les sujets selon la perception des répondants, à savoir leurs parents, les enseignants ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.12

Énoncé *apprentissage*
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Enseignants	Sujets
1	Toad 13	2 beaucoup	2 beaucoup	0 un peu
2	Joe 12	2 beaucoup	1 assez	0 un peu
3	Caroline 15	1 assez	2 beaucoup	1 assez
4	Mike 14	0 un peu	2 beaucoup	2 beaucoup
5	José 12	1 assez	0 un peu	1 assez
6	Martin 12	2 beaucoup	2 beaucoup	2 beaucoup
7	Bob 12	1 assez	0 un peu	1 assez

Un peu (0) ; Assez (1) ; Beaucoup (2)

4.1.2.10.1 Analyse de l'énoncé *apprentissage*

L'énoncé *apprentissage* est sans doute celui qui se démarque le plus parmi les cinq énoncés. Trois parents et quatre enseignants considèrent que le jeune éprouve beaucoup de difficultés d'apprentissage, trois parents et un enseignant disent que le jeune a assez de difficultés, puis un parent et deux enseignants répondent qu'il a un peu de difficultés. Du côté des sujets, deux

répondent avoir beaucoup de difficultés d'apprentissage, trois disent avoir assez de difficultés et deux disent n'avoir que peu de difficultés d'apprentissage.

4.1.2.11 Présentation de l'énoncé *loisirs*

Le tableau 4.13 affiche les résultats de l'énoncé *loisirs* chez les sujets selon la perception de leurs parents ainsi que les sujets eux-mêmes.

Tableau 4.13
Énoncé *loisirs*
(SDQ-Fra, Goodman, 1999)

	Pseudonyme	Parents	Sujets
1	Toad 13	1 assez	0 un peu
2	Joe 12	0 un peu	0 un peu
3	Caroline 15	0 un peu	0 un peu
4	Mike 14	0 un peu	0 un peu
5	José 12	0 un peu	0 un peu
6	Martin 12	2 beaucoup	0 un peu
7	Bob 12	0 un peu	0 un peu

Un peu (0) ; Assez (1) ; Beaucoup (2)

4.1.2.11.1 Analyse de l'énoncé *loisirs*

Au sujet des loisirs, un seul parent répond que l'enfant éprouve beaucoup de difficultés et autre déclare que l'enfant a assez de difficultés de ce côté alors que cinq parents jugent que leur enfant éprouve très peu de difficultés dans les loisirs. Les sujets sont unanimes à répondre qu'ils n'éprouvent qu'un peu de difficultés dans les loisirs. Nous pouvons donc conclure que les sujets ayant un TDAH à l'étude n'ont pas de difficulté concernant les loisirs.

4.1.3 Discussion des grilles d'observation des comportements

L'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) ainsi que le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) constituent d'excellentes mesures de dépistage des comportements reliés au TDAH qui ont permis de dresser le portrait comportemental de l'enfant au cours de la recherche. Pour nous assurer d'une bonne lecture de ces deux instruments, nous avons validé notre interprétation des résultats auprès d'une étudiante au doctorat en psychologie, experte clinicienne en dépistage du TDAH.

Ces questionnaires, complétés par les parents, les enseignants et parfois par les sujets, nous révèlent que tous les sujets souffrent d'inattention et que six d'entre eux souffrent d'hyperactivité.

La définition de l'hyperactivité de Barkley (1998, 2007), retenue pour cette recherche, fait mention de la perte de contrôle de soi, des difficultés d'inhibition nuisant à d'autres fonctionnements cruciaux permettant de maintenir l'attention. Ces défaillances entraînent des difficultés d'apprentissage chez les jeunes aux prises avec le TDAH. Dans notre étude, nous pouvons constater que la plus grande difficulté, selon les scores du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), qui a été complété par les enseignants, les parents et les sujets eux-mêmes, se situe au niveau des apprentissages. Ce score confirme les dires des parents en début de recherche, alors qu'ils répondaient à l'unanimité que leur enfant éprouvait d'énormes difficultés d'apprentissage, particulièrement en français et en mathématiques. Deux des sujets avaient des difficultés scolaires généralisées. Il est à noter que pour les enseignants, les énoncés

comportement à la maison et loisirs ne font pas partie du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999).

Les autres difficultés majeures qui ressortent de ces questionnaires, selon les parents et les enseignants, sont l'inattention et les troubles de comportement. Cinq des sept sujets à l'étude présentent des troubles comportementaux associés au TDAH. Ces résultats confirment un bon nombre d'études ayant trouvé des liens entre le TDAH et les troubles comportementaux dont celles de Barkley (2007). À ce propos, Barkley, Fisher et Smallish (2004) rapportent que ces jeunes éprouvent des difficultés comportementales et émotionnelles qui entravent leurs relations sociales. Par ailleurs, les enseignants considèrent tous que les sujets de l'actuelle étude ont des difficultés sur le plan pro-social. Juneau et Boucher (2004) expliquent ce phénomène par le déficit d'inhibition qui empêche les enfants d'émettre des comportements verbaux ou moteurs adéquats dans un contexte social particulier. Cette explication légitime le fait que les parents ne perçoivent pas ce problème au même titre que les enseignants qui les côtoient en milieu social plus diversifié qu'à la maison.

Il est à noter que ces questionnaires n'avaient pas pour but ici de poser un diagnostic du TDAH puisque chaque sujet avait préalablement été diagnostiqué par un médecin. Cependant, nous avons tout de même préféré éliminer un des sept sujets en fin de travail terrain suite à l'analyse des résultats de ces deux grilles d'évaluation.

4.1.3.1 Élimination d'un sujet

Dans le cas de la présente étude, tel que préalablement précisé, l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et le

questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) visaient à cerner la ou les faiblesses les plus marquées chez le sujet à l'étude. Cependant, afin de ne pas biaiser nos résultats, nous avons tout de même choisi d'éliminer un des sujets à la suite de l'analyse de ces deux tests car il nous apparaissait douteux que celui-ci soit vraiment hyperactif. Il ne répondait pas aux critères d'hyperactivité autant du point de vue des parents que de celui des enseignants.

Ce sujet a suivi intégralement le programme musical au cours de l'année 2003/2004 avec les six autres sujets retenus, la décision de l'éliminer ayant été prise assez tard dans l'année scolaire puisque les outils d'observation de l'échelle du comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998) et du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) ont été analysés par une experte en ce domaine à l'UQÀM et que les résultats ne nous sont parvenus qu'en avril 2004. Rappelons que les derniers questionnaires avaient été passés aux enseignants de français en février 2004. Bref, le sujet Bob est exclu de l'analyse en raison du doute que son cas suscite quant au fait qu'il ait un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité.

4.2 Résultats scolaires des six sujets retenus

Le suivi des sujets en français sur le plan scolaire s'effectue selon les modalités du programme de français du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995) dans lequel l'enseignement du français contribue à la structuration de la pensée des élèves. Ils sont amenés à analyser le contenu de textes, à en saisir la structure et le style, l'intention, les valeurs et les buts. La classe de français est, selon le MEQ (1995), un lieu privilégié pour le

développement du raisonnement, de la rigueur intellectuelle et du sens critique où les jeunes développent leur créativité en exprimant leur imaginaire, leurs goûts et leurs sentiments.

L'évaluation des compétences est réalisée par l'enseignant de français tel que stipulé dans le programme de français en lecture et en écriture selon le degré de l'élève. Sur le plan du fonctionnement du texte, on parle notamment de textes narratifs, poétiques et descriptifs pour les deux volets de 1^{ère} et 2^e secondaire. Pour le volet lecture, l'élève doit être en mesure de planifier sa lecture du texte, d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture, alors que pour le volet écriture, il doit être capable de planifier la production de son texte, de rédiger, relire et modifier son texte en cours de rédaction, de le réviser pour le modifier et d'en évaluer la démarche d'écriture. Sur le plan du fonctionnement de la langue, on parle de lexique, de grammaire de la phrase et du texte, d'orthographe grammaticale et conjugaison, d'orthographe d'usage et de terminologie.

Les résultats scolaires en français des sujets à l'étude ont été recueillis en trois temps par la chercheuse. Les évaluations cumulées en français à la fin de l'année scolaire précédant le travail terrain auront d'abord servi de point de départ à l'analyse. Ensuite, les résultats obtenus après les 2^e et 4^e étapes de l'année scolaire auront servi de barème à l'évolution de l'apprentissage du français en cours d'année. Les écarts observés entre ces trois résultats auront permis d'observer s'il y a détérioration, stabilité ou évolution sur le plan de l'acquisition des connaissances en français ainsi que sur le plan comportemental et ce, dans toutes les matières. Notons que ces bulletins ne peuvent être annexés pour des raisons d'éthique.

4.2.1 Bulletin de Toad, deuxième secondaire

Année scolaire 2002/2003

Les résultats scolaires de Toad en 2002/2003 étaient de 69% à la 1^{ère} étape, 69% à la 2^e étape, 71% à la 3^e étape et 71% à la 4^e étape, pour une moyenne générale de 71%. Les commentaires des enseignants se résumaient ainsi : travail et comportement bien en éducation physique (81%) ; apprentissage très bien en écologie (72%) ; faible en mathématiques (61%) ; bien en enseignement religieux (81%) ; bien en géographie (77%) ; faible en informatique (63%) ; faible en français (61%) ; doit étudier davantage en anglais (66%) ; travail et comportement bien en arts plastiques (75%). Hormis l'informatique où sa note est légèrement sous la moyenne du groupe, les résultats généraux de Toad sont égaux ou légèrement supérieurs à la moyenne générale de la classe.

Année scolaire 2003/2004

À la deuxième étape de l'année scolaire 2003/2004, le cumulatif des résultats de Toad se répartissait ainsi : travail et comportement très bien en éducation physique (92%) ; le bavardage doit cesser et travaux non remis en sciences physiques (46%) ; le bavardage doit cesser en mathématiques (63%) ; manque d'intérêt et d'effort en religion (46%) ; bon travail et conduite à améliorer en histoire (73%) ; bel effort malgré difficulté en informatique (60%) ; difficulté en français (cote C) ; travail et comportement bien en anglais (68%) ; capable de plus d'effort en arts plastiques (56%). La moyenne des deux premières étapes est de 65% (57%, 1^{ère} étape / 70%, 2^e étape).

Les résultats des 3^e et 4^e étapes de Toad étaient respectivement de 68% et de 67%. À la fin de l'année 2003/2004, son bulletin se lisait ainsi : il a conservé sa moyenne de 92% en éducation physique ; a augmenté sa moyenne en sciences physiques pour passer à 59% ; a manqué d'intérêt et d'effort en mathématiques pour terminer avec une moyenne de 53%, ses résultats en mathématiques ont régressé d'étape en étape ; sa moyenne en religion a légèrement augmenté pour finir avec 56% ; sa moyenne en histoire s'est maintenue toute l'année pour terminer avec 69% ; sa cote en français a oscillé entre C et D pendant les trois premières étapes pour se clore avec une note globale de 60% en fin d'année, bien qu'il demeure faible, il y a eu amélioration entre le début et la fin de l'année ; sa moyenne s'est maintenue en anglais pour terminer à 71% ; et il y a eu amélioration constante en arts plastiques pour finir avec 61%.

4.2.1.1 Analyse des résultats scolaires de Toad

En résumé, Toad est très faible en mathématiques et passablement faible en français. Sa moyenne générale est de 66% en fin d'année scolaire 2003/2004 comparativement à 71% l'année précédente. Cet écart s'explique par son faible résultat à l'examen de fin d'année (juin 2004) en mathématiques où il n'a obtenu que 51% ainsi que par son piètre résultat de 43% en 4^e étape dans cette matière, ajouté à l'examen de la Commission Scolaire en compréhension de texte en français. Pour cette matière, qui nous intéresse plus particulièrement dans l'actuelle étude, voici le détail des résultats selon qu'il s'agisse de français écriture, lecture ou oral :

Tableau 4.14

Résultats scolaires de Toad en français

Français	Juin 2003	2 ^e étape 2004	4 ^e étape 2004	Juin 2004
Écriture	54%	D	61%	61%
Lecture	65%	C	55%	55%
Oral	66%	-	65%	65%
Moyenne	61%	C	59%	60%

Nous pouvons noter que la moyenne de Toad s'est sensiblement maintenue entre juin 2003 et juin 2004 en français passant de 61% à 60%.

En 2003/2004, l'examen de français de 2^e secondaire portait sur une compréhension de lecture. Dans le cas de l'élève qui nous préoccupe, Toad, nous pouvons constater que, bien qu'il ait conservé une moyenne similaire à celle de l'année précédente, ses résultats en écriture ont augmenté (54%, juin 2003 / 61%, juin 2004) alors que ceux en lecture ont diminué (65%, juin 2003 / 55%, juin 2004), tandis que l'oral demeure assez constant (66%, juin 2003 / 65%, juin 2004). L'examen de la Commission Scolaire en lecture en juin 2004 vient expliquer cet écart. Chaque année, les examens de français de deuxième secondaire à la Commission Scolaire des Phares s'alternent entre compréhension de texte (lecture) et production de texte (écriture). Quand il s'agit d'une production de texte, les notes des élèves chutent généralement en écriture en 4^e étape alors qu'elles chutent en lecture les années où l'examen est en compréhension de texte. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène, entre autres le stress d'être évalué par la Commission Scolaire plutôt que par l'enseignant, l'absence de l'enseignant habituel pour la surveillance, l'importance du pourcentage de la note

accordée lors de cet examen, *etc.* Bref, une insécurité s'installe chez la plupart des élèves au moment des examens de la Commission Scolaire.

Le cas de Toad vient corroborer ce phénomène. Ce qui est intéressant, c'est qu'il a maintenu sa moyenne globale en français bien que ce fût la matière la plus difficile pour lui. Par contre, la constance de sa régression en mathématiques est étonnante, passant de 61% en juin 2003 à 53% en juin 2004 (65%, 1^{ère} étape / 61%, 2^e étape / 52%, 3^e étape / 43%, 4^e étape, pour l'année 2003/2004).

En ce qui a trait à notre étude, le cas de Toad nous permet de dire qu'il y a une nette amélioration en français écriture, ce résultat est intéressant, car l'activité d'écriture requiert chez l'élève des habiletés de planification, qui sont pourtant déficitaires chez les jeunes avec TDAH selon Barkley (2007). Ce résultat démontre une amélioration de l'habileté de planification de la production chez ce jeune avec TDAH. Il est aussi important de noter que Toad a maintenu sa moyenne bien que les exigences soient plus élevées en 2^e secondaire qu'en 1^{ère} secondaire. Autre point observable, son résultat de juin 2004 de 60% était de 2 points supérieur à la moyenne générale du groupe (58%). On peut aussi remarquer ce fait en anglais où il dépasse la moyenne générale du groupe de 16 points : il a obtenu 71% comparativement à 55% pour le groupe. Les trois matières où sa moyenne est légèrement inférieure au groupe sont : religion, informatique et arts plastiques.

4.2.1.2 Commentaires des enseignants des autres matières

Quelques enseignants des matières autres que le français ont bien voulu compléter une fiche d'observations³⁴ pour l'année 2003/2004 touchant le comportement, l'attitude et l'apprentissage. Les commentaires des enseignants de français se retrouvent à même les entrevues semi-dirigées présentées au point 4.3 du présent chapitre.

En ce qui a trait au cours de religion, l'enseignant note un meilleur comportement chez Toad comparativement au début de l'année. Il a une attitude plus positive, il est capable d'exprimer davantage ses émotions ou ses états d'âme, l'enseignant perçoit une nette amélioration de ses résultats scolaires en raison d'un travail plus rigoureux. Sur son bulletin, deux notes apparaissent dans cette matière, 46% en 2^e étape et 63% en 4^e étape, d'où sa moyenne de 56% en fin d'année.

En arts plastiques, l'enseignante observe que sur le plan du comportement, Toad est plus à son affaire à la 4^e étape qu'en début d'année, qu'il est moins rébarbatif, plus coopératif, qu'il n'a pas eu de saute d'humeur et qu'il est plus tolérant envers les autres élèves. Il ne renvoie plus l'ascenseur dans le sens où il est moins agressif. Du côté de l'attitude, il démontre plus de volonté à poursuivre ce qu'il a entrepris. Elle note qu'il s'agit d'un grand changement chez lui. Il est beaucoup plus fier du travail qu'il accomplit. Il s'est fait de nouveaux contacts avec les élèves les plus travaillants. Au niveau de l'apprentissage, il y a eu nette amélioration à partir de la moitié de l'année jusqu'à la fin de la dernière étape. Il est parti de 46% en début d'année pour atteindre 74% à la 4^e étape.

³⁴ Appendice A : Annexe A-10 Fiche d'observations

En anglais, son enseignante signale qu'il y a eu une nette amélioration au niveau du comportement à partir de la 2^e étape, Toad est devenu plus studieux, plus travaillant et plus motivé. Sur le plan de l'attitude, il s'améliore toujours depuis la 2^e étape, il s'entend bien avec les autres, il participe en classe et étudie plus, il obtient alors de meilleurs résultats. Elle note cependant un certain relâchement en fin d'année. Elle note une mauvaise 1^{ère} étape (57%), deux excellentes étapes (81% en 2^e étape / 81% en 3^e étape), puis diminution en 4^e étape (64%), d'où sa moyenne de 71% en juin 2004.

En histoire, l'enseignant observe que Toad participe bien en général, il place un petit commentaire négatif de temps à autre, mais rarement. Il s'entend bien avec ses pairs. Sur le plan de l'attitude, il lui est arrivé à une ou deux reprises de refuser de faire un travail, mais il remet au moins une feuille avec quelques mots. Il obtient des résultats scolaires constants d'environ 60%. Sur le bulletin, nous pouvons voir qu'il a obtenu 64% à la 1^{ère} étape, 82% à la 2^e étape, 60% à la 3^e étape et 71% à la dernière pour une moyenne générale de 69%, soit un point au-dessus de la moyenne du groupe.

La matière la plus difficile aura été les mathématiques pour Toad. L'enseignant signale qu'il a dû intervenir à plusieurs reprises pour lui demander le silence, qu'il prend beaucoup de temps à se replacer après son intervention, qu'il perd beaucoup de temps à babiller. Il note également que Toad est plus ou moins sérieux dans ses apprentissages et qu'il passe quelquefois des remarques méchantes sur les autres élèves. Par ailleurs, ses notes baissent depuis le début de l'année, passant de 65% à 43%. Toad nous a confié qu'il n'aimait pas son enseignant de mathématiques. Cet élément confirme les affirmations de Caroline et Mike dans la partie sur les apprentissages de l'entrevue quant au rôle que joue l'appréciation ou non de

l'enseignant dans le fait que les sujets préfèrent tel cours à un autre. Barkley relate d'ailleurs l'importance de l'enseignant auprès du jeune avec un TDAH, car il est plus à même de comprendre les difficultés des fonctions exécutives de ce jeune et peut intervenir avec davantage de pertinence.

En éducation physique, l'enseignant note un très bon comportement bien qu'il le trouve gêné et parfois « soupe au lait ». Si un élève le provoque, « il se fâche rapidement, mais il refoule beaucoup », dit l'enseignant. Sur le plan de l'attitude, il est sélectif dans ses choix de partenaires de travail. Il a tendance à faire un peu de harcèlement envers les jeunes pour lesquels il a moins d'estime. Il a d'excellents résultats scolaires (92%, 2^e étape / 90%, 3^e étape / 95%, 4^e étape, pour une moyenne générale de 92%).

En résumé, Toad a un assez bon comportement, ses écarts de conduite se dirigent plutôt envers ceux qui le provoquent. Toutefois, ses enseignants disent qu'il s'est nettement amélioré entre le début et la fin de l'année scolaire 2003/2004. Son attitude est également meilleure qu'en début d'année ; il fait maintenant ses travaux, participe en classe et étudie plus, est plus volontaire à poursuivre ce qu'il a entrepris et fier de son travail, établit de nouveaux contacts avec les élèves les plus travailleurs, bien qu'il lui arrive de passer des remarques méchantes sur d'autres élèves. Il a une attitude plus positive et est capable d'exprimer davantage ses émotions.

Quant aux résultats scolaires, quelques-uns de ses enseignants voient une nette amélioration alors qu'en mathématiques, il est en chute libre. Ses résultats en français sont restés plutôt stables bien que la matière soit beaucoup plus complexe en 2^e année du secondaire qu'en première, sa plus grande amélioration se perçoit en écriture alors qu'il y a eu diminution en lecture, particulièrement en fin d'année en raison de l'examen de

compréhension de lecture de la Commission Scolaire. La partie de l'oral est demeurée au beau fixe.

4.2.2 Bulletin de Joe, présecondaire

Année scolaire 2002/2003

Le bulletin de Joe marquant la fin de son primaire en 2002/2003 comportait des notes et des cotes. Les cotes pour l'échelle d'appréciation en cours de cycle se lisaient comme suit :

L'élève développe sa compétence :

1. de façon très satisfaisante
2. de façon satisfaisante
3. avec un peu de difficulté
4. avec beaucoup de difficulté

Pour l'échelle d'appréciation du bilan de fin de cycle, les cotes se lisaient comme suit :

L'élève :

- A. dépasse les attentes de fin de cycle
- B. répond très bien aux attentes de fin de cycle
- C. répond aux attentes de fin de cycle
- D. répond partiellement aux attentes de fin de cycle
- E. ne répond pas aux attentes de fin de cycle

En anglais, ses résultats scolaires se répartissent comme suit : 55% à l'épreuve de juin. Joe a obtenu un 2 en cours de cycle et un C en fin de cycle pour la partie *interagir oralement en anglais*, il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il a aussi obtenu un 2 en cours de cycle et un C en fin de cycle pour la partie *réinvestir sa compréhension de textes variés, lus ou entendus en anglais*, il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il a obtenu un 2 pour

se donner des méthodes de travail efficaces en anglais concernant les compétences transversales en cours de cycle.

En français, Joe a obtenu une note de 81% en lecture à l'épreuve de juin 2003 et la cote 3 en écriture également en juin. En cours d'année, pour *écrire et lire des textes variés*, Joe obtient des 4 en cours de cycle et un E en fin de cycle. Il a donc eu de la difficulté toute l'année et n'a pas répondu aux attentes de fin de cycle. Pour *communiquer oralement*, on retrouve un 4 et un 3 en cours de cycle, puis un D en fin de cycle, il ne répond que partiellement aux attentes de fin de cycle. Avant de faire partie de cette étude, Joe avait échoué en français écriture et avait eu beaucoup de difficulté en oral, comme le confirme son bulletin de juin 2003. Il n'avait pas non plus la cote de passage en lecture, toutefois sa réussite à l'épreuve de fin d'année lui a permis d'accéder au premier cycle du secondaire.

En mathématiques, même bilan sauf qu'il a obtenu un 3 à l'une des étapes pour *faire un raisonnement mathématique*. Pour le reste, ce sont des 4 et un E en fin de cycle. Même résultat pour *résoudre une situation problème mathématique*, des 4 partout et un E en fin de cycle. Il ne répond pas aux attentes de fin de cycle.

En science et technologie, Joe obtient un 4 et deux 3 en cours de cycle puis un D en fin de cycle, il ne répond que partiellement aux attentes de fin de cycle.

Même bilan en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté où Joe obtient un 4 et deux 3 en cours de cycle, puis un D en fin de cycle. Il ne répond que partiellement aux attentes de fin de cycle.

En arts plastiques, Joe obtient deux 3 en cours de cycle et un C en fin de cycle. Il répond aux attentes de fin de cycle.

Même résultat en enseignement moral et religieux, catholique. Joe obtient un 3 en cours de cycle et un C en fin de cycle. Il répond aux attentes de fin de cycle.

En musique, Joe obtient un 3 en cours de cycle et un C en fin de cycle pour la partie *inventer des pièces musicales*. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il obtient un 4 en cours de cycle et un D en fin de cycle pour la partie *interpréter des pièces musicales*. Il ne répond donc que partiellement aux attentes de fin de cycle. Quant à la partie *apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles des autres*, Joe obtient un 3 en cours de cycle et un C en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle.

Année scolaire 2003/2004

À la deuxième étape de l'année scolaire 2003/2004, le cumulatif des résultats de Joe se répartissait ainsi : travail et comportement digne de mention en éducation physique (97%) ; bon travail et conduite à améliorer en mathématiques (85%) ; bonne participation en classe en religion (80%) ; travail et comportement très bien en géographie (91%) ; travail et comportement bien en informatique (61%) ; doit étudier plus en français (79%) ; doit étudier davantage en anglais (58%) ; travail et comportement bien en arts plastiques (76%). La moyenne des deux premières étapes est de 78% (81%, 1^{ère} étape / 78%, 2^e étape).

Les résultats des 3^e et 4^e étapes de Joe étaient respectivement de 79% et de 78%. À la fin de l'année 2003/2004, sa moyenne générale était de

78% et son bulletin se lisait ainsi : il a conservé une moyenne assez stable de 89% en éducation physique ; travail et comportement bien en mathématiques avec une moyenne de 53% ; 79% en religion ; bon travail mais conduite à améliorer en géographie avec 85% ; travail et comportement bien en français avec 76% en fin d'année ; travail et comportement bien en anglais pour terminer avec 68% ; résultats assez constants en arts plastiques pour finir avec 79%.

4.2.2.1 Analyse des résultats scolaires de Joe

En résumé, Joe a d'assez bons résultats scolaires. Sa moyenne générale est de 78% en fin d'année scolaire 2003/2004 comparativement à 68% l'année précédente. Ses matières les plus faibles sont l'anglais (68%) et l'informatique (66%). Ce sont d'ailleurs les deux seules matières où sa note était plus basse que celle du groupe, qui était de 69% dans les deux cas. Pour le français, qui nous intéresse plus particulièrement dans l'actuelle étude, voici le détail des résultats selon qu'il s'agisse de français écriture, lecture ou oral :

Tableau 4.15

Résultats scolaires de Joe en français

Français	Juin 2003	2 ^e étape 2004	4 ^e étape 2004	Juin 2004
Écriture	3	-	-	-
Lecture	81%	-	-	-
Oral	-	-	-	-
Moyenne	Répond aux attentes de fin de cycle	PN (pas de notes)	68%	76%

Nous pouvons noter que le bulletin en présecondaire diffère un peu de celui du régulier car il n'y a pas de distinction pour l'écriture, la lecture et l'oral en français. Une seule note apparaît à la quatrième étape ainsi qu'une note finale pour l'année regroupant les trois champs en français. Ainsi, les résultats de Joe étaient de 79% en 1^{ère} étape, de 82% en 3^e étape et de 68% en 4^e étape, ce qui explique sa moyenne générale de 76% pour l'année 2003/2004 en français puisqu'il n'a pas eu de notes en 2^e étape et qu'il a obtenu 68% en 4^e étape. Joe est assez stable en cours d'année dans toutes ses matières. On n'y observe pas d'écart notable d'une étape à l'autre. L'amélioration en français relèverait plutôt du côté écriture et serait plus évidente si elle avait été notée séparément, on sait toutefois qu'il a répondu aux attentes de fin de cycle en écriture et qu'il a une belle moyenne de 81% en lecture à la fin de son primaire. On peut donc dire que sa moyenne de 76% en fin d'année présecondaire se compare avec celle de l'année précédente.

4.2.2.2 Commentaires des enseignants des autres matières

Au présecondaire, c'est la même enseignante qui donne les cours de mathématiques, anglais, français et le bloc formation. Celle-ci constate qu'en début d'année, Joe avait une altercation à presque toutes les pauses avec un élève et que cela se poursuivait en classe. Depuis le mois d'avril, Joe arrive à mieux contrôler son impulsivité. L'enseignante croit que c'est parce qu'il a une meilleure estime de lui-même. Sur le plan de l'attitude, Joe est moins négatif en classe, il participe mieux aux discussions en formation par exemple. Aussi, il a plus de facilité à travailler en équipe qu'en début d'année. Quant aux résultats scolaires, elle note que Joe a réussi à les augmenter en passant de 40% à la 2^e étape à 76% à la dernière étape. Elle n'avait cependant pas émis de notes en 2^e étape à son bulletin.

En arts plastiques, l'enseignant remarque que Joe est plus motivé et qu'il fait bien les travaux demandés. Du côté de l'attitude, il se chamaille parfois avec un autre élève et les interactions sont un peu difficiles mais souvent, avec une bonne intervention, il revient à l'ordre. Ses résultats scolaires sont bons et relativement stables, oscillant entre 75% et 87% en cours d'année, pour une moyenne de 79%.

En informatique, l'enseignant signale que Joe a un comportement exemplaire en classe et qu'il pose souvent des questions. Il a une attitude très respectueuse et semble apprécier lorsqu'il y a un apprentissage qu'il peut mettre en pratique. Ses résultats scolaires se sont légèrement améliorés, passant de 61% à la 2^e étape, à 70% en 3^e étape, puis à 68% en 4^e étape, pour une moyenne de 66% en fin d'année.

En éducation physique, l'enseignant note que Joe a généralement tendance à s'irriter très vite quand on l'attaque de front. Du côté de l'attitude, il travaille bien en équipe mais n'accepte pas la critique. Ses résultats scolaires sont excellents, sa moyenne générale de 89% est supérieure de neuf points à la moyenne du groupe.

En bref, il y a une belle amélioration au niveau du comportement, de l'attitude et des résultats scolaires chez Joe. Il se contrôle de mieux en mieux, a une meilleure estime de lui, est plus positif, travaille bien en équipe, participe mieux en classe, s'intéresse de plus près à ses apprentissages et a augmenté ses résultats scolaires en cours d'année.

4.2.3 Bulletin de Caroline, deuxième secondaire

Année scolaire 2002/2003

Ses résultats scolaires en 2002/2003 étaient de 65% à la 1^{ère} étape, 63% à la 2^e étape, 69% à la 3^e étape et 64% à la 4^e étape, pour une moyenne générale de 67%. Les commentaires des enseignants se résumaient ainsi : travail et comportement bien en éducation physique (88%) ; faible en écologie (60%) ; faible en mathématiques (66%) ; travaux non remis en géographie (62%) ; bien en informatique (73%) ; faible en français (62%) ; faible en anglais (66%) ; faible en musique (48%) ; manque d'intérêt et d'efforts en arts plastiques. Hormis l'informatique où sa note est égale à la moyenne du groupe et l'éducation physique où elle est supérieure de trois points par rapport au groupe, les résultats généraux de Caroline sont de six à vingt points inférieurs à la moyenne générale du groupe, dépendamment des matières.

Année scolaire 2003/2004

À la deuxième étape de l'année scolaire 2003/2004, le cumulatif des résultats de Caroline se répartissait ainsi : bien en éducation physique (85%) ; faible en sciences physiques (57%) ; faible en mathématiques (55%) ; bien en religion (68%) ; bien en histoire (81%) ; difficulté en français (cote C) ; manque de concentration en anglais (80%) ; capable de plus d'effort en arts plastiques (62%). La moyenne des deux premières étapes est de 69% (67%, 1^{ère} étape / 71%, 2^e étape).

Les résultats des 3^e et 4^e étapes de Caroline étaient respectivement de 63% et de 62%. À la fin de l'année 2003/2004, son bulletin se lisait ainsi :

elle a augmenté sa moyenne à 89% en éducation physique ; sa moyenne a chuté en sciences physiques à 33% ; faible en mathématiques avec une moyenne de 53% ; moyen en religion avec 65% ; bien en histoire avec 76% ; sa cote en français a oscillé entre C et D pendant les trois premières étapes pour se clore avec une note globale de 60% et la mention apprentissages difficiles en fin d'année ; manque de concentration en anglais avec 69% ; et bien en arts plastiques pour finir avec 81%.

4.2.3.1 Analyse des résultats scolaires de Caroline

En résumé, hormis en arts plastiques et en éducation physique, Caroline est très faible dans toutes ses matières. Sa moyenne générale est de 65% en fin d'année scolaire 2003/2004 comparativement à 64% l'année précédente. Nous remarquons sur son bulletin que Caroline a eu zéro en sciences physiques à la 4^e étape, ce qui explique le 33% en fin d'année. Elle avait obtenu 53% dans cette matière à la 1^{ère} étape, 63% à la 2^e et 33% à la 3^e étape. Ce qui est particulier dans le cas de Caroline, c'est son abandon en sciences physiques. Elle a eu une altercation avec l'enseignant et n'est plus allée à son cours. Ses résultats en mathématiques sont passés de 61%, 49%, 37%, à 60% entre la 1^{ère} et dernière étape pour une moyenne de 53% comparativement à 68% pour le groupe. C'est en mathématiques que Caroline a le plus de difficulté. Sa principale force semble être en arts plastiques et en éducation physique. Notons qu'elle n'avait pas de cours d'informatique à son horaire, matière dans laquelle elle performait bien l'année précédente. Pour l'ensemble des matières, les résultats de Caroline sont très instables, augmentant et diminuant d'une étape à l'autre avec un important écart la plupart du temps. Elle passe de 71% à 89%, puis de 61% à 63% en anglais. Bref, l'ensemble de ses résultats en cours d'année

ressemble à des montagnes russes. En général, on voit que c'est en 3^e étape que Caroline a eu le plus de difficulté.

Pour le français, qui nous intéresse plus particulièrement dans l'actuelle étude, voici le détail des résultats selon qu'il s'agisse de français écriture, lecture ou oral :

Tableau 4.16

Résultats scolaires de Caroline en français

Français	Juin 2003	2 ^e étape 2004	4 ^e étape 2004	Juin 2004
Écriture	61%	C	58%	58%
Lecture	56%	PN	56%	56%
Oral	80%	-	64%	64%
Moyenne	62%	-	58%	60%

Nous pouvons noter que la moyenne de Caroline s'est sensiblement maintenue entre juin 2003 et juin 2004 en français, sauf en oral où elle a chuté de seize points. L'écriture est demeurée au même stade alors que la lecture est identique de la fin 2003 jusqu'en fin 2004.

4.2.3.2 Commentaires des enseignants des autres matières

L'enseignante de français de Caroline signale que, malgré un comportement souvent dérangeant en classe, cette dernière demeure une élève très attachante. Pour développer une relation plus harmonieuse avec Caroline, il faut que l'adulte travaille avec douceur et compréhension. Celle-ci a un grand besoin de se confier à l'adulte et pourtant, elle le juge parfois

assez sévèrement. Mais lorsqu'elle a confiance en l'enseignant, elle coopère plus facilement. Cependant, Caroline accuse un certain retard sur le plan scolaire. Elle a tendance à se décourager facilement et persévère peu lors des tâches demandant une plus grande concentration. C'est à ce moment qu'elle devient un élément dérangerant dans une classe.

En enseignement religieux, l'enseignant remarque un bien meilleur comportement. Il note un changement important à tous les niveaux comparativement à l'année précédente ainsi qu'au début de l'année en cours. Il signale également une meilleure attitude, une meilleure coopération. Elle rouspète moins et fait ses travaux. Bien sûr, il lui arrive de se laisser aller de temps à autre, mais c'est quand même bien. Il ne peut que la féliciter pour ses progrès. Sur le plan académique, l'enseignant nous confie que c'est l'attitude plus positive de Caroline qui engendre ses meilleurs résultats scolaires.

En anglais, l'enseignante signale un manque de motivation et d'études. Elle trouve Caroline très sociable, parfois trop car il y a du babillage inutile. Elle s'implique et aime le travail d'équipe. Sur le plan académique, l'enseignante remarque un relâchement aux deux dernières étapes.

En arts plastiques, l'enseignante trouve que Caroline est beaucoup plus coopérative et plus persévérante qu'avant lorsqu'on lui dit qu'il faut poursuivre le travail amorcé. Elle est encore distraite et difficile à encadrer au niveau des allées et venues mais elle était l'une des plus responsables pour un projet de murale où la réussite est assurée par la coopération des élèves impliqués et par la gérance du temps et la prise de décisions. Sur le plan de l'attitude, l'enseignante nous dit qu'elle est beaucoup plus tolérante, qu'elle est de meilleure humeur et qu'elle semble se sentir mieux dans sa peau. Elle

note une belle attitude de gentillesse et d'écoute, elle est plus respectueuse et a su faire participer les autres élèves. Elle est à son affaire. Elle obtient également de meilleurs résultats scolaires dus, selon l'enseignante, à sa persévérance. Elle est passée de 62% à 95% entre la 1^{ère} et la dernière étape.

En mathématiques, l'enseignant voit une amélioration du comportement en cours d'année. Elle parle beaucoup moins avec les autres élèves et est plus présente en classe. Il note toutefois un manque de volonté sur le plan de l'attitude, car il faut souvent la pousser pour qu'elle travaille. Ses résultats scolaires ont oscillé de 61%, 49%, 37% à 60%. Son examen de la Commission était de 56%, ce qui explique sa moyenne générale de 50%.

L'enseignant d'histoire trouve que Caroline n'est pas très dérangeante. Elle a elle-même demandé à changer de place et elle parle moins. L'attitude face à l'apprentissage n'est pas très positive. L'enseignant considère que Caroline n'est pas dépourvue de faculté et saisit mal la raison pour laquelle son travail scolaire est très faible, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'elle n'est probablement pas consciente des difficultés cognitives reliées à son trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Elle a une moyenne générale de 76% comparativement à 80% pour le groupe dans son bulletin.

En bref, hormis en histoire et en anglais, les enseignants en général voient une nette amélioration à plusieurs niveaux concernant Caroline. La plus probante différence se voit du côté du comportement et de l'attitude. Il s'agit d'une élève attachante qui a besoin de se confier à l'adulte. Elle coopère bien lorsqu'elle fait confiance à l'enseignant, elle a tendance à se décourager lors des tâches plus exigeantes et accuse un certain retard sur le plan académique. Cependant, elle complète ses travaux et démontre une

attitude plus positive. Elle est souvent de bonne humeur. Elle travaille de façon adéquate en groupe et joue très bien son rôle lorsqu'elle doit gérer un travail d'équipe, ce qui lui confère un beau sens des responsabilités. Elle est plus tolérante, semble mieux dans sa peau et fait preuve d'écoute. Elle est parfois encore dérangeante mais beaucoup moins qu'en début d'année. Caroline s'est beaucoup améliorée en cours d'année en ce qui a trait à sa personnalité mais éprouve toujours quelques difficultés sur le plan académique.

4.2.4 Bulletin de Mike, deuxième secondaire

Année scolaire 2002/2003

Les résultats scolaires de Mike en 2002/2003 étaient de 53% à la 1^{ère} étape, 62% à la 2^e étape, 59% à la 3^e étape et 59% à la 4^e étape, pour une moyenne générale de 59%. Les commentaires des enseignants se résumaient ainsi : travail et comportement bien en éducation physique (73%) ; bien en écologie (64%) ; très faible en mathématiques (40%) ; bien en enseignement religieux (74%) ; bien en géographie (64%) ; bien en informatique (73%) ; très faible en formation personnelle et sociale (26%) ; faible en français (54%) ; doit étudier davantage en anglais (55%) ; bel effort malgré difficultés en arts plastiques (68%). Les résultats généraux de Mike sont passablement inférieurs à la moyenne générale du groupe.

Année scolaire 2003/2004

À la deuxième étape de l'année scolaire 2003/2004, le cumulatif des résultats de Mike se répartissait ainsi : travail et comportement bien en éducation physique (82%) ; travail et comportement bien en écologie (72%) ;

doit travailler plus en mathématiques (61%) ; apprentissages bien en religion (74%) ; apprentissages très bien en géographie (87%) ; progrès dans le comportement en informatique (60%) ; bon travail en formation personnelle et sociale (76%) ; capable de plus d'effort en français (69%) ; bon travail et conduite à améliorer en anglais (68%) ; travail et comportement bien en musique (70%) ; travail et comportement à améliorer en arts plastiques (51%). La moyenne des deux premières étapes est de 70% (71%, 1^{ère} étape / 70%, 2^e étape).

Les moyennes des 3^e et 4^e étapes de Mike étaient respectivement de 75% et de 69%. À la fin de l'année 2003/2004, son bulletin se lisait ainsi : il a augmenté sa moyenne à 87% en éducation physique ; s'est passablement maintenu en écologie pour terminer avec 70% ; a diminué sa moyenne en mathématiques pour terminer avec 55%, sa moyenne en religion a légèrement diminué pour se clore avec 72% ; sa moyenne en géographie a légèrement diminué pour terminer à 81% ; sa moyenne s'est maintenue en informatique pour finir à 82% ; sa moyenne s'est maintenue en formation personnelle et sociale pour se terminer avec 77% ; ses notes en français ont augmenté en lecture mais diminué en écriture pour se clore avec une note globale de 64% en fin d'année ; sa moyenne a augmenté en anglais pour se terminer avec 71% ; une légère hausse en musique pour finir avec 72%, et il y a eu un manque d'intérêt et d'effort en arts plastiques conduisant à un résultat final de 57%.

4.2.4.1 Analyse des résultats scolaires de Mike

En résumé, Mike est très faible en mathématiques et passablement faible en français écriture. Sa moyenne générale est de 72% en fin d'année scolaire 2003/2004 comparativement à 59% l'année précédente, ce qui

représente une hausse assez notable. Cette augmentation est plutôt marquée en éducation physique et en mathématiques, bien qu'il soit tout de même assez faible en géographie, en formation personnelle et sociale, en anglais et en français. Pour cette matière, qui nous intéresse plus particulièrement dans l'actuelle étude, voici le détail des résultats selon qu'il s'agisse de français écriture, lecture ou oral :

Tableau 4.17

Résultats scolaires de Mike en français

Français	Juin 2003	2 ^e étape 2004	4 ^e étape 2004	Juin 2004
Écriture	51%	71%	47%	58%
Lecture	48%	63%	71%	69%
Oral	73%	-	65%	65%
Moyenne	54%	66%	60%	64%

Nous pouvons noter que la moyenne de Mike a significativement augmenté entre juin 2003 et juin 2004 en français, passant de 54% à 64%.

En 2003/2004, bien que l'examen de français de 2^e secondaire était une compréhension de lecture, nous pouvons constater que les résultats de Mike en lecture ont augmenté (48%, juin 2003 / 69%, juin 2004) ainsi que ceux en écriture (51%, juin 2003 / 58%, juin 2004), alors que l'oral a diminué (73%, juin 2003 / 65%, juin 2004).

Le cas de Mike est intéressant en français puisqu'il a augmenté sa moyenne de manière progressive en lecture de la première à la dernière étape (60%, 1^{ère} étape / 63%, 2^e étape / 72%, 3^e étape / 71%, 4^e étape) alors

que le contraire s'est produit en écriture (82%, 1^{ère} étape / 71%, 2^e étape / 56%, 3^e étape / 47%, 4^e étape). Sa moyenne en français est légèrement inférieure à celle du groupe, soit de 4%, même s'il a augmenté ses résultats en lecture. De manière générale, les moyennes de Mike se tiennent autour de celles du groupe sauf en mathématiques où il a terminé avec 55% comparativement au groupe qui a obtenu 73%, en arts plastiques où il a eu 57% et le groupe 72%. Outre ces écarts assez importants, ses autres moyennes oscillent entre 9% inférieures et 8% supérieures à celles du groupe.

En ce qui a trait à notre étude, le cas de Mike permet de dire qu'il y a une nette amélioration en français et ce, plus particulièrement en lecture. Sa capacité de compréhension du sens des textes a nettement progressé de même que son aptitude à les interpréter.

4.2.4.2 Commentaires des enseignants des autres matières

Quelques enseignants de différentes matières ont bien voulu compléter une fiche d'observations pour l'année 2003/2004 touchant le comportement, l'attitude et l'apprentissage.

L'enseignant de religion note un meilleur comportement chez Mike comparativement au début de l'année. Il parle moins et est plus respectueux. L'enseignant le trouve moins arrogant et considère qu'il est plus capable de vivre en société. Sur le plan académique, il a de l'effort à faire. Mike a tendance à se débarrasser et à se fier à ses talents antérieurs. L'enseignant dit qu'il a peur de se forcer pour travailler. Deux notes apparaissent dans cette matière, 74% en 2^e étape et 70% en 4^e étape, d'où sa moyenne de 72% en fin d'année comparativement à 74% pour le groupe.

En anglais, son enseignante signale que Mike rouspétait souvent en début d'année et qu'il semble avoir dernièrement arrêté cette manie. Il prend toutefois trop de place dans la classe, demande beaucoup d'attention et babille énormément. Elle dit qu'il doit apprendre à se contrôler. Il y a eu des hauts et des bas dans son attitude en général. Elle note que dernièrement, Mike est plus respectueux envers elle ainsi qu'envers les autres élèves. Ses résultats scolaires sont stables et elle dit qu'il n'a pas de difficulté majeure en anglais (72%, 1^{ère} étape / 64%, 2^e étape / 78%, 3^e étape / 68%, 4^e étape), pour une moyenne de 71% en juin 2004 comparativement à 67% pour le groupe.

En informatique, l'enseignant signale que Mike réplique beaucoup, il rouspète souvent. Dès qu'une remarque est inscrite sur sa feuille de route, il argumente. Il a beaucoup de difficulté à constater ses erreurs. Il lui arrive de manquer de respect envers son enseignant. Ce dernier mentionne qu'étant donné sa facilité en informatique, il aime aider les autres et ainsi créer des interactions sociales. Sa réussite et ses forces en informatique représentent une fierté académique qu'il cherche à démontrer afin de se sentir valorisé. Il a d'ailleurs de bons résultats (81%, 2^e étape / 81%, 3^e étape / 83%, 4^e étape) pour une moyenne générale de 82% comparativement à 76% pour le groupe.

En écologie, l'enseignante a isolé Mike pour éviter qu'il ne dérange les autres. Dans l'ensemble, elle le trouve plus calme pendant l'année mais il est fragile et explosif dans certains contextes comme avec un suppléant ou un stagiaire. Ses apprentissages sont beaucoup mieux, il est plus motivé et plus sérieux. Avec les pairs, il avait un certain pouvoir d'influence qui le rendait parfois dominant. Il a une très bonne réception et acceptation des consignes et mesures disciplinaires en classe. Du point de vue académique, il a une bonne réussite qui demeure constante (72%, 1^{ère} étape / 71%, 2^e étape /

69%, 3^e étape / et 70%, 4^e étape) et il a terminé l'année avec une moyenne de 2% de plus que le groupe.

En français, l'enseignant note que sur le plan du comportement, Mike s'est grandement amélioré dans ses réactions lors d'interventions. Il lui arrivait de tenter subtilement de déranger mais cela se replaçait rapidement. Du côté de l'attitude, Mike avait une certaine complicité avec un ou deux élèves dérangeants mais il faisait en sorte de rester le plus discret possible. Il a beaucoup de potentiel et a fait certains efforts dans ses apprentissages, mais il est capable de donner beaucoup plus qu'il ne l'a fait. Il s'en est tenu au minimum mais en travaillant pour ne pas échouer. Cela lui a occasionné un certain manque de constance dans ses résultats.

En résumé, Mike s'est passablement amélioré sur tous les plans en cours d'année. Il est plus respectueux, il parle moins, il accepte l'autorité bien qu'il lui arrive de rouspéter. Il a besoin de beaucoup d'attention et prend parfois beaucoup de place dans la classe. Il manque de contrôle de soi et n'accepte pas toujours ses erreurs. Son attitude en général a été parsemée de hauts et de bas mais elle est meilleure qu'en début d'année. Il est plus motivé, moins arrogant et plus capable de vivre en société.

Quant aux résultats scolaires, certains des enseignants voient une nette amélioration ou alors une belle stabilité. D'autres considèrent qu'il a du potentiel et qu'il ne l'exploite pas, qu'il ne fait pas vraiment d'efforts. Une amélioration en lecture se perçoit alors qu'il y a eu diminution en écriture en cours d'année. Cependant, hormis au niveau de l'oral, sa moyenne en français est supérieure à celle de l'année précédente.

4.2.5 Bulletin de José, première secondaire, ASS

Année scolaire 2002/2003

Le bulletin de José marquant la fin de son primaire en 2002/2003 comportait des notes et des cotes.

Les cotes sur l'échelle d'appréciation en cours de cycle se lisaient comme suit :

L'élève développe sa compétence :

- A. de façon très satisfaisante
 - B. de façon satisfaisante
 - C. avec un peu de difficulté
 - D. avec beaucoup de difficulté
 - E. ne s'applique pas
- Au besoin : les signes + et – sont utilisés pour nuancer la progression de l'élève.

Sur l'échelle d'appréciation du bilan de fin de cycle, les cotes se lisaient comme suit :

L'élève:

- 1. répond très bien aux attentes de fin de cycle
- 2. répond aux attentes de fin de cycle
- 3. répond partiellement aux attentes de fin de cycle
- 4. ne répond pas aux attentes de fin de cycle

En anglais, son résultat à l'épreuve de juin était de 65%. José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle pour la partie *interagir oralement en anglais*. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Il obtient aussi un 3 en fin de cycle pour la partie *réinvestir sa compréhension de textes variés, lus ou entendus en anglais*. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Il obtient un 4 pour

écrire des textes, il ne répond donc pas aux attentes de fin de cycle en écriture en anglais. Du côté des compétences transversales, José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle pour *utiliser l'information*, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Pour *se donner des méthodes de travail efficaces en anglais*, José obtient un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Pour la compétence *coopérer*, José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Quant à *communiquer de façon appropriée*, José obtient un 3 en fin de cycle, il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En français, José obtient une note de 53% en lecture et 73% en écriture à l'épreuve de juin 2003. En cours d'année, pour *lire et apprécier des textes variés*, José obtient des D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 4 en fin de cycle. Il ne répond donc pas aux attentes de fin de cycle. Il obtient un C (avec un peu de difficulté) pour *écrire des textes variés* et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Pour *communiquer oralement*, on retrouve un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle, il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En mathématiques, José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle pour *résoudre une situation problème mathématique*, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En science et technologie, José obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle puis un 2 en fin de cycle, il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il a terminé avec 81% en fin juin 2003.

En univers social, José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Il a terminé avec 67% en fin juin 2003.

En arts plastiques, José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Il a terminé avec 67% en fin juin 2003.

En enseignement moral et religieux, catholique, José obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il a terminé avec 86% en juin 2003.

En art dramatique, José obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En musique, José obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle pour la partie *inventer des pièces vocales ou instrumentales*. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il obtient un 3 en fin de cycle pour la partie *interpréter des pièces musicales*, il ne répond donc que partiellement aux attentes de fin de cycle. Quant à la partie *apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles des autres*, José obtient un 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Quant aux compétences transversales, José obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle pour ce qui est de *porter un jugement critique et coopérer*.

En éducation physique et à la santé, José obtient A (de façon très satisfaisante) en cours de cycle pour la compétence *agir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques*, puis un 1 en fin de cycle. Il

répond donc très bien aux attentes de fin de cycle. Pour la compétence *interagir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques*, José obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle, puis un 2+ en fin de cycle. Il répond donc assez bien aux attentes de fin de cycle. Pour la compétence *adopter un mode de vie sain et actif*, José obtient un 1 en fin de cycle. Il répond donc très bien aux attentes de fin de cycle. Quant aux compétences transversales, José obtient un B (de façon satisfaisante) pour *coopérer* en cours de cycle, puis un 2 en fin de cycle pour *exercer son jugement critique*. Il répond donc aux attentes de fin de cycle.

Année scolaire 2003/2004

À la deuxième étape de l'année scolaire 2003/2004, le cumulatif des résultats de José se répartissait ainsi : travail bon et comportement à améliorer en éducation physique (74%) ; progrès dans son travail en écologie (59%) ; travail bon et comportement bon en mathématiques (72%) ; travail très bon et comportement très bon en enseignement religieux (77%) ; travail bon et comportement bon en géographie (67%) ; bien en informatique (69%) ; bien en formation personnelle et sociale (73%) ; bien en méthode technique de travail (78%) ; éprouve des difficultés d'apprentissage en français (44%) ; travail bon et comportement bon en anglais (63%) ; travail bon et comportement bon en arts plastiques (72%) ; travail bon et comportement bon en musique (73%). La moyenne des deux premières étapes est de 68% (59%, 1^{ère} étape / 68%, 2^e étape).

Les moyennes des 3^e et 4^e étapes de José étaient de 61% dans les deux cas. À la fin de l'année 2003/2004, son bulletin se lisait ainsi : travail bon et comportement à améliorer en éducation physique (75%) ; peut faire mieux en écologie (64%) ; éprouve des difficultés d'apprentissage en

mathématiques (54%) ; travail très bon et comportement bon en enseignement religieux (76%) ; peut faire mieux et manque de constance dans l'effort en géographie (60%) ; bien en informatique (61%) ; bien en formation personnelle et sociale (74%) ; bien en méthode technique de travail (67%) ; peut faire mieux en français (51%) ; travail bon et comportement bon et manque de constance dans l'effort en anglais (55%) ; manque de constance dans l'effort en arts plastiques (74%) ; peut faire mieux en musique (65%).

4.2.5.1 Analyse des résultats scolaires de José

En résumé, José est faible en mathématiques, en français, en anglais, en géographie et en informatique. Sa moyenne générale est de 65% en fin d'année scolaire 2003/2004 comparativement à 70% l'année précédente. Les résultats de José ont chuté à la 3^e étape, surtout en mathématiques et en anglais. Il n'a alors obtenu que 43% en mathématiques alors qu'il avait eu 79% à la 1^{ère} étape et 64% à la 2^e étape. Il n'a eu que 40% à la dernière étape, ce qui l'a conduit vers une moyenne de seulement 54% comparativement à 60% pour le groupe.

En anglais, même scénario : il est passé de 63% à la 1^{ère} étape, à 61% à la 2^e étape, puis à 29% à la 3^e étape pour se rattraper un peu à la dernière étape avec 70%, ce qui lui confère une moyenne de seulement 55% comparativement à 64% pour le groupe. La seule matière dans laquelle José est au-dessus de la moyenne est l'éducation physique où il obtient un point de plus que le groupe. Il atteint une moyenne égale au groupe en enseignement religieux et en formation personnelle et sociale. Il est sous la moyenne pour toutes les autres matières avec un écart allant de trois à douze points. C'est en informatique que l'écart est le plus marqué.

En géographie, même phénomène pour la 3^e étape où sa note a chuté à 50% alors qu'il avait obtenu 68% à la 1^{ère} étape et 65% à la 2^e étape. Il s'est un peu rattrapé à la dernière étape avec 57% pour terminer avec un assez faible 60%.

En français, matière qui nous intéresse plus particulièrement dans l'actuelle étude, voici le détail des résultats selon qu'il s'agisse de français écriture, lecture ou oral :

Tableau 4.18

Résultats scolaires de José en français

Français	Juin 2003	2 ^e étape 2004	4 ^e étape 2004	Juin 2004
Écriture	57%	41%	55%	48%
Lecture	73%	PN	52%	46%
Oral	(3)	70%	68%	69%
Moyenne	65%	50%	57%	51%

Nous pouvons noter que la moyenne de José a beaucoup diminué entre juin 2003 et juin 2004 en français, comme dans presque toutes ses matières. Après vérification auprès de la psycho-éducatrice de l'école, nous apprenons que José a dû changer de famille d'accueil pendant la 3^e étape, ce qui pourrait expliquer le déclin de ses résultats scolaires à ce moment-là. Son parcours pour l'année 2003/2004 en français présente des points très intéressants : bien que ses résultats soient très faibles, José a augmenté sa moyenne d'une étape à l'autre, sauf en 3^e étape. Il a commencé avec 35% en 1^{ère} étape, 50% en 2^e étape, 45% en 3^e étape et 57% en dernière étape pour terminer avec une moyenne de 51% comparativement à la moyenne du

groupe de 54%. En conclusion, nous observons une amélioration des résultats de José en français en cours d'année contrairement aux autres matières pour lesquelles la 3^e étape fut assez laborieuse.

4.2.5.2 Commentaires des enseignants des autres matières

Les enseignants qui ont rempli la fiche d'observations de José sont unanimes à l'idée que cet élève est habité par des problèmes émotionnels.

En anglais, la suppléante qui remplace l'enseignant régulier depuis la fin de la 2^e étape remarque que José ne travaille pas ; il se complait dans le babillage, le jeu ou le dessin. Il ne fait pas toujours le travail demandé. Au début de la dernière étape, il a dit à la suppléante qu'il se foutait de ses notes car il savait qu'il coulait déjà de toute façon. La suppléante le dit fataliste. À son avis, il semble avoir des hauts et des bas. Un jour, un élève est son ami et le lendemain, c'est tout le contraire. Sur le plan académique, elle constate que sa moyenne de 63% pour les deux premières étapes a chuté à 29% à la 3^e étape. José lui a dit que c'est à cause du départ de son enseignant régulier. Elle note également qu'il y a amélioration en 4^e étape où il a eu 70%, sa meilleure note de l'année en anglais.

En géographie, l'enseignante signale que José est souvent en retard car il doit régler des problèmes de conflits qui surviennent souvent au cours d'éducation physique précédant son cours. Elle trouve qu'il semble alors très nerveux. Il fait des commentaires qui dérangent les autres. Elle ajoute qu'il a besoin d'attention et qu'il fait beaucoup d'interventions durant les explications. En ce qui concerne ses travaux, il les fait très rapidement pour se débarrasser mais il réussit à passer.

En éducation physique, l'enseignant trouve que José est très dominateur et qu'il veut toujours avoir le dernier mot. Il est souvent en conflit avec ses pairs et cela mène parfois à des contacts physiques. Il provoque, il menace de frapper et il passe à l'acte quand il est trop confronté. Ses émotions semblent prendre le dessus sur sa pensée. L'enseignant constate que José aime participer aux activités physiques, qu'il s'implique beaucoup, qu'il adore gagner mais que perdre peut le faire déraiser rapidement et des conflits s'ensuivent. Il a beaucoup de difficulté à admettre ses torts et à les corriger. L'enseignant signale que sur le plan académique, José perd beaucoup de points en raison de sa mauvaise conduite et son mauvais comportement. Il est très habile et a un potentiel psychomoteur facilitant les apprentissages physiques.

En français, l'enseignante juge que José est beaucoup plus calme qu'en début d'année où elle le comparait à une petite bombe. Elle trouve que son débit est encore rapide mais qu'il est capable de se maîtriser plus rapidement, ce qui est remarquable chez un sujet ayant un TDAH. En classe, José pose plus de questions, il veut comprendre les notions. Il travaille plus lentement et a une meilleure opinion de lui-même. Par contre, il lui arrive parfois d'avoir des commentaires négatifs tels : « Je vais couler, ce n'est pas grave ». Il dit qu'il n'a pas le temps de penser à l'école. L'enseignante dit que José a des problèmes de famille. Elle remarque que ses notes de français ont augmenté de façon significative, passant de 35% en début d'année à 57% à la fin.

En enseignement religieux, l'enseignante remarque que José aime taquiner les pairs mais qu'au fil du temps, cela lui fait perdre ses amis car ses taquineries deviennent de plus en plus insistantes. Lorsqu'un ami lui demande d'arrêter, José persiste au lieu de cesser d'asticoter. L'enseignante

note que José a de beaux projets, qu'il est enthousiaste face à ses apprentissages, qu'il est facile à motiver mais que parfois, il essaie de trop en faire, qu'il est exagérément agité, qu'il tente de se rendre intéressant et que cela produit l'effet contraire. Sur le plan académique, José perd des points en raison de son comportement. L'enseignante raconte qu'il a entre autres déconné lors d'une présentation orale lorsqu'il avait l'attention de la classe et qu'il a barbouillé sur la feuille de présentation qu'avaient faite ses coéquipiers juste pour faire « son comique ».

Bref, José éprouve de sérieux problèmes de comportement dans la plupart de ses cours et ne semble pas toujours prendre ses apprentissages au sérieux. Il lui arrive de faire ses travaux rapidement pour se débarrasser. Il se fout de ses résultats scolaires et préfère dire que de toute façon, il ne passera pas et que ce n'est pas bien grave. En certaines occasions, il a une attitude plutôt négative alors que d'autres fois, il est enjoué, enthousiaste face à ses apprentissages. Il a besoin de beaucoup d'attention et fait souvent des commentaires inappropriés qui dérangent les élèves. Il est souvent en conflit avec ses pairs et peut même aller jusqu'aux coups envers eux. Il semble nerveux et instable. Il considère un jour un élève comme son ami et change d'avis le lendemain. José a tendance à provoquer, il menace de frapper et il passe à l'acte quand il est confronté. Il veut toujours avoir le dernier mot. Ses émotions semblent prendre le dessus sur sa pensée. Il adore gagner mais quand il perd, il dérape et engendre des conflits. Il essaie souvent de trop en faire et exaspère ses pairs jusqu'à ce que la situation tourne mal. Il perd tous ses amis. D'un autre côté, José pose plus de questions en classe qu'en début d'année, il veut comprendre les notions. Il travaille plus lentement dans certaines matières et a une meilleure opinion de lui-même. Il est un peu plus calme en fin d'année. Il a éprouvé de sérieuses difficultés en

3^e étape. Il a réussi à augmenter ses notes vers la fin de l'année mais il accuse un trop grand retard pour se rattraper suffisamment pour graduer.

4.2.6 Bulletin de Martin, première secondaire, ASS

Année scolaire 2002/2003

Le bulletin de Martin marquant la fin de son primaire en 2002/2003 comportait des notes et des cotes. Les cotes sur l'échelle d'appréciation en cours de cycle se lisaient comme suit :

L'élève développe sa compétence :

- A. de façon très satisfaisante
- B. de façon satisfaisante
- C. avec un peu de difficulté
- D. avec beaucoup de difficulté
- E. n'a pas été évalué

Sur l'échelle d'appréciation du bilan de fin de cycle, les cotes se lisaient comme suit :

L'élève:

- 1. dépasse les attentes de fin de cycle
- 2. répond aux attentes de fin de cycle
- 3. répond partiellement aux attentes de fin de cycle
- 4. ne répond pas aux attentes de fin de cycle

En anglais, ses résultats scolaires se répartissent comme suit : Martin obtient un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle pour la partie *interagir oralement en anglais*. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Il obtient aussi un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle pour la partie *réinvestir sa compréhension de textes variés, lus ou entendus en anglais*. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle, puis un D (avec

beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 4 pour *écrire des textes*. Il ne répond donc pas aux attentes de fin de cycle en écriture en anglais. Cependant, Martin a réussi son examen de fin d'année en compréhension écrite. L'enseignante n'a pas inscrit la note sur son bulletin mais a simplement mentionné qu'il avait réussi. Du côté des compétences transversales, Martin obtient un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle pour *utiliser l'information*, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Pour *se donner des méthodes de travail efficaces en anglais*, Martin obtient un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Pour la compétence *coopérer*, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Quant à *communiquer de façon appropriée*, Martin obtient un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En français, Martin obtient une note de 80% en lecture et 58% en écriture à l'épreuve de juin 2003. En cours d'année, pour *lire des textes variés*, Martin obtient des C- (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Puis, on lui attribue un C- (avec beaucoup de difficulté) pour *écrire des textes variés* et un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Pour *communiquer oralement*, on retrouve un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En mathématiques, Martin obtient un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle pour *résoudre une situation problème mathématique*, puis

un 4 en fin de cycle. Il ne répond donc pas aux attentes de fin de cycle. Pour la partie *faire un raisonnement mathématique*, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Quant à *communiquer à l'aide du langage mathématique*, Martin obtient également un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En science humaine, Martin obtient un D (avec beaucoup de difficulté) en cours de cycle et un 4 en fin de cycle. Il ne répond donc pas aux attentes de fin de cycle.

En sciences de la nature, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En formation personnelle et sociale, Martin obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle.

En arts plastiques, Martin obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle.

En enseignement moral et religieux, catholique, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle.

En art dramatique, Martin obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle.

Quant aux compétences transversales, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle pour *faire preuve de créativité, se donner des méthodes de travail efficaces et communiquer de façon appropriée*.

En musique, Martin obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle pour la partie *inventer des pièces vocales ou instrumentales*, il répond donc aux attentes de fin de cycle. Il obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle pour la partie *interpréter des pièces musicales*. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Pour la partie *apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles des autres*, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle et 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Quant aux compétences transversales, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle et un 2 en fin de cycle, il répond donc aux attentes de fin de cycle pour ce qui est de *porter un jugement critique et se donner des méthodes de travail efficaces*. Pour la compétence *coopérer*, il obtient un A (de façon très satisfaisante) en cours de cycle.

En éducation physique et à la santé, Martin obtient un C (avec un peu de difficulté) en cours de cycle pour *exécuter des actions corporelles dans différents contextes*, puis un 3 en fin de cycle. Il répond donc partiellement aux attentes de fin de cycle. Il obtient un B (de façon satisfaisante) en cours de cycle pour *collaborer dans diverses activités physiques avec un ou plusieurs partenaires* et un 2 en fin de cycle. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Martin obtient un 2 en fin de cycle pour *participer de façon active*

et responsable. Il répond donc aux attentes de fin de cycle. Quant aux compétences transversales, Martin obtient un B (de façon satisfaisante) pour *coopérer* en cours de cycle, puis un 2 en fin de cycle pour *affirmer sa personnalité et coopérer*, il répond donc aux attentes de fin de cycle.

Année scolaire 2003/2004

À la deuxième étape de l'année scolaire 2003/2004, le cumulatif des résultats de Martin se répartissait ainsi : travail et comportement à améliorer en éducation physique (60%) ; manque d'organisation en écologie (64%) ; progrès dans son comportement et manque d'organisation en mathématiques (53%) ; travail excellent et comportement bon en enseignement religieux (72%) ; manque de constance dans l'effort en géographie (55%) ; bien en informatique (85%) ; bien en formation personnelle et sociale (76%) ; bien en méthode technique travail (65%) ; manque d'organisation en français (42%) ; travail bon et comportement bon en anglais (73%) ; travail à améliorer et comportement bon en arts plastiques (64%) ; travail bon et comportement à améliorer en musique (76%). La moyenne des deux premières étapes est de 65% (56%, 1^{ère} étape / 66%, 2^e étape).

Les moyennes des 3^e et 4^e étapes de Martin étaient respectivement de 66% et de 73%. À la fin de l'année 2003/2004, son bulletin se lisait ainsi : travail bon et comportement bon en éducation physique (66%) ; travail bon et comportement bon en écologie (64%) ; éprouve des difficultés d'apprentissage en mathématiques (54%) ; travail très bon et comportement bon en enseignement religieux (70%) ; éprouve des difficultés d'apprentissage et manque d'organisation en géographie (60%) ; bien en informatique (84%) ; bien en formation personnelle et sociale (74%) ; bien en méthode technique travail (82%) ; éprouve des difficultés d'apprentissage en

français (49%) ; travail bon et comportement bon en anglais (71%) ; travail bon et comportement bon en arts plastiques (73%) ; travail très bon et comportement bon en musique (85%).

4.2.6.1 Analyse des résultats scolaires de Martin

En résumé, Martin est faible en mathématiques, en français et en géographie. Il a toutefois maintenu sa moyenne générale égale à celle de l'année précédente avec 69% en fin d'année scolaire 2003/2004. Les résultats de Martin ont substantiellement augmenté d'étape en étape, passant de 56% à la 1^{ère} étape à 66% aux 2^e et 3^e étapes, puis à 73% à la dernière étape.

En mathématiques, ses résultats sont restés sensiblement les mêmes, alternant entre 52% à la 1^{ère} étape, 54% à la 2^e étape, 57% à la 3^e étape et 52% à la dernière étape pour une faible moyenne de 54% en fin d'année.

En géographie, même phénomène, ses résultats ont oscillé entre 60% à la 1^{ère} étape, 50% à la 2^e étape, 63% à la 3^e étape et 56% à la dernière étape pour terminer avec un assez faible 60%.

En anglais, sa seule faiblesse est en production où il a obtenu une moyenne de 61% en fin d'année comparativement à 65% pour le groupe. Il a terminé l'année avec 79% en compréhension, soit seize points au-dessus de la moyenne du groupe, ce qui lui confère un pourcentage de 71% pour sa moyenne générale, laquelle est nettement au-dessus de la moyenne du groupe qui se situe à 64%.

Martin est aussi au-dessus de la moyenne en informatique par onze points, en méthode technique travail par cinq points et en musique par six points. Il obtient une moyenne égale au groupe en formation personnelle et sociale. Il est sous la moyenne pour les sept autres matières avec un écart allant de trois à huit points. C'est en éducation physique que l'écart est le plus marqué.

En français, matière qui nous intéresse plus particulièrement dans l'actuelle étude, voici le détail des résultats selon qu'il s'agisse de français écriture, lecture ou oral :

Tableau 4.19

Résultats scolaires de Martin en français

Français	Juin 2003	2 ^e étape 2004	4 ^e étape 2004	Juin 2004
Écriture	58%	42%	55%	49%
Lecture	83%	PN	61%	51%
Oral	(3)	45%	45%	45%
Moyenne	65%	43%	55%	49%

Nous pouvons noter que la moyenne de Martin a beaucoup diminué entre juin 2003 et juin 2004 en français lecture, alors que ce phénomène est moins marqué en écriture. Ce qui est surprenant, c'est l'écart entre l'examen final de juin 2003, où Martin a obtenu 83%, et son cumulatif au cours de cette année-là en cote se lisait C-, qui signifie *avec beaucoup de difficulté*, et 3 en fin de cycle, qui correspond à *répond partiellement aux attentes de fin de cycle*. Par ailleurs, on peut constater sur le bulletin de Martin pour l'année 2003/2004 que sa moyenne en français a augmenté de la première à la

dernière étape, allant de 40% à la 1^{ère} étape, à 43% à la 2^e étape, à 48% à la 3^e étape et à 55% à la 4^e étape pour une moyenne générale de 49% en fin d'année. L'augmentation s'est faite autant en lecture qu'en écriture, bien que ses résultats demeurent très faibles. En oral, Martin a maintenu une moyenne de 45% à chaque étape.

4.2.6.2 Commentaires des enseignants des autres matières

Les enseignants qui ont rempli la fiche d'observations de Martin sont assez unanimes quant à son comportement : de façon générale, il semble peu à son affaire.

Ainsi, l'enseignante de géographie le trouve souvent dans la lune, il se réveille après que les autres élèves aient déjà complété la moitié ou même la totalité des travaux à faire. Même comportement pour les prises de notes ou la simple sortie du matériel scolaire : Martin traîne de la patte. Il peut faire des choses bizarres durant les explications, dit-elle, comme jouer avec ses yeux ou sa bouche, ou encore faire des grimaces. Il n'a pas une bonne attitude, il parle très fort et fait des commentaires pour attirer l'attention des élèves, mais ceux-ci lui disent de se taire et ils le rejettent de façon générale. Peu d'entre eux veulent travailler avec lui. Quant à l'apprentissage, il a de la difficulté à terminer ses examens durant la période prescrite. L'enseignante considère qu'il lui manque une certaine rapidité d'exécution qu'elle attribue à son côté lunatique. Il répond souvent aux dernières questions en toute hâte pour terminer à temps.

Elle remarque qu'en récupération, avec des élèves de différents groupes, Martin participe en donnant plusieurs bonnes réponses. Elle note toutefois qu'il n'est venu qu'à deux reprises pendant l'année. Elle se

demande s'il est auditif ou s'il ne devrait pas toujours être assis en avant de la classe pour une meilleure participation. En travail d'équipe avec une élève en particulier, il a très bien travaillé, il a pris le contrôle, le tout a été assez rapidement terminé et il avait de bonnes réponses. Par contre, il ne fait pas ses devoirs ou bien ils sont faits à moitié ou en retard, ses travaux ne sont pratiquement jamais terminés et il n'arrive pas à prendre des notes de cours.

L'enseignant d'éducation physique note que Martin éprouve des difficultés à bien s'entendre avec ses pairs et à s'impliquer dans les activités collectives. Il est souvent en mésentente avec les autres et réagit brusquement ou bien se retire définitivement de l'activité. L'enseignant considère que Martin a une faible autonomie dans l'organisation d'activités et qu'il choisit souvent en dernier. Du point de vue attitude, Martin a une grande facilité à mettre la faute sur les autres et à dire qu'il n'est pas impliqué. Martin a pris une entente avec l'enseignant de se retirer à l'occasion lorsque la tension est trop élevée afin de reprendre ses esprits, mais l'enseignant doit le lui rappeler. Ce dernier note une amélioration dans l'attitude de Martin depuis le début de la 3^e étape. Sur le plan académique, Martin est sous la moyenne ; l'éducation physique est d'ailleurs sa matière la plus faible au bulletin. L'enseignant doit souvent le ramener à la pratique lorsque c'est le temps car Martin n'est pas prêt.

En anglais, l'enseignante constate que Martin fait le travail demandé, qu'il est calme la plupart du temps et qu'il a peu d'interactions. Il a une attitude plutôt réservée et ne va pas souvent vers les autres. Il parle peu, s'emporte quelquefois de façon disproportionnée quand des remarques ne lui plaisent pas. Sur le plan académique, il est en haut de la moyenne générale du groupe.

En français, l'enseignante doit régulièrement ramener Martin au moment présent. Il lui faut sans cesse vérifier s'il écoute bien les consignes, il n'a pas pris l'habitude de regarder au tableau ce qu'il faut faire. Il a de la difficulté au niveau de l'organisation. Il a toujours perdu quelque chose, soit son crayon, son cahier, ses lunettes, *etc.* Sa relation avec les autres s'est améliorée en cours d'année, c'est plus facile, mais il arrive encore que les élèves deviennent impatients parce qu'il retarde le début des activités. Ses résultats scolaires sont assez stables et il n'en semble pas affecté.

En enseignement religieux, l'enseignante trouve Martin très excité mais n'a pas de difficulté à le ramener. Elle a l'impression qu'il ne comprend pas ce qu'elle dit lorsqu'elle lui parle. Surtout en ce qui a trait à son comportement, il s'obstine, est entêté et refuse de voir les événements lorsqu'il est concerné. Il a tout de même d'assez bons résultats scolaires.

En résumé, Martin a beaucoup de problèmes de comportement, ne s'entend pas avec ses pairs, se trouve souvent en situation conflictuelle, se froisse facilement et est assez lunatique. Il manque d'organisation, perd ses objets et semble mêlé bien qu'il réussisse tout de même dans la plupart des matières.

4.2.7 Discussion des résultats et commentaires des bulletins

Le tableau suivant (4.20) présente le bilan pour l'année scolaire 2003/2004 en français, ainsi que l'écart observé entre la moyenne générale de juin 2003 et de celle de juin 2004 chez les sujets vivant avec un TDAH ayant participé à notre étude. Une première partie du tableau diffuse les résultats en français écriture, français lecture et français oral en fin d'année scolaire 2004. Une seconde partie énonce les résultats en français des trois

compétences confondues de la 2^e étape, de la 4^e étape ainsi que la moyenne de fin d'année en français en juin 2004. Finalement, la catégorie « moyenne générale », située à la droite du tableau, étale la différence, positive (+) ou négative (-), entre le résultat global obtenu en juin 2003 et celui de juin 2004.

Tableau 4.20

Bilan analytique des bulletins scolaires des sujets
Juin 2004

Sujets	Français, juin 2004			Français, janvier et juin 2004			Moyenne générale		
	Écriture	Lecture	Oral	2 ^e étape	4 ^e étape	Moyenne	2003	2004	écart
Toad	61%	55%	65%	C	59%	60%	71%	66%	- 5%
Joe	-	-	-	PN	68%	76%	68%	78%	+10%
Caroline	58%	56%	64%	PN	58%	60%	67%	65%	- 2%
Mike	58%	69%	65%	66%	60%	64%	59%	72%	+13%
José	48%	46%	69%	50%	57%	51%	70%	65%	- 5%
Martin	49%	51%	45%	43%	55%	49%	69%	69%	=

Dans l'ensemble, les résultats scolaires, toute matière confondue, sont meilleurs pour certains et plus faibles ou stables pour d'autres. Certains sujets ont une moyenne générale inférieure à l'année précédente de 2% à 5%, mais supérieure aux premières étapes de l'année en cours. L'un d'entre eux a conservé sa moyenne générale mais a fait un bond considérable dans ses apprentissages en français. Les deux autres ont augmenté leur moyenne générale de façon remarquable, atteignant +10% dans un cas et +13% dans l'autre. Tous les sujets de cette étude ont obtenu la note de passage grâce à une moyenne générale variant entre 65% et 78% en juin 2004.

En français, les moyennes oscillent entre 49% et 76%. Notons que dans le cas de Joe qui est au présecondaire, il n'y a pas de distinction entre l'écriture, la lecture et l'oral. En juin 2003, nous retrouvons sur son bulletin

une cote D à l'oral et une cote E en écriture et en lecture ; il ne répondait donc pas aux attentes de fin de cycle. Sa moyenne en français de 76% est une amélioration considérable d'autant plus que la moyenne de son groupe dans cette matière était de 69%. Deux des sujets n'ont pas atteint la note de passage en français ni en lecture, ni en écriture, bien que l'un d'entre eux ait réalisé un progrès remarquable entre la 1^{ère} et la dernière étape. Or, certaines études, dont celle de Mayes, Calhoun et Crowell (2001), démontrent que les troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité et les problèmes d'apprentissage sont inter-reliés et généralement co-existants. Ces auteurs ajoutent que les jeunes ayant un TDAH éprouvent d'importantes difficultés autant en lecture qu'en écriture. Par ailleurs, Pisecco *et al.* (2001) constatent que le TDAH et les troubles en lecture sont souvent associés. Plusieurs enfants atteints du TDAH, enchérit Mantha (2007), ont souvent des troubles associés, dont les troubles d'apprentissage impliquant parfois des retards du développement du langage et de la motricité fine compromettant l'écriture.

Montgomery et Alem (2006), affirment que les difficultés d'apprentissage chez ces jeunes se manifestent surtout au niveau de la langue parlée et écrite alors que Willems et Thomas (1997) soutiennent que les troubles de l'attention peuvent perturber l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. En ce qui nous concerne, nous avons considéré les résultats des deuxième et quatrième étapes en français, car en lecture, les exigences sont très différentes entre la fin d'année en première secondaire et la fin de cycle en deuxième secondaire où un examen de la Commission Scolaire est exigé pour accéder au deuxième cycle du secondaire. Dans trois des cas, il y avait une cote ou pas de note (PN) à la deuxième étape, dans les trois autres, nous percevons un résultat supérieur en français lecture allant de +8% à +16% selon le cas, ce qui est considérable.

En écriture, nous pouvons remarquer que les résultats de cinq des six sujets de l'étude ont augmenté de façon significative, soit en cours d'année ou par rapport à l'année précédente, ce qui implique une amélioration dans la planification et la production des textes.

Certains ont augmenté leurs résultats dans cette matière à chaque étape de l'année 2003/2004, dont Martin qui est passé de 41% (étape 1) à 55% (étape 4) pour les trois volets. C'est également le cas pour quelques sujets à l'étude. D'autres sont restés assez stables pendant l'année mais ont obtenu un faible résultat à l'examen de la Commission scolaire. Barkley, Fisher et Smallish (2004) relèvent des difficultés académiques récurrentes chez les élèves hyperactifs. Herry et Boyer (1990) signalent que les difficultés scolaires et sociales s'aggravent à l'adolescence. Juneau et Boucher (2004) observent également que les adolescents ayant un TDAH ont un piètre rendement scolaire et une faible estime de soi.

Par ailleurs, tous les sujets de cette étude sont très faibles en mathématiques. Ces résultats confirment d'autres recherches, dont celle de Barkley (2007), à l'effet que toute matière qui requiert l'emploi des fonctions exécutives, soit la résolution de problème, la planification et la mémoire de travail, est extrêmement ardue pour un jeune avec TDAH.

Cependant, des améliorations notables ont été observées en éducation physique et en informatique chez la majorité des sujets de notre étude. Comme le notent Chevalier *et al.* (1998), l'augmentation des résultats en éducation physique vient confirmer leur besoin de bouger et de faire de l'activité physique. Cette aisance et cet intérêt envers l'informatique semblent répandus chez les jeunes ayant un TDAH. L'utilisation d'ordinateurs, tel que souligné par Paradis (1999) ainsi que par Barkley (2007), captive ces jeunes

car il présente de la nouveauté et de la variété, et contribue ainsi à favoriser leur intégration sociale. Les effets de la réussite observée en informatique se perçoivent également en éducation physique chez les sujets de notre étude. Nous remarquons que ces derniers parviennent à mieux interagir sur le plan social à travers la pratique d'activités physiques.

L'intérêt est un élément important pour la réussite de l'élève aux prises avec le problème du TDAH. À force de subir des réprimandes attribuables à ses troubles de comportement, Mantha (2007) soutient que l'enfant ayant un TDAH risque de développer un manque de confiance en soi qui ne fait qu'amplifier le problème. Elle conclut qu'il importe de lui montrer à devenir plus efficace en évitant de souligner ses erreurs. La motivation et les encouragements conduisent à de meilleurs aboutissements. Les sujets de notre étude se sont nettement améliorés sur le plan des apprentissages de même que du côté de la dimension comportementale.

Le tableau suivant (4.21) présente un aperçu des principaux éléments observés par les enseignants de toutes les matières au cours de l'année scolaire 2003/2004 chez les sujets ayant un TDAH de notre étude. Ces données sont extraites des commentaires que les enseignants de toutes les matières ont remis à la chercheuse en fin d'année scolaire. Un crochet indique qu'il y a eu amélioration concernant le sous-aspect traité.

Tableau 4.21

Bilan analytique des observations des enseignants
Septembre 2003 à juin 2004

Sujets	Participation en classe	Apprentissage	Comportement	Attitude	Estime de soi
Toad	✓		✓	✓	✓
Joe	✓	✓	✓	✓	✓
Caroline	✓	✓	✓	✓	✓
Mike		✓	✓	✓	
José					
Martin			✓	✓	

✓ Indique qu'une amélioration a été observée

Outre les améliorations au niveau des apprentissages détaillées précédemment, les progrès les plus probants dans l'année se situent au niveau du comportement, de l'attitude et de l'estime de soi et ce, particulièrement dans le cours de guitare et en français oral. De telles difficultés comportementales, explique Barkley (1998), peuvent s'aggraver en vieillissant et conduire au décrochage scolaire. Ce chercheur nous rappelle que malgré les divers traitements, l'hyperactivité est un trouble qui perdure toute la vie. Il n'existe pas de traitement curatif, ajoute Mantha (2007), l'objectif des interventions est d'atténuer les conséquences du TDAH telles les difficultés scolaires, les souffrances liées entre autres au rejet subi ou à la faible estime de soi. Ces progrès notés dans notre étude représentent donc un résultat significatif car ils pourraient avoir des répercussions positives pour leur avenir. Comme le souligne Mantha (2007), les conséquences du TDAH se répercutent sur la famille, les apprentissages et l'intégration sociale. Elles peuvent s'aggraver à l'adolescence et à l'âge adulte et entraîner la dépression, le décrochage scolaire, *etc.*

Outre les progrès cités au précédent paragraphe, une meilleure participation en classe et une meilleure rigueur sont soulevées par les enseignants ainsi qu'un contrôle de soi mieux géré, une ouverture à exprimer leurs émotions pour certains, une motivation plus développée et une fierté face à la réussite scolaire pour d'autres. L'attitude positive développée chez les sujets de notre étude tend à améliorer les dimensions d'apprentissage et du comportement social et émotionnel. Mantha (2007) certifie que créer un contexte permettant à la personne ayant un TDAH de vivre des expériences positives fait partie des approches préconisées par les médecins, les psychoéducateurs et les orthopédagogues.

L'amélioration de l'expression des émotions représente une donnée intéressante dans cette recherche puisque le contrôle émotionnel est aussi une problématique particulièrement reliée au jeune ayant un TDAH, comme le confirme Barkley (2007). Il s'agit d'un déficit des fonctions exécutives. Quant au contrôle de soi, il fait partie des capacités d'inhibition que ce chercheur considère comme une dimension majeure à améliorer chez ces jeunes.

Les difficultés émotionnelles, notent plusieurs chercheurs, accaparent l'existence des personnes aux prises avec le TDAH. Barkley, Fisher et Smallish (2004) y mentionnent la faible estime de soi, l'anxiété, la dépression. Par ailleurs, exprimer ses émotions représente une difficulté pour ces individus. Nous reverrons ces éléments au cours de l'analyse des entrevues et du journal de bord en lien avec nos trois dimensions de recherche : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité. Tous ces éléments font partie de la problématique des jeunes vivant avec un TDAH, comme le soulignent divers auteurs cités antérieurement.

Notons également que la relation de compréhension et de confiance entre l'enseignant et le jeune ayant un TDAH facilite la coopération et l'apprentissage chez les jeunes de notre étude. Par ailleurs, le contrôle de soi observé par les enseignants constitue une évolution particulièrement intéressante chez un jeune ayant un TDAH.

Le peu de persévérance noté chez les sujets à notre étude lors des tâches exigeant une plus grande concentration serait probablement dû, comme le mentionne Barkley (2007), à la difficulté de compréhension des règles et consignes orales et des textes écrits reliée aux difficultés des fonctions exécutives. Hawkins, Blanchard et Bradley (1991) signalent que les difficultés scolaires persistantes chez les jeunes aux prises avec le TDAH entraînent une baisse de motivation et une diminution de l'estime de soi.

Retenons pour l'instant que, en rapport avec notre objectif de recherche qui est d'explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève hyperactif, c'est la dimension comportementale qui semble s'être le mieux améliorée chez les sujets de cette étude. Ces résultats corroborent ceux de Barkley (2007). Il s'agit d'une donnée intéressante compte tenu que les élèves ayant un TDAH, comme le mentionnent Barkley, Fisher et Smallish (2004) et Barkley (2007), éprouvent des difficultés comportementales, particulièrement au niveau de l'inhibition ou du contrôle cognitif et moteur, des troubles de la conduite, de l'agressivité, voire même de la délinquance, qui peuvent entraver leur épanouissement, leurs relations sociales et ainsi nuire à leurs apprentissages.

4.3 Entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées ont généré une quantité abondante de données retranscrites sous forme de verbatim, lesquelles ont été réduites au maximum tout en préservant l'authenticité des propos. De nombreux passages analysés dans ce chapitre sont présentés en annexe sous forme de tableaux³⁵ selon les trois dimensions de la recherche : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité, répartis selon les réponses des enseignants de français, de l'enseignant de guitare ainsi que des sujets eux-mêmes.

Chaque dimension a été explorée à deux reprises en entrevue semi-dirigée auprès des enseignants de français ainsi que des sujets eux-mêmes, soit en décembre 2003 et en juin 2004, et une fois auprès de l'enseignant de guitare, soit en juin 2004, afin de lui permettre de mieux connaître les sujets étant donné qu'il les voyait moins souvent que les enseignants de français.

Les résultats exposés ici relèvent des entrevues de juin 2004. Ces dernières permettaient un meilleur discernement de la part des personnes interrogées car elles en savaient plus sur les sujets qu'en décembre puisqu'ils se sont côtoyés pendant presque dix mois. De plus, la première entrevue a permis de réajuster nos questionnaires afin de recueillir des données plus précises liées à nos objectifs de recherche. Toutefois, nous référons occasionnellement aux données de décembre 2003 selon la pertinence des propos apportés à ce moment-là. Comme le mentionne Gagnon (2005), une base de données qualitatives est évolutive, les nouvelles données collectées

³⁵ Appendice F : Entrevues semi-dirigées (Dimensions : Apprentissage, Comportement, Psychomotricité)

peuvent compléter, préciser, mettre en perspective ou même disqualifier les précédentes.

4.3.1 Apprentissage

Pour les enseignants de français et l'enseignant de guitare interrogés en entrevues semi-dirigées, la dimension apprentissage est divisée en deux sous-thèmes selon qu'il s'agisse d'éléments cognitifs ou d'éléments psycholinguistiques, lesquels sont divisés en plusieurs sous-éléments. Quant aux sujets, ils ont répondu à seize questions liées à la dimension apprentissage.

Ainsi, nous retrouvons dans les prochaines pages, l'apprentissage vu par les enseignants de français, suivi de l'apprentissage vu par l'enseignant de guitare et finalement l'apprentissage vu par les sujets eux-mêmes. Un bilan analytique incluant des tableaux comparatifs conclut les sous-aspects cognitifs et psycholinguistiques traités dans la dimension apprentissage.

4.3.1.1 Apprentissage vu par les enseignants de français

Le canevas d'entrevue des enseignants de français, présenté en annexe (A-7), regroupe les trois unités d'analyse : apprentissage, comportement et psychomotricité. L'apprentissage a été exploré à partir d'éléments cognitifs regroupant treize questions présentées ci-après, ainsi que d'éléments psycholinguistiques regroupant seize questions que nous verrons un peu plus loin dans ce chapitre.

4.3.1.1.1 Éléments cognitifs en français

1. L'élève démontre-t-il des capacités à se concentrer ?
2. Que pensez-vous de sa persévérance à la tâche ?
3. Vous semble-t-il travailler avec rigueur ?
4. L'élève s'engage-t-il dans son apprentissage ?
5. L'élève est-il curieux ?
6. Comment décririez-vous ses habitudes de travail ?
7. Comment organise-t-il ses tâches ?
8. L'élève démontre-t-il de la motivation ?
9. Que diriez-vous de la capacité d'attention de l'élève ?
10. Vous semble-t-il avoir du potentiel ?
11. L'élève démontre-t-il des capacités à mémoriser (une règle par exemple) ?
12. Que diriez-vous de la créativité dans ses travaux ?
13. Que diriez-vous de son esprit d'analyse et de synthèse ?

4.3.1.1.2 Description des éléments cognitifs en français

Selon les enseignants de français, la capacité de concentration des sujets est très faible (question 1). Dans cinq des cas, ils éprouvent beaucoup de difficulté à se concentrer. Pour Martin, la difficulté se pose différemment, il commence une tâche sans utiliser d'outils de correction, sans vraiment avoir saisi l'enjeu du travail, sans trop comprendre ce qu'il a à faire, ni comment le faire. Néanmoins, ses pairs ont décidé de l'aider. Pour les autres sujets, le problème touche plutôt la capacité de s'appliquer à la tâche. Caroline veut montrer qu'elle est capable de bien travailler mais ne peut s'appliquer plus que quelques minutes, par contre, elle est moins dérangeante qu'en début d'année.

Deux révélations marquantes ressortent dans cette partie : Caroline dérange moins qu'en début d'année et Martin est moins rejeté. Par rapport à l'enseignement du français, on peut également noter une légère amélioration

de la capacité de concentration chez les sujets avec TDAH à l'étude. Ces éléments font partie des symptômes présents dans le diagnostic du TDAH selon le DSM-IV-TR (APA, 2000).

La persévérance pose donc problème pour Caroline, cependant, l'enseignante signale que cela s'est légèrement amélioré (question 2). Elle se dit également surprise du fait que, depuis quelque temps, Caroline vient travailler son français en récupération le midi sans que cela ne lui soit imposé, ce qu'elle ne faisait pas en début d'année. L'enseignante de Toad dit également avoir remarqué une amélioration du côté de la persévérance. Celui-ci ne se préoccupait pas du tout de ses résultats scolaires en début d'année. S'il ne voyait plus où il faisait des fautes dans un texte, il s'arrêtait en disant que ce n'était pas grave, alors que maintenant, il cherche à trouver ses fautes et veut être fier de son travail. Pour Joe, cela dépend de la tâche à effectuer. Si la rédaction d'un texte relève d'un événement concret, il terminera le travail de façon assidue, par contre, si la tâche n'a pas de signification pour lui, il sera moins persévérant. C'est aussi le cas de Mike qui a beaucoup de difficulté à persévérer, mais l'enseignant attribue ce fait au manque d'intérêt plutôt qu'à son aptitude à la persévérance. Si le travail a plus ou moins d'importance pour lui, il ne fera pas d'efforts. Quant à José, il démontre une nette amélioration au niveau de la persévérance bien qu'il éprouve encore de la difficulté sur une longue période. Il travaille souvent trop vite. Pour Martin, il est difficile de commencer, mais une fois à la tâche, il persévère. Il nécessite plutôt de l'aide pour savoir comment s'organiser. En lien avec l'actuelle recherche, nous pouvons affirmer qu'il y a une nette amélioration au niveau de la persévérance chez les sujets à l'étude.

Par ailleurs, nous ne pouvons pas vraiment parler de rigueur pour deux des sujets, soit pour Caroline et Martin (question 3). Pour Martin, il faut

toujours lui dire quoi faire. Quant à Joe, cela dépend de la matière, il préfère les mathématiques et l'informatique au français. Toad démontre un peu plus de rigueur, à l'instar de José, bien que celui-ci travaille encore trop vite. Toutefois, ce dernier va chercher plus d'outils et s'organise mieux. Il y a une amélioration bien qu'il y ait encore beaucoup d'efforts à faire. Pour ce qui est de Mike, cela dépend encore une fois de l'intérêt qu'il manifeste, par contre, son enseignant affirme qu'il fait plus d'efforts qu'en début d'année. Nous ne pouvons donc pas affirmer que la rigueur soit meilleure qu'avant dans le cas qui nous préoccupe dans notre étude.

Quatre des sujets s'engagent plus dans leurs apprentissages qu'en début d'année (question 4). José veut plus apprendre, il pose plus de questions et est plus motivé. Son enseignante nous fait remarquer qu'il y a une certaine amélioration au niveau de ses résultats scolaires. Caroline et Toad s'impliquent davantage alors qu'en première entrevue, les enseignants mentionnaient un manque de motivation quant à leur engagement dans leurs apprentissages. Pour Mike, il y a des hauts et des bas, ce qui constitue une amélioration comparativement à la première entrevue où il manquait aussi de motivation pour s'engager dans ses apprentissages. Joe est plutôt du genre à travailler quand ça lui tente alors que Martin a besoin d'une présence constante à ses côtés pour être en mesure de bien travailler. Son enseignante présume que cela est dû à son manque d'organisation. Il s'agit là d'une augmentation intéressante de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages.

Sur le plan de la curiosité, cinq des sujets ne sont pas curieux mis à part pour se mêler des affaires des autres (question 5). José, par contre, veut en connaître davantage. Il pose beaucoup de questions en classe. Son enseignante remarque une évolution du côté de sa curiosité, il veut

comprendre, lire, *etc.*, comme elle le soulignait en parlant de ses apprentissages. Du côté de ses résultats scolaires, elle rapporte qu'il monte tranquillement la pente.

Les habitudes de travail ne sont pas très reluisantes, mais deux des sujets se sont plutôt améliorés. Toad est moins pire et José a amélioré un peu de tout (question 6). Mike s'organise pour en faire le moins possible alors que Caroline ne peut pas rester assise bien longtemps. Pour Joe, cela dépend des jours, mais il lui arrive parfois de travailler avec méthode. Quant à Martin, il oublie à peu près tout, y compris ses lunettes.

L'organisation des tâches demeure difficile chez quatre des sujets (question 7). Toad est moins pire et José s'est nettement amélioré. Caroline et Martin ont besoin d'un adulte à côté d'eux pour s'organiser car tout seuls, ils n'ont pas de méthode. Martin ne s'est pas vraiment amélioré ni au plan des apprentissages, ni de son organisation. Pour Joe, cela dépend des jours alors que Mike s'en tient à la loi du moindre effort, ce qui corrobore le symptôme du DSM-IV-TR (APA, 2000) à l'effet que les jeunes ayant un TDAH évitent souvent, ont une aversion, ou font à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu, tel que le travail scolaire ou les devoirs à la maison.

Notons que, jusqu'ici, les sujets Toad et José progressent grandement à plusieurs niveaux alors que le sujet Martin a beaucoup de points faibles qui ne vont pas en s'améliorant. Les divers comportements observés jusqu'à maintenant chez les sujets Caroline et José dénotent beaucoup d'impulsivité.

La plupart des sujets sont beaucoup plus motivés qu'en début d'année (question 8). Mike l'a prouvé à son enseignant, mais il pourrait faire

davantage d'efforts. Il avait dit à son enseignant qu'il allait se prendre en main et il le lui a démontré. José est définitivement plus motivé et augmente ses résultats scolaires, tout comme Caroline qui souhaite également continuer à avoir de bonnes notes. Son enseignante souligne qu'elle a goûté à la réussite et qu'elle en est très fière. Pour Toad et Joe, cela dépend de la tâche à effectuer. Toad a de nombreuses idées et quand le travail à faire exige de la créativité, tel composer un texte, il est très motivé. Joe exige beaucoup d'attention et d'encadrement, il est motivé quand on s'occupe de lui. L'enseignante raconte entre autres qu'elle lui a demandé de jouer de la guitare en classe et qu'il en a été très content parce que les élèves étaient intéressés à l'écouter. Sa motivation est aussi liée à la créativité et, tout comme pour Caroline, au succès.

La capacité d'attention des sujets à l'étude est très restreinte dans la plupart des cas (question 9). Hormis José et Caroline qui sont plus attentifs qu'en début d'année selon leur enseignante, les sujets ne peuvent rester concentrés bien longtemps. Cela leur demande de gros efforts. Quant à Martin, c'est extrêmement difficile pour lui de demeurer attentif même un court instant. Notons toutefois une nette amélioration chez Caroline et José. Caroline a tout de même beaucoup de difficulté à rester assise longtemps, surtout lors de spectacles, par exemple, où malgré tous ses efforts, elle finit par demander la permission de sortir. Son enseignante dit qu'elle n'en pouvait plus, qu'elle était incapable de rester en place, elle ne pouvait être attentive tellement elle suffoquait de rester assise. Elle utilise des stratégies d'évitement. Au niveau de l'apprentissage, l'enseignante attribue les améliorations observées chez Caroline au programme musical : « Sur le plan des apprentissages, il y a eu des améliorations, c'est certain que ça a joué parce que j'ai vu une nette amélioration sur le plan de l'écoute [...] elle va

faire plus attention pour pas déranger quand j'enseigne [...] elle est plus attentive à l'autre ».

Pour ce qui est de Mike, l'enseignant, qui était très inquiet pour son année scolaire, remarque qu'il fait plus attention en français. Il semble qu'il soit maintenant plus concerné par ses études alors qu'il se foutait de tout en début d'année. L'enseignant souligne qu'il lui reste à faire les bons choix, qu'il doit arrêter de penser que ce qu'il fait, c'est pour les autres, et réaliser qu'il doit le faire pour lui-même.

La presque totalité des sujets sont dotés de beaucoup de potentiel (question 10). Outre Martin qui n'en démontre pas beaucoup du point de vue académique, les enseignants des cinq autres sujets associent ce potentiel à la créativité. Le problème chez certains est plutôt lié au manque d'intérêt. Pour Caroline, c'est un grand pas car l'enseignante ne voyait pas vraiment de potentiel lors de la première entrevue, disant qu'elle disposait d'une méthode de travail vraiment déficiente à ce moment-là.

Ce qui est intéressant ici en lien avec notre recherche, c'est que les sujets ont également beaucoup de potentiel en musique, comme nous pourrions le constater plus loin dans l'analyse du journal de bord de l'enseignant de guitare, à l'exception de Mike qui n'est jamais parvenu à vraiment faire de progrès dans cette discipline depuis le début de l'année. Caroline a vraiment fait preuve d'intérêt et de talent en musique et cela a eu un effet sur sa perception des études envers lesquelles elle a démontré beaucoup plus d'intérêt puisqu'elle aime désormais venir à l'école et a développé un goût probant pour la réussite. Elle était la première à ne pas vouloir monter sur scène à la fin de l'année scolaire et c'est elle qui a convaincu ses pairs, le jour même du spectacle, du jouer de la guitare au

gala des Méritas. Par ailleurs, elle s'exprime beaucoup mieux à l'oral qu'en début d'année.

La capacité de mémoriser chez les sujets est assez limitée (question 11). Toad a beaucoup de difficulté à se souvenir d'une règle de grammaire. Pour Joe, il faut que ce soit de l'action reliée à quelque chose de concret, tout comme pour Mike qui mémorise bien à partir du moment où l'enseignant va donner des exemples qui le rejoignent. Pour José, c'est plus évident, il mémorise assez bien alors que pour Caroline, c'est incertain. Quant à Martin, l'enseignante a l'impression qu'il ne suit pas le groupe. Il a davantage appris à communiquer avec les autres qu'à s'organiser et à développer des stratégies. Il oublie tout !

Mis à part Martin et Caroline, les sujets font preuve de beaucoup de créativité dans leurs travaux, particulièrement en production lorsque le sujet les intéresse (question 12).

Plusieurs sujets ont amélioré leur esprit d'analyse et de synthèse (question 13). Comme Martin participe peu en classe, son enseignante trouve que c'est difficile à dire. Par contre, José et Toad se sont nettement améliorés. Joe n'a aucune difficulté à synthétiser alors qu'à la première entrevue, l'enseignante considérait que c'était une tâche très difficile pour lui. Caroline commence maintenant à pouvoir analyser une situation surtout si cela implique l'aspect personnel. Sa difficulté est plus marquée sur le plan académique. Quant à Mike, il y va de son intérêt ou de sa motivation envers la situation à analyser.

Subséquemment aux questions liées au sous-aspect cognitif pour l'enseignant de guitare présentées un peu plus loin, le tableau 4.22

présentera les éléments essentiels relevés dans les deux champs d'étude, à savoir le français et la musique.

4.3.1.1.3 Éléments psycholinguistiques en français

Quinze questions liées aux éléments psycholinguistiques, présentées ci-après et suivies d'analyses étaient également colligées en entrevues semi-dirigées auprès des enseignants de français pour la dimension apprentissage dans l'actuelle étude.

1. L'élève comprend-t-il le sens des textes ?
2. Est-il capable de les interpréter ?
3. L'élève est-il capable de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence du texte ?
4. L'élève est-il capable de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser son texte ?
5. L'élève est-il capable de bien planifier sa tâche ?
6. L'élève est-il capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire son texte ?
7. L'élève est-il capable de vérifier les structures de phrases, vérifier que les mots sont employés selon le sens qui leur est accordé ?
8. L'élève est-il capable d'analyser le contenu de textes, d'en saisir la structure et le style, l'intention, les valeurs et les buts ?
9. L'élève est-il capable de planifier sa lecture du texte ?
10. L'élève est-il capable d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture ?
11. L'élève est-il capable de planifier la production de son texte ?
12. L'élève est-il capable de le rédiger, le relire et le modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture ?
13. L'élève maîtrise-t-il les éléments de la langue (lexique, grammaire, orthographe, conjugaison) ?
14. L'élève adopte-t-il un rythme approprié lorsqu'il s'exprime ou lit un texte ?

15. Pouvez-vous faire une synthèse de la matière vue en français cette année ?

- a) Phonologie : accent/rythme/articulation ;
- b) Lexique : vocabulaire ;
- c) Sémantique : sens ;
- d) Syntaxe : grammaire et structuration des phrases, liens entre elles.

4.3.1.1.4 Description des éléments psycholinguistiques en français

Tout d'abord, sur le plan sémantique, quatre des sujets comprennent assez bien le sens des textes (question 1). Caroline, qui se décourageait habituellement assez facilement, n'a pas montré de signes comme quoi elle éprouvait de la difficulté de compréhension lors de la remise des textes de l'examen de fin d'année. José s'est amélioré bien qu'il éprouve encore des difficultés de compréhension alors que Martin ne comprend pratiquement pas.

L'interprétation des textes ne pose pas vraiment de problèmes chez la majorité des sujets (question 2). Pour Caroline et Martin, le problème s'apparente à un manque de culture générale alors que José va plutôt lire au premier degré.

Pour ce qui est de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence du texte, il n'y a pas de difficulté majeure chez les sujets (question 3). Un bémol s'applique toutefois à Martin, qui peut bien identifier un élément déclencheur, par exemple, mais qui se perd dans les péripéties. Par ailleurs, il s'agit d'une grande amélioration pour trois sujets, soit Toad, Caroline et Mike, si nous comparons les réponses des enseignants avec celles de la première entrevue.

La capacité de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser un texte varie selon les sujets (question 4). Pour Joe, Mike et José, cela ne pose pas de problème, ni pour Caroline si elle a de l'aide. Toad et Martin éprouvent plus de difficulté de ce côté-là bien qu'ils arrivent instinctivement à se débrouiller. En effet, il semble plus facile pour Martin d'établir la cohérence du texte d'instinct plutôt qu'avec une structure. Toad écrit tout dans le même paragraphe, ce qui rend compliquée la lecture de son texte ; les idées sont mélangées.

Pour ce qui est de bien planifier une tâche, seul Mike y parvient avec assez d'aisance et José peut commencer mais des difficultés s'ensuivent (question 5). Les quatre autres sujets sont bien embarrassés devant la planification. Ils ne font littéralement pas de plan.

Quant à la capacité de dégager ses habiletés et ses difficultés d'écriture, aucun ne peut clairement les identifier (question 6). Toad sait qu'il fait des fautes mais n'est pas capable de les repérer. C'est très sommaire pour Caroline, qui a besoin d'aide. Mike n'applique pas vraiment les consignes et a de sérieuses difficultés, entre autres avec les donneurs/receveurs. Même difficulté pour José qui sait qu'il a une faiblesse avec son orthographe grammaticale et ses accords, mais qui ne peut identifier les donneurs/receveurs dans son texte. C'est une lourde tâche pour José qui voudrait finir rapidement le travail demandé. Il a de la difficulté à ralentir. Martin ne peut aucunement identifier ses difficultés à l'écriture. Il écrit sans lever la tête et n'utilise aucun document de référence pour s'aider.

Quatre des sujets ont grandement amélioré leur capacité à vérifier les structures de phrases et l'emploi correct des mots selon le sens qui leur est accordé (question 7). Cette problématique demeure persistante pour

Caroline et Martin. Toad, qui ne mettait même pas de verbes dans ses phrases en début d'année, essaie maintenant de donner du style à son écriture. Amélioration aussi pour Joe qui comprend mieux la structure du texte. Mike reconnaît bien le sens propre et le sens figuré. José s'est amélioré sur le plan de la structure mais a encore de la difficulté avec la ponctuation.

La moitié des sujets sont capables d'analyser le contenu des textes, d'en saisir la structure et le style, l'intention, les valeurs et les buts (question 8). Caroline et José éprouvent beaucoup de difficultés alors que Mike le fait seulement si cela devient important. Pour lui, c'est la loi du moindre effort qui prévaut. À noter ici la capacité de Martin à interpréter un texte malgré sa grande difficulté à en structurer.

Concernant la capacité de planifier la lecture d'un texte, mis à part Toad qui s'en sort très bien, la tâche semble ardue chez les sujets (question 9). Puis, l'enseignante de Toad met en doute l'efficacité de son marquage. Joe a de la difficulté mais au même titre que les autres élèves du groupe en cheminement dans lequel il se trouve. Caroline fait son marquage mais l'enseignante n'a pas vérifié la qualité du travail. Elle semble s'appliquer davantage. L'enseignant de Mike ne sait pas vraiment non plus ; même remarque dans le cas de José. Quant à Martin, il ne fait pas l'effort de marquer son texte, il faut que l'enseignante soit constamment à côté de lui.

Construire le sens d'un texte, y réagir et en évaluer la démarche de lecture s'avère difficile chez ces élèves en difficulté d'apprentissage (question 10). Toad arrive à se débrouiller. C'est compliqué pour Joe et Martin et faible pour Caroline et Mike. C'est mieux qu'en début d'année pour José, mais encore difficile.

La majorité des sujets sont capables de planifier la production de leur texte, mais cette tâche est plus ardue pour José et Martin qui semblent plus désorganisés (question 11). Il s'agit d'une amélioration dans la moitié des cas comparativement aux réponses antérieures des enseignants.

Pour ce qui est de la rédaction, peu de sujets parviennent à la relire, à la modifier et à en évaluer la démarche d'écriture (question 12). Mike serait capable mais ne fait pas l'effort. José se débrouille en employant un code de couleurs avec lequel il semble à l'aise. Toad éprouve de la difficulté. La première version et la version finale se ressemblent beaucoup pour Caroline et Martin alors que Joe corrige le strict minimum.

Peu de sujets maîtrisent les éléments de la langue tels le lexique, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison (question 13). Les enseignants signalent que les élèves en général éprouvent beaucoup de difficulté à ce niveau-là et que les sujets de notre étude ne sont ni pires ni mieux.

Il est très difficile pour la moitié des sujets d'adopter un rythme approprié lorsqu'ils s'expriment ou lisent un texte (question 14). Joe et José parlent trop vite alors que Martin a un rythme lent et un vocabulaire limité. Toad, Caroline et Mike ont un rythme approprié. L'enseignante de français de José souligne qu'il a développé le goût de la lecture et qu'il s'est responsabilisé même s'il a encore de la difficulté à lire aisément.

Selon le degré des sujets, soit présecondaire, secondaire 1 sur deux ans, première ou deuxième secondaire et groupe réduit, le programme vu par les enseignants de français touche autant la grammaire, la lecture que l'écriture. Chacun des enseignants de français ayant participé à l'actuelle

étude a dressé un portrait de la matière vue en cours d'année que l'on retrouve dans le tableau des entrevues en appendice F.

L'enseignante de français de José et Martin ajoute quelques commentaires globaux comme conclusion à ses entrevues semi-dirigées de la fin de l'année scolaire. Concernant José, elle nous dit que c'est sûr, ce n'est pas un grand changement, mais qu'il y a eu certains progrès. « Moi, je regarde ça, José, il est, il semble plus intéressé, il pose plus de questions qu'il posait. Il a souvent la main levée pour éclaircir ce que j'explique ou : "est-ce que je suis dans la bonne direction ? Ça, est-ce que je suis correct ? C'est ça que ça veut dire ?" Donc, moi, j'ai remarqué ça par rapport à José, un souci de plus comprendre... », indique-t-elle. C'est encore difficile pour lui sur le plan de l'écriture, parce que cela prend plus d'effort, mais il participe beaucoup mieux, il est plus intéressé à comprendre le système. Il essaie de se trouver de nouvelles stratégies : « Comment je vais faire pour que ça reste ? » Il se souvient de plus de choses, il mémorise mieux et commence à faire plus de liens entre les éléments du texte.

Globalement, dans le cas de Martin, elle le trouve toujours aussi brouillon, comme elle dit. Le changement qu'elle a remarqué se situe plus au niveau de sa relation avec les autres. Il est « encore un peu rejeté quand même, par rapport au groupe, mais, on voit que les autres lui parlent, qu'il va plus parler aux autres ». Avant le début du cours, « ils sont toujours assis très tôt, ces élèves-là, ils vont plus rire, plus parler [...] et ils vont inclure Martin ». Au niveau social, il y a eu un grand changement, « c'est ce que j'ai remarqué le plus, là, depuis la dernière fois ».

Subséquemment aux questions liées au sous-aspect psycholinguistique pour l'enseignant de guitare énoncées un peu plus loin, un

tableau (4.23) relatera les éléments essentiels relevés dans les deux champs d'étude, à savoir le français et la musique.

4.3.1.2 Apprentissage vu par l'enseignant de guitare

Le canevas d'entrevue pour l'enseignant de guitare présenté en annexe (A-8) regroupe les trois unités d'analyse : apprentissage, comportement et psychomotricité. L'apprentissage a été exploré à partir d'éléments cognitifs regroupant treize questions révélées ci-après, suivies d'analyses, ainsi que d'éléments psycholinguistiques regroupant seize questions que nous verrons un peu plus loin dans ce chapitre.

4.3.1.2.1 Éléments cognitifs en musique

1. L'élève démontre-t-il des capacités à se concentrer ?
2. Que pensez-vous de sa persévérance à la tâche ?
3. Vous semble-t-il travailler avec rigueur ?
4. L'élève s'engage-t-il dans son apprentissage ?
5. L'élève est-il curieux ?
6. Comment décririez-vous ses habitudes de travail ?
7. Comment organise-t-il ses tâches ?
8. L'élève démontre-t-il de la motivation ?
9. Que diriez-vous de la capacité d'attention de l'élève ?
10. Vous semble-t-il avoir du potentiel ?
11. L'élève démontre-t-il des capacités à mémoriser (les pièces par exemple) ?
12. Que diriez-vous de la créativité dans ses travaux ?
13. Que diriez-vous de son esprit d'analyse et de synthèse ?

4.3.1.2.2 Description des éléments cognitifs en musique

L'enseignant de guitare estime que la plupart des sujets ont une assez bonne capacité de concentration, mais qu'elle est fragile (question 1). Les

facteurs intérêt, affectivité et orgueil altèrent leur concentration. Nous pouvons remarquer que la concentration de Toad et de Martin s'est améliorée pendant l'année. Joe a besoin d'un sujet qui l'intéresse vraiment pour se concentrer, c'est d'ailleurs ce qu'avait relevé son enseignante de français. Caroline semble manquer d'affection, du moins, elle cherche tout le temps à attirer l'attention vers elle autant en musique qu'en français quitte à feindre l'incompréhension pour y arriver. José et Mike ont une capacité moyenne de concentration ; José est soit impulsif, soit dans son univers, tandis que Mike n'ose pas avouer qu'il ne comprend pas. Le manque d'effort chez Mike a été soulevé autant par l'enseignant de musique que celui de français.

Par ailleurs, selon l'enseignant de guitare, Mike n'a aucune persévérance (question 2). Caroline non plus n'a pas fait preuve de persévérance sauf un peu en fin d'année. Joe et Martin sont persévérants et surtout, très patients. Toad a développé une belle persévérance en cours d'année et a éprouvé un certain plaisir à jouer de la guitare. Il s'agit quand même d'une amélioration dans la persévérance chez la moitié des sujets. Mike pose problème car non seulement il ne fait aucun effort ni en musique, ni en français, mais il n'a pas non plus, selon l'enseignant de guitare, le talent nécessaire.

En effet, l'enseignant de musique note que les nombreuses difficultés d'apprentissage en guitare chez Mike devaient le décourager. Mike ne mettait donc aucune rigueur dans son travail (question 3). Caroline non plus, ne faisait pas preuve de rigueur en musique, elle ne faisait pas d'effort et ne pratiquait pas en début d'année. Notons toutefois qu'elle a modifié ce comportement en fin d'année et a encouragé le groupe à participer au gala des Méritas. Bien qu'elle ait laissé croire jusqu'à la dernière journée qu'elle ne ferait pas le spectacle, elle est venue pratiquer plusieurs midis avec sa

guitare à l'école Langevin avec la chanteuse qui accompagnait les guitaristes lors du spectacle. Caroline avait aussi laissé entendre à son enseignante de français qu'elle ferait ce spectacle. Curieusement, elle disait à l'enseignant de guitare et à la chercheuse qu'elle ne le ferait probablement pas.

Peu de sujets peuvent donc travailler avec rigueur. Par contre, la plupart s'engagent dans leurs apprentissages en musique, à l'exception de Mike et Caroline (question 4). Mike ne s'engageait pas du tout alors que Caroline le faisait uniquement sur le plan verbal, promettant toujours de faire tel travail ou telle pratique, mais ne le faisait pas.

L'enseignant de musique dit qu'il s'agit « d'une voie parallèle » pour José. Il semblerait que José ait besoin de stabilité, d'un refuge où il se sente à l'aise, où il puisse s'exprimer sans être jugé, et qu'il retrouve ces éléments dans ce groupe de recherche où tous les sujets vivent pratiquement avec la même problématique.

Quant à la curiosité (question 5), quatre sujets manifestent de l'intérêt et sont curieux d'apprendre. Selon l'enseignant de guitare, Caroline et Mike ne démontrent pas cette curiosité. Cependant, Mike fait preuve de la même curiosité négative dont nous parlait son enseignant de français.

Nous pouvons dire que l'apprentissage de la musique a su éveiller la curiosité de la moitié des sujets, ce qui n'est pas négligeable. Cette curiosité est plus marquée chez Toad et Martin. Pour José, la curiosité s'est développée au sens de la créativité. Joe semble plutôt réservé. Caroline n'a pas développé ni de rigueur ni de curiosité. Quant à Mike, sa tendance à médire semble généralisée. Il fait preuve de la même curiosité négative tant en musique qu'en français.

Même phénomène du côté des habitudes de travail (question 6), Mike n'en a tout simplement pas, tout comme Caroline et José. Martin, Toad et Joe travaillent tout de même assez bien compte tenu du groupe dans lequel ils sont, estime l'enseignant. Caroline et Mike n'ont pas développé d'habitudes de travail efficaces.

Pour ce qui est de l'organisation des tâches (question 7), la plupart des sujets n'en étaient pas capables. Martin semblait assez bien organisé puisqu'il était à jour dans ses affaires. Mike et Caroline n'étaient tout simplement pas organisés. Il n'y a pas qu'en musique où les sujets manquaient d'organisation car les enseignants de français signalaient le même phénomène.

Concernant la motivation (question 8), presque tous les sujets, hormis Mike, étaient plutôt enthousiastes et intéressés à apprendre à jouer de la guitare. Cinq sujets ont vraiment démontré de la motivation pour l'apprentissage de cet instrument. Les difficultés de Mike et son manque de volonté lui ont nuit considérablement tout au long de son parcours tant scolaire que musical.

La capacité d'attention des sujets est assez moyenne selon l'enseignant de guitare (question 9). Seuls Joe et Toad dépassaient la moyenne. Les difficultés d'attention sont donc assez généralisées chez les sujets avec TDAH de notre étude.

Toutefois, ils ont tous un bon potentiel en musique, à l'exception de Mike (question 10). De plus, Toad et Joe sont talentueux. Quant à José, son potentiel serait à découvrir, le problème serait plutôt au niveau de l'application.

Dans l'ensemble, les capacités de mémoriser semblent assez bonnes chez les sujets (question 11). José apprenait par cœur. C'était sans doute le point fort de Mike et ce qui a fait qu'il a réussi à jouer quelques notes car il les mémorisait. Il faisait des jeux d'associations, il ne pouvait ni nommer la note, ni l'identifier sur l'instrument, mais par la position, il pouvait la jouer. Martin mémorise bien et a été le grand gagnant en composition.

La créativité semble bien développée chez la plupart des sujets sauf chez Mike (question 12). Les sujets ont beaucoup d'imagination mais certains, comme Caroline et José, semblent avoir de la difficulté à la faire émerger. Remarquons, dans la description que l'enseignant fait de Mike, qu'il le considère comme fermé, dans le sens ici où il ne laisse pas passer ses émotions.

Cela rejoint un aspect soulevé chez deux autres sujets sous la rubrique de l'esprit d'analyse et de synthèse où Toad, Joe et Martin n'ont pas de difficulté, mais Mike, Caroline et José sont plutôt limités (question 13).

Le fait observable ici est relié aux émotions, du moins dans le cas de Caroline et de José. Mike aussi semble avoir de la difficulté à manifester ses émotions. Cet aspect semble leur nuire dans plusieurs fonctions au niveau de l'apprentissage, souligne l'enseignant de guitare. Il s'agit d'un fait intéressant dans le cas de Caroline qui, jusqu'à la fin de cette démarche, a toujours eu besoin de beaucoup d'attention de la part de ses enseignants et de la chercheuse jusqu'à un certain point. Elle a changé considérablement à la fin de la recherche, a pris goût au succès dans ses matières scolaires et a décidé de faire le spectacle de fin d'année lors du gala des Méritas. C'est un changement radical dans son cas : autant au départ elle aimait mieux faire partie des perdants, comme le souligne l'enseignant de musique, autant elle

a pris les choses en main pour ce spectacle et a convaincu trois des garçons d'y participer. Elle passait alors du côté des *leaders* positifs.

4.3.1.2.3 Analyse des éléments cognitifs

Le tableau suivant (4.22) présente sommairement les points essentiels du sous-aspect des éléments cognitifs de la dimension apprentissage. En français comme en musique, nous avons inscrit le chiffre 1 lorsque l'élément analysé s'avère difficile pour les sujets, 2 lorsque les enseignants disent que c'est faible, 3 quand c'est moyen, 4 lorsque les sujets ne présentent aucune difficulté et + lorsque les enseignants signalent une amélioration notable.

Tableau 4.22

Bilan analytique des éléments du sous-aspect cognitif
Dimension apprentissage

Éléments cognitifs	Musique	Français
Concentration	3	2+
Persévérance	2+	1+
Rigueur	2	2
Engagement	4	2+
Curiosité	3+	2
Habitudes de travail	3	2+
Organisation des tâches	2	1+
Motivation	4	2+
Attention	3	1
Potentiel	4	4
Mémorisation	3	2
Créativité	4	4
Esprit d'analyse et de synthèse	3	1+

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Pour brosser un portrait des éléments cognitifs pris en compte par l'actuelle recherche dans les entrevues semi-dirigées effectuées auprès des enseignants de français et de l'enseignant de musique, nous constatons qu'au départ, la capacité de concentration des sujets était très faible en français. Les enseignants notent une amélioration de la capacité de concentration chez les sujets avec TDAH à l'étude. Il s'agit là d'un résultat positif intéressant compte tenu que l'une des problématiques chez ces enfants est sans contredit la difficulté de concentration tel que relevé dans plusieurs études, dont celle Juneau et Boucher (2004), ainsi que le DSM-IV (APA, 1994). En musique, la capacité de concentration, qui était fragile en début d'année mais meilleure qu'en français, s'est nettement améliorée dans la majorité des cas. Selon l'enseignant de guitare, les facteurs intérêt, affectivité et orgueil altèrent la concentration.

En lien avec l'actuelle recherche, nous pouvons affirmer que les sujets à l'étude ont développé une persévérance notable lors des apprentissages en musique et qu'il y a une nette amélioration au niveau de la persévérance en français. Un sujet n'a fait d'effort ni en musique, ni en français. La persévérance est liée de près à l'intérêt que les sujets portent au travail à faire et s'il est significatif pour eux. Nonobstant cette amélioration, peu de sujets peuvent travailler avec rigueur. Un certain progrès a été détecté chez quelques sujets, mais il reste beaucoup d'efforts à faire.

Nous observons une augmentation intéressante de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages, ce qui n'est pas négligeable compte tenu que les jeunes avec TDAH sont reconnus pour être d'éventuels décrocheurs tel que le mentionnent entre autres Barkley (1998), ainsi que Juneau et Boucher (2004).

Le lien que nous pouvons dégager quant à la curiosité des sujets entre les deux formes d'apprentissage dans l'actuelle recherche nous permet d'affirmer que l'apprentissage de la guitare a su éveiller une curiosité constructive chez les sujets en musique. Toutefois, étant donné la durée de la recherche, nous n'avons pas pu remarquer un transfert de cette curiosité dans l'apprentissage du français.

Les sujets avec TDAH en cause dans l'actuelle étude n'ont pas, de manière générale, de bonnes habitudes de travail. Nous ne pouvons pas dire que l'acharnement fasse partie des caractéristiques des sujets en trouble de comportement et d'apprentissage. Toutefois, ils travaillaient de façon régulière et deux sujets se sont améliorés en français.

Comme les sujets à l'étude n'ont pas de bonnes habitudes de travail, ils ne sont pas très bien organisés non plus quand ils doivent effectuer leurs tâches scolaires en musique. Toutefois, deux sujets se sont améliorés sur ce point en français.

Une amélioration considérable de la motivation a été constatée chez les sujets à l'étude, qui n'en démontraient pas ou très peu au début de la recherche. Le goût du succès, qu'ils ne connaissaient pas auparavant, est sans doute le point qui ressort le plus en lien avec la motivation. Voilà donc un élément intéressant pour l'actuelle recherche. Nous pouvons affirmer que l'apprentissage de la musique contribue à développer chez les sujets avec TDAH le goût de la réussite. Cette nouvelle avenue ouvre des portes intéressantes dans leurs apprentissages scolaires puisque le succès les motive à faire de mieux en mieux.

Dans l'actuelle étude, la motivation est aussi liée à la créativité et au succès. La créativité est sans doute l'un des éléments les plus marqués chez les sujets tant du côté de l'apprentissage du français que de celui de la musique. Quant aux sujets eux-mêmes, l'aspect amitié prend une plus grande place dans leur vie scolaire que l'apprentissage en tant que tel. La moitié d'entre eux viennent à l'école parce qu'ils n'ont tout simplement pas le choix.

Les difficultés d'attention des sujets à l'étude sont assez marquées dans la plupart des cas. Notons toutefois une nette amélioration chez deux sujets. Ce que nous pouvons observer, c'est que les sujets avec TDAH à l'étude ont beaucoup de potentiel mais qu'ils ne s'en servent pas tous judicieusement. L'attention recouvre quatre dimensions connues : la vigilance (éveil), l'attention soutenue (concentration), l'attention sélective et l'attention partagée. Selon les observations des enseignants de français, l'une des dimensions de l'attention, soit l'attention soutenue, s'est néanmoins améliorée car, comme mentionné plus tôt, les sujets démontrent une meilleure capacité de concentration.

En musique, la capacité à mémoriser ne pose pas de problèmes majeurs alors qu'elle est assez limitée en français. Par exemple, les doigtés appris en musique leur servent de référence lorsqu'ils veulent reproduire une portée. Les doigtés, tel qu'expliqué par l'enseignant de guitare, représentent des séquences de diagrammes que les sujets se représentent comme des photos ou images fixes plutôt que d'apprendre à quelles notes correspondent concrètement les doigtés qu'ils jouent sur l'instrument. Ce que nous pouvons remarquer à ce propos, c'est que les sujets ont vraiment besoin d'éléments concrets pour mémoriser.

Bien que l'esprit d'analyse et de synthèse soit demeuré moyen en musique en cours d'année, cet aspect, qui présentait une difficulté majeure en français en début de recherche, s'est considérablement amélioré chez plusieurs sujets. Leurs rédactions de textes, disent les enseignants, sont beaucoup plus cohérentes et précises en fin d'année.

Une difficulté qui ressort des entrevues réside dans la capacité des sujets à manifester leurs émotions. Nous pouvons lire dans les commentaires de quelques enseignants dans les bulletins que certains sujets y parvenaient en fin d'année. C'est entre autres le cas de Toad qui l'a démontré en religion et en guitare. Par ailleurs, les quatre sujets qui ont réussi à surmonter leur crainte de jouer publiquement de la guitare ont ainsi été capables d'exprimer de profondes émotions.

4.3.1.2.4 Éléments psycholinguistiques en musique

Seize questions liées aux éléments psycholinguistiques, présentées ci-après et suivies d'analyses étaient également colligées en entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignant de guitare pour la dimension apprentissage dans l'actuelle étude.

1. L'élève comprend-t-il le sens des pièces ?
2. Est-il capable de les interpréter ?
3. L'élève est-il capable de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence de la pièce ?
4. L'élève est-il capable de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser une portée musicale ou une pièce ?
5. L'élève est-il capable de bien planifier sa tâche ?
6. L'élève est-il capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire une portée ou une pièce ?

7. L'élève est-il capable de vérifier les structures des portées ou des pièces, vérifier que les notes sont employées selon un ordre qui donne du sens à la pièce ?
8. L'élève est-il capable d'analyser le contenu d'une pièce, d'en saisir la structure et le style, le sens et l'intention ?
9. L'élève est-il capable de planifier sa lecture d'une portée ou d'une pièce ?
10. L'élève est-il capable d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture ?
11. L'élève est-il capable de planifier la production d'une portée ou d'une pièce ?
12. L'élève est-il capable de la rédiger, la relire et la modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture ?
13. L'élève maîtrise-t-il les éléments musicaux (notes, gammes, etc.) ?
14. L'élève est-il capable de reconnaître les notes et la durée et les agencer en phrasé musical ?
15. L'élève est-il capable d'apprendre à retrouver la note et d'utiliser le doigté adéquat pour bien la jouer ?
16. L'élève adopte-t-il un rythme approprié lorsqu'il interprète une pièce musicale ?

4.3.1.2.5 Description des éléments psycholinguistiques en musique

Trois des sujets comprennent bien le sens des textes, deux se débrouillent et Mike n'y arrive pas ou suivait difficilement les autres (question 1). Malgré son peu de connaissances, Martin a bon sens musical et un bon potentiel. José a un sens musical alors que Toad arrive à peaufiner les pièces qu'il joue.

L'interprétation ne pose trop de problèmes chez la plupart des sujets (question 2). Toad joue avec fluidité. Sa musique est bien rythmée et agréable à écouter. Il a le sens musical. Le problème de Caroline réside dans son manque de pratique. Elle interprète bien les pièces quand elle se donne la peine de pratiquer. Mike éprouvait de la difficulté et s'organisait

pour ne pas que l'enseignant l'entende. Il semblait fonctionner par modèle visuel en regardant la position des doigts sur la guitare des autres plutôt que de trouver lui-même où placer les doigts à partir de ses connaissances théoriques.

Cinq des sujets sont capables de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence de la pièce, mais encore une fois, Mike n'y arrive pas (question 3). Toad, en particulier, saisit bien la cohérence même avec de nouveaux exercices. Martin aussi a cette facilité-là. Il s'agit d'un élève assez renfermé de nature. Il se tient plutôt à l'écart car il se fait harceler à l'école. Il vit beaucoup de discrimination de la part des élèves. La musique semble lui donner un certain pouvoir qui lui permette de s'exprimer autrement que par des mots, rapporte l'enseignant qui le considère comme « le meilleur et le plus *leader* » même s'il ne l'est pas vraiment dans sa personnalité.

La capacité de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser une portée musicale ou une pièce ne semble pas trop poser problème chez les sujets à l'étude, sauf Mike (question 4). Toad, Martin et José se débrouillent bien. Joe mémorisait, il a appris par cœur ce qu'il avait écrit. Caroline utilise plutôt les doigtés au lieu des notes quand elle écrit une pièce. Martin connaissait les notes par leur nom et savait où les retrouver sur la portée. Il maîtrisait également le rythme.

Concernant la planification de tâche (question 5), quatre des sujets n'éprouvent pas de difficulté. Caroline et Mike ne sont pas capables de planifier leur tâche. Caroline a besoin de quelqu'un près d'elle pour bien fonctionner alors que Mike n'avait aucune volonté et peu de potentiel.

Les sujets ont particulièrement besoin d'attention et de valorisation pour réaliser des apprentissages. Dans presque tous les cas, ils surmontaient leur difficulté avec quelques mots d'encouragement, sauf pour Mike qui voyait cet apprentissage comme une tâche trop gigantesque. Notons le goût de la réussite chez Toad, et rappelons que ce goût s'est aussi développé chez Caroline, comme le mentionnait son enseignante de français. Concernant José, l'enseignant est persuadé que la musique a été un « exécutoire » (*sic*) pour lui, comme il dit, signifiant que José peut se libérer de ses émotions et s'exprimer à travers l'apprentissage de la guitare. Il n'éprouve pas de difficulté à retrouver ses notes sur la portée mais en a avec le rythme. Quant à Martin, il rédige à l'oreille et s'en sort très bien.

Presque tous les sujets, incluant Mike, sont capables de dégager leurs habiletés et leurs difficultés à écrire une portée ou une pièce (question 6).

En fait, nous pouvons noter que Mike en particulier éprouvait de sérieuses difficultés et qu'il en était très conscient. Lorsque l'enseignant de guitare lui portait une attention directe et lui demandait : « Bon, lis-moi donc telle affaire », Mike le regardait « et grognait presque, je pense qu'il était conscient que, dans ce cours-là, il ne se mettait pas en valeur ». En résumé, Mike n'a pas pu surmonter ses difficultés car il ne mettait aucun effort ni en musique, ni en français comme le soulignait également son enseignant de français. Chez Mike, l'image que les autres ont de lui est très importante et comme il avait trop de difficultés à apprendre à jouer de la guitare et qu'il en était conscient, il faisait tout pour dissocier le groupe selon que les élèves venaient de l'école St-Jean ou de l'école Langevin. Il a fait de même quand il fut question de concerts de musique en fin d'année ; il a tenté de convaincre les autres ne pas jouer au concert, particulièrement à l'école St-Jean. « C'était le *leader* négatif tout le temps, à propos de n'importe quoi »,

rapporte l'enseignant de guitare. Ce n'est qu'une fois Mike parti, à quelques jours des concerts, que les sujets des deux écoles se sont mis à travailler ensemble et à avoir du plaisir, à rire, à se mélanger entre eux sans barrière et même à composer ensemble des accords sur lesquels ils chantaient en riant. Caroline jouait un peu le même jeu que Mike au début, mais elle n'en était pas tout à fait consciente, comme l'indique l'enseignant de guitare : « On dirait que, chez elle, le mauvais coup a beaucoup plus d'impact que le bon ».

Parmi les sujets à l'étude, la plupart des observations faites autant par l'enseignant de musique que les enseignants de français abondent dans le même sens sauf dans le cas de Martin. En musique, Martin se réalisait pleinement et n'avait pratiquement pas de barrières alors qu'en français, c'était très laborieux à tous les niveaux. Ce que nous pouvons noter, c'est une légère amélioration de ses résultats scolaires, mais surtout une amélioration substantielle au niveau de la relation avec ses pairs. Martin semble s'être épanoui grandement grâce à la musique, il pouvait créer et laisser libre cours à son imagination.

Joe, Caroline et Toad étaient également capables de dégager leurs habiletés et leurs difficultés à écrire. Dans le cas de Toad, il avait beaucoup de potentiel mais ne laissait pas libre cours à son côté créateur. « C'est un peu enfermé là. Il l'a, le potentiel, mais c'est enfermé. Il a écrit plutôt des doigtés pour se repérer », nous dit l'enseignant de musique. Il était réticent lorsqu'il s'agissait de composition, mais il était l'un de ceux qui lisait le mieux une portée. Pour Joe, « c'est plutôt une question de vitesse d'exécution, une question de rapidité ou d'efficacité », remarque l'enseignant. Il était conscient de ses capacités en guitare mais ne s'en glorifiait pas. José aussi était capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire une portée ou une pièce, mais pas à les lire. Il lui fallait cependant rédiger de petites séquences

qu'il répétait souvent. L'enseignant ajoute que tous les sujets sont capables de mémoriser leurs affaires à condition que ce soit de courts fragments.

Quant à savoir si l'élève est capable de vérifier les structures des portées ou des pièces, de vérifier que les notes sont employées selon un ordre qui donne du sens à la pièce (question 7), l'enseignant n'a pas pu aller assez en profondeur en écriture pour évaluer tous les sujets. Joe présentait une belle cohérence et Martin, qui a un bon sens mélodique, utilisait, dans sa composition, une palette de rythmes parmi ceux travaillés dans le cours.

Il est difficile de dire si l'élève est capable d'analyser le contenu d'une pièce, d'en saisir la structure et le style, le sens et l'intention (question 8) pour les mêmes raisons qu'à la question précédente. Toutefois, Toad était capable de s'adapter à la couleur de la pièce et d'y mettre une intention. Martin pouvait sortir des éléments de base et Caroline était assez éveillée musicalement pour en faire la distinction. Mike ne possède pas ce raffinement-là.

Tous les sujets sont capables de planifier la lecture d'une portée ou d'une pièce (question 9). Toutefois, Caroline peut la planifier mais ne peut pas l'exécuter. Mike y arrivait, mais n'avait pas le rythme. Son souci était de jouer la bonne note quand il faisait la lecture d'une portée ou d'une pièce. José y arrive à condition d'être attentif, sinon, il dérape sans s'en rendre compte. L'enseignant s'interroge entre autres à propos de José, se demandant si en lecture, dans un texte de français, il est capable de faire les pauses nécessaires qui assurent la cohérence du texte car en musique, le rythme est défaillant et la pièce perd sa cohérence. Martin était le seul à faire une excellente lecture sans erreur de notes ou de problème technique.

Ce qui est intéressant ici, c'est la facilité de Martin en musique et, à l'opposé, sa grande difficulté en français.

La moitié des sujets sont capables de construire le sens de leur lecture, d'y réagir et d'en évaluer la démarche (question 10). José est capable dans l'interprétation, mais pas dans une lecture. Il en est encore à vérifier la note et le rythme à exécuter. Caroline ne peut pas encore faire une lecture musicale cohérente car elle n'a pas appris les notes. Elle « est encore en train de chercher c'est quoi la lettre de l'alphabet pour reconstruire les mots, c'est un peu la même idée. Il manquait l'effort », annonce l'enseignant. Quant à Mike, il pouvait le faire négativement dans la lecture des autres, mais pas dans la sienne.

Peu de sujets sont capables de planifier la production d'une portée ou d'une pièce (question 11). Caroline aurait le potentiel pour le faire mais il faudrait la prendre par la main. Mike a un problème d'exécution technique, d'application et d'implication qui nuit à son apprentissage en musique. Toad « est très connecté entre ses doigts puis son oreille, mais de le rationaliser, après ça, pour l'écrire, il l'a pas fait ».

Seul Martin est capable de rédiger une portée ou une pièce, la relire et la modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture (question 12). Le problème qui se pose en écriture, c'est que l'enseignant n'a pas pu y aller en profondeur, l'accent étant mis sur un programme de lecture. Donc, le peu qu'ils ont écrit demeure rudimentaire.

Presque tous les sujets maîtrisent les éléments musicaux (notes, gammes, *etc.*) (question 13), sauf Caroline qui n'a pas assez pratiqué pour que l'enseignant puisse évaluer cet élément. Joe, lui, était capable de

composer à l'oreille et de le faire dans sa tête, sans avoir besoin de l'écrire. Il n'émettait aucune réticence au niveau de son côté artistique ou créateur, ajoute l'enseignant.

Quatre sujets sont capables de reconnaître les notes et la durée et les agencer en phrasé musical (question 14). Ce n'est pas le cas pour Mike ni pour Caroline qui n'ont pas assimilé le code musical. Quant à José, il peut le faire s'il est épaulé, comme dit l'enseignant.

Quatre sujets sont capables d'apprendre à retrouver la note et d'utiliser le doigté adéquat pour bien la jouer (question 15). Encore une fois, ce n'est pas le cas pour Mike et Caroline pour qui il faut que ce soit le plus simple possible. C'est très difficile pour Mike qui ne pouvait jouer qu'avec l'index et le majeur.

Quatre sujets adoptent un rythme approprié lorsqu'ils interprètent une pièce musicale (question 16). Pour Mike, c'est très lent et laborieux. Il était obligé d'arrêter de suivre le groupe dès qu'une nouvelle note apparaissait dans la lecture. Pour José, il peut le faire uniquement s'il est très attentif.

4.3.1.2.6 Analyse des éléments psycholinguistiques

Le tableau suivant (4.23) présente sommairement les points essentiels du sous-aspect des éléments psycholinguistiques de la dimension apprentissage. En français, comme en musique, nous avons inscrit le chiffre 1 lorsque l'élément analysé s'avère difficile pour les sujets, 2 lorsque les enseignants disent que c'est faible, 3 quand c'est moyen, 4 lorsque les sujets ne présentent aucune difficulté et + lorsque les enseignants signalent une amélioration notable.

Tableau 4.23

Bilan analytique des éléments du sous-aspect psycholinguistique
Dimension apprentissage

Éléments psycholinguistiques	Musique	Français
Compréhension du sens (textes, pièces)	3	3+
Interprétation (textes, pièces)	4	4
Cohérence (textes, pièces)	4	3+
Condition d'écriture	4	3
Planification de la tâche d'écriture	3	1
Habilité à écrire	4	1
Syntaxe et sémantique	3	1+
Analyse de contenu (textes, pièces)	3	3
Planification de la tâche de lecture	3	2
Construction du sens de la lecture	3	1+
Évaluation de la démarche d'écriture	2	2+
Éléments de la langue et éléments musicaux	4	1
Phrasé littéraire et phrasé musical	4	2+
Doigté	4	≠
Rythme	3	1+

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Pour brosser un portrait des éléments psycholinguistiques pris en compte dans l'actuelle recherche dans les entrevues semi-dirigées pour les enseignants de français, nous pouvons affirmer que la compréhension du sens des textes semble se développer davantage chez les sujets avec TDAH en cause ici. La compréhension de texte est meilleure chez cinq des six sujets comparativement aux réponses de la première entrevue, ce qui n'est pas négligeable dans notre étude.

En musique, malgré leurs difficultés d'apprentissage, les sujets sont capables d'interpréter les pièces de façon satisfaisante. Les difficultés à interpréter un texte semblent plutôt liées à un problème de culture générale chez certains sujets tant en musique qu'en français.

Reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence du texte en français ou de la pièce musicale ne pose pas vraiment de problème pour les sujets de cette étude. Cet aspect s'est d'ailleurs grandement amélioré chez la moitié des sujets en français en cours d'année. L'enseignant de guitare fait l'intéressante remarque que la musique permet à Martin de s'exprimer autrement que par des mots.

La capacité de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser un texte en français ou bien une portée musicale ou une pièce ne représente pas vraiment de problème chez les sujets à l'étude. Ce que nous remarquons, c'est que, en musique, certains sujets apprennent par cœur ce qu'ils ont à jouer plutôt que de le lire sur une portée, ils ont de la difficulté à repérer les notes mais trouvent d'autres moyens pour apprendre et le jouer ensuite sur la guitare. En français, certains établissent d'instinct la cohérence du texte plutôt qu'avec une structure.

Planifier et organiser semble particulièrement compliqué en français pour les sujets avec TDAH de notre étude et un peu moins difficile en musique. Toutefois, les sujets ont particulièrement besoin d'attention et de valorisation pour réaliser des apprentissages. Fait à noter, le goût de la réussite s'est développé chez quelques sujets en cours d'année en musique et a eu des répercussions dans leurs apprentissages puisque quelques enseignants de français rapportent que certains ont goûté à la réussite, qu'ils en sont fiers et qu'ils travaillent maintenant pour obtenir de meilleurs résultats académiques.

En français, aucun sujet ne peut clairement dégager ses habiletés et ses difficultés d'écriture. Il va de soi que si le sujet ne peut identifier ses difficultés, il ne pourra se corriger comme il se doit. Les sujets sont bien

conscients qu'ils éprouvent des difficultés mais ne peuvent pas identifier à quel niveau, disent-ils. En musique, presque tous les sujets sont capables de dégager leurs habiletés et leurs difficultés à écrire une portée ou une pièce et à les mémoriser à condition que ce soit de courts fragments.

Nous notons une amélioration notoire dans la capacité de vérifier les structures de phrases en français qui pourrait éventuellement être un début pour favoriser les habiletés à écrire. En musique, les sujets observés présentent une belle cohérence dans leur rédaction, mais l'enseignant n'a pas pu aller assez en profondeur en écriture pour tous les évaluer, le programme musical étant fondé sur la lecture.

Il est difficile pour les sujets d'analyser le contenu des textes ou des pièces, d'en saisir la structure et le style, l'intention, les valeurs et les buts.

En musique, les sujets sont capables de planifier la lecture d'une portée ou d'une pièce mais ne peuvent pas vraiment bien l'exécuter. En français, la tâche est aussi ardue pour les sujets quant à la planification de la lecture d'un texte. Ceux qui y parviennent ne le font pas efficacement. Toutefois, nous remarquons que José a développé le goût de la lecture et qu'il s'est responsabilisé bien qu'il ait encore de la difficulté à lire avec fluidité. La planification de la lecture d'un texte ou d'une pièce semble plus ardue que celle de l'écriture.

La tâche de construire le sens de la lecture, d'y réagir et d'en évaluer la démarche s'avère complexe pour les élèves ayant un TDAH et en difficulté d'apprentissage de notre recherche. Les enseignants s'interrogent à propos de cette faiblesse qu'ils attribuent soit à l'efficacité chez les sujets, soit à une

difficulté de groupe. Ils notent tout de même une légère amélioration en français.

La planification semble un problème généralisé à travers la plupart des aspects traités dans cette recherche chez les sujets avec TDAH. Toutefois, une amélioration est perçue chez quelques cas.

La mauvaise planification se répercute dans la rédaction de leur texte. Le modifier après la relecture devient également une tâche ardue pour ces élèves en difficulté d'apprentissage. Ils ne suivent pas vraiment de démarche d'écriture.

Sur le plan technique en lecture, les éléments psycholinguistiques traités en français et en musique, tels que décrits au tableau 3.4, se résumaient ainsi : reconnaître les notes, reconnaître la durée, respecter la syntaxe (ordre des notes, identifier la nature des notes : noire, blanche, ronde, croche, *etc.*), pour la musique ; alors que ceux en français regroupaient les sous-aspects : reconnaître les lettres, reconnaître les syllabes, respecter la syntaxe (ordre des mots, identifier la nature des mots : nom, pronom, verbe, adjectif, *etc.*). Dans les deux programmes, l'importance est mise sur l'agencement des éléments musicaux et grammaticaux (notes, mots) afin d'assurer le sens que produit le rythme et l'intonation.

En écriture, il est difficile d'établir des liens entre les éléments de la langue tels : le lexique, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison en français et les éléments musicaux dont les notes et les gammes. Peu de sujets les maîtrisent en français alors qu'ils les gèrent assez bien en musique. Cependant, les enseignants de français mentionnent que ce problème semble généralisé aux groupes-classes et que les sujets de cette recherche

ne font pas exception. Spécifions que le programme musical était axé sur la lecture et non sur l'écriture, cette dernière partie n'a donc pas été investiguée en profondeur en musique. Le peu de composition fait était satisfaisant, cependant, certains sujets l'avaient rédigée à l'oreille plutôt que par écrit.

Le phrasé musical implique l'interprétation, le sens et le rythme, conditions de lecture et d'écriture essentielles en musique, alors que le phrasé littéraire implique la compréhension, le sens et la ponctuation, conditions de lecture et d'écriture essentielles en français. Dans les deux champs à l'étude, l'interprétation, la compréhension et le sens ne posent pas de problème. Le rythme est difficile à maintenir chez la majorité des sujets en français mais semble plutôt aisé en musique. Il est difficile pour la moitié des sujets d'adopter un rythme approprié lorsqu'ils s'expriment, lisent un texte ou interprètent une pièce musicale. Certains sujets se sont tout de même beaucoup améliorés à la lecture à haute voix en fin d'année en français, nous pensons que cela peut aussi être dû à une meilleure confiance en soi qui s'est clairement manifestée lors des prestations en musique, des communications orales en français ainsi que dans certaines autres matières en cours d'année tel que nous le rapportent les autres enseignants des sujets.

Concernant la phonologie, le lexique, la sémantique et la syntaxe en français, les difficultés persistent mais les sujets ont un souci de comprendre. Les sujets ont plus de facilité en musique à reconnaître les notes et la durée et à les agencer en phrasé musical. Ils sont aussi capables d'apprendre à retrouver la note et d'utiliser le doigté adéquat pour bien la jouer.

Parmi les similarités en lecture de la musique et en lecture du français, nous pouvons remarquer que l'intérêt des sujets qui se manifeste en musique

en cours d'année s'accroît en français en fin d'année. La créativité et le goût de la lecture se développent de façon notable. L'interprétation et la compréhension du sens du texte ou de la pièce se sont améliorées. Les sujets maîtrisent de mieux en mieux les éléments qui assurent la cohérence du texte ou de la pièce.

4.3.1.3 Apprentissage vu par les sujets eux-mêmes

Le canevas d'entrevue pour les sujets présenté en annexe (9) regroupe les trois unités d'analyse : apprentissage, comportement et psychomotricité. L'apprentissage a été exploré à partir d'éléments scolaires liés à l'intérêt porté au milieu scolaire, aux cours dispensés, aux difficultés rencontrées, à l'apprentissage et à la réussite scolaire, lequel regroupe seize questions suivies d'analyses :

1. Comment trouves-tu l'école ?
2. Qu'est-ce que l'école t'apporte ?
3. Quels sont tes intérêts à l'école ?
4. Qu'est-ce qui te motive ou non à venir à l'école ?
5. Est-ce qu'il y a des cours que tu préfères ? Pourquoi ?
6. Parle-moi du cours de français ?
7. Qu'est-ce que tu aimes apprendre dans ce cours ?
8. À quoi ça te sert à toi d'apprendre le français ?
9. Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?
10. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans ce cours ?
11. As-tu des devoirs à faire ? Les fais-tu ?
12. À quoi ça te sert d'apprendre à jouer de la guitare ?
13. Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?
14. As-tu des difficultés à jouer de la guitare ? Lesquelles ?
15. Que penses-tu de la réussite scolaire ? Est-ce important de réussir ?
16. Comment organises-tu ta planification dans ce qu'on te demande de faire à l'école ?

4.3.1.3.1 Description de la dimension apprentissage vue par les sujets

À la première question : comment trouves-tu l'école, cinq des six sujets répondent plutôt négativement sauf si le cours est intéressant. Caroline dit trouver cela agréable. En somme, peu de sujets en troubles de comportement et d'apprentissage aiment l'école.

Toutefois, cinq d'entre eux disent que l'école va leur apporter un travail dans l'avenir (question 2). Caroline associe les études à l'apprentissage et José dit qu'il faut apprendre à lire et à écrire pour faire un métier plus tard.

L'intérêt des sujets concernant l'école touche l'amitié et l'apprentissage (question 3). Concernant la motivation à fréquenter l'école, les sujets parlent plutôt des amis que des apprentissages (question 4). Joe est motivé par les cours de guitare et d'éducation physique. Caroline est motivée par des amis et quelques enseignants. Mike dit qu'il vient à l'école parce que ses parents le forcent à le faire. José dit venir à l'école même si cela ne lui tente pas. Martin répond qu'il est obligé de toute façon. L'aspect amitié prend plus de place dans la vie des sujets que l'apprentissage en tant que tel comme élément de motivation à venir à l'école.

Concernant les cours préférés des sujets (question 5), l'éducation physique arrive au premier plan dans une proportion de cinq sujets sur six. La seconde place va à l'anglais avec quatre candidats, suivie des arts plastiques pour deux d'entre eux. La musique, le français, les mathématiques, la géographie et l'écologie n'ont été choisis que par un seul des sujets.

Outre l'aspect sportif relevé chez les sujets quant aux préférences pour les cours, ce qui ressort ici est l'importance de la réussite, l'aspect créatif et l'appréciation qu'ils ont envers l'enseignant.

À propos du cours de français (question 6), quatre sujets disent avoir moins de difficulté qu'en début d'année bien que ce soit ardu. Joe a de meilleures notes en écriture. Martin dit s'être amélioré. D'ailleurs, ses résultats scolaires en français ont augmenté d'étape en étape pour l'année en cours.

La lecture et la communication orale représentent ce que les sujets préfèrent en français (question 7). Bien qu'ils soient pourvus d'une bonne imagination, l'écriture leur apparaît beaucoup plus difficile en raison des fautes d'orthographe. Ils sont très conscients de leur difficulté en écriture mais ils ne savent toutefois pas comment y remédier.

Les sujets associent l'apprentissage du français à leur future carrière par l'entremise d'un meilleur langage (question 8). Bien parler et bien écrire, c'est important pour eux. Joe mentionne que la lecture de textes lui cause des bégaiements en raison de sa gêne et que l'apprentissage du français peut les diminuer, il spécifie également que l'apprentissage de la guitare a contribué à atténuer ses bégaiements en l'aidant à mieux contrôler son stress.

Les sujets accordent une assez grande importance à l'apprentissage du français (question 9) mais sont surtout conscients que c'est nécessaire pour leur avenir sans que cela ne les intéresse particulièrement.

Quant aux difficultés en français (question 10), c'est surtout à l'écrit que les sujets disent en éprouver dans une proportion de cinq cas sur six. Les fautes d'orthographe leur posent également un problème majeur et les règles de grammaire sont complexes pour quatre des sujets. Joe mentionne qu'il a amélioré son écriture et Martin dit qu'en lecture, le problème d'identification du Gn (Groupe nominal) et autres ne se pose pas.

Deux éléments ressortent des propos des sujets : d'une part, Toad réalise que ses difficultés sont clairement liées au fait qu'il soit distrait ; d'autre part, José bégaille, il éprouve le même problème que Joe soulevait un peu plus tôt en parlant des difficultés à lire un texte en public. Il ne l'a pas mentionné comme tel à la chercheuse, mais cela s'est produit à quelques reprises pendant qu'il tentait de répondre aux questions lors de l'entrevue.

La plupart des sujets font leurs devoirs mais pas tout le temps, cela dépend parfois des matières (question 11).

Quant à savoir à quoi cela leur sert de jouer de la guitare (question 12), trois sujets répondent que c'est pour savoir jouer. Tous disent aimer la musique, ils trouvent cela plaisant et ont du plaisir à jouer. L'un dit que c'est un passe-temps, un autre que cela l'aide un peu dans ses études et Caroline dit que cela l'aide à affronter un public.

Au sujet de l'importance d'apprendre à jouer de la guitare (question 13), tous répondent que oui, c'est important car cela offre des possibilités de métier, leur permet d'apprendre à jouer d'un instrument de musique, de se sentir moins gênés, *etc.*

Remarquons ici la réitération des propos de Joe concernant la capacité d'être à l'aise devant un public ainsi que l'intérêt pour Toad de jouer dans un groupe. José a appris à bien écouter afin de mieux percevoir les sons de sa guitare alors que Martin et Caroline aiment bien en jouer. Mike fait allusion à certains conflits. Rappelons que celui-ci a abandonné le cours juste avant les spectacles du gala des Méritas en fin d'année scolaire. Il était en conflit avec l'enseignant de guitare. Ce ne sera pas la première fois que cela lui sera arrivé, il mentionne qu'à un moment donné, une enseignante au primaire « avait pétié une coche » car il lui avait dit qu'il n'aimait pas la musique. Elle lui avait alors demandé de sortir de son cours, « ça fait que j'ai cassé ma flûte, je l'ai mise par terre et je lui ai dit : "tu t'arrangeras avec", puis je suis parti ». C'est ce même comportement que Mike a reproduit avec l'enseignant de guitare lorsqu'il a eu à respecter certaines consignes ou à surmonter les difficultés d'apprentissage.

Concernant les difficultés à jouer de la guitare (question 14), quatre disent ne pas en avoir, dont Caroline qui trouve que la difficulté réside dans la capacité à se concentrer. José aussi dit qu'il n'avait pas vraiment de difficulté sauf pour lire les longs numéros. Sa principale difficulté semble être le rythme, tout comme Mike qui trouvait d'ailleurs difficile de lire les notes et de les jouer, il n'arrivait pas à les remarquer.

Le propos de Mike est particulièrement intéressant car il vient corroborer le problème qu'éprouvent les jeunes en difficulté d'apprentissage quand il faut jouer devant un public, tel que le mentionnaient précédemment Joe et Caroline. Mike a tenté de dissuader tout le groupe de jouer au gala des Méritas. Il a d'ailleurs presque réussi car ce n'est que moins d'une heure avant le spectacle que quatre des six sujets ont décidé de jouer. Il affirme ouvertement avoir peur de ne pas être capable de bien jouer, ce qu'il ne

laissait pas paraître pendant les cours bien qu'il fût le premier à toujours vouloir semer la zizanie. C'est donc le manque de confiance en soi qui interagissait quand il était avec le groupe.

La réussite scolaire est importante pour les sujets, ils l'associent à l'avenir (question 15). Martin est très conscient que ses difficultés scolaires lui nuisent beaucoup.

La planification des tâches scolaires n'est pas chose simple pour les sujets (question 16), la plupart d'entre eux écrivent dans l'agenda mais ne se rappellent pas toujours de ce qu'il y a à faire ou ne le font pas à l'occasion.

4.3.1.3.2 Analyse de la dimension apprentissage vue par les sujets

Pour brosser un portrait des éléments pris en compte dans l'actuelle recherche dans les entrevues semi-dirigées pour les sujets, nous pouvons affirmer que tous les garçons de cette étude détestent aller à l'école. L'unique fille du groupe se trouve bien à l'école, elle considère que c'est agréable et l'associe à l'amitié.

Les sujets affilient les études à la perspective d'un métier dans l'avenir. Ils accordent une assez grande importance à l'apprentissage du français mais sont surtout conscients que c'est nécessaire pour leur avenir. Pour eux, le français favorise leur future carrière en raison d'une meilleure qualité du langage. Toutefois, leur principal intérêt concernant l'école est plus centré sur l'amitié que l'apprentissage.

L'éducation physique et l'anglais sont les cours préférés alors que la musique, le français, les mathématiques, la géographie et l'écologie n'ont pas

de succès auprès des jeunes en troubles de comportement et d'apprentissage avec TDAH de notre étude. D'ailleurs, les sujets disent aimer les cours de guitare mais pas leur cours de musique à l'école. Cette affirmation s'explique par le fait que les sujets se retrouvent en petit groupe dans le cours de guitare et jouent tous le même instrument comparativement au cours de musique à l'école où une trentaine d'élèves environ tentent de jouer de différents instruments, ce qui peut, pour des apprentis, provoquer la cacophonie. Or, les enfants ayant un TDAH sont facilement distraits par les stimuli et ne sont pas très concentrés lorsqu'ils sont en grand groupe.

L'importance qu'ils accordent à l'école concerne la réussite. À leurs yeux, la réussite scolaire est garante de l'avenir. Ils sont bien conscients que leurs difficultés scolaires leur nuisent beaucoup.

Ces difficultés s'atténuent quelque peu en français chez les sujets. Ces derniers préfèrent la lecture et la communication orale. Comme la grammaire et l'orthographe représentent un obstacle, l'écriture leur apparaît beaucoup plus difficile. Ils sont très conscients de leur difficulté dans cet aspect, ils ne savent toutefois pas comment y remédier. Un sujet réalise que ses difficultés d'apprentissage sont clairement liées au fait qu'il soit distrait. Il n'arrive pas à maintenir une attention soutenue.

Une autre difficulté pour les sujets réside dans l'organisation des tâches. Même s'ils les écrivent presque tous dans leur agenda, ils arrivent difficilement à gérer plus d'une tâche, ils oublient leur agenda ou même oublient qu'ils y ont noté les tâches à effectuer.

Pour certains sujets, l'apprentissage de la guitare aide à contrôler le stress et contribue à atténuer les bégaiements. L'un d'entre eux ajoute que

l'apprentissage du français aide également à les vaincre. Le lien qu'il fait ici entre l'apprentissage du français et l'apprentissage de la musique est particulièrement intéressant car il associe les deux formes de langage au contrôle de soi contribuant à mieux gérer le stress. Le contrôle de soi associé à l'inhibition, l'une des fonctions exécutives, est une difficulté majeure des personnes vivant avec un TDAH selon Guay et Laporte (2006).

Dans notre recherche, trois sujets bégaient parmi le groupe. Ils éprouvent ce même problème lorsqu'ils ont à lire un texte en public, mais ne bégaient pas quand ils participent aux cours de guitare, pendant qu'ils échantent avec les autres sujets et l'enseignant ou en lisant leur partition. Ils bégaient en entrevue quand les questions les touchent plus personnellement. Il aurait été intéressant de questionner l'ensemble des sujets à ce propos, mais cela n'a pas été fait puisque c'est au moment de la transcription des données que la chercheuse a remarqué ce phénomène chez la moitié des sujets.

Autre point intéressant, Caroline mentionne que la guitare lui sert à affronter le public. À la question concernant l'utilité d'apprendre le français, Joe mentionnait également que cela lui servait à affronter le public. Ce dernier disait que la guitare et le français l'aidaient à contrôler le stress et à aller en public. Les cours de guitare atténuent la gêne des sujets. Par ailleurs, les sujets apprennent à bien écouter afin de mieux percevoir les sons pendant les cours de guitare. Les principales difficultés résident dans la capacité à se concentrer et à suivre le rythme.

4.3.1.4 Discussion de la dimension apprentissage

Le tableau suivant (4.24) résume les éléments observés chez chacun des sujets en musique et en français, pour le sous-aspect cognitif, à partir des entrevues semi-dirigées, des commentaires des bulletins ainsi que des observations du journal de bord. Un crochet indique que l'aspect évoqué s'est amélioré en cours d'année dans les deux champs langagiers à l'étude. Nous avons inscrit « *Fr* » si le sujet a progressé seulement en français en ce qui a trait à l'élément observé, « *Mu* » si le progrès s'est fait uniquement en musique, puis « *Au* » si la progression s'est manifestée dans une autre matière. Une combinaison de deux inscriptions a lieu quand l'amélioration a été démontrée dans deux classes différentes.

Tableau 4.24

Bilan analytique : sous-aspect cognitif

Éléments	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Concentration	<i>Mu</i>		<i>Fr</i>			<i>Mu</i>
Persévérance	✓	<i>Mu</i>	<i>Au / Fr</i>		✓	<i>Mu</i>
Rigueur	<i>Au / ✓</i>	<i>Au</i>			<i>Fr</i>	
Engagement	✓	<i>Mu</i>	<i>Fr</i>	<i>Fr</i>	✓	<i>Mu</i>
Curiosité	<i>Mu</i>	<i>Mu</i>			✓	<i>Mu</i>
Habitudes de travail	<i>Au / ✓</i>	<i>Mu</i>			<i>Fr</i>	
Organisation	✓				<i>Fr</i>	<i>Mu</i>
Motivation	✓	<i>Au / ✓</i>	✓	<i>Au / Fr</i>	✓	<i>Mu</i>
Attention	<i>Mu</i>	<i>Mu</i>	<i>Fr</i>		<i>Fr</i>	
Potentiel	✓	✓	✓	<i>Au / Fr</i>	<i>Au / ✓</i>	<i>Mu</i>
Mémorisation	<i>Mu</i>	<i>Mu</i>		✓	✓	<i>Mu</i>
Créativité	✓	✓	<i>Mu</i>	<i>Fr</i>	✓	<i>Mu</i>
Esprit d'analyse et synthèse	✓	✓	<i>Fr</i>			<i>Mu</i>

Légende : Français (*Fr*) ; Musique (*Mu*) ; Autre matière (*Au*) ; Aspect amélioré (✓)

Six éléments attirent notre attention et nous permettent de confirmer qu'il y a une nette amélioration pour la majorité des sujets dans les deux champs à l'étude. Le potentiel, la motivation, la créativité, et l'engagement viennent en tête de lice, suivis de la mémorisation et de la persévérance. L'esprit d'analyse et de synthèse ainsi que la capacité d'attention se démarquent également dans une proportion des deux tiers des sujets.

En musique, le MEQ (2002) promeut les compétences axées sur la création et l'interprétation, prépondérantes dans les apprentissages à réaliser, lesquelles reposent sur l'acquisition du langage propre à la musique. L'une des réussites en lien avec nos objectifs de recherche et le programme du *Renouveau Pédagogique* du MEQ se perçoit dans l'amélioration de ces deux compétences, à savoir la créativité parmi les éléments cognitifs et l'interprétation parmi les éléments psycholinguistiques.

Par ailleurs, le MEQ (2002) considère que la musique amène l'élève à développer son potentiel créateur et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer. Elle la définit comme l'expression personnelle. La musique livre un message structuré selon un système de code qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions. Le potentiel des jeunes hyperactifs de cette recherche est omniprésent selon toutes nos sources de données. Leur principale difficulté réside dans la réalisation de leurs aspirations, ils n'exploitent pas leur potentiel à bon escient, ce qui est probablement dû, pense la chercheuse, à leur manque de confiance en soi.

La motivation et l'engagement qui se manifestent de plus en plus chez les sujets accentuent les chances de succès dans leurs études. Ainsi, les risques de décrochage scolaire ont tendance à diminuer comme le

rapportent, entre autres, Barkley (1998), Juneau et Boucher (2004) et McGough, Smalley et McCracken (2005).

Par ailleurs, l'amélioration de la capacité de mémorisation chez les jeunes aux prises avec le TDAH de cette étude est également très prometteuse puisqu'il s'agit d'une faiblesse marquée chez les hyperactifs qui éprouvent généralement de la difficulté avec leur mémoire de travail. En effet, comme le souligne Poissant (2006), il est difficile pour ces jeunes de développer un langage interne élaboré nécessaire à l'autorégulation par le langage en raison de leur mémoire de travail verbale limitée.

Le progrès noté chez ces jeunes concernant la persévérance est également très intéressant puisque celle-ci nécessite une attention soutenue, laquelle, comme l'explique Camus (1996), fait référence à la dimension temporelle du développement des processus attentionnels. Selon Chevalier et Girard-Lajoie (2000) de même que Laporte (2006), l'attention soutenue requiert un contrôle des impulsions et une persistance à la tâche dans un effort dirigé. La persévérance chez les jeunes avec TDAH à l'étude a été soulignée en musique, en français et dans d'autres matières, tel que révélé dans les commentaires des bulletins. Les problèmes persistants chez les sujets de cette étude au niveau de l'aspect cognitif sont les éléments touchant la concentration qui demeure très faible, les mauvaises habitudes de travail, le manque d'organisation et le manque de rigueur qui nuisent à leurs apprentissages.

Parmi les éléments du sous-aspect psycholinguistique, les similarités observables en français et en musique chez les jeunes aux prises avec le TDAH sont le goût de la lecture, l'interprétation et la compréhension du sens du texte ou de la pièce ainsi que les éléments qui en assurent la cohérence.

Le tableau 4.25 résume les liens entre les éléments psycholinguistiques en lecture dans les deux champs à l'étude chez les élèves présentant un TDAH.

Tableau 4.25
Similarités des éléments psycholinguistiques
Lecture en musique, lecture en français chez les élèves avec TDAH

<i>Lecture et compréhension</i>	<i>en musique</i>	<i>et</i>	<i>en français</i>
Programme →	Programme repose sur la lecture, l'interprétation et l'instrument.		Programme de français du MEQ en lecture, écriture et oral.
Lecture (Plan technique) →	Bonne maîtrise des éléments musicaux. Sujets intéressés, souci de comprendre.		Difficulté marquée au niveau de la nature des mots. Sujets plus intéressés.
(Phrasé musical)	Peu de difficulté à agencer les notes et à assurer le sens rythmique. Bonne oreille mélodique. Planification et lecture de texte difficile.		Difficulté sur le plan syntaxique, de la ponctuation, de l'intonation et du découpage temporel. Rythme faible. Planification et lecture de texte difficile.
Interprétation →	Peu de difficulté à interpréter des pièces. Construction de sens, réaction et évaluation de la démarche de lecture complexe. Moyen en composition.		Légère difficulté sur le plan de la sémantique, en compréhension et interprétation de texte. Un peu d'amélioration. Difficulté d'en analyser le contenu. Construction de sens, réaction et évaluation de la démarche de lecture complexe. Faiblesse en composition.
Instrument →	Capacité d'identifier la note, de comprendre, d'interpréter et de composer une pièce. Utilisation adéquate du doigté, bonne posture, capacité de coordonner le travail de la main gauche (appuyer sur la corde) et de la main droite (pincer la corde). Émotivité très développée. Goût de la musique développé.		Amélioration en compréhension et composition de texte et dans la capacité de vérifier les structures de phrases. Souci d'apprendre développé, recherche de stratégies appropriées. Meilleure posture. Émotivité développée. Goût de la lecture accentué.

Tableau de l'auteur, Essiambre (2007)

Concernant le rythme, les résultats sont quelque peu contradictoires : peu de difficulté en musique et faiblesse en français. Ribière-Raverlat (1997) établit des liens entre les deux formes de langage sur le plan du rythme entre autres avec le découpage temporel, les impulsions plus ou moins régulières, les pauses, l'accentuation (accent de durée en fin de phrase, accent d'insistance), qu'elle nomme les groupes rythmiques en français puis les rythmes binaires et ternaires, l'appréhension corporelle, gestuelle et auditive de musiques non pulsées qu'elle classe sous le sens rythmique en musique. Les liens sont difficiles à tisser, dans notre étude, concernant le rythme en français et en musique puisque les élèves ont encore trop de difficulté au niveau de la syntaxe, de la ponctuation, de l'intonation et du découpage temporel en français alors qu'ils ont peu de problème à agencer les notes et à assurer le sens rythmique en musique. Nous pouvons toutefois présager que cette facilité en musique pourrait être un élément prometteur à long terme.

Un des éléments les plus importants soulevés dans les entrevues est sans nul doute le goût de la lecture qui s'est développé chez les jeunes souffrant d'hyperactivité de même que le goût de la réussite. Sur le plan des apprentissages, c'est sans contredit une clef vers le succès à moyen ou à long terme. Notons que les problèmes d'apprentissage sont persistants dans plusieurs matières, bien que certains progrès aient été notés en français. Les sujets avaient de manière générale une certaine facilité d'apprentissage en musique. Ce constat est intéressant dans la mesure où les difficultés d'apprentissage en français s'atténuent chez les sujets de cette étude pendant que se développe chez eux le goût de la lecture, parallèlement au goût de la réussite qui aura été signifiée par plusieurs enseignants. Tel que rapporté par le MEQ (2002), les difficultés majeures chez les garçons sont relevées en français lecture. Barkley (1998) de même que Dykman et Arkerman (1991) signalent que la majorité des jeunes aux prises avec le

TDAH démontrent un sous-rendement en lecture et en orthographe. Selon les résultats de cette étude, l'apport de l'apprentissage d'un instrument de musique pourrait permettre aux jeunes qui souffrent du TDAH d'atténuer leurs difficultés d'apprentissage en lecture à moyen ou à long terme.

L'amélioration de l'interprétation et la compréhension du sens du texte ou de la pièce ainsi que les éléments qui en assurent la cohérence représentent des progrès significatifs dans cette étude. Le MEQ (2002), qui met l'accent sur les compétences transversales, associe les propriétés du langage symbolique de la musique aux compétences en lecture ainsi qu'en communication orale et écrite en français, lorsqu'il rend compte de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation. Nous pouvons donc considérer que l'amélioration de ces sous-aspects peut avoir des répercussions dans les deux champs à l'étude.

4.3.2 Comportement

Pour l'ensemble des personnes interrogées en entrevues semi-dirigées, la dimension comportementale est divisée en cinq sous-thèmes, repris du questionnaire SDQ-Fra de Goodman (1999) utilisé à l'étape de dépistage en début d'étude. Les cinq sous-thèmes se répartissent comme suit : hyperactif, comportemental, affectif, relationnel et social ; lesquels sont sous-divisés en plusieurs éléments. Ainsi, nous retrouvons dans les prochaines pages le comportement vu par les enseignants de français, suivi du comportement vu par l'enseignant de guitare et finalement le comportement vu par les sujets eux-mêmes. Un bilan analytique incluant des tableaux comparatifs permet de conclure les résultats sous cette dimension.

4.3.2.1 Comportement vu par les enseignants de français

Chaque sous-thème lié au comportement selon la vision des enseignants de français contient différents éléments.

4.3.2.1.1 Description des éléments du sous-thème hyperactivité en français

Les éléments liés à l'hyperactivité se regroupent ainsi :

1. Est-il agité ?
2. Est-il capable de se contrôler ?
3. Comment se comporte-t-il en classe ?
4. Lui arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?
5. Quand il commence un travail ou un devoir, le termine-t-il ?

À la question visant à savoir si l'élève est agité (question 1), trois enseignants de français répondent par l'affirmative. Toad l'est beaucoup moins qu'en début d'année, de même que José, à propos duquel l'enseignante remarque une amélioration. Caroline et Martin ne le sont pas. Ce dernier « va brasser un petit peu les autres, mais aussitôt qu'il est assis, il a comme une perte d'énergie ».

Quant à la capacité de contrôle (question 2), les enseignants de français remarquent une amélioration pour quatre des six sujets. Joe ne se contrôle pas toujours et pour Toad, il faut lui parler sérieusement en le regardant dans les yeux.

Concernant le comportement en classe (question 3), il y a quelques problèmes de discipline chez certains sujets, mais amélioration pour deux d'entre eux. Toad, qui a eu des problèmes avec ses amis, a cessé de

chercher à rire avec les plus malcommodes. Il est plus tranquille qu'au début de l'année. Il reste difficile d'aller chercher son attention et de le ramener à l'ordre quand il parle un peu trop. Caroline aussi a amélioré son comportement en classe comparativement au début de l'année. Elle est maintenant très polie avec son enseignante et lui dit bonjour au début et à la fin des cours. Joe semble avoir des problèmes d'impulsivité, de temps en temps, « il explose », rapporte son enseignante. José a beaucoup de difficulté à attendre son tour, cela le rend impatient. Martin est « trop dans la lune, il part », explique son enseignante. Quant à Mike, il est capable de bien se comporter, mais pas toujours.

À la question visant à savoir s'il leur arrive d'agir trop rapidement, avant de penser (question 4), les enseignants sont unanimes : tous les sujets sont impulsifs. Toutefois, Caroline, Toad et Mike se sont améliorés. Mike reste quand même sur la défensive. Joe dérange quand il n'a pas envie de travailler. Martin devient impulsif quand il se sent provoqué.

Quatre sujets terminent leur travail ou leur devoir (question 5). L'enseignante doit demander maintes et maintes fois à Martin de finir ses travaux, mais il les remet tout de même en retard. Pour ce qui est de Toad, il ne les fait pas, dit son enseignante.

4.3.2.1.2 Description des éléments du sous-thème comportement en français

Les éléments comportementaux se regroupent ainsi :

1. Lui arrive-t-il de s'énerver facilement ?
2. Vous paraît-il agressif ?
3. Est-il obéissant ?
4. Est-ce qu'il lui arrive de se bagarrer avec les autres ?

5. Est-ce que ce sont les autres qui le provoquent ou est-ce lui qui provoque ?

Quatre des sujets s'énervent facilement (question 1). Toad est assez calme et Martin ne s'énerve pas facilement, juste s' « il est dans le trouble ». Mike réagit très rapidement quand « il est pris en défaut » et José « grimpe vite dans les rideaux », dit son enseignante.

Quatre sujets démontrent de l'agressivité autant physique que verbale, (question 2), même Caroline, surtout si elle se sent traitée injustement. José et Martin ne sont pas agressifs. Toad s'est amélioré et ne réagit plus de manière agressive comparativement au début de l'année.

Presque tous les sujets sont obéissants (question 3). Caroline fait ce qu'on lui demande en soupirant, Mike va essayer de se justifier puis finalement obéit alors que cela dépend des occasions pour Toad.

La moitié des sujets se sont bagarrés pendant l'année scolaire en cours au moment de la recherche (question 4). Pour Martin, il s'agit plutôt de bousculades. Pour Toad, c'est plutôt rare et l'enseignante de Caroline ne l'a jamais vu se bagarrer. José se bagarre parfois avec un ami qui soudain ne l'est plus. Mike bousculait les autres dans le corridor. Quant à Joe, il se bagarrait avec tout le monde en début d'année alors que maintenant, « c'est beaucoup moins pire », remarque l'enseignante, tout en ajoutant qu'il est un peu plus sociable.

Dans cinq des cas, ce sont les autres qui provoquent les sujets, parfois, eux aussi provoquent les compagnons (question 5). Toad, Mike et

Martin se font souvent taquiner. Joe provoque autant qu'il se fait provoquer et José provoque plus souvent bien qu'il se fasse aussi provoquer.

4.3.2.1.3 Description des éléments du sous-thème affectif en français

Les éléments affectifs se regroupent ainsi :

1. L'élève est-il du genre positif ou négatif ? A-t-il tendance à se sentir capable de faire les choses ou à se dire : « Je ne suis pas bon » ?
2. Il est comment en classe, intéressé ou passif ?
3. Est-il plus souvent joyeux ou maussade ?
4. Vous semble-t-il heureux ou malheureux ?
5. Est-ce qu'il semble à l'aise, bien dans sa peau ?
6. Semble-t-il du genre inquiet ou soucieux ?
7. Que diriez-vous de l'estime qu'il a de lui-même ?
8. A-t-il confiance en lui ?
9. L'élève fait-il preuve d'individualité (d'authenticité) ?
10. L'élève est-il capable exprimer ses émotions ?

À la question « l'élève est-il du genre positif ou négatif » (question 1), les enseignants de français notent une nette amélioration pour Caroline, Mike et José. Concernant Toad, il est assez positif de manière générale, contrairement à Joe qui a plutôt tendance à se dévaloriser et dire qu'il n'est pas bon. Quant à Martin, l'enseignante ne le voit ni positif, ni négatif, il suit une ligne, dit-elle, sans trop de variété.

José, Mike et Caroline sont plutôt intéressés par ce qui se passe en classe (question 2). Martin et Joe sont plutôt passifs alors que Toad est passif quand il s'agit d'effectuer des tâches mais actif lors de discussion.

À l'exception de José qui est joyeux la majorité du temps (question 3), tous les autres sujets sont parfois joyeux, parfois maussade. Un fait intéressant est qu'il ne semble pas y avoir de juste milieu pour la plupart d'entre eux. Joe peut être très joyeux comme il peut être très désagréable. Caroline peut être très joyeuse et elle le dit à son enseignante tout comme dans la situation inverse. Pour Mike, cela dépend, il « est très proche de ses émotions » confie l'enseignant. Toad est beaucoup plus calme qu'en début d'année mais pas forcément maussade. Martin, lui, est renfermé, mais pas nécessairement maussade non plus.

Difficile à dire pour les enseignants si les sujets sont heureux (question 4). Toad a l'air heureux mais un peu triste en classe d'avoir peu d'amis. Joe a l'air malheureux, pense l'enseignante. Sans être joyeux, Mike va bien. José a l'air heureux. Martin n'est pas malheureux. À noter ici une certaine controverse dans le cas de Caroline qui « a une joie de vivre qui est là, souvent étouffée » observe l'enseignante. Elle remarque également qu'il y « a quelque chose avec cette jeune fille-là, qui est plus positif ». Elle trouve que c'est une fille vraiment intéressante.

Trois sujets ne semblent pas bien dans leur peau (question 5). Selon l'enseignant de français de Mike, ce dernier pense qu'il est à l'aise, mais son estime de soi est extrêmement fragile et il est tout le temps sur la défensive. L'enseignant croit qu'il n'est pas si bien dans sa peau qu'il le laisse paraître, « ça cache beaucoup de choses », dit-il. Martin et Joe ne sont pas bien dans leur peau non plus, selon leurs enseignantes. José et Caroline sont beaucoup plus à l'aise qu'en début d'année. Caroline, qui a accepté de jouer au spectacle de fin d'année, impressionne littéralement son enseignante qui affirme que « l'année passée, elle aurait pas fait ça ». Elle n'aurait jamais

pensé cela d'elle et conclut qu'elle est beaucoup mieux dans sa peau cette année.

La plupart des sujets vivent des inquiétudes (question 6), sauf Toad qui ne paraît pas stressé mais qui le cache peut-être bien, dit son enseignante de français. Joe semble inquiet. José l'est parfois. Caroline s'inquiète mais ce serait plus avec sa situation personnelle, observe l'enseignante. Mike est inquiet ou soucieux s'il s'est passé quelque chose avant et Martin est inquiet surtout quand il doit remettre des travaux et qu'il ne les a pas faits. Son inquiétude tourne autour de la crainte d'avoir des problèmes.

Joe, Mike et Martin n'ont pas d'estime de soi, évaluent leurs enseignants (question 7). José et Caroline se sont beaucoup améliorés, particulièrement Caroline qui avait tendance à se rabaisser, comme Joe, mais qui a modifié « cette attitude-là, qu'elle a envers elle, négative ». Quant à Toad, il sait qu'il est capable et connaît ses forces et ses faiblesses.

L'enseignante de Toad pense qu'il a confiance en lui (question 8), pour les autres, c'est malaisé de juger. C'est difficile à dire concernant Martin qui se questionne tout le temps s'il est capable ou non de réaliser ce qu'on lui demande. L'enseignant de Mike estime que ce dernier n'a pas confiance en lui subséquemment à son manque d'estime de soi. Cela dépend aussi pour Joe, « il a confiance devant des situations concrètes ». Caroline a constamment besoin d'être encouragée, elle n'a pas tendance à avoir confiance en elle par elle-même, dit l'enseignante. Quant à José, il a développé une confiance en lui cette année, il « est capable de réussir des choses », dit son enseignante.

Deux des sujets sont plus eux-mêmes et font preuve d'authenticité (question 9). Caroline et Joe aussi sont authentiques. Martin et Mike ne le sont pas. Mike « essaie de montrer qu'il est en contrôle alors qu'il ne l'est pas du tout ». Il éprouve une grande difficulté à contrôler ses émotions et ses réactions.

La capacité d'exprimer les émotions semble ardue pour la plupart des sujets (question 10). Toad ne parle pas beaucoup mais est capable de dire quand cela ne va pas bien avec les élèves de la classe. Chez Joe, c'est excessif, ou bien il ne dit rien, ou bien il explose, surtout quand il est fâché. Mike va exprimer ses émotions rapidement en étant sur la défensive. Martin s'exprime quand il est dans le trouble. José ne s'exprime pas quand il n'est pas bien mais l'enseignante le détecte tout de suite, quand il « est plus malheureux, il se ferme ». Caroline s'exprime plus qu'avant, elle « est plus capable de mettre des mots sur ce qu'elle vit ». Elle porte moins de jugements péjoratifs sur les individus.

4.3.2.1.4 Description des éléments du sous-thème relationnel en français

Les éléments relationnels se regroupent ainsi :

1. À votre avis, comment les autres le perçoivent-ils ?
2. A-t-il des amis(es) ?
3. Comment s'entend-t-il avec eux ?
4. Préfère-t-il la solitude ?
5. Comment s'entend-t-il avec vous ?
6. Se fait-il embêter par les autres ?

En ce qui a trait à la perception des autres (question 1), les enseignants de français considèrent que les autres élèves trouvent les sujets

plutôt tannants. En fait, les sujets de cette étude semblent exaspérants pour leur entourage.

Ils ont quand même quelques amis (question 2), sauf pour Toad qui en a à l'extérieur du groupe-classe, mais pas en classe. Mike, lui, fait des mauvais coups pour attirer l'attention. L'entente ne règne pas vraiment entre les sujets et les autres élèves de l'école. La relation avec les pairs est assez tumultueuse. Concernant Martin, l'amélioration que remarque son enseignante se situe particulièrement au niveau de ses relations sociales.

Les réponses des enseignants sont assez mitigées concernant la vie de groupe chez les sujets (question 4). Joe préférerait la solitude. Martin est isolé mais l'enseignante n'est pas certaine que ce soit par choix et qu'il aime la solitude. José et Mike ont besoin de contacts. Toad ne semble pas un garçon qui privilégie la vie de groupe et ce qu'il y a de nouveau depuis un certain temps, c'est qu'il entretient une meilleure relation avec les filles.

Pour la plupart des enseignants, les sujets s'entendent bien avec eux (question 5), sauf dans le cas de Martin qui vient parler à l'enseignante uniquement « quand il est dans le trouble ». Pour Joe, la relation semble difficile car il n'obéit pas toujours à l'enseignante. Par ailleurs, la plupart des sujets se font embêter par les autres (question 6).

4.3.2.1.5 Description des éléments du sous-thème social en français

Les éléments sociaux se regroupent ainsi :

1. L'élève s'engage-t-il dans les activités de groupe ?
2. A-t-il le sens des responsabilités ?

3. Est-il prêt à aider les autres ?
4. Est-il du genre à partager ?
5. Est-il gentil avec les autres élèves ?
6. Vous semble-t-il sensible ou indifférent aux autres ?

À l'exception de Martin qui est rejeté en raison de son manque d'organisation, les sujets s'engagent assez bien dans les activités de groupe (question 1). C'est plus ou moins le cas pour Toad, qui préfère travailler seul.

La plupart des sujets ont le sens des responsabilités (question 2). Ce n'est pas le cas pour Mike, ni pour Martin qui, par surcroît, est très désorganisé. José s'est amélioré de ce côté-là.

La majorité des sujets sont prêts à aider les autres (question 3). Mike peut le faire à condition qu'il puisse en retirer quelque bénéfice ou pour se faire remarquer et Martin ne sait pas comment faire. Des dires des enseignants, Mike, José et Martin sont du genre à partager (question 4). Joe ne partage pas n'importe quoi et Toad partage ses réponses lors d'examen.

Toad est gentil avec les autres (question 5). Joe peut être gentil mais aussi très désagréable et agressif. Il est toutefois plus poli quand il demande des explications. Il a pris confiance en lui et il fait davantage confiance aux autres. Il s'est grandement amélioré sur le plan social. Ce n'était vraiment pas le cas en début d'année où il était plus agressif et plus arrogant. Il n'est pas rancunier. Cette amélioration de l'attitude est aussi perçue chez José.

Mike n'est pas toujours gentil, il peut être acariâtre avec les autres. La plupart du temps, José est gentil, mais comme il exige beaucoup d'attention, il finit par fatiguer les autres. Quant à Martin, il est plutôt doux et aimerait avoir des amis, mais son attitude le désavantage et il ne peut garder ses

amis. Il est trop lunatique. Il a néanmoins amélioré son attitude en cours d'année.

Presque tous sont très sensibles (question 6), sauf Mike qui n'est ni sensible, ni indifférent. Il est plus sensible à ce que les autres pensent de lui qu'aux autres en soi.

4.3.2.2 Comportement vu par l'enseignant de guitare

Chacun des cinq sous-thèmes de la dimension comportementale, selon la vision de l'enseignant de guitare, contient différents éléments.

4.3.2.2.1 Description des éléments du sous-thème hyperactivité en musique

Les éléments liés à l'hyperactivité se regroupent ainsi :

1. Est-il agité ?
2. Est-il capable de se contrôler ?
3. Comment se comporte-t-il en classe ?
4. Lui arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?
5. Quand il commence un travail ou un devoir, le termine-t-il ?

L'enseignant de guitare observe de l'agitation chez quatre des sujets pendant le cours (question 1). Toad et Joe sont calmes.

Toad et Joe sont capables de se contrôler (question 2). José serait capable de se contrôler par lui-même, mais pas tout le temps. Il a beaucoup de difficulté à se taire et à cesser de gesticuler des mains. Martin semble comme à part, dans son monde, « faut aller le secouer, presque, pour qu'il réagisse ou qu'il réalise ». Il éprouve beaucoup de difficulté à cesser de

bouger, il touche tout, tout le temps, avec une main ou un pied. Lui, « il "gossait" sur tout [...], pied, bras, il n'arrêtait jamais, toujours en mouvement ». Caroline et Mike non plus, ne se contrôlent pas toujours. Mike ne peut pas respecter le silence imposé par l'enseignant.

Le comportement en classe diffère selon chaque sujet (question 3). Joe est toujours très silencieux. Toad est à son affaire, la matière l'intéresse et il est à l'écoute. Mike semblait plutôt désintéressé et n'était pas vraiment discipliné. José, bien qu'il bouge excessivement, est un garçon très respectueux. Il aime rire, tout comme Martin. Celui-ci était toujours le premier à aller chercher sa guitare pour commencer le plus rapidement possible, il est très intéressé. Martin est un garçon vulnérable qui s'est fait harceler un certain temps par Mike dans le cours. Il ne sait pas comment se défendre et se fâche parfois inutilement.

À l'exception de Joe et de Toad, les sujets agissent trop rapidement, avant de penser (question 4). Chez Martin, l'impulsivité a diminué en cours d'année. Dans le cas de José, la base de ses difficultés se situe sûrement dans son impulsivité, pense l'enseignant. Il ne réfléchit pas avant d'agir alors que Mike, lui, ne réfléchit pas avant de parler.

Outre Caroline et Mike, les sujets terminent les travaux demandés par l'enseignant (question 5). Caroline fait ses travaux seulement s'il y a une récompense affective qui s'ensuit. L'enseignant est d'avis que si Caroline pouvait s'investir dans une activité musicale, artistique ou théâtrale, elle récolterait l'affectivité ou la reconnaissance qu'elle recherche.

4.3.2.2.2 Description des éléments du sous-thème comportement en musique

Les éléments comportementaux se regroupent ainsi :

1. Lui arrive-t-il de s'énerver facilement ?
2. Vous paraît-il agressif ?
3. Est-il obéissant ?
4. Est-ce qu'il lui arrive de se bagarrer avec les autres ?
5. Est-ce que ce sont les autres qui le provoquent ou est-ce lui qui provoque ?

Trois des sujets ne s'énervent pas en classe de musique (question 1). Martin, lui, s'est calmé en cours d'année, il n'a pas vraiment confiance en lui et le fait de partager une activité en petit groupe sur une assez longue période de temps l'a beaucoup aidé, dit l'enseignant. Caroline et Mike s'énervent facilement. Mike s'emporte et est parfois colérique.

Mike et Caroline sont parfois agressifs (question 2). Par contre, bien qu'elle paraisse tout le temps fâchée, on peut faire sourire Caroline sans problème. Martin s'est beaucoup amélioré en cours d'année.

Quatre des sujets sont obéissants (question 3). Ce n'est pas le cas pour Caroline et Mike ; ce dernier est plutôt négociateur.

Aucun des sujets ne s'est bagarré en cours d'année dans la classe de musique (question 4).

Joe et José ne provoquent pas les autres dans le groupe de musique (question 5). José est plutôt taquin. Caroline est un peu comme Mike et sait comment provoquer les autres. Mike, qui provoque constamment, est « le

genre de gars que t'écœure pas », les autres ne lui parlent pratiquement pas. Martin provoque autant qu'il se fait provoquer.

4.3.2.2.3 Description des éléments du sous-thème affectif en musique

Les éléments affectifs se regroupent ainsi :

1. L'élève est-il du genre positif ou négatif ? A-t-il tendance à se sentir capable de faire les choses ou à se dire : « Je ne suis pas bon » ?
2. Il est comment en classe, intéressé ou passif ?
3. Est-t-il plus souvent joyeux ou maussade ?
4. Vous semble-t-il heureux ou malheureux ?
5. Est-ce qu'il semble à l'aise, bien dans sa peau ?
6. Semble-t-il du genre inquiet ou soucieux ?
7. Que diriez-vous de l'estime qu'il a de lui-même ?
8. A-t-il confiance en lui ?
9. L'élève fait-il preuve d'individualité (d'authenticité) ?
10. L'élève est-il capable exprimer ses émotions ?

Toad, Joe et José sont plutôt du genre positif dans leurs apprentissages en musique (question 1). Caroline et Mike sont négatifs. Celui-ci a tendance à dire qu'il n'est pas capable. Martin a littéralement changé au retour des classes après le temps des Fêtes. Au début, il voyait l'apprentissage de la musique trop difficile et était négatif puis il s'est amélioré de façon notable en janvier.

Quatre des sujets sont intéressés en classe (question 2). Mike est passif et malgré tout l'intérêt que Martin porte à la guitare, il semble l'être également.

Toad et José ont un tempérament plutôt joyeux (question 3). Martin est parfois joyeux, parfois maussade. Quant à Joe, l'enseignant suppose qu'il est plutôt joyeux mais le dit un peu mystérieux. Caroline est plutôt joyeuse même si elle bougonne presque tout le temps. L'enseignant observe que Caroline a constamment besoin de chercher l'attention. Elle choisit les difficultés pour bénéficier d'un encadrement et d'encouragements. Caroline disait qu'elle n'irait pas jouer au spectacle même vingt minutes avant sa prestation : « Elle avait l'intention de venir en disant "je ne viendrai pas" pour se faire dire, viens donc, t'es bonne [...], on a besoin de toi ».

Toad et Joe semblent heureux (question 4). Caroline serait plutôt malheureuse, selon l'enseignant de guitare. Martin paraît moins malheureux qu'en début d'année, il a dépassé le stade de l'insécurité qu'il ressentait au début, dans le groupe, « on sent qu'il pouvait vraiment fleurir à travers la musique ». Mike et José ne sont pas heureux. José peut sembler heureux, mais il n'est pas le même garçon dans le groupe et lorsque l'enseignant lui parle en privé. Quand il lui parle de choses plus sérieuses, son visage change et son regard devient hagard : « il n'arrivait pas à l'exprimer verbalement, mais je le voyais bien qu'il se passait quelque chose ».

Toad et Joe sont bien dans leur peau (question 5), contrairement à Caroline et Mike. José et Martin donnent l'image d'être bien à l'aise, mais ce n'est qu'une question d'apparence, pense l'enseignant. Martin est toutefois sur la bonne voie et s'améliore graduellement.

Caroline semble préoccupée (question 6). Mike est plutôt soucieux malgré sa carapace. Toad peut parfois être soucieux, tout comme José. Martin s'est amélioré. L'enseignant remarque que les aspects négatifs au niveau du comportement se sont résorbés en cours d'année chez les sujets.

Quatre des sujets ont une faible estime de soi (question 7). Joe a confiance en lui (question 8). La réussite en musique a contribué à augmenter la confiance en soi chez Toad, affirme l'enseignant. D'ailleurs, Toad et Joe tiennent le même propos.

La plupart des sujets sont capables de faire preuve d'authenticité (question 9). Mike est très individuel et aucunement authentique. Il est très centré sur sa personne, mais mystérieux. Martin est sans doute le plus authentique et le plus vulnérable.

Toad et Martin sont capables d'exprimer leurs émotions (question 10), contrairement à Joe et Caroline. Mike peut le faire quand il est en colère, mais ne peut pas exprimer ses émotions profondes, tout comme José.

4.3.2.2.4 Description des éléments du sous-thème relationnel en musique

Les éléments relationnels se regroupent ainsi :

1. À votre avis, comment les autres le perçoivent-ils ?
2. A-t-il des amis(es) ?
3. Comment s'entend-t-il avec eux ?
4. Préfère-t-il la solitude ?
5. Comment s'entend-t-il avec vous ?
6. Se fait-il embêter par les autres ?

Les opinions des autres diffèrent selon les sujets (question 1). Toad est le bon copain. Joe est le gars tranquille, intéressé à apprendre la guitare. Caroline est une gentille fille avec du caractère. Mike, c'est le garçon à ne pas affronter. José est le bout en train, il est jovial, mais perturbé. Martin est le bouc émissaire, un peu tannant en raison de ses manies.

La plupart des sujets ont de bons amis (question 2). Toad et Caroline s'entendent bien. Joe est plutôt discret. Caroline s'entend aussi avec Mike, mais pas dans une saine relation. Mike n'a pas vraiment établi de bons liens avec qui que ce soit dans le groupe et est plutôt du genre à discriminer les autres. Martin était quand même de connivence avec deux jeunes dans l'école et entretenait une assez bonne relation d'amitié avec José.

Ils s'entendent assez bien entre eux (question 3). Joe, bien qu'il n'entretienne pas de liens intimes en amitié, parle avec tout le monde dans le groupe. Mike demeure négatif également en amitié. Martin s'en tient aux discussions de surface. Il ne laisse pas de place pour les conversations plus sérieuses ou personnelles, comme dans le cas de José.

Toad, Caroline et José préfèrent la vie de groupe (question 4). Dans le cas de Martin, il vivrait la solitude par dépit, rapporte l'enseignant. Joe préfère la solitude et s'est découvert à travers la musique : « La musique, c'est l'extension de toi-même et c'est entrer en relation avec une partie de toi que tu ne connais pas », affirme l'enseignant. Ce serait une des raisons pour lesquelles Joe aime la musique.

Cinq des six sujets s'entendent bien avec l'enseignant de guitare (question 5). Pour Mike, la relation est difficile autant avec l'enseignant qu'avec les autres élèves. Martin se fait embêter par les autres (question 6). Caroline et Mike embêtent les autres.

4.3.2.2.5 Description des éléments du sous-thème social en musique

Les éléments sociaux se regroupent ainsi :

1. L'élève s'engage-t-il dans les activités de groupe ?
2. A-t-il le sens des responsabilités ?
3. Est-il prêt à aider les autres ?
4. Est-il du genre à partager ?
5. Est-il gentil avec les autres élèves ?
6. Vous semble-t-il sensible ou indifférent aux autres ?

José et Martin s'engagent dans les activités de groupe (question 1). Caroline ne s'engageait pas au début, mais le faisait à la fin de l'année. L'enseignant de guitare attribue ce changement au départ de Mike qui drainait l'énergie par la négative et essayait plutôt de détruire le groupe, du début à la fin. Toad a également décidé de participer au spectacle de l'école St-Jean une trentaine de minutes avant qu'il ne commence. Il se laissait un peu influencer par l'esprit négatif de Mike et une fois ce dernier parti, c'est Joe qui est devenu un peu le *leader* positif du groupe. Toad et Caroline se sont alors impliqués dans le groupe et ont fait les deux spectacles avec Joe et Martin. José ne s'est pas présenté. Fait notoire, toutes les résistances chez Toad se sont dissipées entre le début et la fin de l'année, un peu comme chez Caroline et Martin.

Quatre sujets ont le sens des responsabilités (question 2), contrairement à Mike et à Caroline. Celle-ci faisait plutôt acte de présence et ne prenait pas vraiment ses responsabilités, par exemple, elle ne pratiquait pas ses pièces avant de venir au cours.

Toad, José et Martin aideraient les autres dans le cours (question 3). Caroline le ferait peut-être mais n'en aurait pas la patience. Mike ne le ferait pas et il ne comprenait pas vraiment la matière. Joe ne le ferait pas par lui-même, mais le ferait si l'enseignant le lui demandait.

Quatre sujets sont du genre à partager (question 4). Ce n'est pas le cas de Mike ni de Caroline qui a surtout envie que les autres partagent avec elle, mais ce n'est pas réciproque.

Joe, Caroline et José sont de nature gentille (question 5). Autant Martin peut être gentil, autant il peut être taquin. Mike est plus ou moins gentil, il a plutôt tendance à ambitionner. Toad peut encore pencher d'un côté ou de l'autre selon qu'il entretienne de bonnes ou de mauvaises fréquentations. Il est influençable, mais c'est un bon garçon au fond. Il avait rapporté le baladeur à disque compact qu'il avait volé sans qu'on le lui demande personnellement. Cette situation l'a fait grandement évoluer.

Quatre sujets sont sensibles aux autres (question 6). Toad doit être sensible mais il ne le démontre pas vraiment. Joe semblait indifférent, mais la fin de l'année a démontré un peu le contraire. Mike est sensible à ce qui se passe de négatif chez les autres, mais rien de positif.

4.3.2.3 Comportement vu par les sujets eux-mêmes

Chacun des cinq sous-thèmes de la dimension comportementale, selon la vision des sujets eux-mêmes, contient différents éléments.

4.3.2.3.1 Description des éléments du sous-thème hyperactivité des sujets

Les éléments liés à l'hyperactivité se regroupent ainsi :

1. Es-tu agité ?
2. Es-tu capable de te contrôler ?
3. Comment te comportes-tu en classe ?
4. Comment te comportes-tu à la maison ?
5. T'arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?
6. Quand tu commences un travail ou un devoir, le termines-tu ?

Les six sujets se considèrent parfois agités (question 1). Joe avoue que « c'est quelque chose que je ne gère pas bien ». Il ajoute qu'il est « plus dynamique que d'autre chose ».

Excepté Caroline, les sujets éprouvent parfois de la difficulté à se contrôler (question 2). Mike dit qu'il lui arrive de perdre le contrôle. Joe dit qu'il se contrôle mieux qu'avant, qu'il ne comprend pas très bien pourquoi, mais qu'il lui arrive de se sentir tout énervé et de perdre le contrôle. Toad perd le contrôle à certaines occasions, comme pour des activités importantes : « J'suis sur les nerfs pis je tombe sur les nerfs du monde ». José dit qu'il n'est pas capable de se contrôler et qu'il aime beaucoup bouger.

En classe (question 3), les sujets jugent qu'ils se comportent assez bien, hormis José qui parle tout le temps et qui ne peut rester assis sur sa chaise quand il se sent stressé. Toad, qui se trouvait énervé en début d'année dit qu'il est maintenant correct et qu'avec « la guitare, ça a aidé ».

À la maison (question 4), les sujets se comportent assez bien. Il arrive que Toad ait un regain d'énergie qu'il ne contrôle pas bien. Pour Joe, cela va

mieux à la maison qu'à l'école. José semble avoir des difficultés à la maison ; il est actuellement en famille d'accueil.

Tous les sujets agissent avant de penser (question 5). Toad, Joe, Caroline et José regrettent par la suite et comme dit ce dernier : « Je voudrais revenir en arrière ». Martin se sent plutôt coupable de parfois blasphémer sans qu'il le veuille vraiment, cela lui échappe même s'il ne veut pas prononcer des mots inappropriés.

Tous les sujets terminent leur travail scolaire ou leur devoir (question 6). José le fait avec difficulté. Toad ne poursuit pas s'il n'a pas les instructions.

4.3.2.3.2 Description des éléments du sous-thème comportement des sujets

Les éléments comportementaux se regroupent ainsi :

1. Que penses-tu de la colère ?
2. Est-ce que tu t'énermes facilement ?
3. T'arrive-t-il d'être agressif ?
4. Est-ce qu'il t'arrive de te bagarrer avec les autres ?
5. Est-ce que ce sont les autres qui te provoquent ?
6. Toi, les provoques-tu ?
7. Es-tu obéissant ?

La colère défoule, pensent les sujets (question 1), bien que cela leur arrive, ils sont très conscients qu'il faille garder le contrôle de soi quand la colère les envahit.

Tous les sujets se frustrant facilement (question 2), pour Joe, cela peut être dû à la fatigue, ajoute-t-il.

À l'unanimité, les sujets déclarent démontrer de l'agressivité (question 3). Pour Toad, Caroline et Martin, c'est plutôt au niveau verbal.

Quatre des sujets se sont déjà bagarrés (question 4). Toad et Joe ont amélioré ce comportement. Martin et Caroline ne se bagarrent plus, ils démontrent plutôt une agressivité verbale. Mike ne s'est pas battu depuis l'école primaire.

Tous les sujets disent qu'ils provoquent autant les autres que les autres peuvent les provoquer (question 5).

La plupart des sujets sont assez obéissants (question 7). Joe est plus obéissant à la maison qu'à l'école alors que Martin est plus obéissant à l'école qu'à la maison.

4.3.2.3.3 Description des éléments du sous-thème affectif des sujets

Les éléments affectifs se regroupent ainsi :

1. Es-tu du genre positif ou négatif ? As-tu tendance à te sentir capable de faire les choses ou à te dire : « Je ne suis pas bon » ?
2. Tu es comment en classe, intéressé ou passif ?
3. Es-tu plus souvent joyeux ou maussade ?
4. Te sens-tu heureux ?
5. Comment te perçois-tu ? Est-ce que tu es bien dans ta peau ?
6. As-tu confiance en toi ?
7. As-tu peur de quelque chose ?
8. Es-tu émotif ?
9. Qu'est-ce qui t'inquiète dans la vie ?

José et Caroline sont plutôt positifs (question 1), alors que Toad, Mike et Martin sont parfois positifs, parfois négatifs. Joe a tendance à se déprécier, à dire : « Ah! Je suis pas bon, je suis pas capable ». Toutefois, il se sent beaucoup moins négatif qu'en début d'année, nous confie-t-il.

L'intérêt des sujets dépend souvent du cours dispensé (question 2). Martin est plus souvent passif mais se dit moins pire depuis qu'il est au secondaire.

Tous les sujets sont plutôt joyeux (question 3), Toad et Martin sont entre les deux.

La plupart se sentent heureux (question 4), sauf José qui est plutôt malheureux. Notons que José vit une situation familiale plutôt difficile qui le perturbe actuellement.

Hormis José, les sujets se sentent assez bien dans leur peau (question 5). Celui-ci n'a d'ailleurs aucunement confiance en lui contrairement à Caroline qui affirme avoir confiance en elle (question 6). C'est également le cas de Joe, sauf quand la situation le gêne, avoue-t-il bien humblement. Toad s'est beaucoup amélioré, il est catégorique et attribue aux spectacles de guitare le fait qu'il « est plus capable de foncer devant » depuis un certain temps. Mike et Martin sont ambivalents à propos de la confiance en soi.

La peur se définit différemment selon les sujets (question 7). Toad et Joe n'éprouvent pas la peur. Caroline craint d'échouer son année scolaire. Mike a peur de la pauvreté. Martin a peur dans le noir alors que José a peur d'un peu de tout, dit-il, comme des araignées, des souris et des abeilles, entre autres.

Le degré d'émotivité varie chez chacun des sujets (question 8) allant de moyen à beaucoup selon le cas.

Sur le plan de l'inquiétude (question 9), la mort ainsi que les problèmes d'argent et de réussite scolaire tracassent les sujets. Toad et José ne savent pas ce qui les inquiète dans la vie.

4.3.2.3.4 Description des éléments du sous-thème relationnel des sujets

Les éléments relationnels se regroupent ainsi :

1. À ton avis, comment les autres te perçoivent-ils ?
2. As-tu des amis(es) ?
3. Comment t'entends-tu avec eux ?
4. Préfères-tu la solitude ?
5. Comment t'entends-tu avec tes enseignants ?
6. Comment t'entends-tu avec tes parents ?
7. Es-tu nerveux devant des situations nouvelles ?

Cinq des sujets ne savent pas comment les autres les perçoivent (question 1). Martin croit que les autres le trouvent con car il se fait souvent insulter. Aucun ne croit que la perception des autres à leur égard puisse être positive.

Tous ont des amis (question 2) et s'entendent assez bien avec eux (question 3), sauf José pour qui « ça dépend des fois ».

Quatre des sujets préfèrent la vie de groupe à la solitude (question 4). José et Martin aiment les deux.

L'entente avec les enseignants dépend de qui enseigne (question 5). Caroline, qui ne s'entendait avec aucun de ses enseignants en début d'année, dit maintenant s'accorder avec eux sauf dans un cas.

Mis à part José, les sujets s'entendent bien avec leurs parents (question 6). Caroline vit avec son père et José est en famille d'accueil.

La plupart sont nerveux devant une nouvelle situation (question 7). José est tout le temps nerveux. D'ailleurs, il n'a pu affronter le public et se présenter au spectacle lors du gala des Méritas en fin d'année scolaire.

4.3.2.3.5 Description des éléments du sous-thème social des sujets

Les éléments sociaux se regroupent ainsi :

1. Si quelqu'un est en difficulté, est-ce que tu vas l'aider ou tu le laisses se débrouiller ?
2. Si quelqu'un tombe et se fait mal dans la cour d'école, comment réagis-tu ?
3. Éprouves-tu de la peine pour lui ?
4. Si un ami a oublié son lunch un midi, quelle sera ta réaction ?

Quatre des sujets aideraient automatiquement quelqu'un en difficulté (question 1). Toad et Joe vérifieraient d'abord s'ils peuvent lui venir en aide. Notons que Martin est un peu nerveux et bégaye en fin d'entrevue.

Joe et Martin aideraient une personne qui se blesse (question 2). Toad irait voir comment il va et Caroline irait avertir quelqu'un. José et Mike l'aideraient s'il s'agit d'une connaissance.

Quatre des sujets n'éprouveraient pas vraiment de peine pour la personne qui s'est blessée (question 3). Martin se sentirait stressé et José serait compatissant.

Outre Caroline, tous partageraient leur repas avec quelqu'un qui aurait oublié le sien ou aideraient celui qui l'a perdu à le retrouver (question 4). À noter que José bégaie et est plutôt agité lors de l'entrevue. Dans le groupe, la moitié des sujets bégaient.

4.3.2.4 Analyse de la dimension comportement

Dans l'ensemble, sous le thème comportement, divisé en cinq sous-thèmes, à savoir les troubles d'hyperactivité, les troubles comportementaux, les troubles affectifs, les troubles relationnels et les troubles sociaux, nous pouvons noter que, parmi les troubles d'hyperactivité, les élèves sont plus ou moins agités autant en français qu'en musique. Une certaine amélioration de ce trouble est perçue en français. Toutefois, la différence relève ici de l'opinion des sujets eux-mêmes qui se considèrent parfois agités dans les deux cours.

Dans les deux champs d'étude, une amélioration notable est signalée chez la majorité des sujets qui gèrent mieux l'autocontrôle qu'en début d'année. Ce qui est intéressant, c'est que les sujets eux-mêmes sont très conscients de leur état en perte de contrôle et de l'impact sur autrui. Ce qui ressort de l'observation du comportement en classe, c'est que les sujets sont beaucoup moins arrogants qu'en début d'année. Plus de respect et de politesse sont démontrés en français et en musique. Les sujets eux-mêmes attribuent cette amélioration au cours de guitare. L'impulsivité est très marquée dans la vie de ces jeunes. Les sujets en sont très conscients et

tous regrettent d'avoir agi ou parlé avant de réfléchir. C'est comme s'ils ne pouvaient mesurer l'impact de leurs gestes ou de leurs propos avant coup.

De manière générale, les sujets terminent leurs travaux scolaires ou leurs devoirs en français, par contre, ce n'est pas nécessairement le cas dans les autres matières, tel que rapporté dans les commentaires des bulletins par les différents enseignants.

Les prochains tableaux présentent le bilan des éléments observés pour les cinq sous-thèmes traités sous la dimension comportement. En français, comme en musique, ainsi que selon la vision des sujets eux-mêmes, nous avons inscrit le chiffre 1 lorsque l'élément analysé s'avère difficile pour les sujets, 2 lorsque les répondants disent que c'est faible, 3 quand c'est moyen, 4 lorsque les sujets ne présentent aucune difficulté et + lorsque les répondants signalent une amélioration notable. Le tableau 4.26 dresse le bilan des éléments de l'aspect hyperactivité traité sous le thème comportement.

Tableau 4.26

Similarité français et musique
Dimension comportement, aspect hyperactivité

Aspect hyperactivité	Agitation	Contrôle de soi	Comportement en classe	Agir avant de penser	Travaux et devoirs
Français	1+	1+	1+	1	3
Musique	1	3	3	1	3
Sujets	1	1	3	1	4

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Sur le plan comportemental, la majorité des sujets s'énervent facilement et tous se frustreront promptement, mais ils sont très conscients qu'il

faut garder le contrôle de soi quand la colère les envahit. Tous démontrent de l'agressivité, presque autant physique que verbale, mais les enseignants des deux matières notent une amélioration dans certains cas en cours d'année scolaire. La majorité des sujets sont obéissants.

Au moment de l'étude, la moitié des sujets se sont bagarrés au cours de l'année scolaire en cours dans leur école respective, toutefois, aucun d'eux ne s'est bagarré en classe, ni en musique, ni en français. Une enseignante remarque que le sujet à l'étude dans son cours est beaucoup plus sociable avec tous les autres élèves de sa classe. La provocation est assez flagrante autant du côté des sujets que des autres élèves, tant en musique qu'en français. Les sujets sont également unanimes à ce propos. L'enseignant de guitare remarque que les aspects négatifs au niveau du comportement se sont résorbés en cours d'année. Le tableau 4.27 présente le bilan des éléments de l'aspect comportemental traité sous le thème comportement.

Tableau 4.27

Similarité français et musique
Dimension comportement, aspect comportemental

Aspect comportemental	S'énervé facilement	Agressif	Obéissant	Se bagarre	Provoque	Se fait provoquer
Français	1	1+	4	2+	1	1
Musique	2	2+	4	3	3	1
Sujets	2	1	4	1	1	1

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Sur le plan affectif, les enseignants notent une nette amélioration dans l'attitude des sujets, ces derniers se déprécient moins qu'en début d'année et ont moins tendance à dire qu'ils ne sont pas bons ou qu'ils ne sont pas

capables. L'intérêt des sujets dépend souvent du cours dispensé. C'est surtout dans l'exécution de tâches scolaires que les sujets peuvent devenir passifs. Dans l'ensemble, les sujets sont parfois joyeux, parfois maussades. Il ne semble pas y avoir de juste milieu pour la plupart d'entre eux. Ils sont très proches de leurs émotions. Difficile de dire, pour les enseignants de français, si les sujets sont heureux. Certains ont dépassé un stade d'insécurité en guitare qui leur permet de s'épanouir à travers la musique. D'autres semblent heureux quand ils sont en groupe, mais s'assombrissent littéralement quand l'enseignant aborde des sujets plus sérieux.

En entrevue, quand les propos les touchent personnellement, la chercheuse observe une insécurité chez certains sujets qui se traduit par de la nervosité, des manies ou des bégaiements. Certains sujets donnent l'image d'être bien à l'aise dans leur peau, mais ce n'est qu'une question d'apparence. Souvent, leur estime de soi est extrêmement fragile et certains sont sur la défensive, comme le spécifient les enseignants. Il est à noter que Caroline a impressionné son enseignante de français en décidant de jouer de la guitare au spectacle de fin d'année, chose qu'elle n'aurait jamais fait par le passé. La plupart des sujets vivent des inquiétudes et semblent préoccupés. Quelques-uns s'abritent sous une carapace. L'estime de soi est très faible chez les sujets à l'étude mais certains se sont grandement améliorés. Leur confiance en soi n'est pas reluisante, toutefois, il est important de noter que cette confiance s'est développée chez quelques sujets et que la réussite en musique aurait contribué cette augmentation.

Par ailleurs, certains enseignants de français relèvent également le goût de la réussite en français au cours des derniers mois. Quelques sujets peuvent faire preuve d'authenticité, mais en même temps, les plus authentiques sont les plus vulnérables. La capacité d'exprimer les émotions semble malaisée pour la

plupart des sujets. Ils sont sur la défensive et parfois excessifs. Le tableau 4.28 établit le bilan de la moitié des éléments de l'aspect affectif traité sous le thème comportement.

Tableau 4.28

Similarité français et musique
Dimension comportement, aspect affectif

Aspect affectif	Bien dans sa peau	Estime de soi	Confiance en soi	Individualité	Exprime ses émotions
Français	2	2+	2	3	1
Musique	2+	2	2+	4	2
Sujets	3	-	2+	-	3

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

La suite des éléments observés pour l'aspect affectif présentée au tableau 4.29 comporte des lettres majuscules sous ces éléments, lesquelles correspondent à la première lettre des deux mots au choix en haut de la colonne. Nous avons indiqué plus ou moins (+/-) quand les réponses étaient ambivalentes.

Tableau 4.29

Similarité français et musique
Dimension comportement, aspect affectif (suite)

Aspect affectif	Positif Négatif	Intéressé Passif	Joyeux Maussade	Heureux Malheureux	Inquiet Soucieux
Français	N+	+/-	+/-	+/-	I
Musique	P+	I	+/-	+/-	S
Sujets	P	P	J	H	I

Légende : Positif / Négatif (P-N) ; Intéressé / Passif (I-P) ; Joyeux / Maussade (J-M) ; Heureux / Malheureux (H-M) ; Inquiet / Soucieux (I-S) ; Ambivalence (+/-) ; Amélioration (+)

Au niveau relationnel, l'opinion des autres à propos des sujets de cette étude n'est pas très reluisante. Ces derniers semblent plutôt exaspérants pour leur entourage. La plupart des sujets ont des amis et s'entendent passablement bien entre eux. Les réponses des enseignants sont assez mitigées concernant la vie de groupe chez les sujets. Cependant, ceux qui sont plus solitaires en musique le sont aussi en français. Le commentaire de l'enseignant de guitare à l'effet que ceux qui aiment la musique se découvrent à travers elle, décrit bien le tempérament des plus solitaires du groupe. En même temps, certains entretiennent de meilleures relations. L'entente avec les enseignants est assez bonne en général. Les sujets, pour leur part, associent la bonne entente avec la personne qui enseigne. La plupart des sujets se font embêter par les autres et les embêtent également. Le tableau 4.30 dresse le bilan des éléments de l'aspect relationnel traité sous le thème comportement.

Tableau 4.30

Similarité français et musique
Dimension comportement, aspect relationnel

Aspect relationnel	Perception des autres	Amis	Entente avec les amis	Vivre en groupe	Entente avec l'enseignant	Se fait embêter
Français	1	2	2	2 +	4	1
Musique	2	3	3	3	4	3
Sujets	2	3	3	4	3	-

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Du côté de l'aspect social, en général, les sujets s'engagent assez bien dans les activités de groupe. Certains demeurent un peu plus solitaires mais ne nuisent pas aux activités de groupe. En musique, le départ d'un des sujets à deux cours de la fin a fait toute la différence quant à la dynamique de groupe. À ce moment-là, les élèves des deux écoles se sont mis à avoir du plaisir à travailler ensemble, à composer de petites pièces auxquelles ils

incorporaient des paroles cocasses pour rire et s'amuser à travers leurs apprentissages. La plupart des sujets prennent quand même leurs responsabilités. Le cas de Mike demeure préoccupant presque à tous les niveaux. Il ne se conforme pas du tout à la vie de groupe dans les cours de musique et l'enseignant attribue ce facteur au fait qu'il n'a pu avoir gain de cause dans sa manigance pour faire échouer la participation du groupe aux concerts. Il n'est pas plus responsable en français qu'en musique. Presque tous les sujets, sauf Mike, aideraient les autres. Dans l'ensemble, la perception du partage concernant les sujets est assez similaire en français et en musique. Les sujets corroborent également cette vision dans une proportion de cinq cas qui iraient même, au besoin, jusqu'à partager leur repas avec quelqu'un qu'ils connaissent. Les sujets peuvent être autant gentils que désagréables. Les sujets eux-mêmes traduisent bien cette opinion car la plupart n'aideraient pas vraiment une personne qui tombe et se blesse dans la cours de l'école s'ils ne la connaissent pas et n'éprouveraient pas vraiment de peine pour la personne qui s'est blessée. Que ce soit en français ou en musique, les enseignants sont d'avis que presque tous les sujets sont très sensibles. Le plus grand changement relevé par tous les enseignants de français s'est produit au niveau social.

Le tableau 4.31 expose le bilan des éléments de l'aspect social traité sous le thème comportement.

Tableau 4.31

Similarité français et musique
Dimension comportement, aspect social

Aspect social	S'engage en groupe	Sens des responsabilités	Aide les autres	Partage	Gentil	Sensible
Français	4	4	3	3	2	1
Musique	2+	4	3	4	3	1
Sujets	-	-	4	3	3	-

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Chaque sujet a donné son avis personnel concernant l'année scolaire et les cours de guitare. Quatre d'entre eux attribuent une amélioration dans leur vie personnelle ou sociale au fait qu'ils ont suivi ces cours de guitare. Toad dit qu'il a réussi à prendre le dessus dans sa vie personnelle et qu'il a maintenant des amis : « J'ai réussi à faire changer l'attitude de certains dans la classe ». Il a plus de facilité à communiquer avec eux et se sent plus à l'aise. Caroline et Joe ont du plaisir à jouer de la guitare. Ce dernier affirme que cela va mieux dans ses matières en général. José aussi a eu beaucoup de plaisir en guitare et aurait souhaité en posséder une à la maison. Martin considère que l'année scolaire a passé plus vite que les autres années parce que les cours de guitare l'intéressaient tout particulièrement. Mike, qui a quitté les cours juste avant les spectacles du gala des Méritas, dit que c'était quand même une belle expérience et que cela l'a un peu aidé en français parce qu'il a amélioré sa capacité de mémoriser. Il établit un parallèle entre la façon dont il peut maintenant emmagasiner dans sa mémoire une information écrite au tableau dans son cours de français et la façon dont l'enseignant de guitare procède dans le programme en lecture à vue qu'il dispense en musique, soit par image ou comme des photos, ainsi qu'il l'explique. Mike ajoute que le fait de suivre des cours de guitare a contribué à

favoriser sa concentration. Il dit avoir une meilleure écoute et être mieux à même de comprendre l'enseignant lorsqu'il transmet de l'information.

4.3.2.5 Discussion de la dimension comportement

Selon les symptômes d'hyperactivité du DSM-IV-TR (APA, 2000), lequel distingue les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention, c'est sans nul doute l'impulsivité qui prévaut chez les sujets de notre étude.

Lorsque les comportements reliés à l'inattention prédominent, le DSM-IV-TR (APA, 2000) identifie le sous-type inattentif. Lorsque les comportements reliés à l'hyperactivité/impulsivité prévalent, le DSM-IV-TR (APA, 2000) identifie le sous-type hyperactif-impulsif. Lorsque les comportements priment dans la catégorie inattention ainsi que dans la catégorie hyperactivité/impulsivité, le TDAH y est qualifié de sous-type mixte. Un seul sujet fait partie du sous-type mixte dans notre étude, les autres sont de sous-type hyperactif-impulsif. Ces données ont été confirmées en début d'étude par les résultats au questionnaire de comportement de l'élève de Dupaul *et al.* (1998) complété par les enseignants et les parents.

Les enfants du sous-type inattentif passent inaperçus et présentent d'importantes limitations dans leurs productions académiques, expliquent Guay, Lageix et Parent (2006), alors que ceux présentant les sous-types mixte ou hyperactif-impulsif se font remarquer par une importante agitation motrice et des difficultés d'inhibition.

Juneau et Boucher (2004) rapportent que le déficit d'inhibition empêche les enfants d'émettre des comportements verbaux ou moteurs

adéquats dans un contexte social particulier. Les sujets avec TDAH de notre étude répondent rapidement ou sans réfléchir, n'attendent pas leur tour dans les activités de groupe, font plusieurs erreurs d'inattention, se mettent en colère facilement, agissent sans penser aux conséquences et, en début d'année, se caractérisaient par un manque de contrôle de soi.

Ce que nous apprend notre recherche, c'est que l'étude d'un instrument de musique, qui requiert une maîtrise de soi particulière, a grandement contribué à améliorer le contrôle de soi chez les sujets vivant avec un TDAH. C'est un progrès notable car, comme le précise Barkley (1997, 2007), la maîtrise de soi est déficiente chez ces enfants. Par conséquent, puisque les sujets de cette étude apprennent à se maîtriser lors de leurs apprentissages en musique, cela favoriserait leur concentration et pourrait contribuer, à plus long terme, à faciliter leurs apprentissages scolaires en français.

Sur le plan comportemental, les élèves ayant un TDAH manifestent des comportements colériques, agressifs, voire violents envers leurs pairs, ce qui provoque des situations de conflit, d'impopularité et de rejet de la part des autres camarades, expliquent Juneau et Boucher (2004). Les sujets de notre étude ont fait des progrès à ce niveau-là et sont beaucoup moins agressifs, nous signalent l'enseignant de musique de même que les enseignants de français. Ils sont aussi moins arrogants, plus respectueux et sont maintenant capables de faire preuve de politesse envers les enseignants. Toutefois, ils s'énervent et se frustrant toujours aussi rapidement puisqu'ils demeurent très impulsifs. En musique, les troubles de comportement se sont résorbés en cours d'année, ce qui représente une donnée importante pour cette recherche compte tenu des nombreuses difficultés comportementales qu'éprouvent les jeunes aux prises avec le TDAH, lesquelles peuvent parfois

dégénérer et se répercuter dans leur vie d'adulte, comme nous le signalent Barkley, Fisher et Smallish (2004), de même que McGough, Smalley et McCracken (2005).

L'aspect affectif est extrêmement fragile chez les sujets de notre étude. L'estime de soi est très faible et la confiance en soi n'est pas vraiment reluisante, bien qu'une progression se soit manifestée en fin d'année. L'émotivité est à fleur de peau et ils sont toujours sur la défensive, tant en musique qu'en français.

L'estime de soi, comme l'explique St-Paul (1999), est l'appréciation favorable de soi-même. Elle est entre autres fondée sur le sentiment de sécurité de pouvoir utiliser ses facultés d'apprentissage pour faire face aux défis de la vie. Nos sujets dans cette étude éprouvent des difficultés d'apprentissage et ont peu ou pas d'estime de soi. Pour développer une bonne estime de soi, Monbourquette (2002) nous dit que les marques d'affections sont de nature à augmenter l'amour de soi, tandis que les marques d'attention développent la confiance en ses aptitudes. Careau (2007) nous confie qu'un enfant exclu vit de la solitude et développe une identité sociale négative, comme il ne se sent pas aimé, il ne se juge pas aimable. L'enfant, nous dit Dumais (2006), qui développe une estime de soi sociale négative, réagit avec vigueur à la critique et à l'échec qu'il perçoit comme des menaces. Une faible estime de soi, affirme Blanchette (2006), peut éventuellement avoir plusieurs conséquences sur le développement global de l'adolescent. Il risque de s'engager dans un isolement progressif dû à une non acceptation de soi, à la consommation abusive de drogue ou d'alcool, au décrochage scolaire, familial ou social, à des états dépressifs, à des difficultés relationnelles et à une dépendance à l'approbation des autres.

La mince progression observée en musique pourrait s'avérer une avenue intéressante dans une étude longitudinale chez les jeunes aux prises avec le TDAH puisque les deux tiers de nos sujets ont tout de même surmonté leur crainte et sont montés sur scène jouer de la guitare devant leurs pairs lors du gala des Méritas dans les deux écoles. Il s'agit là d'un grand pas vers l'acquisition de la confiance en soi et le développement ultérieur d'une estime de soi bénéfique pour leur avenir. La perception que ces jeunes ont d'eux-mêmes et qu'ils perçoivent de la part des autres, que l'Écuyer (1994) définit comme le concept de soi, est liée, selon Herry et Maltais (1997), aux difficultés d'apprentissage. Un mauvais concept de soi, expliquent Shavelson, Hubner et Stanton (1976), produit des effets négatifs sur le développement global de l'enfant, ce qui affecte son attitude.

Nous pouvons dire que, chez les sujets de notre étude, une meilleure attitude s'est développée, qu'ils se déprécient et se dénigrent beaucoup moins en fin d'année qu'en début d'année et ce, tant en musique qu'en français. Legendre (1993) affine le comportement à la conduite et l'attitude. Ces deux éléments se sont améliorés chez les sujets avec TDAH de notre étude. Par ailleurs, nous pensons que ces améliorations ont promu le goût de la réussite que les enseignants ont dénoté chez ces jeunes hyperactifs. Ce facteur est particulièrement intéressant pour notre recherche. Comme le mentionne Lavoie (1993), le concept de soi constitue une réalité centrale liée à la réussite académique.

Les troubles relationnels sont observables, selon Goodman (1997), chez le jeune qui est solitaire, qui ne semble pas aimé des autres, qui se fait souvent embêter, qui s'entend mieux avec les adultes qu'avec ses pairs et qui se bagarre. Chez les sujets à l'étude, tous ces éléments ont été observés autant en musique qu'en français. Toutefois, ils ont quelques amis, mais ils

se bagarrent parfois avec eux en dehors des deux matières à l'étude. Par contre, ils s'entendent bien avec leurs enseignants. Les gens de l'entourage trouvent que ces jeunes sont exaspérants.

L'amélioration notée sur le plan relationnel a été manifestée dans les cours de français et dans les cours de musique, où les élèves se sont ralliés en fin d'année scolaire après que l'un des sujets, considéré comme un élément négatif dans le groupe, ait quitté les cours avant les représentations du gala des Méritas.

Le tableau suivant (4.32) résume les éléments observés en musique et en français pour les sous-aspects de la dimension comportement.

Tableau 4.32

Similarité des sous-aspects
Dimension comportement

Sous-aspects	Éléments observés			
Hyperactif	Impulsifs	Agissent avant de penser	Inattentifs	Meilleur contrôle de soi
Comportemental	Moins agressifs	Plus respectueux	S'énervent facilement	Se frustrent rapidement
Affectif	Meilleure attitude	Émotifs	Faible estime de soi	Faible confiance en soi
Relationnel	Embêtent les autres	Se font embêter	Exaspérants	S'entendent avec les adultes
Social	Sensibles	Responsables	Aideraient les autres	S'engagent dans les activités

En somme, les sujets avec TDAH de cette étude ont fait de grands progrès dans plusieurs sous-aspects de la dimension comportement qui peuvent contribuer à améliorer la qualité de leurs apprentissages à moyen ou

à long terme. Les sujets se disent plus à l'aise et ont plus de facilité à communiquer. Certains considèrent que cela va mieux sur le plan académique et social. Autant en français qu'en musique, l'amélioration la plus marquée chez tous les sujets touche le plan social. C'est un progrès intéressant puisque les difficultés d'adaptation sociale ainsi que les difficultés de nature interpersonnelle, comme le souligne Barkley (1998), s'aggravent en vieillissant et les symptômes primaires, soit l'inattention et l'impulsivité, perturbent la marche normale du développement émotif et social.

4.3.3 Psychomotricité

La dimension psychomotricité est analysée à partir d'éléments psychomoteurs divisés en huit sous-thèmes pour les enseignants de français ainsi que l'enseignant de guitare et en cinq sous-thèmes pour les sujets eux-mêmes. Un bilan analytique incluant des tableaux comparatifs conclut la dimension psychomotricité.

4.3.3.1 Psychomotricité vue par les enseignants de français

4.3.3.1.1 Éléments psychomoteurs :

1. L'élève présente-t-il une bonne dextérité digitale (doigt-main) (échappe-t-il son crayon par exemple) ?
2. L'élève travaille-t-il avec souplesse et agilité ? Expliquer.
3. L'élève éprouve-t-il des difficultés à contrôler ses gestes, ses mouvements ?
4. L'élève fait-il preuve de discrimination visuelle et auditive ?
5. L'élève a-t-il une calligraphie précise ?
6. L'élève est-il doté d'une bonne coordination motrice des doigts et des mains, des gestes bilatéraux (capacité d'effacer en tenant sa feuille) ?

7. Pourriez-vous décrire sa posture, généralement, en classe ? Décrivez sa posture quand il écrit en classe ?
8. En général, auriez-vous remarqué des éléments que vous voudriez préciser ?

4.3.3.1.2 Description des éléments psychomoteurs en français

Quatre des sujets présentent une bonne dextérité digitale (question 1). José ne semble pas trop échapper d'objets bien qu'il soit désordonné. C'est extrêmement difficile pour Martin au niveau de la psychomotricité ainsi que de l'écriture, qu'il effectue péniblement.

La moitié des sujets travaillent avec souplesse et agilité (question 2). Ce n'est pas le cas pour Caroline, Mike et Martin. Joe est capable de travailler avec de menus objets comme des vis et est très habile avec une calculatrice.

Toad et Joe n'éprouvent pas de difficulté à contrôler leurs gestes, leurs mouvements (question 3). Martin est vraiment lent. C'est plus ou moins constant pour les trois autres, mais pas vraiment problématique.

Deux sujets font preuve de discrimination visuelle et auditive (question 4). Caroline avait de la difficulté en début d'année, elle était facile à distraire, mais la situation s'est nettement améliorée. Mike peut jouer le jeu en niant pour se justifier de ne pas avoir écouté pendant le cours. Martin est tellement lunatique qu'il semble complètement absent. Il faut toujours aller le chercher, l'interpeller. Il est dans sa bulle. Toad est déconcentré, il regarde partout. Quand on le nomme, il ne se reconnaît pas, il ne se rend pas compte qu'il est interpellé.

Sur le plan de la calligraphie (question 5), seul Toad a une écriture précise et bien lisible. L'écriture de Mike et de José est passable mais lisible. Caroline et Joe écrivent très gros, et ne présentent pas un travail bien propre. Martin écrit très lentement et n'a pas du tout une calligraphie régulière, ce qui rend ses travaux plutôt illisibles.

Joe, Mike et José n'ont pas de problèmes de coordination motrice (question 6). Les feuilles de Caroline sont un peu froissées. Celles de Toad sont toutes noircies. Martin n'est vraiment pas habile, il a fréquemment les mains tachées d'encre, il joue souvent avec des stylos qu'il finit par écraser, ses feuilles sont déchirées, bref, il présente plusieurs difficultés psychomotrices, observe son enseignante. Elle remarque toutefois une légère amélioration de ce côté : il présente des travaux un peu plus soignés. Martin dit à son enseignante que ce problème-là est dû au fait qu'il ne prend plus de Ritalin.

José a une bonne posture (question 7). Caroline s'assoit nonchalamment, à demi tournée, une jambe dans l'allée et l'autre sous le bureau. Mike s'affaisse sur son bureau, est évasé sur sa chaise, ou encore se berce sur deux pattes de chaise, tout comme Joe. Martin s'assoit trop proche de son bureau. Toad, par contre, s'est beaucoup amélioré. Au début, il appuyait les coudes sur ses genoux, se penchait vers son bureau, sur lequel il était presque couché. Maintenant, il s'assoit beaucoup plus droit et adopte une bonne posture.

Quand ils écrivent, trois des sujets adoptent une bonne posture. Caroline se redresse du mieux qu'elle peut. Mike est littéralement couché sur son bureau. Martin est vraiment beaucoup trop proche, il se salit, il efface exagérément et ses feuilles sont trouées.

De manière générale, Toad est beaucoup plus mature, plus calme, moins influençable (question 8). Au niveau du travail, il est beaucoup plus appliqué, il est plus conscientisé par l'importance du travail à effectuer, affirme son enseignante.

4.3.3.2 Psychomotricité vue par l'enseignant de guitare

4.3.3.2.1 Éléments psychomoteurs :

1. L'élève présente-t-il une bonne dextérité digitale (doigt-main) ; par exemple, arrive-t-il à pincer les cordes individuellement ?
2. Lui arrive-t-il d'échapper ses objets (partitions, plectre, etc.) ?
3. L'élève travaille-t-il avec souplesse et agilité sur la guitare ?
4. L'élève éprouve-t-il des difficultés à contrôler ses gestes, ses mouvements ?
5. L'élève fait-il preuve de discrimination visuelle et auditive ?
6. L'élève est-il doté d'une bonne coordination motrice des doigts et des mains (bien appuyer sur les cordes avec les doigts de la main gauche et en même temps pincer les cordes avec la main droite tout en adoptant une posture adéquate) ?
7. L'élève présente-t-il une bonne tenue de l'instrument ? Une bonne posture en général ?
8. Dans l'ensemble, est-ce qu'il y a des éléments à rajouter ?

4.3.3.2.2 Description des éléments psychomoteurs en musique

Trois des sujets présentent une bonne dextérité digitale (question 1). Mike et José éprouvent quelques difficultés à ce niveau-là. Caroline pose problème au niveau de l'alternance des doigts avec la main droite car ce travail exige un certain effort qu'elle ne semble pas en mesure de fournir.

Trois sujets échappent des objets tels le plectre de guitare (question 2). Un seul, Martin, a des problèmes avec la manipulation. Toad, Joe et Caroline n'éprouvent pas ces difficultés.

Quatre sujets travaillent avec souplesse et agilité sur la guitare (question 3). Mike et José ont de sérieuses difficultés avec la souplesse et l'agilité et jouent beaucoup trop mécaniquement.

José et Martin étaient affectés de tics qui nuisaient au contrôle des gestes et mouvements (question 4). Mike ne démontre pas de talent pour jouer de la guitare, il joue avec une certaine raideur dans les mouvements.

Caroline a de la difficulté à discriminer les sons, particulièrement quand il s'agit d'entendre ses propres erreurs (question 5). Le problème de Mike semble plus relever d'une difficulté d'apprentissage et de mémorisation que de discrimination. D'ailleurs, il entend bien les erreurs des autres mais dans le but de critiquer. José a plutôt un problème de présence d'esprit que de discrimination. Martin est capable de discrimination visuelle et auditive quand il est seul avec l'enseignant mais la situation devient problématique en groupe.

Toad, Joe et Martin n'ont pas de problème de coordination motrice (question 6). Pour Caroline, c'est un problème d'alternance avec l'index et majeur de la main droite. Mike a une coordination très faible et n'arrive pas à placer les doigts au bon endroit. José a de la difficulté au niveau des troisième et quatrième doigts de la main gauche. Il ne fait qu'appuyer sur les cordes sans peser, ce qui s'expliquerait peut-être par le fait qu'il ne fait pas l'action d'y penser.

Toad, Joe et José ont une très bonne posture et tenue de l'instrument (question 7). Caroline arrive à bien jouer malgré une mauvaise posture qui serait due à une certaine forme de lâcheté. Mike a la plus mauvaise posture du groupe. Chez Martin, la posture est bonne, mis à part un tic qui fait constamment bouger la jambe et sa guitare. En attendant le cours, il est évasé sur sa chaise mais se tient bien pendant le cours.

Toad et Joe ont été les grands gagnants dans cette aventure-là (question 8). Ils ont découvert une autre façon de s'exprimer, de faire leur place, puis de se faire voir par la positive, d'aller chercher des félicitations, de l'attention et de l'amour autrement qu'en dérangeant. Ils ont trouvé une certaine voie de contournement à leurs problèmes d'hyperactivité. Caroline entretient des *patterns* qui font qu'elle ne s'épanouit pas, elle semble chercher de l'attention en entretenant ses propres difficultés. José a le sens du comique et ce n'est pas une drôlerie qui est démesurée.

4.3.3.3 Psychomotricité vue par les sujets eux-mêmes

4.3.3.3.1 Éléments psychomoteurs :

1. Est-ce qu'il arrive que tu aies des difficultés à contrôler tes gestes, tes mouvements (maladresse) dans ta vie quotidienne ?
2. Est-ce qu'il arrive, par exemple, que tu échappes ton crayon à l'école ?
3. C'est comment pour toi jouer de la guitare au plan de la coordination des doigts ? Par exemple, est-ce que tu arrives à pincer les cordes avec la main droite et à appuyer en même temps sur les cordes avec la main gauche (ou l'inverse si gaucher) ?
4. Es-tu gaucher ou droitier ?
5. Explique-moi ta posture quand tu joues de la guitare ?

4.3.3.3.2 Description des éléments psychomoteurs des sujets

Trois des sujets disent ne pas éprouver de difficulté à contrôler leurs gestes (question 1), alors que Toad et José disent en éprouver. Martin est particulier ; pendant l'entrevue, il comprend difficilement les questions malgré une articulation adéquate, comme si sa pensée ne suivait pas. Il dit éprouver de la difficulté à contrôler ses gestes mais dit aussi ne pas pouvoir cesser de toucher au même objet pendant une longue période de temps. Il s'agite beaucoup en racontant ses difficultés et parle également plus rapidement. Il dit également qu'il se met facilement en colère.

La moitié des sujets disent ne pas échapper les objets (question 2), outre Toad quand il est distrait. Par contre, José, affecté par les bégaiements lors de la discussion, dit qu'en période de stress, il n'arrive pas à contrôler ses mains et Martin échappe ses affaires en raison de tics.

Cinq des six sujets avaient de la difficulté sur le plan de la coordination des doigts quand ils ont commencé les cours de guitare (question 3). Toad trouve que ce n'est pas trop difficile. Pour quelques-uns, cela s'est amélioré alors que pour certains autres, il est difficile de faire suivre les deux mains, de conserver la bonne vitesse, de garder la bonne position sur les cordes, de changer de corde au bon moment et de coordonner main gauche et main droite. Pour Caroline et Mike, il s'agit plutôt d'une difficulté à bien placer les doigts. Fait surprenant, les tics de Martin s'atténuent quand il joue de la guitare et il n'éprouve pas de difficulté à coordonner ses doigts.

En réponse à la quatrième question, un seul sujet est gaucher : Martin. Seulement deux sujets disent avoir eu de la difficulté à maintenir la bonne

posture quand ils ont commencé à jouer de la guitare (question 5), mais n'ont maintenant plus ce problème.

4.3.3.4 Analyse de la dimension psychomotricité

Les similarités qui se dégagent de la dimension psychomotricité se résument ainsi : les sujets qui n'ont pas une bonne dextérité digitale en musique éprouvent les mêmes difficultés en français. L'élève qui a le plus de difficulté en musique au niveau de la souplesse et de l'agilité a les mêmes difficultés en français. Ce n'est toutefois pas un problème majeur chez quatre des six sujets.

Les difficultés à contrôler les gestes, les mouvements sont assez similaires en français et en musique. José et Martin, affectés de bégaiements lors de l'entrevue, démontrent des tics en musique qui s'atténuent quand ils jouent de la guitare et ils n'éprouvent pas de difficulté à coordonner leurs doigts, alors qu'ils sont malhabiles en français. Fait notoire, Toad qui ne démontre aucune difficulté à contrôler ses gestes ni en français, ni en musique, dit en éprouver.

Les sujets qui ont de la difficulté en français avec la discrimination visuelle et auditive éprouvent les mêmes difficultés en musique. Martin a cette difficulté lorsqu'il est en groupe. À noter une amélioration autant en français qu'en musique chez Caroline. Toad avait aussi cette difficulté en français en début d'année, mais pas en musique. Les opinions sont divergentes quant à la coordination motrice des doigts, des mains et des gestes en français et en musique.

Nous pouvons dire que les sujets qui ont une mauvaise posture en français ont le même problème en musique. Nuance pour Toad qui s'est amélioré de façon évidente depuis qu'il joue de la guitare. Tant en musique qu'en français, Toad et Joe se sont démarqués par leur amélioration à ce niveau. Caroline conserve certains *patterns* mais son enseignante de français note une meilleure écoute qui contribue à une amélioration des apprentissages. Elle est plus attentive à l'autre. Concernant Martin, l'amélioration que remarque son enseignante se situe au niveau de ses relations. Elle note également une légère amélioration du côté de la psychomotricité, car il présente des travaux un peu plus soignés.

4.3.3.5 Discussion de la dimension psychomotricité

Les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique sous la dimension psychomotricité se tissent du côté de la dextérité digitale, de la souplesse et de l'agilité, du contrôle des gestes et des mouvements, de la discrimination visuelle et auditive ainsi que de la posture. Pour le MEQ (2002), les compétences en musique reposent sur le développement d'habiletés psychomotrices complexes nécessitant un temps d'appropriation suffisant. Ce que nous pouvons observer dans notre recherche, c'est que les sujets avec un TDAH n'ont pas, au départ, une bonne dextérité digitale. Leurs travaux en français ne sont pas soignés et ils ont une pauvre calligraphie. Leur posture n'est pas vraiment adéquate en début d'année. Les problèmes de coordination motrice sont moins éloquents en musique qu'en français. Les tics chez les élèves qui en éprouvent s'atténuent quand ils jouent de la guitare.

Le prochain tableau (4.33) présente le bilan des éléments observés sous la dimension psychomotricité. En français, comme en musique, ainsi

que selon la vision des sujets eux-mêmes, nous avons inscrit le chiffre 1 lorsque l'élément analysé s'avère difficile pour les sujets, 2 lorsque les répondants disent que c'est faible, 3 quand c'est moyen, 4 lorsque les sujets ne présentent aucune difficulté et + lorsque les répondant signalent une amélioration notable.

Tableau 4.33

Similarité français et musique
Dimension psychomotricité

	Dextérité digitale	Souplesse et agilité	Contrôle gestes et mouvements	Discrimination visuelle / auditive	Coordination motrice	Posture
Français	3	3	3	2	1	2+
Musique	3	3	2	2	2	4
Sujets	3+	-	3	-	1	3+

Légende : difficile (1) ; faible (2) ; moyen (3) ; aucune difficulté (4) ; amélioration (+)

Ce tableau illustre qu'en français comme en musique, les sujets ont amélioré des aspects psychomoteurs. En premier lieu, leur posture ne pose pas de difficulté en musique et est bien meilleure en français à l'écriture. Une bonne posture référant à l'attitude générale du corps, comme nous le mentionne Rigal (1996), offre une meilleure réceptivité lors des explications pendant les cours tant en français qu'en musique, ce qui favorise l'apprentissage. Ensuite, la dextérité digitale, la souplesse et l'agilité ainsi que le contrôle des mouvements atteignent une bonne moyenne, particulièrement lors de l'activité d'écriture, chez les sujets de notre recherche. Ces aptitudes ne sont pas négligeables étant donné que les enfants ayant un TDAH éprouvent des difficultés de coordination motrice fine, tel que nous le rappellent Rigal, Chevalier et Verret (2006). L'amélioration observée au plan de la coordination bilatérale est intéressante car une défaillance à ce niveau peut aussi engendrer certains problèmes de

maladresse communs chez les enfants aux prises avec le TDAH, comme le signale Rigal (2002).

Par ailleurs, nous pouvons noter que les tics chez les sujets de notre étude se sont atténués en fin d'année. Finalement, les difficultés psychomotrices persistantes, telles la discrimination visuelle et auditive ainsi que la coordination motrice sont similaires en français et en musique. Ce pourrait être dû au fait que le temps d'appropriation n'était pas suffisant étant donné la durée de la recherche et les lacunes psychomotrices profondément ancrées chez les sujets, lacunes bien connues chez les enfants vivant avec un TDAH, comme l'expliquent Rigal, Chevalier et Verret (2006).

4.4 Observations du journal de bord

Les observations suivantes extraites du journal de bord, présenté en annexe³⁶, ont servi de points de réflexion et de comparaison en appui aux différentes analyses précédentes. Pendant les cours en groupe, la chercheuse a observé le comportement et l'attitude des sujets en utilisant un journal de bord et un magnétophone alors que l'enseignant de guitare notait ses observations dans un journal de bord après chaque cours.

4.4.1 Analyse des observations : enseignant de guitare

L'enseignant de guitare remarque que tous les sujets ont une façon bien à eux de ne pas s'adapter, exigeant de bonnes habiletés en tant que maître pour les rassembler autour d'une passion. À son avis, ce qui anime

³⁶ Appendice A : annexe A-11 Journal de bord

ces jeunes, en rapport avec les cours de guitare, c'est qu'il s'agit « d'un moment dans leur vie où ils peuvent jeter leur dévolu ou leurs complexes ou leur manque de confiance ou leur manque d'amour propre dans une activité dans laquelle ils vont se réaliser pleinement ». Cette expérience leur procure la possibilité d'être capable de vivre en société, même s'il s'agit d'une micro société composée de gens qui ont des carences communes, tel que dans ce groupe de recherche. Ces jeunes ne peuvent se contrôler, ni contrôler leurs émotions, leurs sentiments, leur impulsivité.

Ils ont une difficulté majeure à se conformer et manquent de confiance en eux, ce qui fait en sorte que, non seulement ils ont de la difficulté à vivre en société, mais ils en ont également à prendre leur place comme individu.

Bien que ce ne fut vraiment pas facile tout le temps ni physiquement, ni psychologiquement, ni intellectuellement, l'enseignant de guitare dit avoir beaucoup apprécié vivre avec ces jeunes et faire cette expérience-là. Cela exigeait beaucoup d'effort de leur enseigner à tous, d'avoir leur attention. De plus, il fallait qu'il prenne le temps de les observer et, dit-il, « malgré ça, je pense que, on peut dire que ça a été quand même une grande victoire, dans le sens que, il y en a qui ont trouvé un grand plaisir à devenir un peu plus quelqu'un à travers la guitare. »

4.4.2 Analyse des observations : chercheure

Les sujets ont continuellement besoin d'encouragement et sollicitent énormément d'attention. La plupart d'entre eux semble éprouver de la difficulté à mémoriser. Certains oublient leur matériel. La chercheure note que les sujets sont déstabilisés lorsque l'enseignant les complimente ou les

félicité. Ils perçoivent la plus petite difficulté comme un obstacle infranchissable, sont déstabilisés et réagissent par la négative.

En début de recherche, certaines lacunes ont été observées chez les sujets tels : une faible coordination motrice, des difficultés avec le rythme en musique, une piètre calligraphie dans leurs écrits, un manque de contrôle de soi, des tics, des bégaiements, des problèmes de concentration. La chercheuse observe qu'il est pratiquement impossible pour les sujets de rester concentrés plus de quelques minutes.

Il y a beaucoup de discipline à faire pendant les leçons de guitare, ce qui engendre une énorme perte de temps. Celles-ci sont extrêmement exigeantes pour l'enseignant qui est très patient. Ce dernier tente de responsabiliser et de conscientiser les élèves. Cinq mois après le début des cours, ceux-ci ne se prennent pas encore en main.

Certains sujets se démarquent vraiment en guitare alors qu'ils ont de sérieuses difficultés dans leurs autres cours. La chercheuse se questionne à savoir si le petit nombre d'élèves en classe de guitare, comparativement à celui des classes des autres cours, ne serait pas un élément facilitateur pour ces élèves aux prises avec le TDAH.

En mars 2004, la chercheuse note une évolution marquée. Les élèves sont de plus en plus intéressés, ils pratiquent plus et s'investissent davantage dans le cours de musique. Ils sont beaucoup plus responsables. Les sujets démontrent encore très peu de tolérance quand ils rencontrent des difficultés. Toutefois, la discipline est beaucoup plus facile à établir et l'atmosphère est agréable malgré les embûches. Le manque de confiance en soi est très marqué chez la plupart des sujets ; l'insécurité les habite.

Certains ont encore de la difficulté à mémoriser et sont impulsifs. D'autres sont très calmes en musique. De manière générale, la chercheure observe que les élèves ont une bien meilleure attitude. Certains arrivent maintenant à admettre leurs erreurs et ne rejettent plus la faute sur les autres.

L'attitude du groupe s'améliore de cours en cours. Certains créent des liens, d'autres s'appliquent mieux. Au début, la discussion autour du spectacle créait la discorde dans le groupe. Les quatre élèves de l'école Langevin n'étaient pas enclins à jouer ni à l'école Langevin, ni à l'école St-Jean. L'un tentait même de les dissuader de participer au spectacle. Pendant plusieurs semaines, les élèves de l'école Langevin et de l'école St-Jean ne se mélangeaient pas entre eux. Les trois de l'école St-Jean étaient assis d'un côté alors que les quatre de l'école Langevin se tenaient de l'autre. Lentement, l'un des élèves de l'école Langevin s'est mis à discuter avec ceux de l'école St-Jean, il s'asseyait au milieu des deux petits groupes. Petit à petit, il a établi des liens entre la majorité des élèves de telle sorte que six se côtoyaient sans trop d'animosité. L'un d'eux ne s'est pas rallié et, au contraire, a continué à vouloir semer la zizanie parmi les sujets des deux écoles. En fin d'année, quatre sujets ont finalement participé au gala des Méritas des deux écoles.

Le prochain tableau (4.34) résume les principaux éléments émanant des journaux de bord de l'enseignant de guitare et de la chercheure, lesquels ont servi pour l'observation directe en cours d'année scolaire 2003/2004. Un crochet indique que l'élément a été observé par l'enseignant de guitare et/ou la chercheure.

Tableau 4.34

Bilan des observations en musique / Journal de bord

Observations	Enseignant	Chercheure
Manque de confiance en soi	✓	✓
Insécurité		✓
Manque d'amour	✓	✓
Difficulté à contrôler ses émotions	✓	✓
Négatif	✓	✓
Difficulté de concentration		✓
Difficulté à se contrôler	✓	✓
Difficulté à se conformer	✓	✓
Difficulté à vivre en société	✓	✓
Difficulté à prendre sa place	✓	
Besoin d'attention et de valorisation	✓	✓
Besoin d'aide	✓	
Nécessite l'intervention de gens compétents	✓	✓
Attachant	✓	✓
Agitation excessive		✓
Apprentissage aisé	✓	✓
Impulsif	✓	✓
Difficulté à mémoriser		✓
Difficulté avec le rythme		✓
Difficulté à recevoir des compliments	✓	✓
Sur la défensive	✓	✓
Facilement irritable		✓
Impatient	✓	✓
Agressif		✓
Facile à émerveiller		✓
Mauvaise posture		✓
Atténuation des bégaiements		✓
Se laisse déranger par les stimuli		✓
Interrompt les autres	✓	✓
Intolérant devant les difficultés		✓
Amélioration de l'attitude	✓	✓
Amélioration de la discipline	✓	✓
Amélioration du sens des responsabilités	✓	✓
Plus respectueux		✓
Création de liens avec les pairs	✓	✓

✓ Indique que l'élément a été observé

4.4.3 Discussion des observations du journal de bord

Les éléments observables relevés dans le journal de bord qui émergent autant du côté de l'enseignant de guitare que de la chercheuse sont assez variés. Les améliorations notoires soulevées de part et d'autre touchent l'attitude, la discipline et le sens des responsabilités. L'amélioration de l'attitude a également été consignée dans les commentaires des bulletins ainsi que dans les entrevues semi-dirigées auprès des enseignants de français. Toutefois, les sujets sont souvent négatifs lorsqu'il s'agit de recevoir des éloges. Ils ne sont pas habitués à être complimentés. Ils sont constamment sur la défensive, ont de la difficulté à contrôler leurs émotions et à livrer leurs sentiments. Blanchette (2006) explique que le jeune qui a une mauvaise vision de lui-même craint d'exprimer ses opinions, se croyant incapable de mener à bien ses travaux, peu importe son habileté réelle ; il est porté à abandonner facilement et n'arrive pas à faire le lien entre le travail et le succès.

Dans une étude réalisée par Essiambre (2000), les parents interrogés à propos de leur enfant diagnostiqué hyperactif déploraient le fait que ces enfants ne soient pas habitués à ressentir la fierté des gens qui les entourent, qu'ils ne connaissent pas la réussite et donc, n'apprennent pas à recevoir de félicitations. Les enfants hyperactifs sont excessifs, rapportent les parents, et sont de bons candidats pour le suicide, la consommation et l'abus de drogues ou autre. Ces inquiétudes ne sont pas erronées, plusieurs études corroborent ces tendances, dont Barkley, Fisher et Smallish (2004) de même que McGough, Smalley et McCracken (2005), qui avancent que plusieurs de ces jeunes continuent de présenter les symptômes reliés à ce trouble à l'adolescence et même à l'âge adulte et que, sans une prise en charge appropriée, beaucoup d'entre eux risquent de développer des problèmes

d'abus de drogues, de violence, d'accidents et conflits conjugaux. Blanchette (2006) considère que l'estime de soi est au cœur de toute énergie visant à prévenir de nombreux problèmes chez les jeunes, tels le décrochage scolaire, les difficultés d'apprentissage, la délinquance ou les abus de drogue ou d'alcool. Hoffman et DuPaul (2000) expliquent que l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité qui caractérisent le TDAH peuvent nuire à plusieurs aspects du fonctionnement social de l'enfant entraînant des échecs et des rétroactions négatives fréquentes, éléments qui affectent directement l'estime de soi. Bref, le côté négativiste chez les jeunes dans notre étude n'est pas négligeable et le manque d'estime de soi et de confiance en soi n'y sont pas étrangers.

Le manque de confiance en soi représente l'un des obstacles les plus marqués ayant été observé pendant les cours dispensés en musique par l'enseignant de guitare de même que par la chercheuse. Les enseignants identifiaient également ce problème dans les commentaires des bulletins et dans les entrevues. Or, le manque de confiance en soi est relié au manque d'estime de soi qui englobe, selon Branden (1997), la disposition à se considérer comme compétent. Blanchette (2006) évalue qu'une faible estime de soi ainsi qu'un manque de confiance en soi et une certaine difficulté dans l'effort caractérisent les jeunes à risque d'abandon scolaire. L'élève développe une estime de soi négative, un sentiment d'impuissance et une perte graduelle de motivation et de ce fait, entretient une attitude négative de l'école.

Dans notre étude, quatre sujets ont surmonté cette difficulté en fin d'année scolaire, pour monter sur scène et jouer de la guitare en public, par surcroît devant leurs pairs, et ils en étaient très fiers. Nous pouvons donc confirmer que leur estime de soi s'est graduellement améliorée, ce qui a

contribué, à notre avis, à développer le goût de la réussite souligné par les enseignants de français ainsi que les enseignants des autres matières.

Ce goût de la réussite est une donnée particulièrement intéressante dans notre recherche compte tenu que les sujets à l'étude éprouvaient tous, au départ, d'importantes difficultés d'apprentissage, en l'occurrence, en français. Or, ces difficultés académiques entraînent d'autres problèmes dont, entre autres, le développement négatif du concept de soi. Comme le signalent Herry et Maltais (1997), les difficultés en français affectent négativement le concept de soi scolaire ainsi que le concept de soi global de l'enfant. L'amélioration de l'estime de soi influe non seulement sur l'attitude et le comportement, mais également sur le concept de soi entraînant un goût de la réussite, tel que perçu chez les sujets de notre étude.

Une facilité au niveau de l'apprentissage de la guitare, tant au plan théorique que pratique a été perçue chez les sujets, mais s'en démarque parallèlement une difficulté à mémoriser à moyen terme. La facilité d'apprentissage des sujets n'est pas étrangère, selon les observations de la chercheuse, à l'intervention cognitive préconisée par l'enseignant de guitare. Comme ce type d'intervention relève plutôt d'une intervention humaniste et qu'elle s'appuie sur une conception du développement autonome de la personne dans une croyance en la croissance positive des individus, elle convient à la clientèle de notre étude. Elle englobe différentes stratégies d'apprentissage pour les élèves en difficulté et préconise des stratégies d'autocontrôle, comme le suggère Hughes (1988). Nous pouvons observer que cette formule aura aussi été gagnante pour le vol du baladeur à disque compact où la stratégie d'autocontrôle par le biais de la verbalisation a porté fruits sans que ne soient nécessaires d'autres interventions. L'autocontrôle, comme nous le rappelle Douglas (1972), vise à élever le niveau de

conscience de l'enfant en lui apprenant à régler et modifier ses comportements problématiques. Une pédagogie cognitiviste, précise Legendre (1993), mise sur la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage.

Les difficultés à mémoriser semblent assez communes chez les enfants ayant un TDAH. Elles seraient reliées à un trouble dysexécutif tel que rapporté par Guay et Laporte (2006). La chercheuse observait que les sujets à l'étude semblaient trouver des moyens alternatifs pour mémoriser lors des apprentissages en musique. L'enseignant de guitare soulevait le même phénomène lors des entrevues et leur attribuait une mémoire visuelle. Par exemple, ils utilisaient des doigtés au lieu de notes pour écrire une pièce musicale, c'est-à-dire qu'ils reproduisaient une image vue dans le cahier d'exercice qui représentait la position des doigts sur les cordes. Ils agençaient ensuite des suites de doigtés pour créer leur pièce, laquelle respectait tout de même la cohérence et le rythme. Puis, ils mémorisaient ces séquences pour pouvoir les jouer par cœur. La plupart ont d'ailleurs composé leur pièce dans leur tête plutôt que sur des portées. Ces résultats vont dans le même sens que les observations de Flessas et Lussier (1995) qui concluent que les enfants avec un TDAH présentent un style cognitif simultané non-verbal privilégiant l'image, le mouvement et l'expérience vécue comme mode d'apprentissage.

Par ailleurs, les difficultés à se contrôler, à se conformer et à vivre en société ont été relevées lors des observations colligées dans le journal de bord. Le manque de contrôle de soi est causé, selon Barkley (1997, 1998), par une défaillance du développement du cerveau qui touche également l'inhibition. Le déficit d'inhibition, expliquent Juneau et Boucher (2004), empêche les enfants d'émettre des comportements verbaux ou moteurs

adéquats dans un contexte social particulier. Ils répondent sans réfléchir, n'attendent pas leur tour dans les activités de groupe, font plusieurs erreurs d'inattention, se mettent en colère facilement, agissent sans penser aux conséquences et se caractérisent par un manque de contrôle de soi.

L'impulsivité est omniprésente dans leurs réactions, remarquent l'enseignant de guitare et la chercheure. Ils interrompent perpétuellement les autres et sont très impatients. Juneau et Boucher (2004) considèrent que les comportements moteurs inadéquats en milieu scolaire constituent la caractéristique la plus évidente du TDAH et que ces élèves sont plus actifs, plus agités, plus impatients que les autres enfants. Ces traits ont effectivement été relevés dans les deux champs à l'étude, soit en apprentissage du français et en apprentissage d'un instrument de musique.

Les carences observées par l'enseignant de guitare et la chercheure se distinguent par le manque d'amour, d'attention et de valorisation. Ces déficiences ont également été signalées par les enseignants de français lors des entrevues de même que par les autres enseignants dans les commentaires des bulletins. Ces jeunes ont besoin de personnes ressources qualifiées pour les aider à surmonter leurs nombreuses difficultés tant sur le plan des apprentissages que sur les plans personnel et social, constatent la chercheure et l'enseignant de guitare. Malgré leurs difficultés et leurs problèmes de comportement, tous les enseignants de même que la chercheure sont unanimes à leur égard ; ces jeunes sont particulièrement attachants. Il s'agit d'avoir les ressources et les moyens pour en prendre soin adéquatement. L'un des facteurs importants que note la chercheure est sans contredit le nombre d'élèves dans le groupe. Ces élèves sont beaucoup plus fonctionnels en groupe réduit. Le personnel a alors plus de temps pour leur

accorder l'attention qu'ils nécessitent afin de se sentir valorisés dans leurs réalisations scolaires.

En somme, les sujets ont grandi dans cette aventure. Tous ont développé un meilleur sens des responsabilités et leur attitude est devenue plus positive eu égard au contexte scolaire et social. Ils respectent plus l'enseignant et sont beaucoup plus disciplinés. Comme le soulignait l'enseignant de guitare, il s'agit d'une grande victoire car chacun des sujets a pu développer un côté de soi qui lui a permis de devenir un peu plus quelqu'un, comme il le dit, de s'authentifier à travers l'apprentissage de la musique. Cette réussite touche l'un des objectifs du programme du MEQ (2002) qui préconise qu'« Être sensible à la musique, la créer, la jouer, la comprendre et l'apprécier reflètent une forme d'intelligence particulière donnant accès à la connaissance de soi et du monde » (p. 2). Les sujets de notre étude sont des jeunes en manque d'affection et de confiance en soi qui éprouvent de la difficulté à prendre leur place en tant qu'individu dans la société et qui ont besoin de valorisation.

Bien que certaines améliorations aient été notées dans certains domaines chez les sujets, les difficultés auxquelles ils sont confrontés sont si nombreuses qu'une réflexion s'impose quant aux moyens de les aider à se développer sainement. À notre avis, tout comme le souligne également l'enseignant de guitare, leur cas nécessite une intervention par du personnel qualifié dans le domaine du TDAH autre que des amis, des enseignants ou même des parents. D'ailleurs, ces derniers sont souvent dépassés par la problématique de leur enfant diagnostiqué hyperactif (Compernelle, 1997 ; Desjardins, 1992 ; Essiambre, 2000). Par ailleurs, comme le rapportent Juneau et Boucher (2004), les enseignants sont souvent confrontés aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage que vivent ces élèves.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'explorer les liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Pour ce faire, nous avons décrit et analysé les catégories émergentes lors de l'apprentissage de ces deux disciplines selon trois dimensions de recherche : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité, chez six sujets vivant avec un TDAH. Ces derniers ont suivi des cours de guitare axés sur un programme musical de lecture à vue, pendant une année scolaire échelonnée sur dix-neuf cycles de neuf jours, à raison de deux cours par cycle.

Pour faire partie de cette étude, chaque sujet devait être au premier cycle du secondaire, le diagnostic du TDAH devait avoir été posé par un pédiatre, psychiatre ou pédopsychiatre, il ne devait pas être médicamenté durant toute l'année scolaire pendant laquelle se déroulait la recherche, il ne devait pas avoir suivi de cours de guitare antérieurement et le milieu scolaire devait avoir signifié les difficultés d'apprentissage et de comportement.

Cette étude a permis de recueillir des données d'ordre qualitatif à partir des bulletins des sujets, du journal de bord de l'enseignant de guitare et de la chercheure, puis des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants et des sujets, permettant de dégager les liens, selon trois unités d'analyse précitées, entre l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique.

Pour dresser un bilan des principales similitudes qui se dégagent de l'actuelle étude, nous pouvons affirmer que c'est dans la dimension comportementale que les progrès réalisés par les sujets ressortent le plus à travers les résultats des diverses méthodes de cueillette des données. Il s'agit d'ailleurs des problèmes les plus marqués en début d'année chez les sujets de cette étude, selon l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998).

Sous la dimension comportementale, les trois aspects qui se démarquent touchent le comportement, l'hyperactivité et les relations sociales. Au plan du comportement, on note une diminution de l'agressivité et une amélioration de l'attitude générale en classe. Nous avons également observé une meilleure cohésion entre les sujets lors de leur cours de musique en fin d'année ainsi que de nouvelles amitiés chez certains sujets dans leur cours de français. Au plan de l'hyperactivité, les sujets démontrent une amélioration du contrôle de soi à tous les niveaux. Les progrès au plan social se manifestent par un sens accru des responsabilités, de l'engagement dans les activités collectives, du respect envers les autres et de l'estime de soi. Il importe de noter qu'en début d'année, les sujets de l'étude présentaient très peu d'estime de soi en français et en musique. Les deux tiers des sujets ont réussi à surmonter cette faiblesse en musique en fin d'année puisqu'ils se sont produits en spectacle sur scène devant tous les élèves des deux écoles lors du gala des Méritas. Or, nous savons que ces difficultés chez les jeunes diagnostiqués avec un TDAH, tel que nous l'explique Barkley (1998), peuvent s'aggraver et conduire au décrochage scolaire.

Chez les sujets de notre étude, les problèmes d'apprentissage sont indéniables. D'ailleurs, les résultats des grilles de comportements Points

forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999) nous révélait en début de recherche que l'aspect *Apprentissage* s'avérait le plus problématique parmi les cinq aspects qui y sont traités. En cours d'année, les difficultés d'apprentissage ne se sont pas significativement résorbées et les résultats scolaires ne représentent pas la principale source d'amélioration. Toutefois, une légère progression s'est fait ressentir en fin d'année dans l'analyse des bulletins scolaires en français.

Au plan psychocognitif, une meilleure persévérance est soulevée par les enseignants de même qu'une amélioration de la motivation dans les deux champs d'analyse, soit l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique. Le goût de la lecture et de la réussite scolaire est souligné par les enseignants de français, ce qui nous apparaît comme un signe positif dans la vie scolaire de ces jeunes. En effet, le goût de la réussite accentue la motivation et promeut les chances de succès dans leurs études et par le fait même, diminue les risques de décrochage scolaire tels que mentionnés par de nombreux chercheurs dont Barkley (1998), Juneau et Boucher (2004) et McGough, Smalley et McCracken (2005). La réussite scolaire ainsi que la capacité à résoudre les problèmes de la vie quotidienne dépendent, selon Blanchette (2006), des liens de cause à effet que le jeune se révèle capable d'établir. Une bonne estime de soi se retrouve à la base de la motivation et de l'autonomie, éléments qui poussent la personne à aller vers l'avant et à viser la réussite. Nous croyons que le goût de la réussite qui s'est développé chez les sujets a contribué à la légère progression des résultats scolaires notés en fin d'année et qu'il pourrait avoir un effet d'entraînement favorisant ces jeunes à moyen et à long terme.

Au plan cognitif, l'esprit d'analyse et de synthèse a progressé en français à travers les conditions de lecture et d'écriture impliquant la

compréhension et la production de textes. Par ailleurs, la créativité s'est développée en musique et s'est nettement améliorée en français. La créativité est autant nécessaire en musique qu'en français et le MEQ (2002) met l'accent sur cet aspect ainsi que sur l'expression des sentiments et des émotions, lesquelles sont au cœur des préoccupations du MEQ dans les programmes en musique et en français visant le développement global de l'élève. Or, une plus grande ouverture à exprimer leurs émotions s'est développée chez les sujets de notre étude alors qu'il s'agit habituellement d'une carence chez ces individus. Les difficultés émotionnelles, notent plusieurs chercheurs, accaparent l'existence des personnes aux prises avec le TDAH. Barkley, Fisher et Smallish (2004) évoquent la faible estime de soi, l'anxiété, la dépression.

Bref, sur le plan des apprentissages, le goût de la lecture et le goût de la réussite scolaire sont soulignés en français. Une nette amélioration est notée pour la majorité des sujets dans les deux champs à l'étude concernant le potentiel, la motivation, la créativité, l'engagement dans les apprentissages, la mémorisation et la persévérance. Des progrès sont également signalés quant à la curiosité intellectuelle, la capacité d'attention, ainsi que l'esprit d'analyse et de synthèse.

Parmi les éléments observés sous la catégorie émergente de la psychomotricité, il importe de mentionner une légère amélioration de la posture générale des sujets lors de l'apprentissage du français, posture ne présentant pas de problème lors de l'apprentissage de la guitare et des activités d'écriture musicales. Sous cette dimension, ce que nous pouvons noter, c'est que les sujets de notre étude présentent peu de dextérité digitale, tant dans la souplesse que dans la coordination digitale. Par conséquent, leurs travaux en français sont peu soignés et la calligraphie est souvent

illisible. Leur posture est souvent inadéquate en français mais moins problématique en guitare. Les problèmes de coordination motrice sont assez éloquents tant en musique qu'en français. Les tics chez les élèves qui en éprouvent s'atténuent quand ils jouent de la guitare.

Beaucoup de travail reste à faire au plan de la motricité fine, à savoir : la dextérité digitale comme par exemple tenir un objet ou un crayon pour écrire, ou pincer les cordes individuellement ; la souplesse et l'agilité, par exemple, manipuler de menus objets ou jouer de la guitare avec fluidité. Il faut aussi travailler le contrôle des mouvements pour coordonner la main droite et la main gauche, comme effacer un mot sur une feuille ou ne pas jouer mécaniquement sur la guitare ; la discrimination visuelle et auditive telle entendre ses fausses notes sur l'instrument de musique ; ainsi que la posture impliquant d'être assis adéquatement de façon à être enclin à recevoir l'information ou encore à être en bonne position pour la tenue de l'instrument de musique.

Beaucoup de faiblesses y sont notées, particulièrement du côté de l'apprentissage du français. Certaines de ces difficultés psychomotrices sont moins dominantes lors de l'apprentissage d'un instrument de musique et tendent à s'estomper, du moins en ce qui concerne la posture générale qui est bonne lors de l'apprentissage d'un instrument de musique et qui s'améliore quelque peu pendant l'apprentissage du français. Le prochain tableau (5.1) présente l'état des résultats en fin d'année scolaire 2004 exposant les similitudes et les différences en apprentissage de la musique et en apprentissage du français, pour chacun des éléments à l'étude liés aux trois unités d'analyse : l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité. Un astérisque à droite d'un aspect marque une amélioration notable et ceux ayant deux astérisques se démarquent particulièrement.

Tableau 5.1

Portrait comparatif des catégories émergentes en musique et en français

Éléments	← en musique	et	→ en français
Éléments psychocognitifs →	<ul style="list-style-type: none"> - Attention moyenne - Concentration moyenne - Meilleure persévérance* - Faible rigueur - Habitude de travail moyenne - Motivation aucune difficulté - Faible sens de l'organisation 		<ul style="list-style-type: none"> - Faible capacité d'attention - Meilleure concentration* - Meilleure persévérance* - Faible rigueur - Meilleure habitude de travail* - Meilleure motivation* - Piètre sens de l'organisation
Éléments cognitifs →	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité moyenne de mémorisation - Créativité aucune difficulté - Esprit d'analyse et de synthèse moyen (manipulation des notes, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture) 		<ul style="list-style-type: none"> - Capacité moyenne de mémorisation - Créativité aucune difficulté - Amélioration de l'esprit d'analyse et de synthèse (manipulation linguistique, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture)*
Éléments psychomoteurs →	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise dextérité digitale - Faible coordination motrice - Souplesse et agilité moyennes - Discrimination visuelle et auditive faibles - Bonne posture - Atténuation des tics et bégaiements* 		<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise dextérité digitale - Faible coordination motrice, mauvaise calligraphie - Souplesse et agilité moyennes - Discrimination visuelle et auditive faibles - Amélioration de la posture*
Plan affectif →	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de sa curiosité* - Individualité moyen - Découvrir son potentiel excellent* - Exprime passablement ses émotions 		<ul style="list-style-type: none"> - Faible développement de sa curiosité - Individualité moyen - Découvrir son potentiel peu développé - Difficulté à exprimer ses émotions
Plan social →	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement bien - Bon sens des responsabilités* - Plus respectueux* 		<ul style="list-style-type: none"> - Engagement très bien* - Bon sens des responsabilités* - Plus respectueux*
Plan relationnel →	<ul style="list-style-type: none"> - Exaspérant - Amélioration de l'entente avec les pairs* - Embêtent les autres et se font embêter 		<ul style="list-style-type: none"> - Exaspérant - Bonne entente avec les adultes* - Embêtent les autres et se font embêter
Plan hyperactivité →	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleur contrôle de soi** - Impulsivité 		<ul style="list-style-type: none"> - Meilleur contrôle de soi** - Impulsivité
Plan Comportemental →	<ul style="list-style-type: none"> - S'énervent et se frustrer rapidement - Aspects négatifs résorbés dans l'année* - Meilleure attitude** - Moins agressifs* 		<ul style="list-style-type: none"> - S'énervent et se frustrer rapidement - Meilleure attitude** - Moins agressifs*

En conclusion, les similarités qui se dégagent des trois unités d'analyse de cette recherche, à savoir l'apprentissage, le comportement de même que la psychomotricité, nous permettent d'affirmer que l'apprentissage d'un instrument de musique présente certains bénéfices pour l'apprentissage du français chez les élèves présentant un TDAH avec difficultés d'apprentissage et de comportement.

L'apprentissage, dans l'actuelle étude, reposait sur la définition qu'en avaient fait Doré et Mercier (1992) comme étant un processus cognitif qui permet à l'individu d'utiliser son expérience passée pour assimiler l'organisation de son environnement et les conséquences de ses propres actions pour s'y accommoder. Nous la définissons comme étant observable par un changement de comportement, une adaptation à l'environnement permettant une continuité et une progression de façon cohérente chez l'individu. Sous la dimension apprentissage, nous pouvons observer que les sujets ont progressé de façon significative pour certains aspects. Entre autres, la motivation et la persévérance, au plan psychocognitif, de même que la mémorisation et la créativité, au plan cognitif, se démarquent dans les deux champs à l'étude, soit l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique.

Par ailleurs, les difficultés relevées en français au plan des apprentissages sont similaires en apprentissage d'un instrument de musique. Par exemple, les enfants aux prises avec le TDAH dans notre étude ne travaillent pas avec rigueur, et ce, autant en musique qu'en français. Ils présentent également de très mauvaises habitudes de travail et ne savent pas organiser leurs tâches. Bien qu'ils aient beaucoup de potentiel et qu'ils aient légèrement amélioré leur capacité d'attention, cette carence leur cause d'énormes difficultés d'apprentissage. Dans les deux matières, leur capacité

à mémoriser n'est efficace que si l'apprentissage est présenté en courts fragments. Ce résultat est assez intéressant car il nous apprend que ces jeunes trouvent des moyens alternatifs pour mémoriser ce que les enseignants leur prodiguent. Comme l'explique bien l'enseignant de guitare, ces jeunes mémorisent en faisant des « clichés » de ce qu'ils voient dans leurs cahiers de théorie afin de pouvoir ensuite effectuer leurs doigtés sur l'instrument de musique. Ils mémorisent donc par l'image mentale en visualisant la position des notes dans leur cahier et particulièrement lorsqu'il s'agit de courts fragments.

Au plan psycholinguistique, les similarités ont été observées dans l'interprétation et la compréhension du sens des textes ou de la pièce ainsi que les éléments qui en assurent la cohérence. L'élément marquant en français est sans nul doute l'intérêt qui s'est développé pour la lecture en fin d'année scolaire.

La dimension comportementale de cette recherche prenait appui sur le DSM-IV-TR de l'APA (2000), qui distingue les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention, sur l'échelle de comportement de l'élève de DuPaul *et al.* (1998), qui est un questionnaire basé sur les critères diagnostiques du DSM-IV pour le TDAH, de même que sur le questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) de Goodman (1999), lequel repose sur cinq échelles : les troubles émotionnels, les troubles comportementaux, l'hyperactivité, les troubles relationnels et l'échelle pro-sociale. Notre étude reprenait les échelles de comportement des questionnaires validés de DuPaul *et al.* (1998) et de Goodman (1999) qui sont utilisés pour le dépistage des jeunes avec symptômes du TDAH. Nous considérons également l'estime de soi et la perception de soi dans nos observations et dans l'analyse.

Sous la dimension comportementale, nous pouvons observer que les aspects attitude au plan du comportement et contrôle de soi au plan de l'hyperactivité se démarquent plus particulièrement. Pour les troubles émotionnels, l'amélioration de la curiosité de même que la découverte du potentiel par les sujets ressortent de l'analyse. Au plan relationnel, nous pouvons observer chez les sujets une bonne entente avec les adultes et une meilleure relation entre les sujets eux-mêmes. Au plan social, les sujets ont développé un bon sens des responsabilités, ils sont plus respectueux et s'engagent mieux dans les activités sociales. Ils ont développé une meilleure estime de soi, mais ils ont toujours une faible perception d'eux-mêmes.

Quant à la dimension psychomotricité, nous pouvons conclure que les sujets ont une faible dextérité digitale tant en français qu'en musique. Par ailleurs, ils avaient une piètre posture générale en début d'année en français qu'ils ont nettement améliorée en cours d'année. Cette posture était adéquate pendant leurs cours de guitare. Nous remarquons également une nette diminution des tics et des bégaiements chez les sujets.

En terminant, rappelons que ces jeunes aux prises avec le TDAH possèdent des traits de jeunesse tels la créativité, la spontanéité et la curiosité, qui, selon Montagu (1983) et Armstrong (2001), doivent être transportés à l'âge adulte. Nous croyons qu'il est essentiel de donner une connotation positive à ces spécificités du comportement chez les jeunes hyperactifs compte tenu du potentiel qu'elles représentent pour leur développement. À notre avis, l'éveil à la curiosité suscité par l'apprentissage de la musique chez les sujets de notre étude de même que le développement de la créativité pourraient contribuer à cette base créative dans leur vie d'adulte.

Limites et contribution de la recherche

L'environnement de proximité où ont été sélectionnés les sujets et le nombre de candidats retenus (6 sujets, 6 enseignants) pourraient être perçus comme des limites à cette recherche, mais comme celle-ci repose sur une étude de cas approfondie et un développement à long terme, puisque étendue sur une année scolaire complète, elle représente une avenue intéressante pour de nouvelles recherches à des fins éducatives dans diverses régions.

Le fait que la chercheuse étant elle-même parmi les observateurs peut sembler conduire à une interprétation subjective. Toutefois, la recherche qualitative promeut la proximité de l'objet et l'assurance que l'on étudie bien le phénomène choisi, donc une validité interne très forte. La chercheuse étant l'instrument principal de collecte et d'analyse, sa capacité de généralisation des résultats, donc la validité externe, pourrait être mise en doute. Pour Huberman, Miles et Matthew (1991), il est possible d'établir la généralisation d'un résultat ou d'une explication en comparant des lieux ou des cas.

Dans l'actuelle recherche, le suivi de six cas a été assuré de manière rigoureuse et la multiplication des outils de collecte de données a permis la triangulation, la révision des données par les acteurs du cas étudié, l'observation à long terme du phénomène, la révision des données par les pairs, l'implication des participants de l'étude à la recherche sous tous ses aspects. Ces éléments ont assuré la validité interne tel que prescrit par Merriam (1988). De plus, la rigueur de l'échantillonnage respectant la description détaillée du cas, les questions prédéterminées, les processus spécifiques d'encodage et d'analyse ont été garants de la validité externe.

Les résultats de cette étude permettent de voir, d'une part, dans quelle mesure une approche centrée sur la musique peut s'avérer bénéfique auprès des jeunes avec TDAH et, d'autre part, de fournir un moyen d'intervention complémentaire en milieu scolaire permettant aux enseignants, aux professionnels et aux parents de mieux gérer cette problématique.

Ainsi, cette recherche fournit un nouvel éclairage sur le développement de l'enfant hyperactif en milieu scolaire lorsqu'il est encadré dans une démarche d'apprentissage qui répond à ses besoins, présente un intérêt, favorise la motivation et promeut chez lui le goût de la réussite.

Par ailleurs, le pouvoir de transformation subjective que cette recherche a permis pour certains sujets est une avenue particulièrement intéressante. En effet, la relation de confiance qui s'est progressivement établie entre les enseignants de français et les sujets rend possible pour ces derniers la prise en compte d'un espace signifiant, d'une forme d'inscription sociale, malgré les difficultés vécues. Cet espace signifiant semble avoir contribué de façon positive à la construction des représentations que ces jeunes ont d'eux-mêmes.

Cette expérience semble donc avoir eu des effets inattendus qui démontrent de façon éloquente la place de la fonction éducative de l'enseignant qui la structure et l'oriente à l'intérieur même d'une tâche à plus long terme.

Cette recherche nous enseigne que cette expérience, telle que vécue par ces jeunes, leur a appris quelque chose qui leur sera utile tout au long de leur vie, qu'il s'agisse de confiance en soi ou de reconnaissance de la capacité à réaliser quelque chose.

Prospectives de recherche

Les effets bénéfiques relevés chez les sujets hyperactifs de notre étude nous permettent de proposer de nouvelles avenues de recherche qui pourraient entre autres se prodiguer à d'autres niveaux.

En effet, une recherche similaire pourrait être réalisée en milieu primaire permettant une comparaison des conclusions qui s'en dégagent.

Il serait également intéressant de reproduire cette recherche en utilisant l'apprentissage de la musique et l'apprentissage d'une autre matière scolaire, en l'occurrence les mathématiques, pour en comparer les résultats.

Par ailleurs, le pouvoir de transformation subjective que cette recherche a permis de traduire chez certains sujets pourrait être davantage investigué dans une recherche longitudinale.

Ce type d'études permet de mieux cibler les besoins des élèves aux prises avec le TDAH et de mettre à profit leur caractère créatif, leur spontanéité, leur curiosité constructive, de même que leur potentiel et de développer une estime de soi favorisant ainsi leurs apprentissages, leurs relations sociales et leurs perspectives d'avenir.

RÉFÉRENCES

- Abikoff, H. et Gittelman, R. (1985). Hyperactive children maintained on stimulants : Is cognitive training a useful adjunct ? *Archives of General Psychiatry*, 42, 953-961.
- Abikoff, H. (1991). Cognitive training in ADHD children : Less to it than meets the eye. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 205-209.
- Abikoff, H. et Hechtman, L. (1996). Multimodal therapy and stimulants in the treatment of children with ADHD. Dans *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders : Empirically based strategies for clinical practice* Washington, DC, US : American Psychological Association, p. 341-369.
- AFP (2003). L'enseignement musical bon pour la mémoire verbale. *Le Soleil*, 3 août 2003, p.B9.
- American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-II)*, Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III-R)*, Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders Text-Revised (DSM-IV-TR)*, Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association (2001). *Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders, Text-Revised, 4th edition (DSM-IV-TR)*, Washington, DC : Author.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les Éditions Chenelière inc.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe, 2e éd.*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- Archambault, J. et Richer, C. (2003). Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés à l'école. *Vie pédagogique*, 127, avril-mai 2003, 13-17.
- Armstrong, T. (2001). Déficit d'attention et hyperactivité : Stratégies pour *intervenir autrement en classe*. (Traduction de Gervais Sirois) Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Armstrong, T. (2002). *Déficit d'attention et hyperactivité : Stratégies pour intervenir autrement en classe* (Traduction de Gervais Sirois, 2002) Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Audy, P. (1988). *Les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive : intégration des modèles de Feuerstein (1979) et de Sternberg (1986)*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Audy, P. (1992). *Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Audy, P. (1993). *A.P.I. : Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bally, C. (1939). Qu'est-ce qu'un signe ? *Journal de psychologie normale et pathologique*, XXXV, (3-4), 161-174.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. (Traduction de Jacques Lecomte, 2007) Paris : De Boeck.
- Barkley, R. A. (1978). Recent Developments in Research on Hyperactive Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 158-163.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment*, New-York : The Guilford Press.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. et McMurray, M. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 775-789.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self control*, New-York : The Guilford Press.

- Barkley, R. A. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Scientific American*, September, 66-71.
- Barkley, R. A., Fisher, M. et Smallish, L. (2004). Young adult follow-up of hyperactive children : antisocial activities and drug use. *Journal of Child Psychology and Allied Disciplines*, 45, (2), 195-211.
- Barkley, R.A. (2007). *Taking charge of ADHD*. Conférence organisée par le Centre de défenses des droits pour la cause du TDAH au Canada (CADDAC), Montréal, 12 octobre.
- Barkley, R. A. (2007). Optimizing ADHD Treatment : Impact of Subtyping and Comorbidity (E). *TDAH : Mythe ou Réalité*. Conférence organisée par le Centre de défenses des droits pour la cause du TDAH Canadien (CADDAC). Montréal, 12-13 octobre.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1964). Présentation, *Communications* 4, 1-3.
- Bastian, H. G. (1998). *L'influence de l'éducation musicale sur le développement des enfants*. (Traduction Gunter Kreutz, 2000). Berlin : Université GH Paderborn.
- Bernard, J.-P. (2003). Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle (avec la collaboration de Diane Charest). *Vie pédagogique*, 127, avril-mai 2003, 17-19.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^e Édition. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bérubé, L. (1991). *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*. Institut Philippe Pinel de Montréal. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Besson, M. (2005). La musique, une clé pour le langage. *Le Figaro*, 9 janvier 2005, par Caroline de Malet, Paris : Le Figaro. www.lefigaro.fr/sciences/20050107.FIG0338.html (page consultée le 09/01/2005).

- Blanchette, M. (2006). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la commission scolaire Des Premières Seigneuries*. Mémoire de maîtrise inédit. Lévis : Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis.
- Bolduc, J. (2004). Un chercheur de Toronto estime que l'apprentissage de la musique augmente le quotient intellectuel. *Le Soleil*, 3 octobre 2004, la Une avec Violaine Ballivy, Montréal : Le Soleil.
- Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie, favoriser le développement de l'enfant*, Montréal : Logiques.
- Branden, N. (1997). *Maître de ses choix, maître de sa vie*. Paris : Éditions J'ai lu.
- Braswell, L. et Bloomquist, M. L. (1991). *Cognitive-behavioral therapy with ADHD Children : Child, family and school interventions*. New-York : The Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Büchel, F.-P. (1995). *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Büchel, F.-P. et Büchel, P. (1995). *Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs. DELF : Un programme d'apprentissage pour adolescents et adultes*, Russin : Centre d'éducation cognitive.
- Buysens, É. (1943). *Les langages et le Discours*. Bruxelles : Office de la publicité.
- Buysens, É. (1967). *La communication et l'Articulation linguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Campbell, D. G. (1998). *L'effet Mozart : Les bienfaits de la musique sur le corps et l'esprit*. Montréal : Le Jour.
- Camus, J. F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Éditions A. Colin.

- Canadian ADHD Ressource Alliance (2006). CADDRA : <http://www.caddra.ca/> (page consultée le 10/08/2007).
- Careau, C. (2007). *Un accompagnement réciproque dans le processus de développement du potentiel humain et de l'estime de soi, auprès d'un groupe d'enfants de quatre et cinq ans*. Mémoire de maîtrise inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Carlson, C. L., Pelham, W. E., Milich, R. et Dixon, J. (1992). Single and combined effects of methylphenidate and behavior therapy on the classroom rendement of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 213-232.
- Caron, A. (2001). *Programme Attentix : Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.
- Chapman, J. W. (1988). *Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children : A longitudinal study*, 80, 357-365.
- Chase, S. N. et Clement, P. W. (1985). Effects of self-reinforcement and stimulants on academic rendement in children with attention deficit disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 323-333.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1990). *Pour une théorie interactive de la lecture*. Lyon : Voies livres.
- Chevalier, N., Lallaoui, F. et coll. (1998). *L'éducation psychomotrice de la petite enfance*. Montréal : Coop UQÀM.
- Chevalier, N. et Girard-Lajoie, A. (2000). *La gestion de l'attention : Un programme d'éducation de l'attention à l'intention des enseignants-es du premier cycle du primaire*. Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Chevalier, N., Achim, A., Poissant, H., Bergeron, H., Girard-Lajoie, A., Bélair, N. et Picard, C. (2002). *Éducation au contrôle de l'attention auprès d'élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité*. Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Colloque de l'Institut santé et société (UQAM), Québec, mai 2002.

- Chevalier, N., Achim, A., Poissant, H., Girard-Lajoie, A., Bélair, N., Picard, C. et Bergeron, H. (2003). Éducation au contrôle de l'attention auprès d'élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, dans Joseph Lévy, (dir. Publ) *Santé et société : aspects psychosociaux*. (p.163-180). Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Santé et société.
- Chevalier, N., Harnois, J. et Girard-Lajoie, A. (2005). *Programme de gestion de l'attention. Activités sensorielles et motrices pour l'école et la maison (5-6 ans)*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de kinanthropologie.
- Chevalier, N. et Simard, F. (2006). Programmes sensorimoteurs pour jeunes ayant un TDAH et des troubles associés, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevalier, N., Simard, F. et Rouillard, M. (2006). Approche sensorimotrice de stimulation de l'attention. *Acte du Symposium sur l'attention et les fonctions exécutives : Les défis du traitement et de la rééducation* (p.15-23). Montréal : Centre d'évaluation Neuropsychologique et d'Orientation Pédagogique F.-L.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, La Haye : Mouton.
- CIM-10 (2002). *Classification internationale des maladies. Troubles mentaux et troubles du comportement*, Paris : Masson.
- Cohen, L. et Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Second Edition, London : Croom Helm.
- Compernelle, T. (1997). *Du calme ! Manuel pour l'éducation des enfants hyperactifs*, Paris : De Boeck & Belin.
- Conners, C. K. (1989). *Conners Rating Scales manual*. North Tonawanda, NY : Multi-Health Systems.
- Conseil du médicament (2004). (CdM) *Bulletin du Conseil du médicament*, octobre, 1 (3), 2-8.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.
http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/facteu_s.htm (page consultée le 20/01/2003)
- Cooley, E. J. et Ayers, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178.
- Côté, P. (1981). *L'analyse automatique du discours (AAD) de Michel Pêcheux : Application de cette méthode dans une analyse de quatre arrêtés en conseil relatifs aux programmes de fermeture de localités rurales et de relocalisation de populations de l'Est du Québec*. Université du Québec à Rimouski, Rimouski : UQAR-GRIDEQ, Documents généraux du GRIDEQ, no 8.
- Delisle, N. (2004). La musique qui guérit. *Le Soleil*, 3 octobre 2004, par Violaine Ballivy, Montréal : Le Soleil.
- Demers, M. et Achim, A. (2004). Confirmation de l'efficacité, auprès d'enfant avec TDA/H, du programme 'PayAttention!' adapté en français. Communication dans le cadre du *Colloque sur le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité : Développements en santé et en éducation* au 72^e Congrès de l'ACFAS, UQÀM, Montréal, Québec, 11-12 mai 2004.
- Desjardins, C. (1992). *Ces enfants qui bougent trop!* Québec : Les Éditions Québecor.
- Desjardins, C., Groulx, M. et Lavigueur, S. (1999). *Protocole pour aider à mieux intervenir auprès des élèves pouvant présenter un déficit d'attention / hyperactivité*. Vanier (Ontario), Montréal (Québec) : distribution CFORP.
- Desjardins, C. (2006). Dimension pharmacologique à la lumière de la perspective évolutive et systémique du TDAH. *Communication au symposium sur l'attention et les fonctions exécutives : les défis du traitement et de l'intervention*, organisé par le Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique (CÉNOP) F.-L., 9-10 novembre 2006.

- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative (85-111). Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Lapperrière, Mayer et Pires, *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Desrosiers, K. et Royer, É. (1995). *Les troubles de l'attention avec hyperactivité : une synthèse des connaissances à l'intention des enseignants*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval : CRIRES.
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child development*, 71, 44-56.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche action dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation* (199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Donnet, S. (1993). *L'éducation psychomotrice de l'enfant*, Toulouse : Privat.
- Doré, C. (1995). *L'économie politique du traitement pharmacologique de l'hyperactivité*, Mémoire de maîtrise en Service social, Université de Montréal.
- Doré, F.-Y. et Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Douglas, V. I. (1972). Stop, look and listen : The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4, 259-281.
- DSM-IV (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris : Masson.
- Dubé, R. (1992). *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant*, Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Dumais, N. (2006). *De l'armure controlante à la decouverte du cœur de la guerrière : Une quête de satisfaction et de transformation*. Mémoire de maîtrise inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- DuPaul, G. J et Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools*. New-York : Guilford Press.

- DuPaul, G. J. et Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder : A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26 (1), 5-27.
- DuPaul, G. J. et Eckert, T. L. (1998). Academic interventions for student with attention-deficit/hyperactivity disorder : A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 14 (1), 59-82.
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D. et Reid, R. (1998). *Rating Scales for IV Check Lists, Norms and Clinical Interpretation*. New-York : Guilford Press.
- Dyckman, R. et Ackerman, P. (1991). ADD and specific reading disability : Separate but often overlapping disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 96-103.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Essiambre, L. (2000). *Le dilemme des parents face à l'utilisation du Ritalin pour leur enfant diagnostiqué en déficit d'attention avec hyperactivité*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Essiambre, L., Reinert, M., Côté, P. et Chevalier, N. (2006). Une analyse de corpus avec ALCESTE, dans M. Lopez Diaz et M. Montes Lopez *Perspectives fonctionnelles : emprunts, économie et variation dans les langues*. (531-535) Lugo, Espagne : AXAC. Publication des actes du Colloque de la *Société internationale de linguistique fonctionnelle (SILF)*, 26 au 30 septembre, St-Jacques de Compostelle (Espagne).
- Falardeau, G. (1992). *Les enfants hyperactifs et lunatiques*. Québec : LeJour.
- Falardeau, M. (2001). *Les tentatives de suicide des jeunes et les trajectoires du concept de soi*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Fallen, N.H. et Umansky, W.C. (1985). *Young children with special needs*. Columbus, OH : Merrill.
- Filstead, W. J. (1970). *Qualitative Methodology*. Chicago : Markam.

- Fleisher, M. A., Soodak, L. C. et Jelin, M. A. (1984). Selective attention deficits in learning disabled children: Analysis of the data base. *Exceptional Children*, 51 (2), 136-141.
- Flessas, J. et Lussier, F. (1995). *Épreuve de simultanéité verbale Flessas-Lussier (S.V.F.L.)*. Montréal : Sainte-Justine.
- Fournier, S. (1999). *Étude de cas d'élèves ayant un déficit d'attention avec hyperactivité : une intervention individualisée au moyen des arts plastiques dans une perspective humaniste*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal : Université du Québec à Rimouski.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B. et Loeber, R. (1991). Academic underachievement and disruptive disorders. *Journal of Consulting Child Psychology*, 21, 273-305.
- Friese, S. (2002). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti : The Knowledge Workbench*. <http://www.quarc.com/> (page consultée le 15/03/2003).
- Gagné, P.-P. (1988). *L'hyperactivité : problématique et stratégies d'intervention*, Montréal : Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse.
- Gagné, P. P. (2001). *Être attentif...une question de gestion !* Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Fourth edition. Holt : Rinehart and Winston.
- Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Gardner, H. (1993). *Multiplés intelligences : the theory in practice*. New-York : Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence multiple*. Paris, Jacob : Éditions Odile.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.

- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XVII, (1).
- Germain, C. (1997). Les paradigmes de recherche en éducation : remarques d'ordre épistémologiques, UQÀM. Dans L. Duquette, M. Jesak, D. Renié et R. Courchène, *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes et étrangères : nouvelles perspectives*. Ontario, Université d'Ottawa.
- Giasson, J. (1995). Lecture. Dans L. St-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (éds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. (p.71-119), Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives. *Éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle*, XXV (2), 1-11.
- Giguère, É. (2007). *Démystifier le TDAH*. Conférence organisée par l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, Longueuil, 19 novembre.
- Gilberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control, and perception : A brief review. *Archives of Disease in Childhood*, 88, 904-910.
- Giroux, N. (2003). L'étude de cas, dans Y. Giordano (coordonné par), *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Colombelles : Éditions EMS. 41-84.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire : A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (1999). *Strengths & Difficulties Questionnaires (SDQ)*. <http://www.sdqinfo.com/bl.html> (page consultée le 27/10/2002).
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu secondaire*, Montréal : Gaëtan Morin.
- Granger, G. G. (1968). *Essai d'une philosophie du style*. Paris : Colin.

- Guay, M. C., Lageix, P., Chartrand, C., Parent, V. et Rouillard, M. (2004). Maintien de l'efficacité de la remédiation cognitive auprès des jeunes TDAH. Communication dans le cadre du *Colloque sur le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité : Développements en santé et en éducation* au 72^e Congrès de l'ACFAS, UQÀM, Montréal, Québec, 11-12 mai 2004.
- Guay, M.C., Lageix, P. et Parent, V. (2006). Proposition d'une démarche évaluative du TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.C. et Laporte, P. (2006). Profil cognitif des jeunes TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hale, G. A. et Lewis, M. (1979). *Attention and cognitive development*. New-York : Plenum Press.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Université de Montréal : Collection Outil de recherche, Harmattan.
- Hamlett, K, Pelligrini, D. et Conners, C. (1987). An investigation of executive processes in the problem-solving of attention deficit-disorder-hyperactive children. *Journal of Pediatric Psychology*, 12, 227-240.
- Harsaszti, E. (1963). *La musicologie, science de l'avenir, dans Encyclopédie de la Pléiade. Histoire de la musique*, tome II, Paris : Gallimard.
- Hawkins, M., Blanchard, T. et Bradley, C. (1991). The behavior of children receiving benzedrine, Bradley, C. (1937), *American Journal of Psychiatry*, 94, Marsh, 577-585.
- Heller, J. et Campbell, W. (1981). Psychomusicology and psycholinguistics, parallel paths of separate ways, *Psychomusicology*, 1 (2), 3-14.
- Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Héroux, L. et Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11, 103-117.
- Herry, Y. et Boyer, J.-C. (1990). Hyperactivité et adolescence, *Comportement humain*, 4, (1), 1-8.
- Herry, Y. et Maltais, C. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle*, XXV (2), 1-11.
- Hinshaw, S. P., Klein, R. G. et Abikoff, H. (1998). *Childhood attention deficit hyperactivity disorder: Nonpharmacological and combination treatments. A guide to treatments that work*, (26-41). New York : Oxford University Press.
- Hoffman, J.B. et DuPaul, G.J. (2000). Psychoeducational interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9 (3), 647-661.
- Honorez, J.M. (2002). *Hyperactivité avec ou sans déficit d'attention : Un point de vue de l'épistémologie scolaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Horn, W. F., Chatoor, I. et Conners, C. K. (1983). Additive effects of dextedrine and self-control training : A multiple assessment. *Behavior Modification*, 7, 383-402.
- Horth, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe-Au-Père : Les éditions de la MER.
- Huberman, A. Miles, M. et Matthew, B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Traduction Catherine DeBacker & Vivian Lamongie. Montréal : Édition du *Renouveau Pédagogique*.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. New-York : Pergamon.
- Intercontinental Medical Statistic (IMS Health Canada), (1999). *Le point sur le Ritalin*. http://www.imshealthcanada.com/htmfr/4_2_1_10.htm (page consultée le 27/10/2000).

- Intercontinental Medical Statistic (IMS Health Canada), (2000). *Methylphenidate : Estimated prescriptions dispensed in Canadian Retail Pharmacy with annual % Growth*. Source : IMS Health, Compuscript 2000.
- Intercontinental Medical Statistic (IMS Health Canada), (2002). *Coup d'œil sur la santé : Aperçu du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA)*.
http://www.imshealthcanada.com/htmfr/3_1_34.htm
(page consultée le 27/10/2002).
- Intercontinental Medical Statistic (IMS Health Canada), (2004). *Le traitement du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA) - une comparaison interprovinciale 2004*.
http://www.imshealthcanada.com/htmfr/3_1_44.htm
(page consultée le 28/02/2006).
- Intercontinental Medical Statistic (IMS Health Canada), (2004). Ritalin un jour, Ritalin toujours ? *Le Journal de Québec*, 11 octobre 2004, p.7.
- Intercontinental Medical Statistic (IMS Health Canada), (2007). Au Canada, la popularité du Ritalin plafonne. *Le Journal de Québec*, 5 mars 2007, p.11.
- Julien, G. (2004). La consommation de Ritalin a doublé en cinq ans. Dans Bornais M. F. et Ménard S. (2004). La consommation de Ritalin a doublé en cinq ans. Déficit de l'attention. Hyperactivité créative et déficit du conformisme ? Un dossier sur le Ritalin dans le *Journal de Montréal* du 29 novembre 2004. Montréal : Journal de Montréal (2004).
<http://www2.canoe.com/.../20041129-101744.html>
(page consultée le 18/08/ 2005).
- Julien, G. (2004). Ritalin et hyperactivité, dans Ménard S. (2004), Ritalin et hyperactivité : un cocktail controversé Un dossier sur le Ritalin, *Journal de Montréal* du 28 novembre 2004. Montréal : Journal de Montréal (2004).
- Juneau, J. (2001). *L'impact d'une stratégie d'intervention de type cognitivo-béavioral sur les comportements d'inattention et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves de niveau primaire ayant un TDA/H et un retard mental léger*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.

- Juneau, J. et Boucher, L.-P. (2004). Le déficit de l'attention / hyperactivité (TDA/H) et les comportements violents des jeunes en milieu scolaire : l'état de la question. *Éducation et francophonie*, XXXII (1), 38-53, printemps 2004.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kelly, D. P. et Aylward, G. P. (1992). Attention deficits in school-aged children and adolescents. Current issues and practice. *Pediatric Clinics of North America*, 39 (3), 487-513.
- Kerns, K. A., Eso, K. et Thompson, J. B. (1999). Investigation of a Direct Intervention for Improving Attention in Young Children With ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 16 (2), 273-295.
- Lachance, N. et Lemay, S. (1990). *Exercices progressifs de lecture à vue*. Production musicale d'OZ. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.
- Lamb, S. J. et Gregory, A. H. (1993). The Relationship Between Music and Reading in Beginning Readers, *Educational Psychology*, 13 (2), 19-26.
- Langevin, L. (1992). Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche ? *Vie pédagogique*, 77, 39-43.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives (309-331). Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Laporte, P. (2003). *Rééducation des déficits des processus attentionnels*. Communication présentée au 28ième Congrès de l'Association Québécoise pour les Troubles d'apprentissage, Montréal, mars 2003.
- Laporte, P., Pépin, M. et Loranger, M. (2003). *L'Attentionnel*. Québec : Le réseau Psychotech Inc.

- Laporte, P. (2004). *La remédiation cognitive auprès d'enfants présentant des déficits de l'attention : éléments théorico-cliniques, modélisation exploratoire d'intervention, perspectives*. Conférence d'ouverture de la 2^{ième} journée : « interventions innovatrices » 72^e Congrès de l'ACFAS (10-12 mai 2004) à Montréal : « Colloque sur le TDA/H » : Développements en santé et en éducation.
- Laporte, P. (2006). *Le développement des fonctions attentionnelles chez l'enfant et l'adolescent : du normal au pathologique*. Conférence donnée à l'Institut des Sciences Cognitives de l'UQAM- Montréal (Qc) CA. Montréal : 27 avril 2006.
- Laporte, P. et Guay, M.-C. (2006). Programmes de remédiation cognitive pour le TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, F. (1990). *L'éducation psychomotrice : Source d'autonomie et de dynamisme*. Sillery, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Lavigueur, S. et Desjardins, C. (1999). Une approche globale du déficit d'attention/hyperactivité : analyse systémique et intervention multimodale. *Revue Canadienne de psycho-Éducation* 28 (2), 141-161.
- Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16, 131-142.
- Leblond, L. (2003). Recherche. *L'Avantage*, 7 février 2003, Rimouski : L'Avantage, p.14.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de soi*. Québec : Les Presses de l'université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e Édition, Montréal : Guérin.

- Lemay, S. (1990). *Méthode de guitare pour débutant, vol. 1* Production musicale d'OZ. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Létourneau, D. (2006). Épilogue, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, S. (2003). L'UQAR recherche des candidats hyperactifs. *Le Rimouskois*, 12 janvier 2003, Rimouski : Le Rimouskois, Section A, p.9.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levitin, D. (2002). La musique pour maître à penser. *Découvrir, la revue de la recherche* 23 (6), 31-34.
- L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : Le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal : Université du Québec à Chicoutimi.
- L'Hostie, M. (2003). Séminaire de synthèse. *Cours DME-9001*. Université du Québec à Montréal, 28 mars 2003.
- Liberman, A. M. et Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings : a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, California : Wadsworth.
- Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantage pour l'apprentissage de ces deux matières, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXIV (3), 621-646.
- Maigre, A. et Destrooper, J. (1975). *L'éducation psychomotrice*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Mantha, M.-M. (2007). Trouble de Déficit de l'Attention/Hyperactivité (TDAH). *Passeport Santé.net*. août 2007.
http://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=trouble_deficit_attention_hyperactivite_pm
 (page consultée le 24/11/2007).
- Marshall, C. et Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*, Newbury Park, (Calif) : Sage.
- Martinet, A. (1949). La double articulation linguistique, *Travaux du cercle linguistique de Copenhague* (V), 30-37; repris 1970, 17-27.
- Martinet, J. (1973). *Clefs pour la sémiologie*. Paris : Seghers.
- Massé, L., Lanaris, C. et Couture, C. (2006). Interventions auprès des parents et des jeunes présentant un TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et coll. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayes, S.D., Calhoun, S. L. et Crowell, E. W. (2001). Learning Disabilities and ADHD : Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (5), 417-424.
- McGough, J. J., Smalley, S. et McCracken, J. T. (2005). Psychiatric Comorbidity in Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder : Findings from Multiplex families. *American Journal of Psychiatry*, 162 (9), 1621-1627.
- McMillan, J.H. et Schumacher, S. (1984). *Research in education – A conceptual introduction*. Toronto : Little, Brown and Company.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study Research in education : A qualitative approach*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publisher.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma*. Paris : Klincksieck.

- Ministère de l'éducation du Québec (1991). *Prévention de l'abandon scolaire. Mémoire d'étape*. Direction générale de la recherche et du développement.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programmes d'études : Le français enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *TDA/H, Trouble de Déficit de l'Attention/Hyperactivité : Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*. Plan d'action. Gouvernement du Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
<http://www.msss.meq.gouv.qc.ca/dassc/pageadapt.html>
(page consultée le 20/06/2003).
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). Indicateurs de l'Éducation. *Vie Pédagogique*, 127, avril-mai, 19.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Gouvernement du Québec.
<http://documents.educationquebec.qc.ca/programmes/>
(page consultée le 11/02/2003).
- Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Santé et des Services sociaux (2003). *Documents de soutien à la formation : connaissances et interventions*. Gouvernement du Québec.
- Monbourquette, (2002). *De l'estime de soi à l'estime du Soi : de la psychologie à la spiritualité*. Montréal : Novalis/Bayard.
- Montagu, A. (1983). *The dehumanization of man*. New-York, Toronto : McGraw-Hill.
- Montgomery, C. et Alem, J. (2006). *L'épidémiologie et les facteurs de risque associés au déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) en milieu minoritaire francophone*. Actes Congrès 2006 - Petite enfance et santé, (9-11 février 2006), Manitoba-Winnipeg : « Congrès National de la petite enfance et la santé ».
[http://www.cnpf.ca/documents/Troubles_TDAH_\(texte\).pdf](http://www.cnpf.ca/documents/Troubles_TDAH_(texte).pdf)
(page consultée le 07/02/2007).

- Morris, C. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*, International Encyclopedia of Unified Sciences, 1, 2, University of Chicago Press : repris dans Morris (1971) : 13-71; traduction française partielle : Langages, 1974, 15-26.
- Morris, C. (1971). *Writings on the General Theory of Signs*, The Hague : Mouton.
- Mounin, G. (1959). Les systèmes de communication non linguistiques et leur place dans la vie au XXe siècle, *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, L1X (1), 176-200; repris dans Mounin 1970 : 17-39.
- Mounin, G. (1970). *Introduction à la sémiologie*. Paris : Minuit.
- Muller, D. (1978). *Self-concept : A new alternative for education*. College of Education Dialogue Series Monograph. (document ERIC ED 165-067).
- National Institute of Health (1998). *Diagnosis and treatment of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. Consensus development conference statement.
- Nattiez, J.-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris : Union générale d'Éditions, Collection 10-18.
- Nattiez, J.-J. (1988). *De la sémiologie à la musique*. Montréal : Les cahiers du département d'études littéraires – 10, Université du Québec à Montréal.
- Nélisse, C. (1974). *L'idéologie professionnelle des travailleurs sociaux*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- O'Connor, R. D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 15-22.
- Oosterlaan, J., Scheres, A. et Sergeant, J.A. (2005). « Which executive functioning deficits are associated with AD/HD, ODD/CD and comorbid AD/HD+ODD/CD ? » *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 69-85.

- Paradis, P. (1999). *L'augmentation de consommation de Ritalin au Canada et au Québec : un signal d'alarme face à l'éducation des enfants lunatiques et hyperactifs ?*, texte remis le 27 janvier 1999 au sous-ministre Robert Bisailon, responsable du comité Santé-Éducation chargé par la ministre de l'éducation Madame Pauline Marois de l'étude du problème de la médicalisation à l'école.
- Peirce, C.-S. (1960). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, ed. by Ch. Hartshorne and P. Weiss, Vol. 8. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, C.-S. et Welby, V. (1977). *Semiotic and Significs, The Correspondance between Charles Sanders Peirce and Victoria Lady Welby*, ed. by Charles S. Hardwick, Bloomington : Indiana University Press.
- Pelham, W. E. et Bender, M. E. (1982). Peer relationship in hyperactive children : description and treatment. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 1, 365-436.
- Pelham, W. E. et Murphy, D. A. (1992). Methylphenidate and Attributions in Boys with Attention Hyperactivity Disorder *Consulting and clinical Psychology*, 60, (2), 365-436.
- Peretz, I., Babai, M., Lussier, I., Hébert, S. et Gagnon, L. (1995). Corpus d'extraits musicaux : indices relatifs à la familiarité, à l'âge d'acquisition et aux évocations verbales. *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 49, 211-239.
- Peretz, I., Steele, K., Dalla Bella, S., Dunlop, T., Dawe, L., Humphrey, G., Shannon, R., Kirby, J. Jr. et Olmstead, C. (1999). Prelude or requiem for "The Mozart effect" ? *Nature*, 400, 826-828.
- Piaget, J. (1959). Apprentissage et connaissance, dans P. Gréco & J. Piaget *Éditions, Apprentissage et connaissance*, Paris : Presses Universitaires de France. 21-67.
- Piaget, J. (1967b). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1972). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard (Collection Idées, p.15-16).

- Piaget, J. (1976, c 1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1979). La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique, dans *Centre Royaumont pour une Science de l'Homme, Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Éditions du Seuil, 53-64.
- Pisecco, S., Baker, D.B., Silva, P.A. et Brooke, M. (2001). Boys with Reading Disabilities and/or ADHD : Distinctions in Early Chilwood. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (2), 98-106.
- Poissant, H. (2006). Métacognition et TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche `redécouvrir. *Apprentissage et socialisation. Vol IV* (1), 44-47.
- Prieto, L. J. (1966). *Messages et signaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prieto, L. J. (1969). La sémiologie, Le langage. Paris : Gallimard, *Encyclopédie de la Pléiade*, 93-114.
- Rauscher, F. (1993). L'Effet Mozart. *Nature* dans http://www.cybersciences.com/cyber/fr/actualites/etre_humain_et_societe/l_effet_mozart_mythe_ou_realite_.html (page consultée le 28/02/2006).
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours ? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste, *Sommaire des JADT 1998*, 1-11. <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometricaljadt/jadt1998/reinert.htm> (page consultée le 09/08/2004).
- Reinert, M. (1998). *Quelques interrogations à propos de l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse "Alceste"*. <http://www.image.cict.fr/> (page consultée le 20/06/2003)

- Reinert, M. (2000). La tresse du sens et la méthode « Alceste » : Application aux « Rêveries du promeneur solitaire », *JADT 2000 : 5es journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*, 1-12.
<http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrical/jadt/jadt2000/>
 (page consultée le 09/08/2004).
- Reinert, M. (2001). Approche statistique et problème du sens dans une enquête ouverte. *Journal de la Société Française de Statistique*, 142 (4), 59-71.
- Reinert, M. (2003). *Alceste : Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours*, Notice simplifiée (de la version de base commune aux versions 4.x), 1-45.
- Reinert, M. (2004). *Alceste*. Communication présentée en vidéoconférence UQAR/UQÀM, Université du Québec à Rimouski, 27 août 2004.
- Reinert, M. (2004). *Alceste : Un logiciel d'Analyse de Données Textuelles, Outil d'Aide à l'Analyse Automatique, Rapide et Efficace, Image*, 1-14.
<http://www.upmf-grenoble.fr/adest/seminaires/alceste/Alceste.Fr.htm>
 (page consultée le 30/08/2004).
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : Écoute musicale, écoute des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Richardson, E., Kupietz, S. et Maitinsky, S. (1987). What is the role of academic intervention in the treatment of hyperactive children with reading disorders ? *Journal of Children in Contemporary Society*, 19, 153-168.
- Rigal, R. (1996). *Motricité Humaine. Tome 2 : Développement moteur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rigal, R. (2002). *Motricité Humaine : fondements et applications pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rigal, R. (2003). *Motricité Humaine. Tome 2 : Développement moteur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rigal, R., Chevalier, N. et Verret, C. (2006). Coordination motrice, pratique de l'activité physique et TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, Co.: Wesleyan.
- Rosenthal-Malek, A. L. et Yoshida, R.K. (1994). The effects of Metacognitive Strategy Training on the Acquisition and Generalisation of Social Skills. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, (3), 213-221.
- Rouillard, H., Chartrand, C. et Chevalier, N. (2006). Interventions des enseignants et des éducateurs auprès des jeunes ayant un TDAH, dans Chevalier, Guay, Achim, Lageix et Poissant, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, Benoît, *Recherches sociales : De la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Saint Paul, J. De, (1999). *Estime de soi, confiance en soi : les fondements de notre équilibre personnel et social*. Paris : InterEditions.
- Sandberg, S., Wieselberg, M. et Shaffer, D. (1980). Hyperkinetic and conduct problem children in a primary school population : Some epidemiological consideration. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 293-311.
- Sandberg, S. (1996). Hyperkinetic or attention deficit Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 169 (1), 10-17.
- Saussure, F. De, (1922). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot : édition critique de Rudolph Engler, Wiesbaden, Harrasowitz, 1968.
- Saussure, F. De, (1968). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.

- Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée (171-185). Sous la direction de Benoît Gauthier. *Recherche sociale (3e édition) : De la problématique à la collecte des données* Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétation en éducation dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation (171-198)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schachar, R., Rutter, M. et Smith, A. (1981). The characteristics of situationally and pervasively hyperactive children : Implication for syndrome definition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 375-392.
- Schachter, H. M. (2002). Ritalin : du calme ! *Journal de l'Association médicale canadienne*, CP.
- Schafer, R. M. (1979). *Le paysage sonore* (Traduction Sylvette Gleize). Paris : J.-C. Lattès.
- Schatzman, L. et Strauss, A. L. (1973). *Field Research*. London : Prentice Hall.
- Schellenberg, G. (2004). Un chercheur de Toronto estime que l'apprentissage de la musique augmente le quotient intellectuel. *Le Soleil*, 3 octobre 2004, la Une avec Violaine Ballivy, Montréal : Le Soleil.
- Schenker, H. (1935). *Der Freie Satz* (traduction de E. Oster, 1979), New York : Longman.
- Schmidt, R. A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Selltiz, C. Wrightsman, I. S. et Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal : Éditions HRW.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (4), 4-13.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. et Stanton, G. C. (1976). Self-concept : validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Shimabukuro, S. M., Prater, M. A., Jenkins, A. et Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education and Treatment of Children*, 22 (4), 397-414.
- Sloboda, J. A. (1985). L'attention dans l'écoute musicale. Dans *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga, 227-239.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind : The cognitive psychology of music*. New-York : Oxford Science.
- Sloboda, J. A. (1988). *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage : un cadre de référence pour l'enseignement*. (Traduction A. Vézina). Montréal : HRW.
- Sparfkin, J., Gadow, K.D. et Nolan, E.E. (2001). The utility of DSM-IV-referenced screening instrument for attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9 (3), 182-191.
- Spreen, O., Risser, A. H. et Edgell, D. (1995). *Developmental Neuropsychology*, New-York : Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Stambak, M. (1963). *Tonus et psychomotricité dans la première enfance*, Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
- Stewart, G.A. (1994). External validity of attention deficit disorder without hyperactivity : A review of the evidence. *Canadian Journal of School Psychology*, 10 (1), 15-25.
- Strain, P. S., Guralnick, M. J. et Walker, H. M. (1986). *Children's Social Behavior*, Orlando.
- Tant, J. et Douglas, V. (1982). Problem-solving in hyperactive, normal and reading-disabled boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10 (3), 285-306.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Thiffault, J. (1982). *Les enfants hyperactifs, les deux visages de l'hyperactivité*, Montréal : Québec/Amérique.
- Thompson, J. B., Seidenstrang, L., Kerns, K.A., Sohlberg, M. M. et Mateer, C. A. (1984). *Pay Attention!* Puyallup, (Washington), Association for Neuropsychological Research and Development.
- Thompson, J. B. et Kerns, K. A. (2001). *Pay Attention! Attention Training for Children Ages 4-10*. Lash and Associates Publishing / Training, Inc., Wake Forest : NC.
- Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole : De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.
- Uptis, R. et Smithrim, K. (2002). *Apprendre par les arts*. <http://www.apla.ccl/> (page consultée le 18/02/2003).
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Paris, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Van Grunderbeeck, N. (1997). De profil de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Les difficultés d'apprentissage, Vol. XXV (2)*, automne-hiver 1997. <http://www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-06.html> (page consultée le 07/01/2003).
- Voelker, S., Carter, R., Sprague, D., Gdowski, C. et Lachar, D. (1989). Developmental trends in metamemory in children with attention deficit disorders. *Journal of Pediatric Psychology, 14 (1)*, 75-88.
- Whalen, C. K. et Henker, B. (1987). Cognitive behavior therapy of hyperactive children : what to we know ? Dans Jan Loney (Ed), *The young heperactive child*. Haworth Press, New-York, 123-141.
- Willems, G. et Thomas, J. (1997). *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant : approche neurocognitive*. Paris : Masson.

- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research : Design and Methods*. Revided Edition. Newbury Park (Col.) : Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Zelditch, M. (1969). Some Methodological Problems of Field Studies, dans G. M. Mc Call et J. L. Simmons (sous la direction de), *Issues in Participant Observation : A text and a Reader*, Reading (Mass.) : Addison-Wesley, 5-19.
- Zental, S. S. (1990). Fact-retrieval automatization and math problem solving by LD, ADD and norrnal adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 82, 856-865.

APPENDICE A

CRITÈRES DU TDAH

RECRUTEMENT DES SUJETS

CANEVAS D'ENTREVUES

OBSERVATIONS

A.1	Critères d'hyperactivité selon le DSM-IV (APA).....	389
A.2	Critères d'hyperactivité selon le DSM-IV et le DSM-IV-TR (APA)....	390
A.3	Recrutement dans les journaux.....	393
A.4	Lettre envoyée aux parents.....	394
A.5	Formulaire de consentement.....	395
A.6	Fiche d'identification.....	396
A.7	Canevas d'entrevues pour les enseignants de français.....	397
A.8	Canevas d'entrevues pour l'enseignant de guitare.....	402
A.9	Canevas d'entrevues pour les sujets.....	407
A.10	Observations des enseignants année 2003/2004.....	411
A.11	Extraits des observations du journal de bord.....	412

Critères d'hyperactivité selon le DSM IV (APA)

1. Perturbation persistant depuis au moins 6 mois, dans laquelle on retrouve au moins 6 des signes suivants d'**inattention** :
 - a) souvent, il manque d'attention dans les détails ou il est insouciant et il fait des erreurs dans ses travaux scolaires, au travail ou dans d'autres activités ;
 - b) a du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ;
 - c) a souvent l'air de ne pas écouter ce qu'on lui dit ;
 - d) a du mal à se conformer aux directives venant d'autrui (non dû à un comportement oppositionnel ou à un manque de compréhension) ;
 - e) a souvent de la difficulté à organiser des tâches et des activités ;
 - f) souvent, il évite et n'aime pas les tâches où il doit faire un effort mental soutenu (comme dans les travaux scolaires ou les travaux à la maison) ;
 - g) perd souvent des objets nécessaires à son travail ou à ses activités à l'école ou à la maison (jouets, crayons, livres, devoirs) ;
 - h) est facilement distrait par des stimuli externes ;
 - i) passe souvent d'une activité inachevée à une autre.

2. Perturbation persistant depuis au moins 6 mois, dans laquelle on retrouve au moins 6 des symptômes suivants d'**hyperactivité** et d'**impulsivité** :
 - a) agite souvent ses mains et ses pieds ou se tortillent sur sa chaise ;
 - b) a de la misère à rester assis quand on lui demande ;
 - c) souvent, court ou grimpe excessivement dans des situations où ce n'est pas approprié ;
 - d) souvent, a de la difficulté à jouer ou à faire des activités calmement ;
 - e) est souvent *on the go* ou souvent, il agit comme s'il était conduit par un moteur (*driven by a motor*) ;
 - f) parle souvent trop ;
 - g) se précipite souvent pour répondre aux questions sans attendre qu'on ait terminé de les poser ;
 - h) a du mal à attendre son tour dans les jeux ou les situations de groupe ;
 - i) interrompt souvent autrui ou impose sa présence (ex. : interrompt dans les conversations et dans les jeux).

Critères d'hyperactivité selon le DSM-IV et DSM-IV-TR (APA)**Trouble : déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)****A. Présence soit (1) soit de (2) :**

1. **Inattention** : Six des symptômes suivants d'inattention (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

- a) souvent, ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités ;
- b) a du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ;
- c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement ;
- d) souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition ni à une incapacité à comprendre les consignes) ;
- e) a souvent du mal à organiser ses tâches et ses activités ;
- f) souvent, évite, a une aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison) ;
- g) perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (p. ex., jouets, cahiers de devoirs, crayons, livres, ou outils) ;
- h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimuli externes ;
- i) a des oublis fréquents dans la vie quotidienne.

2. **Hyperactivité-Impulsivité** : six des symptômes suivants d'hyperactivité-impulsivité (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

Hyperactivité :

- a) remue souvent les mains et les pieds, ou se tortille sur son siège ;

- b) se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis ;
- c) souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice) ;
- d) a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir ;
- e) est souvent "sur la brèche" ou agit comme s'il était "monté sur ressorts" ;
- f) parle souvent trop.

Impulsivité :

- g) laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée ;
 - h) a du mal à attendre son tour ;
 - i) interrompt souvent les autres ou impose sa présence (p. ex., fait irruption dans les conversations ou dans les jeux).
- B.** Certains des symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de sept ans.
- C.** Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux, ou plus de deux types d'environnement différents (p. ex., à l'école – ou au travail – et à la maison).
- D.** On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.
- E.** Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble envahissant du développement, d'une Schizophrénie ou d'un Trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (p. ex., Trouble thymique, Trouble anxieux, Trouble dissociatif ou Trouble de la personnalité).

Code selon le type :

314.01 Déficit de l'attention/hyperactivité, Type mixte : si à la fois les Critères A1 et A2 sont remplis pour les six derniers mois.

314.00 Déficit de l'attention/hyperactivité, Type inattention prédominante : si, pour les six derniers mois, le Critère A1 est rempli mais pas le Critère A2.

314.01 Déficit de l'attention/hyperactivité, Type hyperactivité-impulsivité prédominante : si, pour les six derniers mois, le Critère A2 est rempli mais pas le Critère A1.

Note de codage : pour les sujets (particulièrement les adolescents et les adultes) dont les symptômes ne remplissent plus actuellement l'ensemble des critères diagnostiques, spécifier : « en rémission partielle ».

*Copyright Masson, Paris, 2004 pour la version française
(pour la version anglaise Copyright 2000. American Psychiatric Association).*

Tiré de : http://www.caddra.ca/french/pfds/chapter6_6.pdf
(Page consultée le 13 février 2007)

Recrutement dans les journaux

Journal *L'Avantage*
Journal *Le Rimouskois*
Rimouski (Qc)

Objets : **Candidats recherchés**

Sujet : **L'hyperactivité**

Une recherche sur les moyens d'aider les enfants hyperactifs est présentement en cours à l'Université du Québec à Rimouski. Nous sommes présentement à la recherche de candidats pour effectuer cette recherche pour l'année scolaire 2003/2004. Les sujets doivent répondre aux critères suivants : Élèves de secondaire I ou II diagnostiqués hyperactifs par un pédiatre, problèmes d'apprentissage à l'école, pas de médication stimulante lors de l'expérimentation, bien vouloir suivre des cours de guitare de septembre 2003 à mai 2004 selon un programme spécifique, ne jamais avoir suivi de cours de guitare auparavant.

Les parents intéressés à ce que leur enfant dit hyperactif participe à cette recherche sont priés de communiquer avec Linda au 725-3064 dès janvier 2003. Merci.

linda_essiambre@uqar.qc.ca

Lettre envoyée aux parents

Pointe-Au-Père, le 20 août 2003

Parents d'enfants hyperactifs
École Langevin

Objet : Recrutement de sujets pour une recherche auprès d'enfants diagnostiqués hyperactifs.

Sujet : Apprentissage du français et apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité.

Bonjour Madame, Monsieur,

la présente a pour but de vous informer d'une recherche en éducation visant à explorer, dans une perspective cognitive et motrice, l'apprentissage du français en lien avec l'apprentissage d'un instrument de musique chez les enfants hyperactifs. Ce projet, qui m'a valu la bourse d'excellence de l'UQAR en 2002/2003, est mené dans le cadre du doctorat sous la direction de Mme Pauline Côté (Ph. D) de l'UQAR et de Mme Nicole Chevalier (Ph. D.) de l'UQÀM.

Cette étude est menée conjointement avec la Commission Scolaire des Phares à l'école Langevin auprès d'élèves de 2^e secondaire auxquels je dispenserai les cours de français en tant qu'enseignante au Langevin.

Les cours de guitare seront dispensés à l'intérieur de la grille horaire des élèves. L'enseignant de musique qui a accepté de participer à ce projet est aussi un enseignant de la Commission Scolaire des Phares. M. Éric Labbé, qui a conduit ses groupes de guitare du Mistral à la Note d'Or lors du MusicFest en mars dernier, connaît déjà la clientèle d'élèves ayant des troubles de comportement avec hyperactivité pour leur avoir déjà enseigné.

Pour réaliser ce projet, je dois recruter des enfants qui souffrent d'hyperactivité auprès de parents qui souhaitent trouver des moyens de les aider autres que les psychostimulants dont le Ritalin. Si votre enfant souffre de problèmes liés aux troubles de l'attention avec hyperactivité et que vous souhaitez participer au projet visant à favoriser ses apprentissages et atténuer ses troubles de comportement, je vous invite à me contacter le plus rapidement possible étant donné l'approche de la rentrée scolaire.

La confidentialité des informations sera assurée et une réunion d'information sera tenue auprès des parents intéressés par ce projet. En attendant, je demeure à votre disposition pour toute information que vous pourriez solliciter,

Bien à vous,
Linda Essiambre
725-3064

Alain Roy
directeur

Formulaire de consentement

Je _____, accepte que mon enfant _____ participe à la recherche en cours à l'école Langevin et l'école St-Jean concernant l'apprentissage du français et l'apprentissage d'un instrument de musique chez les enfants hyperactifs. Je consens à ce que mon enfant ne prenne aucune médication psychostimulante, tel le Ritalin, pendant les 36 semaines visées par la recherche. Je suis conscient(e) que mon enfant devra se plier aux exigences de l'enseignant de musique et pratiquer ses apprentissages à la maison et je verrai à son encouragement. Je donne mon consentement librement et en toute connaissance de cause. L'école, l'enseignant de musique et la chercheure se réservent le droit de retirer le jeune de l'étude en cours de même que le parent est libre de le retirer de la recherche advenant un problème. La chercheure assure l'anonymat des sujets et la confidentialité des informations et s'engage à utiliser un pseudonyme lors de l'analyse des résultats.

Signature : _____

Date : _____

Canevas d'entrevues pour les enseignants de français

Élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité.

Date :

Nom de l'enfant :

Ce canevas est inspiré de l'objectif de recherche visant à explorer, dans une perspective cognitive et motrice, l'apprentissage du français en lien avec l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité.

Dimension apprentissage

Éléments cognitifs :

L'élève démontre-t-il des capacités à se concentrer ?

Que pensez-vous de sa persévérance à la tâche ?

Vous semble-t-il travailler avec rigueur ?

L'élève s'engage-t-il dans son apprentissage ?

L'élève est-il curieux ?

Comment décririez-vous ses habitudes de travail ?

Comment organise-t-il ses tâches ?

L'élève démontre-t-il de la motivation ?

Que diriez-vous de la capacité d'attention de l'élève ?

Vous semble-t-il avoir du potentiel ?

L'élève démontre-t-il des capacités à mémoriser (une règle par exemple) ?

Que diriez-vous de la créativité dans ses travaux ?

Que diriez-vous de son esprit d'analyse et de synthèse ?

Éléments psycholinguistiques :

L'élève comprend-t-il le sens des textes ?

Est-il capable de les interpréter ?

L'élève est-il capable de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence du texte ?

L'élève est-il capable de discerner les éléments qui servent à organiser les textes ?

L'élève est-il capable de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser son texte ?

L'élève est-il capable de bien planifier sa tâche ?

L'élève est-il capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire son texte ?

L'élève est-il capable de vérifier les structures de phrases, vérifier que les mots sont employés selon le sens qui leur est accordé ?

L'élève est-il capable d'analyser le contenu de textes, d'en saisir la structure et le style, l'intention, les valeurs et les buts ?

L'élève est-il capable de planifier sa lecture du texte ?

L'élève est-il capable d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture ?

L'élève est-il capable de planifier la production de son texte ?

L'élève est-il capable de le rédiger, le relire et le modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture ?

L'élève maîtrise-t-il les éléments de la langue (lexique, grammaire, orthographe, conjugaison) ?

L'élève adopte-t-il un rythme approprié lorsqu'il s'exprime ou lit un texte ?

Pouvez-vous faire une synthèse de la matière vue en français cette année ?

(phonologie : accent/rythme/articulation)

(lexique : vocabulaire)

(sémantique : sens)

(syntaxe : grammaire/structuration des phrases/liens entre elles)

Dimension comportementale

Éléments hyperactivité :

Est-il agité ?

Est-il capable de se contrôler ?

Comment se comporte-t-il en classe ?

Lui arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?

Quand il commence un travail ou un devoir, le termine-t-il ?

Éléments comportementaux :

Lui arrive-t-il de s'énerver facilement ?

Vous paraît-il être agressif ?

Est-il obéissant ?

Est-ce qu'il lui arrive de se bagarrer avec les autres ?

Est-ce que ce sont les autres qui le provoquent ou est-ce lui qui provoque ?

Éléments affectifs :

L'élève est-il du genre positif ou négatif ? A-t-il tendance à se sentir capable de faire les choses ou à se dire : « Je ne suis pas bon » ?

Il est comment en classe, intéressé ou passif ?

Est-t-il plus souvent joyeux ou maussade ?

Vous semble-t-il heureux ou malheureux ?

Est-ce qu'il semble à l'aise, bien dans sa peau ?

Semble-t-il du genre inquiet ou soucieux ?

Que diriez-vous de l'estime qu'il a de lui-même ?

A-t-il confiance en lui ?

L'élève fait-il preuve d'individualité (d'authenticité) ?

L'élève est-il capable de faire part de ses émotions ?

Éléments relationnels :

À votre avis, comment les autres le perçoivent-ils ?

A-t-il des amis(es) ?

Comment s'entend-t-il avec eux ?

Préfère-t-il la solitude ?

Comment s'entend-t-il avec vous ?

Se fait-il embêter par les autres ?

Éléments sociaux :

L'élève s'engage-t-il dans les activités de groupe ?

A-t-il le sens des responsabilités ?

Est-il prêt à aider les autres ?

Est-il du genre à partager ?

Est-il gentil avec les autres élèves ?

Vous semble-t-il sensible ou indifférent aux autres ?

Dimension motricité

Éléments psychomoteurs :

L'élève présente-t-il une bonne dextérité digitale (doigt-main) (échappe-t-il son crayon, par exemple) ?

L'élève travaille-t-il avec souplesse et agilité ? Expliquer.

L'élève éprouve-t-il des difficultés à contrôler ses gestes, ses mouvements ?

L'élève fait-il preuve de discrimination visuelle et auditive ?

L'élève a-t-il une calligraphie précise ?

L'élève est-il doté d'une bonne coordination motrice des doigts et des mains, des gestes bilatéraux (capacité d'effacer en tenant sa feuille) ?

Pourriez-vous décrire sa posture, généralement, en classe ?

Décrivez sa posture quand il écrit en classe.

Canevas d'entrevues pour l'enseignant de guitare

Élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité.

Date :

Nom de l'enfant :

Ce canevas est inspiré de l'objectif de recherche visant à explorer, dans une perspective cognitive et motrice, l'apprentissage du français en lien avec l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité.

Dimension apprentissage

Éléments cognitifs :

L'élève démontre-t-il des capacités à se concentrer ?

Que pensez-vous de sa persévérance à la tâche ?

Vous semble-t-il travailler avec rigueur ?

L'élève s'engage-t-il dans son apprentissage ?

L'élève est-il curieux ?

Comment décririez-vous ses habitudes de travail ?

Comment organise-t-il ses tâches ?

L'élève démontre-t-il de la motivation ?

Que diriez-vous de la capacité d'attention de l'élève ?

Vous semble-t-il avoir du potentiel ?

L'élève démontre-t-il des capacités à mémoriser (les pièces par exemple) ?

Que diriez-vous de la créativité dans ses travaux ?

Que diriez-vous de son esprit d'analyse et de synthèse ?

Éléments psycholinguistiques :

L'élève comprend-t-il le sens des pièces ?

Est-il capable de les interpréter ?

L'élève est-il capable de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence de la pièce ?

L'élève est-il capable de discerner les éléments qui servent à organiser la pièce ?

L'élève est-il capable de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser une portée musicale ou une pièce ?

L'élève est-il capable de bien planifier sa tâche ?

L'élève est-il capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire une portée ou une pièce ?

L'élève est-il capable de vérifier les structures des portées ou des pièces, vérifier que les notes sont employées selon un ordre qui donne du sens à la pièce ?

L'élève est-il capable d'analyser le contenu d'une pièce, d'en saisir la structure et le style, le sens et l'intention ?

L'élève est-il capable de planifier sa lecture d'une portée ou d'une pièce ?

L'élève est-il capable d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture ?

L'élève est-il capable de planifier la production d'une portée ou d'une pièce ?

L'élève est-il capable de la rédiger, la relire et la modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture ?

L'élève maîtrise-t-il les éléments musicaux (notes, gammes, etc.) ?

L'élève est-il capable de reconnaître les notes et la durée et les agencer en phrasé musical ?

L'élève est-il capable d'apprendre à retrouver la note et d'utiliser le doigté adéquat pour bien la jouer ?

L'élève adopte-t-il un rythme approprié lorsqu'il interprète une pièce musicale ?

Dimension comportementale

Éléments hyperactifs :

Est-il agité ?

Est-il capable de se contrôler ?

Comment se comporte-t-il en classe ?

Lui arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?

Quand il commence un travail ou un devoir, le termine-t-il ?

Éléments comportementaux :

Lui arrive-t-il de s'énerver facilement ?

Vous paraît-il être agressif ?

Est-il obéissant ?

Est-ce qu'il lui arrive de se bagarrer avec les autres ?

Est-ce que ce sont les autres qui le provoquent ou est-ce lui qui provoque ?

Éléments affectifs :

L'élève est-il du genre positif ou négatif ? A-t-il tendance à se sentir capable de faire les choses ou à se dire : « Je ne suis pas bon » ?

Il est comment en classe, intéressé ou passif ?

Est-t-il plus souvent joyeux ou maussade ?

Vous semble-t-il heureux ou malheureux ?

Est-ce qu'il semble à l'aise, bien dans sa peau ?

Semble-t-il du genre inquiet ou soucieux ?

Que diriez-vous de l'estime qu'il a de lui-même ?

A-t-il confiance en lui ?

L'élève fait-il preuve d'individualité (d'authenticité) ?

L'élève est-il capable de faire part de ses émotions ?

Éléments relationnels :

À votre avis, comment les autres le perçoivent-ils ?

A-t-il des amis(es) ?

Comment s'entend-t-il avec eux ?

Préfère-t-il la solitude ?

Comment s'entend-t-il avec vous ?

Se fait-il embêter par les autres ?

Éléments sociaux :

L'élève s'engage-t-il dans les activités de groupe ?

A-t-il le sens des responsabilités ?

Est-il prêt à aider les autres ?

Est-il du genre à partager ?

Est-il gentil avec les autres élèves ?

Vous semble-t-il sensible ou indifférent aux autres ?

Partage-t-il avec les autres ?

Dimension motricité

Éléments psychomoteurs :

L'élève présente-t-il une bonne dextérité digitale (doigt-main) ; ex. : arrive-t-il à pincer les cordes individuellement ?

Lui arrive-t-il d'échapper ses objets (partitions, plectre, etc.) ?

L'élève travaille-t-il avec souplesse et agilité sur la guitare ?

L'élève éprouve-t-il des difficultés à contrôler ses gestes, ses mouvements ?

L'élève fait-il preuve de discrimination visuelle et auditive ?

L'élève présente-t-il une bonne tenue de l'instrument ?

L'élève est-il doté d'une bonne coordination motrice des doigts et des mains (bien peser sur les cordes avec sa main gauche et en même temps pincer les cordes avec la main droite tout en adoptant une posture adéquate) ?

Que diriez-vous de sa posture quand il joue de la guitare ?

Canevas d'entrevues pour les sujets

Élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité.

Date :

Nom de l'enfant :

Ce canevas est inspiré de l'objectif de recherche visant à explorer, dans une perspective cognitive et motrice, l'apprentissage du français en lien avec l'apprentissage d'un instrument de musique chez l'élève manifestant des comportements d'hyperactivité.

Dimension apprentissage

Comment trouves-tu l'école ?

Qu'est-ce que l'école t'apporte ?

Quels sont tes intérêts à l'école ?

Qu'est-ce qui te motive ou non à venir à l'école ?

Y a-t-il des cours que tu préfères ? Pourquoi ?

Parle-moi du cours de français ?

Qu'est-ce que tu aimes apprendre dans ce cours ?

À quoi ça te sert à toi d'apprendre le français ?

Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?

Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans ce cours ?

As-tu des devoirs à faire ?

Les fais-tu ?

À quoi ça te sert d'apprendre à jouer de la guitare ?

Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?
As-tu des difficultés à jouer de la guitare ?

Lesquelles ?

Que penses-tu de la réussite scolaire ?

Est-ce important de réussir ?

Comment organises-tu ta planification dans ce qu'on te demande de faire à l'école ?

Dimension motricité

Est-ce qu'il arrive que tu aies des difficultés à contrôler, tes gestes tes mouvements (maladresse) dans ta vie quotidienne ?

Est-ce qu'il arrive, par exemple, que tu échappes ton crayon à l'école ?

C'est comment pour toi jouer de la guitare au plan de la coordination des doigts ? Par exemple, est-ce que tu arrives à pincer les cordes avec la main droite et à appuyer en même temps sur les cordes avec la main gauche (ou l'inverse si gaucher) ?

Es-tu gaucher ou droitier ?

Explique-moi ta posture quand tu joues de la guitare ?

Dimension comportementale

Éléments hyperactifs :

Es-tu agité ?

Es-tu capable de te contrôler ?

Comment te comportes-tu en classe ?

Comment te comportes-tu à la maison ?

T'arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?

Quand tu commences un travail ou un devoir, le termines-tu ?

Éléments comportementaux :

Que penses-tu de la colère ?

Est-ce que tu t'énerves facilement ?

Toi, t'arrive-t-il d'être agressif ?

Est-ce qu'il t'arrive de te bagarrer avec les autres ?

Est-ce que ce sont les autres qui te provoquent ?

Toi, les provoques-tu ?

Es-tu obéissant ?

Éléments affectifs :

Es-tu du genre positif ou négatif ? As-tu tendance à te sentir capable de faire les choses ou à te dire : « Je ne suis pas bon » ?

Tu es comment en classe, intéressé ou passif ?

Es-tu plus souvent joyeux ou maussade ?

Te sens-tu heureux ?

Comment te perçois-tu ? Es-ce que tu es bien dans ta peau ?

As-tu confiance en toi ?

As-tu peur de quelque chose ?

Es-tu émotif ?

Qu'est-ce qui t'inquiète dans la vie ?

Éléments relationnels :

À ton avis, comment les autres te perçoivent-ils ?

As-tu des amis(es) ?

Comment t'entends-tu avec eux ?

Préfères-tu la solitude ?

Comment t'entends-tu avec tes enseignants ?

Comment t'entends-tu avec tes parents ?

Es-tu nerveux devant des situations nouvelles ?

Éléments sociaux :

Si quelqu'un est en difficulté, est-ce que tu vas l'aider ou tu le laisses se débrouiller ?

Si quelqu'un tombe et se fait mal dans la cour d'école, comment réagis-tu ?

Éprouves-tu de la peine pour lui ?

Si un ami a oublié son lunch un midi, quelle sera ta réaction ?

Observations des enseignants année 2003/2004

Date : _____

Nom de l'élève: _____

Matière : _____

Observations au niveau du comportement :

Observations au niveau de l'attitude (vis-à-vis l'apprentissage, les pairs, eux-mêmes, ou autre, etc.) :

Observations au niveau du comportement :

Signature : _____

Extraits des observations du journal de bord

Description et analyse des observations : enseignant de guitare

L'enseignant de guitare a d'abord remarqué que les sujets ont en commun, une façon bien à eux de ne pas s'adapter, de manquer d'ouverture, ce qui a pour effet, dit-il, de causer certains malaises. Cela exige de bonnes habiletés en tant que maître, ou en tant que professeur, dit-il, pour rassembler ces jeunes-là autour d'une passion. Il pense aussi que ce qui anime ces jeunes, en rapport avec les cours de guitare, c'est qu'il s'agit « d'un moment dans leur vie où ils peuvent jeter leur dévolu ou leurs complexes ou leur manque de confiance ou leur manque d'amour propre dans une activité dans laquelle ils vont se réaliser pleinement ». Il a pu constater ce phénomène chez quatre des sujets. Il y en a un qui était plutôt un peu « chambranlant » tout le long de l'expérience, et un autre, selon son point de vue, qu'il n'a pas vraiment réussi à aller chercher. Il faut préciser que le sujet en question a d'ailleurs choisi de quitter le cours à deux séances de la fin de l'année. Ce jeune n'a par ailleurs pas voulu participer aux spectacles de fin d'année et il a maintes fois tenté de dissuader les autres sujets de participer à ces activités.

Bref, pour faire un point de mire et un point central autour de ces jeunes-là, l'enseignant les trouve tout de même très attachants. À son avis, ils ont la capacité, dans cette expérience, d'être en société, même si c'est une petite société avec des gens qui ont des carences communes de près ou de loin, tel que dans ce groupe de recherche, ce sont des jeunes qui ont quand même de la difficulté à ne pas être eux-mêmes, dit-il, et c'est un peu ça la difficulté quand on vit dans un monde conformiste, c'est le problème, justement, d'arriver à se conformer. Il précise que :

Quand on est capable, malgré soi, de le faire, bien ça peut nous ouvrir des portes ou, ou ça peut faire en sorte qu'on va mieux être adapté, mais pour ces jeunes-là, qui ont de la difficulté à se conformer, que ce soit consciemment ou non, je pense que c'est un gros point en commun qu'ils ont, et c'est en partie ce qui fait qu'ils se sentent exclus, ou à la limite, qui les rend exclus, ou qu'ils veulent même, à la limite, s'exclurent.

Ces jeunes ont donc de la difficulté à se contrôler, à contrôler leurs émotions, leurs sentiments, leur impulsivité. Au cours de ses observations, l'enseignant de guitare, qui définit le terme « résilience » comme étant une facette de la personnalité qui veut éclore malgré les difficultés qu'on vit à l'intérieur, pense que ces jeunes souffrant de problèmes d'hyperactivité auront un jour ou l'autre à faire face à leur propre résilience et à s'en sortir à leur manière.

De son point de vue, du fait que ces jeunes-là soient très négatifs, qu'ils manquent de confiance en eux, ils ont besoin qu'on aille les chercher et qu'on les aide à se développer. Il ajoute que dans ces cas-là, il demeure très difficile d'aller les chercher. Cela nécessite l'intervention de gens plus compétents que des professeurs ou des amis, ou même des parents.

Pour faire un bref survol de ces jeunes en ce qui a trait à ce qui leur est commun, l'enseignant pense qu'ils ont d'abord une difficulté à se conformer et que la plupart d'entre eux ont un grand manque de confiance en eux, ce qui fait en sorte que, non seulement ils ont de la difficulté à vivre en société, mais ils ont de la difficulté à prendre leur place comme individu. Donc, c'est là que vient le point le plus important, pense-t-il, pour la plupart de ces jeunes :

ils ont un grand besoin de se retrouver dans quelque chose, de se réaliser dans quelque chose, et, dans cette dimension-là, cela demeure toujours très difficile pour la personne qui les accompagne. Il faut vraiment beaucoup les nourrir de confiance, leur donner beaucoup d'attention, leur donner beaucoup d'amour, leur dire continuellement qu'ils sont capables, qu'ils sont bons.

Bien que ce ne fut vraiment pas facile tout le temps ni physiquement, ni psychologiquement, ni intellectuellement, l'enseignant de guitare dit avoir beaucoup apprécié vivre avec ces jeunes et faire cette expérience-là. Cela exigeait beaucoup d'effort de leur enseigner à tous, d'avoir leur attention. De plus, il fallait qu'il prenne le temps de les observer et, dit-il, « malgré ça, je pense que, on peut dire que ça a été quand même une grande victoire, dans le sens que, il y en a qui ont trouvé un grand plaisir à devenir un peu plus quelqu'un à travers la guitare. »

Description et analyse des observations : chercheure

Pendant les cours en groupe, la chercheure a observé le comportement et l'attitude des sujets en utilisant un journal de bord et un magnétophone. De manière générale, elle note que les sujets font d'immenses efforts pour demeurer calmes et à leur place. Suivent ci-bas quelques observations notées pendant l'année scolaire 2003/2004.

Octobre 2003

Dès le début du cours, nous pouvons remarquer que José ne cesse de sautiller, il pose des questions concernant la position des doigts. Martin joue avec l'appuie-pied, s'appuie souvent la tête sur sa guitare. Lui et Toad commencent à jouer avant le temps. Un élève n'a pas coupé ses ongles ;

l'enseignant doit interrompre le cours pour lui donner une lime à ongles. L'enseignant leur fait jouer des notes en leur dictant lesquelles jouer. (ex. : fa-sol-la). Il doit expliquer que chacun des doigts a une case précise.

Caroline pose beaucoup de questions. L'enseignant lui explique calmement : « Quand on joue, au début, on place le doigt 1 dans la case 1, le doigt 2 dans la case 2, le doigt 3 dans la case 3, le doigt 4 dans la case 4. » Elle continue à poser des questions et l'enseignant lui répond à chaque fois.

Le fait que Caroline interrompe constamment le cours vient corroborer les observations de l'enseignant de guitare et de son enseignante de français à l'effet qu'il faille continuellement l'encourager et qu'elle sollicite énormément d'attention.

Quand les élèves commencent à jouer, quelques-uns jouent un *la* au lieu de *sol*. Même chose à la reprise. Certains élèves se frustrent lorsque les autres se trompent. Joe ne commence pas sur la bonne note à deux reprises. La plupart semblent éprouver des difficultés à mémoriser.

Quelques élèves ont des requêtes pour certaines chansons populaires, ils ne sont pas friands de musique classique. Ils ne pratiquent pas suffisamment. L'enseignant leur fait remarquer que s'ils ne pratiquent pas, ils vont perdre du temps au prochain cours car il faudra répéter les mêmes explications. Toad avait oublié ses livres sur la table au dernier cours, il ne se responsabilise pas.

Ils reprennent une fois de plus le numéro, ils éprouvent beaucoup de difficulté à s'harmoniser, plusieurs se trompent soit de note, soit de rythme

(blanche/noire). Quand les élèves réussissent, l'enseignant les félicite. Caroline réagit alors et fait rire le groupe. L'enseignant leur fait jouer un numéro plus difficile avec des notes plus mélangées. Cela suscite différentes réactions. José se plaint d'avoir mal au bras. Il « picoche » sur le devant de la guitare. Martin renverse son appuie-pied.

La chercheuse note que les sujets sont déstabilisés lorsque l'enseignant les complimente ou les félicite.

Certains élèves jouent trop vite. Caroline et Martin se trompent souvent. Le numéro manque d'harmonie. Un sujet fait des farces. Toad a beaucoup de difficulté à lire les notes.

La dynamique de groupe est fébrile. Comme les élèves ricanent et discutent entre eux, l'enseignant interrompt le cours et ordonne de ramasser les guitares. Il s'assoit d'un air très sérieux. Il leur signale que le manque de discipline à chaque cours leur fait perdre inutilement beaucoup de temps. Il leur explique les conséquences de cette perte de temps à long terme.

De nombreuses réactions s'ensuivent : Martin échappe ses feuilles ; il dévisse le lutrin ; Caroline blasphème et dit : « On s'en sacre tu des poubelles ! » ; Martin se lève ; Mike dit à Joe : « Toi, ta gueule ! », puis ensuite, s'excuse en riant ; Caroline blasphème encore et rétorque à l'enseignant : « Je t'en ai tu fait perdre du temps moi [...] j'étais pas là, au dernier cours ! »

L'enseignant leur dit sur un ton ironique : « Vous pouvez parler le reste du cours, y'a pas de problème ! » Les sujets finissent par se taire. Le cours reprend et se termine tout de même sur une bonne note.

Novembre 2003

Pendant le cours, Toad joue et se trompe, il reprend, il arrête car il pense qu'il s'est trompé et reprend encore, il arrête à nouveau car il pense s'être encore trompé. Martin joue et dit qu'il a « accroché » bien qu'il n'ait pas fait d'erreurs. Les élèves tentent de jouer ensemble. C'est très difficile. L'enseignant leur explique qu'ils doivent jouer une blanche, qu'il faut bien regarder si c'est une blanche ou une noire ! « La musique, c'est un discours, c'est un langage, un moyen de s'exprimer. Si vous voyez une noire, faut jouer un temps, si vous voyez une blanche, faut jouer deux temps [...] vous ne les voyez pas? Il faut bien regarder. » Mike répond que c'est stressant.

La chercheuse remarque que les sujets perçoivent la plus petite difficulté comme un obstacle infranchissable.

Ils recommencent le numéro à plusieurs reprises avec difficulté. Des réactions s'ensuivent : Joe fait comme s'il se nettoyait le nez ; Toad passe des commentaires quand ce n'est pas le temps ; Mike se trompe ; José dit que ça le mélange ; Mike est mécontent et passe des commentaires négatifs : « Ça fait suer ! » ; Martin joue avant le temps ; Joe parle en jouant ; José a oublié ses blanches, il se perçoit négativement et se traite de « têteux » ; L'enseignant lui répond : « Non ! T'es pas "têteux", tu oublies de la faire ! » À la moindre embûche, les sujets sont déstabilisés et réagissent par la négative. Ils chialent qu'ils ne sont pas bons et disent des niaiseries.

L'enseignant leur montre une mandoline, les élèves sont très intéressés par ce nouvel instrument et posent des questions. La chercheuse note l'émerveillement des sujets devant le nouvel instrument de musique et l'intérêt suscité par cet objet.

À la reprise de la pièce, Martin adopte continuellement une mauvaise posture, il s'appuie sur sa guitare, joue en niaisant, s'étire, échappe sa guitare ; Caroline tente de ramener l'ordre ; un autre ne cesse de parler et de ricaner ; l'enseignant leur fait ramasser les guitares et dit : « Discipline ! »

Mike dit en sacrant à Martin : « [...] Ta gueule ! » ; Martin répond : « Fous-moi la paix ! » ; Mike rajoute : « Si y veut se gratter le nombril ! » ; Martin rétorque : « Ta gueule ! » Le cours se termine sur cette note. La mise en place des cours de guitare est laborieuse car les sujets sont fréquemment déstabilisés.

Décembre 2003

Au début d'un autre cours, où la théorie porte sur l'accord de la guitare, l'atmosphère est lourde. Toad demande comment accorder sa guitare. Il parle pendant le cours et « picoche » sur sa guitare. Il n'a pas pratiqué. Il arrive toutefois à harmoniser l'accord de sa guitare avec les autres.

Caroline se plaint que l'enseignant avait été agressif au dernier cours. Elle a claqué la porte du casier. Elle dit aussi qu'à son avis, ils perdent du temps. Elle apprend très vite. Elle parle parfois pendant le cours. Elle n'a pas pratiqué mais est capable de suivre quand même. Tout comme Toad, elle arrive à produire le même son que les autres quand elle accorde sa guitare. Elle et Toad semblent bien s'entendre. Ils ont développé une certaine connivence.

Ce qui paraît étonnant ici, presque contradictoire, c'est que malgré cette facilité chez Caroline à jouer presque instantanément ce qui est

demandé par l'enseignant de guitare, elle ne semble pas mémoriser la leçon et tout est toujours à recommencer au cours suivant.

Mike ne semble pas écouter. Il regarde les autres au lieu du cahier de diagrammes. Il parle et grignote pendant le cours. Il n'arrive pas à produire le même son que les autres quand il accorde sa guitare. Il semble éprouver des difficultés psychomotrices et ne peut positionner correctement les doigts.

Cette constatation corrobore les observations de l'enseignant de guitare qui signale une faible coordination motrice chez Mike et celles de l'enseignant de français qui note une assez piètre calligraphie.

Martin ne comprend pas tout de suite mais finit par y arriver. Il arrive à produire le même son que les autres quand il accorde sa guitare. Il joue quand ce n'est pas le temps et « picoche » sur sa guitare. Il « gosse » presque tout le temps sur quelque chose quand l'enseignant explique (guitare, lutrin, pied de guitare, *etc.*). Il ne parle pas et ne semble pas se rendre compte que les bruits qu'il fait dérangent ses voisins.

Martin est très conscient de ce manque de contrôle. Non seulement il l'a clairement exprimé en entrevue et n'arrivait pas à se contrôler en répondant aux questions. L'enseignant de guitare et son enseignante de français relèvent la même problématique et parlent de tics nerveux. En entrevue, lui et José étaient très nerveux et bégayaient.

Pendant le cours de guitare, José bouge tout le temps. Il semble facilement distrait par les stimuli. Il est dérangé par les bruits que produit Martin et lui dit de ne pas jouer quand ce n'est pas le temps. Il semble vouloir comprendre ce que l'enseignant explique mais se tourne vers tout ce

qui le dérange. Il n'arrive pas à jouer en harmonie avec les autres. Il demande la permission à main levée pour aller aux toilettes, comme à tous les cours. Il a un problème de concentration.

Pendant le cours, deux élèves (externes) entrent dans le local de musique et prennent des guitares, puis en ressortent. Presque tous les sujets deviennent perturbés et distraits dès ce moment. La chercheuse observe qu'il est pratiquement impossible pour les sujets de rester concentrés plus de quelques minutes.

Janvier 2004

L'enseignant commence par expliquer aux sujets comment accorder eux-mêmes leur guitare. Caroline parle avec Toad. Mike demande s'ils n'avaient pas déjà cette partie du cahier que l'enseignant leur fait travailler. Martin répond que oui, mais qu'ils n'avaient pas regardé comment accorder les guitares. L'enseignant leur dit qu'il n'a encore rien enseigné dans ce cours et que tous perdent du temps à parler. Il leur demande de prendre leur méthode, à la page 4, en bas, où sont expliquées les manières d'accorder la guitare.

Malgré le fait que Martin ne semble pas attentif, il sait très bien où veut en venir l'enseignant et suit ce qui se passe. L'enseignant leur explique l'utilité de savoir accorder leur guitare quand ils sont à la maison avec l'aide-mémoire.

L'enseignant doit répéter de nombreuses fois la note à jouer et comment la jouer, les élèves éprouvent de la difficulté à suivre et ne jouent

pas tous la même note. L'enseignant reprend et leur demande de jouer une seule note à son signal. Cela fonctionne après plusieurs tentatives.

L'enseignant doit répéter souvent la même consigne avant que les élèves réussissent à jouer au bon moment. Caroline s'offusque : « Voyons ! » Elle passe un commentaire à Toad qui tente de jouer la bonne note. Mike répond à Caroline. L'enseignant leur apprend que : « ...si la guitare est à l'unisson, ça veut dire qu'elle est bien accordée ». Martin se plaint que toutes ses cordes sont désaccordées.

Caroline passe de nouveau un commentaire pendant les explications de l'enseignant. Des élèves parlent entre eux. L'enseignant change de ton et prend un air plus sérieux. Caroline demande si c'est cette corde-là qu'il faut accorder. L'enseignant acquiesce mais précise qu'il faut savoir si elle est trop basse ou trop haute avant de l'accorder. Caroline ricane. L'enseignant demande à Mike ce qu'il en pense. Mike donne la mauvaise réponse. L'enseignant leur explique comment trouver la clef qui correspond à la corde. Caroline passe encore un commentaire. L'enseignant rétorque : « Si vous parlez, vous n'entendrez pas. »

L'enseignant poursuit les explications et Caroline passe de nombreux commentaires. L'enseignant l'interpelle en lui posant des questions : « Est-ce que c'est ça Caroline ? Qu'est-ce que tu en penses ? » Elle marmonne. L'enseignant lui rappelle qu'il faut lever la main si elle a une question, de ne pas parler en même temps que Toad joue. Elle parle et Mike lui répond. L'enseignant poursuit ses explications tout en faisant un peu d'humour. Il fait faire les exercices aux élèves en leur posant des questions. Caroline utilise les expressions humoristiques de l'enseignant lorsqu'un élève fait une erreur.

La chercheuse observe que Caroline semble fonctionner par modèle. Elle peut reproduire ses notes ou une situation juste en observant. Ce constat corrobore les dires de l'enseignant de guitare à l'effet qu'elle ne se rappelle jamais ce qui a été appris au cours précédent.

Février 2004

En début de cours, Mike ne demande pas la permission de parler et sans attendre son tour interrompt l'enseignant qui répondait à une question d'un autre élève. L'enseignant lui rétorque : « Excuse-moi, c'est parce que je parle avec lui. »

Il y a beaucoup de discipline à faire pendant la leçon, ce qui engendre une énorme perte de temps. Ces leçons sont extrêmement exigeantes pour l'enseignant qui est très patient.

L'enseignant explique comment fonctionne un accordeur puis vérifie l'accord de quelques guitares. Mike intervient de nouveau sans lever la main. L'enseignant lui signale qu'il est en train de superviser un autre élève. Ensuite, il fait faire l'exercice à chaque élève en leur disant que c'est bon le cas échéant. Mike rétorque qu'il n'était pas présent au dernier cours. L'enseignant demande au groupe : « Quand vous n'êtes pas là, normalement, qu'est-ce que vous devriez faire ? » Mike dit qu'il faut essayer de l'avoir et qu'il a essayé au début. L'enseignant répond : « Non ! Non ! Pas au début du cours que tu dois t'informer ! Tu n'étais pas venu au dernier cours, moi j'ai donné un cours, je te redonnerai pas le même cours pendant qu'eux autres ne feront rien. » Mike s'offusque : « Ben là ! » L'enseignant lui explique qu'il a la responsabilité de s'informer de la matière qui a été vue et de pratiquer. José passe un commentaire. L'enseignant répond : « Même

chose pour toi José. Toi, en plus, tu as encore moins de mérite, tu es dans la même école que moi, tu aurais pu venir me voir. » Il leur rappelle que la prochaine fois qu'il y aura une absence, il ne faut pas perdre de temps car cela ralentit tout le groupe.

L'enseignant tente ainsi de responsabiliser les élèves. Cinq mois après le début des cours, ceux-ci ne se prennent pas encore en main.

L'enseignant poursuit les explications avec les élèves. Quelques-uns passent certains commentaires. Mike a de la difficulté à lire le diagramme et l'enseignant lui signale l'importance de bien apprendre cet exercice. Mike a de la difficulté et passe un commentaire. Caroline se plaint que cela n'avance pas. Elle continue d'argumenter. Mike se plaint et dit qu'il n'est pas capable. L'enseignant lui dit que oui, il est capable et plaisante un peu. Quelques élèves rient. Caroline demande l'heure. Martin joue quand ce n'est pas le temps. José dit à Mike d'arrêter, que ce n'est pas nécessaire de jouer tout de suite. Il est question d'un petit spectacle qui pourrait être présenté lors du galas des Méritas. Caroline argumente en disant qu'elle ne jouerait pas devant les élèves de l'école Langevin qu'elle fréquente.

Lors d'un autre cours en février, la chercheure observe ce jour-là que Joe a une bonne psychomotricité mais qu'il éprouve de la difficulté avec le rythme. L'enseignante de français et l'enseignant observent également une bonne psychomotricité chez Joe.

Toad joue un peu plus vite, il ne suit pas le tempo. Caroline manque de sérieux, ne cesse de bailler, ne se rappelle pas de la théorie vue antérieurement, n'aime pas le genre de plaisanterie de l'enseignant, semble chercher l'attention, dit aux autres de se taire et blasphème pendant le cours.

Mike s'impatiente et a beaucoup de difficultés. Martin semble intéressé, il connaît les réponses aux questions de l'enseignant, par exemple, quand celui-ci demande ce qu'est un buté, il répond en ayant levé la main qu'il s'agit du pouce au milieu de la rosace. José est très à son affaire, il aime répondre, lève la main, travaille très bien et joue bien, il reconnaît et admet ses erreurs, il trouve cela décourageant pour les autres quand il se trompe.

Martin et José se démarquent vraiment en guitare alors qu'ils ont de sérieuses difficultés dans leurs autres cours. La chercheuse se questionne à savoir si le petit nombre d'élèves en classe de guitare, comparativement à celui des classes des autres cours, ne serait pas un élément facilitateur pour ces élèves aux prises avec le TDAH.

Mars 2004

L'enseignant a changé sa méthode pour établir le silence, il s'assoit sans rien dire quand il voit que les élèves parlent et ceux-ci se taisent graduellement. La chercheuse remarque une nette amélioration du côté de la discipline depuis qu'il utilise cette méthode. Au début du cours, il établit le silence puis leur dit qu'ils ont beaucoup de choses à apprendre, mais que si le cours se déroule bien, ils pourront faire de la musique populaire 5, 10 ou 15 minutes à la fin : « C'est votre choix, pas un choix personnel, mais un choix de groupe. » Il leur dit qu'il souhaite qu'ils fassent le plus possible de guitare et que le dernier cours a été le plus productif de l'année. Il commence donc avec la méthode de Lemay, les élèves devaient avoir pratiqué les numéros 1 à 8. Le travail sur la responsabilisation de l'enseignant de guitare semble porter fruits.

Mike passe un commentaire. Les élèves n'avaient rien noté. Dans l'autre cahier, la méthode de Lachance, il y avait les numéros 8 à 10 et 15 à 18 à faire. Quelques élèves le savaient. D'autres posent des questions. L'enseignant leur explique que des duos, ce sont deux lignes de musique différentes qui sont jouées ensemble. Il leur explique que dans la méthode, ils apprennent des notes et des rythmes et qu'ils essaient de combiner avec certaines techniques comme une bonne posture. Il leur dit qu'à mesure que tous auront bien pratiqué, ils pourront avancer plus rapidement dans la méthode.

L'évolution est très marquée et les élèves sont de plus en plus intéressés, ils pratiquent et s'impliquent davantage au cours. Ils sont beaucoup plus responsables.

Des élèves s'informent pour faire option guitare l'an prochain. Pour ce faire, il faudrait s'inscrire à l'école St-Jean pour ceux qui passeront en deuxième secondaire. Mike répond : « J'aime mieux rester au Langevin ». Depuis le tout début, Mike impose une barrière entre les élèves des deux écoles, il est plutôt du genre *leader* négatif. D'ailleurs, depuis qu'il a été question de spectacle de fin d'année, il tente de convaincre les élèves de l'école Langevin de ne pas jouer à l'école St-Jean, ni même de jouer à l'école Langevin. Caroline dit qu'elle serait bien trop gênée. L'enseignant explique que le spectacle de l'école St-Jean regroupe plus de soixante élèves. Mike dit avec mesquinerie que s'ils s'assoient en arrière, les spectateurs ne les entendront pas. Caroline craint de faire de fausses notes et que le public l'entende. Quelqu'un de l'école St-Jean propose qu'il y ait deux spectacles, un par école.

Le cours reprend. Quelques élèves continuent à parler. Caroline s'impatiente : « Bon, envoie, go ! » Un autre élève dit : « Chut ! » Le silence s'établit. L'enseignant leur fait prendre la bonne position. Caroline ne se rappelle plus du numéro vu antérieurement. L'enseignant lui réexplique. Des élèves rient. L'enseignant dit que lui, il ne trouve pas ça drôle. Caroline marmonne, elle demande qu'on recommence. Elle s'impatiente rapidement. L'enseignant demande ce que sont un alterné et un buté. Mike donne la mauvaise réponse. Martin donne la bonne réponse. Mike dit qu'il ne comprend pas. L'enseignant lui dit que Martin vient de l'expliquer. Mike réplique, il demande si d'autres que Martin sont capables. L'enseignant réexplique. Mike continue d'argumenter comme quoi il sait le faire mais qu'il ne sait pas comment l'expliquer.

Les sujets démontrent peu de tolérance quand ils rencontrent des difficultés.

Caroline n'arrive pas à faire le numéro 2, les élèves lui expliquent comment faire, l'enseignant lui explique, les élèves continuent de parler. L'enseignant se rassoit. Les élèves se taisent. La discipline est beaucoup plus facile à établir.

Le cours reprend. Mike s'impatiente car il a de la difficulté. L'enseignant souligne l'amélioration pour le 3^e numéro et félicite les élèves. Au 4^e numéro, les élèves vont trop vite. L'enseignant leur dit sur un ton humoristique que, s'il leur donne la pulsation, ce n'est pas pour leur montrer qu'il sait compter. Les élèves rient. Il leur recommande d'arrêter de regarder les autres. Caroline s'impatiente et blasphème. Un autre ne joue pas les bonnes notes. Certains élèves ont de la difficulté à attendre le décompte pour commencer, ils commencent trop tôt. Caroline l'avait mais pense qu'elle

ne l'avait pas. Elle se fait peu confiance, elle a constamment besoin de se faire dire que c'est bien.

L'enseignant utilise l'humour pour poursuivre le cours. L'atmosphère est agréable malgré les embûches. Caroline cherche l'attention, elle dit que c'est long, elle ricane. Elle semble s'être étouffée. Elle ne cesse de toussoter de façon exagérée. Un élève intervient. Elle répond : « Heil ! J'ai le droit de poser une question ! » L'enseignant répond : « Oui, t'as le droit de poser une question. » Caroline pose sa question. Les élèves rient. Caroline demande : « Pourquoi vous riez ? » L'enseignant répond : « Parce que des fois, la réponse est dans la méthode. » Mike passe un commentaire car il trouve la leçon difficile : « C'est pas mal "fucké" ! » L'enseignant les encourage : « On se décourage pas ! Si vous les faites à la maison, tous les jours, un moment donné, vous allez être rendus des experts. » Mike dit que c'est ce qu'il fait, mais peut-être pas tous les jours. Le manque de confiance en soi est très marqué chez la plupart des sujets, l'insécurité les habite.

L'enseignant fait reprendre la leçon. Trop d'élèves se mélangent. Mike tente d'expliquer que c'est difficile. L'enseignant explique que c'est avec de la pratique que ça ira mieux. Un élève dit à Martin d'arrêter de jouer. Caroline dit que tout le monde joue quand ce n'est pas le temps mais que ce n'est que Martin qui se fait chialer. L'enseignant acquiesce. Caroline lui dit qu'il peut continuer. L'enseignant se tait. Certains soupirent. L'enseignant demande qui pourrait nommer les notes. José répond correctement. L'enseignant leur rappelle de bien respecter le rythme, l'alternance et le doigté. Il demande à Caroline sur quelle corde on doit jouer ; il dit aux élèves d'attendre pour voir si elle va le trouver. Caroline hésite et finit par donner la bonne réponse. Caroline a encore de la difficulté à mémoriser.

Avril 2004

Plusieurs élèves ne suivent pas le rythme et font des noires au lieu des blanches. Ils ne peuvent être attentifs jusqu'à la fin du numéro et n'alternent pas les noires et les blanches. L'enseignant leur avait promis de faire la pièce *Zombie* si ça allait bien. Dès le moment où il leur dit que c'est bien, Caroline demande s'ils peuvent faire la pièce *Zombie*. Elle est très impulsive.

Plusieurs élèves n'ont plus de plectres à guitare. L'enseignant leur dit d'en apporter. Mike dit qu'il n'a pu pratiquer car sa guitare était désaccordée. Il a toujours un prétexte. Caroline dit que les élèves de l'école St-Jean sont bizarres car quelqu'un regardait par la fenêtre. Elle se trompe car elle ne regarde pas son diagramme. Elle est facilement dérangée par les stimuli. À la fin du cours, l'enseignant leur fait remarquer qu'ils n'ont pas eu le temps de faire grand-chose aujourd'hui. Caroline dit à un élève que c'est à cause de lui.

Caroline dérange souvent, ne peut rester concentrée bien longtemps et se déresponsabilise. Elle met la faute sur les autres à la moindre occasion.

Dès le début d'un autre cours, Toad pose sa guitare la face en bas, il s'agit d'une consigne demandée antérieurement par l'enseignant de guitare. Toad est toujours très calme en musique, il passe presque inaperçu. Souvent, il ne semble pas se faire confiance. Caroline admet qu'elle s'est trompée, elle a de la difficulté à suivre et semble jouer par cœur, elle ne peut lire la portée. Mike éprouve beaucoup de difficulté à se concentrer pour coordonner ses deux mains, il a également de la difficulté à suivre le rythme, il joue trop rapidement. Martin admet qu'il s'est trompé, il est toujours aussi

assidu et intéressé au cours. José s'est perdu dès la deuxième ligne, il dit que c'est comme en français avec le groupe prépositionnel. Quand il lit les notes, ça le mélange ! De manière générale, on peut observer que les élèves ont une bien meilleure attitude. Certains arrivent maintenant à admettre leurs erreurs.

L'enseignant commence le cours en leur disant que « cela a vraiment super bien été pendant les trois derniers cours ». Il précise toutefois qu'ils ont parfois des réactions qui font qu'il est difficile de développer une belle relation : « Quand ce n'est pas pour niaiser, c'est pour être sarcastique ou pour autre chose. » Les élèves discutent du « niaisage » entre eux. L'enseignant leur explique que si tout le monde parle en même temps, il n'y a pas de communication, que lorsque l'un parle, les autres l'écoutent, ensuite, on peut demander la parole. Caroline ricane en disant qu'elle ne trouve pas ça drôle. L'enseignant répond que lui non plus. Il leur demande de déposer les guitares cordes contre leurs cuisses :

Alors, j'ai commencé une intervention en étant positif, pis ça a mal viré juste à cause de deux, trois commentaires qui avaient pas d'allure, exactement le même genre d'attitude que toutes les fois qu'on fait un numéro, y'a tout le temps des commentaires après, faut que ça arrête ça. Donc, je disais que depuis trois cours, ça allait super bien, on dirait que quand je dis que ça va bien, vous avez de la misère à le prendre !

Mike marmonne. L'enseignant leur dit que depuis le début des cours, il n'avait pas pu observer d'éléments concrets qui pourraient aider la chercheuse dans sa recherche, mais que :

[...] depuis trois cours par exemple, j'ai vu pas mal d'affaires, pas mal d'affaires sur chacun de vous autres, pis sur l'ensemble du

groupe. C'est pas question d'être parfait ou quoi que ce soit, nul n'est parfait, j'ai pas de problèmes avec ça, sauf que, on essaie de fonctionner dans une dynamique avec une consigne, des consignes qui va faire en sorte qu'on va être capable de faire un maximum de choses.

Il ramène Martin qui semble dans la lune. Les élèves sont assez calmes et posent des questions à main levée. L'enseignant aborde l'histoire du vol d'un baladeur à disque compact : « Bon, y'a d'autre chose dont je veux parler avec vous autres, ça, c'est un peu grave, un peu pas mal grave ! Et si j'en parle comme ça, c'est parce que je suis sûr de mon affaire. La semaine passée, y s'est volé ici un *discman*. »

Après un moment de silence, quelques élèves en parlent. Ils craignent d'être accusés. L'enseignant les rassure et leur dit qu'il en a un chez lui, un baladeur à disque compact, mais que cela ne veut pas dire qu'il l'a volé. Il explique qu'il y avait un baladeur à disque compact bleu, dans la classe, la semaine dernière et que juste après, c'était notre cours de groupe. Il explique que la jeune fille qui se l'est fait voler est très triste et qu'elle avait travaillé les fins de semaine pour se le payer.

Les élèves essaient de trouver qui est arrivé en premier à ce cours-là. Chacun tente de trouver un coupable autre que soi-même. L'enseignant monte le ton et explique qu'il ne veut pas savoir lequel est arrivé le premier. Ce qu'il aimerait, c'est que cette petite fille-là puisse récupérer son baladeur à disque compact. « Et j'aimerais que la personne qui l'a pris profite de cette occasion-là pour se libérer d'avoir volé, parce qu'elle doit mal "feeler" ». L'enseignant leur explique comment pouvoir remettre le baladeur à disque compact : « Alors, vous allez le mettre dans un sac, vous allez aller le porter au secrétariat, ou vous allez demander à quelqu'un d'aller le porter au

secrétariat, vous vous arrangez pour que ce sac-là aille au secrétariat et que ce soit à mon nom ». Il leur dit de s'arranger pour que ce soit au secrétariat le plus tôt possible. Des élèves argumentent. L'enseignant leur explique que ça ne peut pas être quelqu'un d'autre que quelqu'un qui est ici. Des élèves mettent en doute qu'elle l'ait oublié dans un autre local. L'enseignant leur explique que c'est nulle part ailleurs que dans ce local car elle l'avait emmené pour lui faire écouter un MP3. L'enseignant termine en disant : « Bon, ok, ça me tente pas de parler de ça toute la période, mais je trouve que là, ça va un peu loin. » Des élèves argumentent. L'enseignant ne veut pas qu'ils se justifient. Il ne veut même pas savoir qui l'a volé, il veut simplement que le baladeur à disque compact atterrisse au secrétariat : « s'il ne retourne pas au secrétariat, on va avoir une deuxième intervention. »

Plusieurs échanges s'ensuivent dont voici quelques extraits. Mike demande à l'enseignant : « Avec la personne ? » L'enseignant répond : « Avec la personne ! » José s'inquiète : « C'est dans notre groupe ? » L'enseignant acquiesce : « Oui, c'est dans notre groupe. » Les élèves argumentent, particulièrement Caroline. Mike s'adresse à Caroline : « Ouin, accuse pas le monde toi ! » José poursuit : « C'est peut-être ben toi ! » Mike ajoute : « Ouin, c'est peut-être ben toi ! C'est le premier qui accuse ! » Caroline renchérit : « On est arrivé en même temps... » Mike continue : « C'est le premier qui accuse... » Les élèves continuent d'argumenter. L'enseignant doit répéter en montant le ton : « C'est beau ! C'est beau ! C'est beau ! C'est beau ! » Les élèves se taisent. L'enseignant : « Première étape, on va laisser la chance à la personne qui a fait cette erreur-là de se racheter, si ce n'est pas fait, y'aura une deuxième intervention. » Des élèves discutent. L'enseignant demande s'ils ont compris le message. Les élèves répondent par l'affirmative.

L'enseignant commence le cours. Quelques élèves grattent sur leur guitare. José recommence à parler du baladeur à disque compact volé. L'enseignant répète qu'il ne veut pas savoir c'est qui et que le baladeur à disque compact doit revenir. Caroline vient voir la chercheuse pour dire qu'elle sait qui l'a volé. La chercheuse répond que nous allons attendre que la personne le rapporte d'elle-même.

Le cours débute. Les élèves se détendent un peu, ils parlent maintenant de musique tout en faisant quelques plaisanteries. L'enseignant pose quelques questions auxquelles les élèves répondent. Il doit interpeller Martin à plusieurs reprises pour capter son attention. José a de la difficulté à répondre avec des mots mais il sait la réponse, il tente d'expliquer en gesticulant, l'enseignant lui dit de le dire avec des mots. Il y parvient avec difficulté. L'anxiété suscitée par le vol du baladeur à disque compact a perturbé tous les élèves.

L'enseignant leur explique pourquoi plusieurs se mélangent, ils ont de la difficulté à se concentrer, quand une note est répétitive, ils se mélangent dès l'apparition d'une nouvelle note car ils perdent l'attention. Ils refont les deux lignes et c'est excellent. Le cours se poursuit. Les élèves suivent très bien. L'enseignant encourage Mike en lui disant qu'il a amélioré son doigté. Le cours se poursuit. Martin n'a pas suivi la consigne. Ils reprennent. Caroline est mélangée. Mike dit qu'il pèse fort mais que ça ne marche pas. Il doit mettre les doigts plus proches de la barrette. José demande de ne pas nommer les notes car ça le mélange. Toad ne joue pas en même temps. L'enseignant s'aperçoit que Caroline sait le numéro par cœur et qu'elle ne lit pas les notes. L'enseignant lui dit qu'il faut qu'elle lise les notes. Elle répond qu'elle ne sait pas comment. Ils reprennent. Caroline veut jouer *Zombie*.

Ils reprennent. Plusieurs élèves posent des questions pendant que l'enseignant explique. Les élèves argumentent. Caroline voudrait qu'ils finissent pour faire *Zombie*. L'enseignant leur fait remarquer combien ils perdent du temps : « Je serais curieux de juste calculer en parlotte comme ça combien de temps qu'on perd ! » José répond : « Cinq minutes par cours ». Ils reprennent. L'enseignant leur demande de rester concentrés. Quelques élèves se trompent de ligne car elles commencent de la même façon. L'enseignant leur permet de sortir la partition de la pièce *Zombie* car ils vont la faire une fois.

Mai 2004

L'attitude du groupe s'améliore de cours en cours. Certains créent des liens, d'autres s'appliquent mieux. Au début, la discussion autour du spectacle créait la diversité dans le groupe. Les quatre élèves de l'école Langevin n'étaient pas enclins à jouer ni à l'école Langevin, ni à l'école St-Jean. Mike tentait même de les dissuader de participer au spectacle. Pendant plusieurs semaines, les élèves de l'école Langevin et de l'école St-Jean ne se mélangeaient pas entre eux. Les trois de l'école St-Jean étaient assis d'un côté alors que les quatre de l'école Langevin se tenaient de l'autre. Lentement, un élève de l'école Langevin, Joe, s'est mis à discuter avec ceux de l'école St-Jean, il s'assoyait au milieu des deux petits groupes. Petit à petit, il a établi des liens avec la majorité des élèves de telle sorte que six se côtoyaient sans trop d'animosité. Mike ne s'est pas rallié, au contraire, il a continué à vouloir semer la zizanie parmi les sujets des deux écoles.

Juin 2004

En fin d'année, quatre sujets ont finalement participé au gala des deux écoles. Caroline a fini par être enthousiaste à l'idée de jouer une pièce en spectacle devant les autres élèves des deux écoles et a convaincu Toad de participer à moins d'une heure de la représentation. Mais c'est Joe qui a été l'instigateur concernant la participation aux deux concerts. Donc, trois élèves de l'école Langevin et un de l'école St-Jean, Martin, ont joué dans les concerts des écoles respectives. L'un des deux autres sujets de l'école St-Jean ne pouvaient venir en soirée pour les spectacles bien qu'il voulait participer et l'autre ne se sentait pas à la hauteur pour bien jouer. Mike n'a pas participé aux deux spectacles et a abandonné les cours deux jours avant la fin de l'étude. Il était fort offusqué de n'avoir pu convaincre ses pairs de ne pas jouer au gala des Méritas.

L'histoire du baladeur à disque compact s'est rapidement terminée. L'objet s'est retrouvé au secrétariat de façon anonyme et la jeune fille a pu le récupérer de même que le CD qui se trouvait à l'intérieur. Personne n'en a plus parlé. Caroline savait qui l'avait pris et en avait avisé la chercheure. L'enseignant et la chercheure ont préféré attendre que le coupable agisse par lui-même sans que cela nécessite d'interventions majeures. La personne a pris ses responsabilités et a agi en conséquence.

APPENDICE B

TRAITEMENTS PHARMACOLOGIQUES DU TDAH
ÉTUDE DE CAS : CARACTÉRISTIQUES ET SOURCES DE VALIDITÉ
ÉVALUATION DES COMPÉTENCES
ÉCHELLES DE COMPORTEMENT

B.1	Traitement pharmacologique du TDAH simple chez l'enfant	436
B.2	Traitement pharmacologique du TDAH simple chez l'adolescent.....	437
B.3	Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin	438
B.4	Source des validités de l'étude de cas.....	439
B.5	Projet en évaluation des compétences, Français 1 ^{er} cycle du secondaire	440
B.6	Échelle du comportement de l'élève (Questionnaire de l'enseignant)	444
B.7	Échelle du comportement de l'enfant (Questionnaire du parent)	445
B.8	ADHD Rating scale-IV : Home version scoring sheet for girls.....	446
B.9	ADHD Rating scale-IV : School version scoring sheet for girls	447
B.10	ADHD Rating scale-IV : Home version scoring sheet for boys.....	448
B.11	ADHD Rating scale-IV : School version scoring sheet for boys	449
B.12	Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) Pa ⁴⁻¹⁶	450
B.13	Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) E ⁴⁻¹⁶	452
B.14	Questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra).....	454
B.15	Cotation du questionnaire Points forts – Points faibles (SDQ-Fra) rempli par les parents ou les professeurs	456

TABLEAU B-1

Traitement pharmacologique du TDAH simple chez l'enfant Liste des médicaments par ordre alphabétique Consultez les monographies de produits pour les renseignements thérapeutiques complets				
Nom commercial (Nom générique)	Forme posologique	Dose initiale	Calendrier d'adaptation posologique Tous les 7 jours (atomoxétine : tous les 10 jours ¹)	Dose Quotidienne maximale* (enfant de 40 kg ou moins)
AGENTS DE PREMIÈRE INTENTION – Préparations à longue durée d'action				
Adderall XR® (sels mixtes d'amphétamine)	gélules de 5, 10, 15, 20, 25, 30 mg	10 mg, le matin	↑ 5 mg	30 mg
Concerta® (chlorhydrate de méthylphénidate)	comprimés de 18, 27, 36, 54 mg	18 mg, le matin	↑ 18 mg	72 mg
Strattera® (chlorhydrate d'atomoxétine)	capsules de 10, 18, 25, 40, 60 mg	0,5 mg/kg/jour	0,8 mg/kg/jour à la 3 ^e semaine 1,2 mg/kg/jour à la 5 ^e semaine	1,4 mg/kg ou 100 mg (la dose la moins élevée des deux)
¹ Les cliniciens peuvent choisir un calendrier d'adaptation posologique tous les 14 jours, si cela est plus pratique				
AGENTS DE DEUXIÈME INTENTION/D'APPOINT – Préparations à courte et moyenne durée d'action				
Dexedrine® (sulphate de dextro-amphétamine)	comprimés de 5 mg	2,5 mg, le matin et l'après-midi	↑ 2,5 mg (ajouter une dose à 16h)	30 mg
Dexedrine® Spansule² (sulphate de dextro-amphétamine)	capsules de 10, 15 mg	10 mg, le matin	↑ 10 mg	40 mg
PMS®- ou Ratio®- méthylphénidate	comprimés de 5, 10, 20 mg	5 mg, le matin et à midi	↑ 5 mg (ajouter une dose à 16h)	60 mg
Ritalin® (Chlorhydrate de méthylphénidate)	comprimés de 10, 20 mg	5 mg, le matin et à midi	↑ 5 mg (ajouter une dose à 16h)	60 mg
Ritalin® SR³ (Chlorhydrate de méthylphénidate)	comprimés de 20 mg	20 mg, le matin	↑ 20 mg (ajouter une dose à 14h)	60 mg
² L'action de Dexedrine Spansule® peut durer de 6 à 8 heures. ³ Ritalin® SR peut couvrir la période du midi, mais l'expérience clinique semble indiquer un effet comparable à celui des préparations à courte durée d'action.				
AGENTS DE TROISIÈME INTENTION – Médicaments non indiqués pour le TDAH ou employés en cas d'échec thérapeutique				
Apo®-imipramine⁴	comprimés de 10, 25, 50, 75 mg	25 mg	↑ 25 mg	150 mg
Wellbutrin® SR (bupropion)	comprimés de 100, 150 mg	100 mg, le matin	Ajouter 100 mg le soir	200 mg
⁴ Les doses maximales sont DC				

TABLEAU B-2

Traitement pharmacologique du TDAH simple chez l'adolescent				
Liste des médicaments par ordre alphabétique				
Consultez les monographies de produits pour les renseignements thérapeutiques complets				
Nom commercial (Nom générique)	Forme posologique	Dose initiale	Calendrier d'adaptation posologique Tous les 7 jours (atomoxétine : tous les 10 jours!)	Dose Quotidienne maximale* (patient de 40 kg à 70 kg)
AGENTS DE PREMIÈRE INTENTION – Préparations à longue durée d'action				
Adderall XR® (sels mixtes d'amphétamine)	gélules de 5, 10, 15, 20, 25, 30 mg	10 mg, le matin	↑ 5 mg	60 mg
Concerta® (chlorhydrate de méthylphénidate)	comprimés de 18, 27, 36, 54 mg	18 mg, le matin	↑ 18 mg	108 mg
Strattera® (chlorhydrate d'atomoxétine)	capsules de 10, 18, 25, 40, 60 mg	0,5 mg/kg/jour	0,8 mg/kg/jour ¹ à la 3 ^e semaine 1,2 mg/kg/jour à la 5 ^e semaine	1,4 mg/kg ou 100 mg (la dose la moins élevée des deux)
¹ La monographie du produit recommande d'adapter la posologie tous les 10 jours, mais un délai de 14 jours est pratique et sans risque.				
AGENTS DE DEUXIÈME INTENTION/D'APPOINT – Préparations à courte et moyenne durée d'action				
Dexedrine® (sulphate de dextro-amphétamine)	comprimés de 5 mg	2,5 mg, le matin et à midi	↑ 2,5 mg (ajouter une dose à 16h)	30 mg
Dexedrine® Spansule² (sulphate de dextro-amphétamine)	capsules de 10, 15 mg	10 mg, le matin	↑ 10 mg	60 mg
PMS®- ou Ratio®-méthylphénidate	comprimés de 5, 10, 20 mg	5 mg, le matin et à midi	↑ 5 mg (ajouter une dose à 16h)	60 mg
Ritalin® (Chlorhydrate de méthylphénidate)	comprimés de 10, 20 mg	5 mg, le matin et à midi	↑ 5 mg (ajouter une dose à 16h)	60 mg
Ritalin® SR³ (Chlorhydrate de méthylphénidate)	comprimés de 20 mg	20 mg, le matin	↑ 20 mg (ajouter une dose à 14h)	80 mg
² Dexedrine Spansule® peut durer de 6 à 8 heures. ³ Ritalin® SR peut couvrir la période du midi, mais l'expérience clinique semble indiquer un effet comparable à celui des préparations à courte durée d'action.				
AGENTS DE TROISIÈME INTENTION – Traitements non conformes pour le TDAH / utilisés en cas d'échec thérapeutique				
Apo®-imipramine⁴	comprimés de 10, 25, 50, 75 mg	25 mg	↑ 25 mg	200 mg
Wellbutrin® SR (bupropion)	comprimés de 100, 150 mg	100 mg, le matin	Ajouter 100 mg le soir, puis ↑ 150 mg	300 mg
⁴ Tofranil est déconseillé en raison de formes posologiques inadaptées. L'imipramine est parfois utilisée si les troubles de l'humeur coexistent avec les symptômes du TDAH. L'imipramine est métabolisée en désipramine, un agoniste noradrénergique efficace. Les doses maximales sont DC				

Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin

	Pôle interprétatif	↔	Pôle positiviste
	Merriam (1988)	Stake (1988)	Yin (1994)
Nature de l'étude de cas	Heuristique, descriptive, particulariste et inductive.	Holistique, heuristique, spécifique, descriptive, interprétative, emphatique.	Explicative, descriptive, empirique.
But de l'étude de cas	Compréhension, description, découverte, élaboration d'hypothèses.	Particularisation, compréhension, description, généralisation formelle (théorie), généralisation « naturaliste ».	Généraliser, confirmer ou infirmer hypothèse ou théorie, évaluation, exploration, élaboration de théorie et de modèles.
Contexte de sélection du ou des cas	Phénomènes humains où le chercheur n'a aucun contrôle mais une possibilité d'interaction dans le contexte du cas.	Dilemmes humains, phénomènes sociaux complexes où la possibilité d'apprendre est évidente.	Phénomène contemporain dans un contexte réel lorsque la frontière entre le phénomène et le contexte n'est pas évident.
Mode d'analyse	Raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses).	Réflexion personnelle, interprétation directe, agrégation de catégories.	Propositions théoriques ou description du cas par logique d'appariement (<i>pattern-matching</i>), analyse séquentielle, élaboration d'explication, modèle de la logique du programme.
Résultats	Holistiques, descriptifs.	Holistiques, spécifiques, descriptifs.	Holistiques, parfois quantitatifs, descriptifs.

TABLEAU B-4

Sources de validité de l'étude de cas

	Merriam (1988)	Stake (1995)	Yin (1994)
Validité interne	<ul style="list-style-type: none"> • triangulation ; • révision des données par les acteurs du cas étudié ; • observation à long terme du même lieu ou • observation répétée du même phénomène ; • la révision des données par les pairs ; • l'implication des participants de l'étude à la recherche sous tous ses aspects ; • déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur. 	<ul style="list-style-type: none"> • triangulation ; • révision des données par les sujets de l'étude ; • révision des résultats par les pairs ; • échantillonnage adéquat pour assurer variété. 	<ul style="list-style-type: none"> • Appariement logique (<i>pattern-matching</i>) ; • élaboration d'explications ; • analyse séquentielle.
Validité de construit			<ul style="list-style-type: none"> • usage de sources multiples (triangulation) ; • élaboration d'une suite logique d'évidences ; • révision du rapport de cas par les informateurs.
Validité externe	<ul style="list-style-type: none"> • échantillonnage ; • questions prédéterminées • processus spécifiques d'encodage et d'analyse (multi-cas) ; • description très détaillée ; quasi-positiviste du cas ; • établir à quel degré le cas est typique d'un phénomène ; • mener une analyse transversale du site et du cas (étude de cas particulier). 		<ul style="list-style-type: none"> • logique de reproduction dans l'étude multi-cas.

PROJET EN ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

FRANÇAIS 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE



Nom de l'élève : _____

École : _____

Groupe : _____

Équipe de travail :

Linda Essiambre, enseignante, école Langevin
Marielle Forest, enseignante, école St-Jean
Julie Gosselin, enseignante, école Ste-Luce
Dominique Lavoie, enseignante, école Langevin
Sandra St-Pierre, enseignante, école Langevin
Nathalie Thibeault, conseillère pédagogique en français

LECTURE			
CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1. Recours à des stratégies de lecture appropriées de planification, de compréhension, d'interprétation et d'évaluation efficace de sa démarche.	□□□□	□□□□	□□□□
2. Compréhension des éléments d'information pertinents. <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionne l'information pertinente. • Résume. • Cerne les principaux éléments des textes : personnages, lieux, époque, etc. 	□□□□	□□□□	□□□□
3. Réaction au texte en s'appuyant sur des extraits pertinents.	□□□□	□□□□	□□□□
4. Capacité à trouver de l'information pertinente sur un sujet donné dans le cadre d'une recherche.	□□□□	□□□□	□□□□
5. Interprétation des informations. <ul style="list-style-type: none"> • Dégage les informations implicites de divers textes. • Fait des liens pertinents entre différents textes. 	□□□□	□□□□	□□□□
COTE REPRÉSENTATIVE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE	ÉTAPE 1 _____	ÉTAPE 2 _____	ÉTAPE 3 _____

Commentaires :

<p>Échelle d'appréciation à la fin de l'étape L'élève développe sa compétence de façon :</p> <p>① très satisfaisante ③ avec difficulté ② satisfaisante ④ avec beaucoup de difficulté</p>	<p>Échelle d'appréciation en cours d'étape pour chaque critère L'élève répond au critère visé :</p> <p>A. de façon satisfaisante B. avec difficulté, a besoin d'un soutien particulier</p>
---	---

ÉCRITURE			
CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1. Recours à des stratégies d'écriture appropriées lors de la planification, de la rédaction et de la révision.	□□□□	□□□□	□□□□
2. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammatical.	□□□□	□□□□	□□□□
3. Justesse et richesse du vocabulaire utilisé.	□□□□	□□□□	□□□□
4. Construction des phrases et ponctuation.	□□□□	□□□□	□□□□
5. Cohérence du texte. <ul style="list-style-type: none"> • Organise l'information selon un ordre évident. • Adopte et maintient son point de vue. • Fait progresser ses idées. • Utilise un système verbal généralement cohérent. • Situe de façon claire les éléments dans le temps et l'espace. 	□□□□	□□□□	□□□□
6. Adaptation à la situation d'écriture. <ul style="list-style-type: none"> • Recourt à quelques procédés d'écriture pour susciter l'intérêt du destinataire. • Choisit le genre de texte pour répondre à la tâche demandée. • Tient compte du destinataire. • Tient compte de l'intention de communication. 	□□□□	□□□□	□□□□
COTE REPRÉSENTATIVE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
	_____	_____	_____

Commentaires :

<p>Échelle d'appréciation à la fin de l'étape L'élève développe sa compétence de façon :</p> <p>① très satisfaisante ③ avec difficulté ② satisfaisante ④ avec beaucoup de difficulté</p>	<p>Échelle d'appréciation en cours d'étape pour chaque critère L'élève répond au critère visé :</p> <p>A. de façon satisfaisante B. avec difficulté, a besoin d'un soutien particulier</p>
--	--

ORAL			
CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
En situation de prise de parole et d'écoute :			
1. Adaptation des propos à la situation. • Ajuste ses propos en fonction de son interlocuteur ou de ses auditeurs.	□□□□	□□□□	□□□□
2. Cohérence des propos. • Transmet de l'information de façon claire et structurée.	□□□□	□□□□	□□□□
3. Clarté de l'expression. • Utilise des procédés linguistiques appropriés.	□□□□	□□□□	□□□□
4. Utilisation d'éléments prosodiques appropriés : débit, volume, prononciation.	□□□□	□□□□	□□□□
5. Respect de la langue standard et correction appropriée.	□□□□	□□□□	□□□□
6. Recours à des stratégies de prise de parole appropriées. • Apporte des précisions au moyen d'exemples ou de matériel complémentaire pertinents. • Fait progresser l'échange en ajoutant des informations nouvelles liées au sujet.	□□□□	□□□□	□□□□
COTE REPRÉSENTATIVE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3

Commentaires :

<p>Échelle d'appréciation à la fin de l'étape L'élève développe sa compétence de façon :</p> <p>① très satisfaisante ③ avec difficulté ② satisfaisante ④ avec beaucoup de difficulté</p>	<p>Échelle d'appréciation en cours d'étape pour chaque critère L'élève répond au critère visé :</p> <p>A. de façon satisfaisante B. avec difficulté, a besoin d'un soutien particulier</p>
---	---

TABLEAU B-6

444

ÉCHELLE DE COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

(Questionnaire de l'enseignant)

Nom de l'élève : _____ Code d'identification (à usage interne) : _____

Date de naissance : Jour _____ Mois _____ Année _____ Age : _____ Sexe : G _____ F _____

École : _____ Degré : _____ Nom de l'enseignant : _____ Date : _____

Instructions : Lisez chacune des phrases ci-dessous et cochez la case qui décrit le mieux le comportement de cet élève au cours des 6 derniers mois (ou depuis le début de l'année scolaire).

	Cet élève...	Jamais ou rarement 0	Quelquefois 1	Souvent 2	Très souvent 3
1.	Ne prête pas attention aux détails ou commet des fautes d'étourderie dans ses travaux scolaires.				
2.	Remue les pieds ou les mains ou se tortille sur son siège.				
3.	A de la difficulté à soutenir son attention au travail ou dans les jeux.				
4.	Quitte son siège en classe ou dans d'autres situations où les enfants doivent demeurer assis.				
5.	Ne semble pas écouter quand on s'adresse à lui directement.				
6.	Court sans arrêt ou grimpe partout, même dans des situations inappropriées.				
7.	Ne se conforme pas aux consignes et a du mal à terminer ses travaux.				
8.	A de la difficulté à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir				
9.	A du mal à organiser ses travaux ou ses activités.				
10.	Est « sur la brèche » et agit comme s'il (elle) était mû (mue) par un moteur.				
11.	Évite ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (ex. : Travail scolaire ou devoirs).				
12.	Parle trop.				
13.	Perd le matériel nécessaire à son travail ou à ses activités (ex. : Cahiers de devoir, crayons, jouets).				
14.	Répond avant qu'on ait fini de lui poser une question.				
15.	Est facilement distrait(e).				
16.	A du mal à attendre son tour.				
17.	Est oublieux(se) dans les activités quotidiennes.				
18.	Interrompt les autres ou impose sa présence.				

TABLEAU B-7

445

ÉCHELLE DE COMPORTEMENT DE L'ENFANT (Questionnaire du parent)

Nom de l'enfant : _____ Code d'identification (à usage interne) : _____

Date de naissance : Jour _____ Mois _____ Année _____ Age : _____ Sexe : G _____ F _____

École : _____ Degré : _____ Nom de l'enseignant : _____ Date : _____

Instructions : Lisez chacune des phrases ci-dessous et cochez la case qui décrit le mieux le comportement de l'enfant au cours des 6 derniers mois.

	Votre enfant...	Jamais ou rarement 0	Quelquefois 1	Souvent 2	Très souvent 3
1.	Ne prête pas attention aux détails ou commet des fautes d'étourderie dans ses travaux scolaires.				
2.	Remue les pieds ou les mains ou se tortille sur son siège.				
3.	A de la difficulté à soutenir son attention au travail ou dans les jeux.				
4.	Quitte son siège à table ou dans d'autres situations où il doit demeurer assis.				
5.	Ne semble pas écouter quand on s'adresse à lui directement.				
6.	Court sans arrêt ou grimpe partout, même dans des situations inappropriées.				
7.	Ne se conforme pas aux consignes et a du mal à terminer ses travaux.				
8.	A de la difficulté à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir				
9.	A du mal à organiser ses travaux ou ses activités.				
10.	Est « sur la brèche » et agit comme s'il (elle) était mû (mue) par un moteur.				
11.	Évite ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (ex. : Travail scolaire ou devoirs).				
12.	Parle trop.				
13.	Perd le matériel nécessaire à son travail ou à ses activités (ex. : Cahiers de devoir, crayons, jouets).				
14.	Répond avant qu'on ait fini de lui poser une question.				
15.	Est facilement distrait(e).				
16.	A du mal à attendre son tour.				
17.	Est oublieux(se) dans les activités quotidiennes.				
18.	Interrompt les autres ou impose sa présence.				

TABLEAU B-8

446

ADHD RATING SCALE-IV : HOME VERSION SCORING SHEET FOR GIRLS

Child's name _____ Date _____ Age _____

% ile	HI 5-7	HI 8-10	HI 11-13	HI 14-18	IA 5-7	IA 8-10	IA 11-13	IA 14-18	Total 5-7	Total 8-10	Total 11-13	Total 14-18	% ile
99+	24	20	18	19	23	21	26	21	38	39	43	35	99+
99	23	19	17	18	22	20	25	20	37	38	42	34	99
98	20	15	12	16	18	16	21	16	30	30	28	32	98
97	17	13	11	15	16	15	19	16	29	26	24	28	97
96	14	12	11	13	15	14	17	15	29	24	23	28	96
95	14	11	10	11	14	13	16	14	28	22	22	24	95
94	13	11	9	10	13	12	15	13	27	21	21	23	94
93	13	9	9	10	12	12	13	12	24	20	20	22	93
92	12	9	8	9	11	11	12	12	23	18	19	21	92
91	11	8	8	9	11	11	11	11	21	17	19	20	91
90	11	8	8	8	10	10	11	11	20	16	18	19	90
89	10	8	7	8	10	9	11	10	19	16	18	19	89
88	9	7	7	7	9	9	10	10	19	15	17	18	88
87	9	7	6	7	9	8	10	9	19	15	17	16	87
86	9	7	6	6	9	8	10	9	19	14	16	14	86
85	9	7	6	6	8	8	10	9	18	14	16	14	85
84	9	6	6	6	8	8	9	8	17	14	15	13	84
80	8	6	5	5	7	7	8	7	15	12	13	12	80
75	7	5	4	5	6	6	7	6	13	11	11	10	75
50	4	2	2	2	3	3	3	3	7	6	5	5	50
25	2	1	0	0	1	1	1	1	4	2	2	2	25
10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	10
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Note : HI=hyperactivity - Impulsivity; IA=Inattention

From ADHD Rating-Scale-IV : Checklists, Norms, and Clinical Interpretation by George J. DuPaul, Thomas J. Power, Arthur D. Anastopoulos, and Robert Reid. Copyright 1998 by the authors. Permission to photocopy this scoring sheet is granted to purchasers of ADHD Rating Scale-IV for personal use only (see copyright page for details).

TABLEAU B-9

ADHD RATING SCALE-IV : SCHOOL VERSION
SCORING SHEET FOR GIRLS

Child's name _____ Date _____ Age _____

% ile	HI 5-7	HI 8-10	HI 11-13	HI 14-18	IA 5-7	IA 8-10	IA 11-13	IA 14-18	Total 5-7	Total 8-10	Total 11-13	Total 14-18	% ile
99+	27	27	26	16	26	27	27	22	49	52	50	34	99+
99	26	27	25	15	25	27	27	21	48	51	49	33	99
98	26	25	24	13	24	26	24	18	47	50	42	28	98
97	25	25	22	11	23	25	23	18	45	48	41	27	97
96	25	22	20	11	23	25	22	17	44	44	40	26	96
95	23	20	17	10	21	24	21	16	44	38	39	25	95
94	22	18	17	9	21	22	20	16	41	36	35	22	94
93	21	17	15	9	21	21	19	15	40	35	31	22	93
92	21	14	12	9	20	20	18	14	38	33	30	20	92
91	20	12	12	8	20	20	18	13	37	32	30	20	91
90	19	12	11	8	19	19	17	13	36	30	27	18	90
89	18	12	10	8	19	18	17	12	35	29	25	18	89
88	16	10	10	5	17	16	16	11	33	28	23	17	88
87	15	10	9	5	17	15	15	11	32	26	22	17	87
86	14	9	8	5	16	14	15	10	31	25	21	16	86
85	13	9	8	4	16	14	14	10	29	20	21	14	85
84	13	8	7	4	16	13	13	10	28	20	21	14	84
80	11	6	6	3	13	10	11	8	23	16	17	11	80
75	9	5	5	2	11	9	9	7	20	14	14	9	75
50	2	1	1	0	1	3	4	2	7	4	5	3	50
25	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	25
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Note : HI=Hyperactivity – Impulsivity; IA=Inattention

From ADHD Rating-Scale-IV : Checklists, Norms, and Clinical Interpretation by George J. DuPaul, Thomas J. Power, Arthur D. Anastopoulos, and Robert Reid. Copyright 1998 by the authors. Permission to photocopy this scoring sheet is granted to purchasers of ADHD Rating Scale-IV for personal use only (see copyright page for details).

TABLEAU B-10

ADHD RATING SCALE-IV : HOME VERSION SCORING SHEET FOR BOYS

Child's name _____ Date _____ Age _____

% ile	HI 5-7	HI 8-10	HI 11-13	HI 14-18	IA 5-7	IA 8-10	IA 11-13	IA 14-18	Total 5-7	Total 8-10	Total 11-13	Total 14-18	% ile
99+	26	25	25	19	24	26	27	25	43	49	51	41	99+
99	25	24	24	18	23	25	26	24	42	48	50	40	99
98	22	21	21	16	20	22	24	23	40	42	47	36	98
97	21	18	18	16	20	19	22	19	37	37	38	32	97
96	19	17	18	15	18	18	21	18	36	34	37	30	96
95	17	17	18	13	16	17	20	17	34	31	35	28	95
94	17	15	18	12	15	16	19	16	33	29	34	27	94
93	17	15	16	11	15	15	18	15	30	27	34	27	93
92	16	14	16	11	14	15	18	14	30	26	33	26	92
91	16	14	15	11	13	14	18	14	29	26	32	25	91
90	15	13	14	10	13	14	18	14	29	25	31	23	90
89	14	13	13	10	12	14	17	13	28	24	30	21	89
88	14	12	12	10	12	13	17	12	27	24	30	21	88
87	13	11	11	9	12	13	16	12	25	23	28	20	87
86	13	11	10	9	12	12	16	11	22	23	26	20	86
85	12	10	10	8	11	12	14	11	22	22	23	19	85
84	12	10	9	8	11	12	14	10	21	21	22	18	84
80	11	9	8	7	9	11	10	9	19	20	19	16	80
75	9	8	7	6	8	9	9	8	18	17	14	13	75
50	5	4	3	2	5	6	5	4	10	10	7	7	50
25	3	2	1	0	2	3	2	1	6	5	4	3	25
10	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	10
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Note : HI=Hyperactivity – Impulsivity ; IA=Inattention

From ADHD Rating-Scale-IV : Checklists, Norms, and Clinical Interpretation by George J. DuPaul, Thomas J. Power, Arthur D. Anastopoulos, and Robert Reid. Copyright 1998 by the authors. Permission to photocopy this scoring sheet is granted to purchasers of ADHD Rating Scale-IV for personal use only (see copyright page for details).

TABLEAU B-11

ADHD RATING SCALE-IV : SCHOOL VERSION SCORING SHEET FOR BOYS

Child's name _____ Date _____ Age _____

% ile	HI 5-7	HI 8-10	HI 11-13	HI 14-18	IA 5-7	IA 8-10	IA 11-13	IA 14-18	Total 5-7	Total 8-10	Total 11-13	Total 14-18	% ile
99+	27	27	27	25	27	27	27	27	52	54	54	52	99+
99	27	27	27	25	27	27	27	27	51	53	53	51	99
98	27	27	25	21	26	27	27	27	51	53	49	44	98
97	27	26	23	21	24	26	27	25	50	51	44	43	97
96	25	26	21	21	24	26	25	24	48	50	42	39	96
95	24	26	20	20	23	25	25	23	46	50	40	39	95
94	23	25	18	19	23	25	24	22	44	48	39	35	94
93	22	25	18	17	22	25	24	21	41	46	38	34	93
92	21	24	18	16	22	24	23	21	40	45	37	33	92
91	21	23	17	14	21	24	23	20	40	45	36	32	91
90	20	22	17	13	21	24	23	20	39	44	36	31	90
89	20	21	16	12	20	24	22	19	38	42	34	30	89
88	19	21	16	12	20	24	21	18	38	41	33	29	88
87	18	20	16	12	19	23	20	18	37	41	33	28	87
86	18	19	15	11	18	22	20	18	37	40	32	28	86
85	17	19	14	10	18	22	19	17	35	39	32	27	85
84	17	18	14	10	17	21	19	17	34	38	31	26	84
80	16	16	12	8	16	19	17	15	30	34	28	23	80
75	14	13	10	7	15	17	16	12	28	30	25	20	75
50	6	5	3	1	7	9	8	7	13	15	12	9	50
25	1	2	1	0	2	2	2	2	4	5	3	2	25
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Note : HI=Hyperactivity – Impulsivity; IA=Inattention

From ADHD Rating-Scale-IV : Checklists, Norms, and Clinical Interpretation by George J. DuPaul, Thomas J. Power, Arthur D. Anastopoulos, and Robert Reid. Copyright 1998 by the authors. Permission to photocopy this scoring sheet is granted to purchasers of ADHD Rating Scale-IV for personal use only (see copyright page for details).

Questionnaire Points forts - Points faibles (SDQ-Fra)

Pa⁴⁻¹⁶

Cochez pour chaque énoncé la case "Pas vrai", "Un peu vrai" ou "Très vrai". Cela nous aiderait si vous répondiez, pour chaque énoncé, du mieux que vous pouvez, même si vous n'êtes pas absolument sûr ou si l'énoncé vous paraît inadéquat ! Répondez, s'il vous plaît, en vous basant sur le comportement de l'enfant au cours des six derniers mois.

Nom de votre enfant

Garçon/Fille

Date de naissance

	Pas vrai	Un peu vrai	Très vrai
Attentif(ve) aux autres, tient compte de ce qu'ils ressentent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agité(e), hyperactif(ve), ne tient pas en place	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se plaint souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partage facilement avec les autres enfants (friandises, jouets, crayons, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En général obéissant(e), fait habituellement ce que les adultes demandent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'inquiète souvent, paraît souvent soucieux(se)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne tient pas en place ou se tortille constamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A au moins un(e) ami(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se bagarre souvent avec les autres enfants ou les tyrannise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Souvent malheureux(se), abattu(e) ou pleure souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Généralement aimé(e) des autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilement distrait(e), a du mal à se concentrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anxieux(se) ou se cramponne aux adultes dans les situations nouvelles, perd facilement ses moyens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gentil(le) avec les enfants plus jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ment ou triche souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harcelé(e) ou tyrannisé(e) par d'autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, professeurs, autres enfants)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réfléchit avant d'agir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vole à la maison, à l'école ou ailleurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A de nombreuses peurs, facilement effrayé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs, maintient bien son attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avez-vous d'autres préoccupations ou remarques à faire?

Dans l'ensemble, estimez-vous que votre enfant éprouve des difficultés dans l'un ou l'autre de ces domaines: émotion, concentration, comportement ou relations avec les autres?

Non	Oui - mineures	Oui - importantes	Oui - sérieuses
[]	[]	[]	[]

Dans le cas d'une réponse affirmative, veuillez continuer avec les questions suivantes:

- Ces difficultés ont été présentes depuis?

Moins d'un mois	1-5 mois	6-12 mois	Plus d'un an
[]	[]	[]	[]

- Est-ce qu'elles dérangent ou gênent votre enfant?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
[]	[]	[]	[]

- Est-ce que ces difficultés interfèrent avec la vie quotidienne de votre enfant dans les domaines suivants?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
La vie à la maison	[]	[]	[]	[]
Les amitiés	[]	[]	[]	[]
Les apprentissages à l'école	[]	[]	[]	[]
Les loisirs	[]	[]	[]	[]

- Est-ce que ces difficultés pèsent sur vous ou sur la famille en général?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
[]	[]	[]	[]

Votre signature

Date

Mère/Père/Autre (précisez, SVP:)

Avec tous nos remerciements pour votre aide

Questionnaire Points forts - Points faibles (SDQ-Fra)

En⁴⁻¹⁶

Cochez pour chaque énoncé la case "Pas vrai", "Un peu vrai" ou "Très vrai". Cela nous aiderait si vous répondiez, pour chaque énoncé, du mieux que vous pouvez, même si vous n'êtes pas absolument sûr ou si l'énoncé vous paraît inadéquat ! Répondez, s'il vous plaît, en vous basant sur le comportement de l'enfant au cours des six derniers mois ou de l'année scolaire actuelle.

Nom de l'enfant

Garçon/Fille

Date de naissance

	Pas vrai	Un peu vrai	Très vrai
Attentif(ve) aux autres, tient compte de ce qu'ils ressentent	[]	[]	[]
Agité(e), hyperactif(ve), ne tient pas en place	[]	[]	[]
Se plaint souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées	[]	[]	[]
Partage facilement avec les autres enfants (friandises, jouets, crayons, etc.)	[]	[]	[]
Fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement	[]	[]	[]
Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul(e)	[]	[]	[]
En général obéissant(e), fait habituellement ce que les adultes demandent	[]	[]	[]
S'inquiète souvent, paraît souvent soucieux(se)	[]	[]	[]
Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien	[]	[]	[]
Ne tient pas en place ou se tortille constamment	[]	[]	[]
A au moins un(e) ami(e)	[]	[]	[]
Se bagarre souvent avec les autres enfants ou les tyrannise	[]	[]	[]
Souvent malheureux(se), abattu(e) ou pleure souvent	[]	[]	[]
Généralement aimé(e) des autres enfants	[]	[]	[]
Facilement distrait(e), a du mal à se concentrer	[]	[]	[]
Anxieux(se) ou se cramponne aux adultes dans les situations nouvelles, perd facilement ses moyens	[]	[]	[]
Gentil(le) avec les enfants plus jeunes	[]	[]	[]
Ment ou triche souvent	[]	[]	[]
Harcelé(e) ou tyrannisé(e) par d'autres enfants	[]	[]	[]
Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, professeurs, autres enfants)	[]	[]	[]
Réfléchit avant d'agir	[]	[]	[]
Vole à la maison, à l'école ou ailleurs	[]	[]	[]
S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants	[]	[]	[]
A de nombreuses peurs, facilement effrayé(e)	[]	[]	[]
Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs, maintient bien son attention	[]	[]	[]

Avez-vous d'autres préoccupations ou remarques à faire?

Dans l'ensemble, estimez-vous que cet enfant éprouve des difficultés dans l'un ou l'autre de ces domaines: émotion, concentration, comportement ou relations avec les autres?

Non	Oui - mineures	Oui - importantes	Oui - sérieuses
[]	[]	[]	[]

Dans le cas d'une réponse affirmative, veuillez continuer avec les questions suivantes:

- Ces difficultés ont été présentes depuis?

Moins d'un mois	1-5 mois	6-12 mois	Plus d'un an
[]	[]	[]	[]

- Est-ce qu'elles dérangent ou gênent l'enfant?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
[]	[]	[]	[]

- Est-ce que ces difficultés interfèrent avec la vie quotidienne de l'enfant dans les domaines suivants?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
Les amitiés	[]	[]	[]	[]
Les apprentissages à l'école	[]	[]	[]	[]

- Est-ce que ces difficultés pèsent sur vous ou sur la classe en général?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
[]	[]	[]	[]

Votre signature Date

Avec tous nos remerciements pour votre aide

Questionnaire Points forts - Points faibles (SDQ-Fra)

A¹¹⁻¹⁶

Cochez pour chaque énoncé la case "Pas vrai", "Un peu vrai" ou "Très vrai". Cela nous aiderait si vous répondiez, pour chaque énoncé, du mieux que vous pouvez, même si vous n'êtes pas absolument sûr ou si l'énoncé vous paraît bizarre ! Répondez, s'il vous plaît, en vous basant sur votre expérience des six derniers mois.

Votre nom

Garçon/Fille

Date de naissance

	Pas vrai	Un peu vrai	Très vrai
J'essaie d'être gentil(le) envers les autres. Je tiens compte de leurs sentiments	[]	[]	[]
Je suis agité(e), j'ai du mal à me tenir en place	[]	[]	[]
Je souffre souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées	[]	[]	[]
Je partage d'habitude avec les autres (nourriture, jeux, stylos, etc.)	[]	[]	[]
Je m'énerve facilement et me mets souvent en colère	[]	[]	[]
Je suis habituellement solitaire. J'ai tendance à jouer seul(e) ou à me tenir à l'écart	[]	[]	[]
En général, je fais ce qu'on me dit	[]	[]	[]
Je me fais beaucoup de soucis	[]	[]	[]
J'aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien	[]	[]	[]
Jc ne me tiens pas en place ou me tortille constamment	[]	[]	[]
J'ai au moins un(e) ami(e)	[]	[]	[]
Je me bagarre beaucoup. Je peux faire faire aux autres ce que je veux	[]	[]	[]
Je suis souvent malheureux(se), abattu(e) ou je pleure facilement	[]	[]	[]
En général, les gens de mon âge m'aiment bien	[]	[]	[]
Je suis facilement distrait(e), j'ai du mal à me concentrer	[]	[]	[]
Les situations nouvelles me rendent anxieux(se). Je perds facilement confiance en moi	[]	[]	[]
Je suis gentil(le) avec les enfants plus jeunes	[]	[]	[]
On m'accuse souvent de mentir ou de tricher	[]	[]	[]
Des jeunes de mon âge s'en prennent à moi ou me tyrannisent	[]	[]	[]
Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, professeurs, jeunes de mon âge)	[]	[]	[]
Je réfléchis avant d'agir	[]	[]	[]
Je prends des choses qui ne m'appartiennent pas, à la maison, à l'école ou ailleurs	[]	[]	[]
Je m'entends mieux avec les adultes qu'avec les jeunes de mon âge	[]	[]	[]
J'ai beaucoup de peurs, je suis facilement effrayé(e)	[]	[]	[]
Je finis ce que j'ai commencé. Je me concentre bien	[]	[]	[]

Avez-vous d'autres préoccupations ou remarques à faire?

Dans l'ensemble, estimez-vous que vous éprouvez des difficultés dans l'un ou l'autre de ces domaines: émotion, concentration, comportement ou relations avec les autres?

Non	Oui - mineures	Oui - importantes	Oui - sérieuses
[]	[]	[]	[]

Dans le cas d'une réponse affirmative, veuillez continuer avec les questions suivantes:

- Ces difficultés ont été présentes depuis?

Moins d'un mois	1-5 mois	6-12 mois	Plus d'un an
[]	[]	[]	[]

- Est-ce qu'elles vous dérangent ou vous gênent?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
[]	[]	[]	[]

- Est-ce que ces difficultés interfèrent avec votre vie quotidienne dans les domaines suivants?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
La vie à la maison	[]	[]	[]	[]
Les amitiés	[]	[]	[]	[]
Les apprentissages à l'école	[]	[]	[]	[]
Les loisirs	[]	[]	[]	[]

- Est-ce que ces difficultés pèsent sur votre famille, professeurs ou amis?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
[]	[]	[]	[]

Votre signature

Date

Avec tous nos remerciements pour votre aide

Cotation du Questionnaire Points fort - Points faible (SDQ-Fra) rempli par les jeunes

Les 25 items au SDQ-Fra comprennent 5 échelles de 5 items chacune. Il est en général plus facile de coter d'abord les 5 échelles avant de calculer la note totale obtenue au questionnaire. Les items "parfois ou un peu vrai" sont toujours cotés 1 tandis que la cotation aux réponses "pas vrai" et "très vrai" peut varier selon l'item. Pour ces notes, veuillez vous référer aux 5 échelles ci-dessous. Pour chacune des 5 échelles, le score peut varier de 0 à 10 à condition que tous les 5 items soient complétés. Les score des échelles peuvent être inférées à condition qu'au moins 3 items soient complétés.

<u>Echelle de troubles émotionnels</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Je souffre souvent de maux de tête ...	0	1	2
Je me fais beaucoup de soucis	0	1	2
Je suis souvent malheureux(se) ...	0	1	2
Les situations nouvelles me rendent nerveux(se) ...	0	1	2
J'ai beaucoup de peurs ...	0	1	2
<u>Echelles de troubles comportementaux</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Je m'énerve facilement ...	0	1	2
En général je suis obéissant(e)	2	1	0
Je me bagarre beaucoup ...	0	1	2
On m'accuse souvent de mentir ou de tricher	0	1	2
Je prends des chose que ne m'appartiennent pas ...	0	1	2
<u>Echelle d'hyperactivité</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Je suis agité(e), j'ai du mal à me tenir en place	0	1	2
J'ai la bougeotte et me tortille constamment	0	1	2
Je suis facilement distrait(e)	0	1	2
Je pense avant d'agir	2	1	0
Je finis ce que j'ai commencé	2	1	0
<u>Echelle de troubles relationnel avec les paires</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Je suis plutôt solitaire et me tiens à moi ...	0	1	2
J'ai au moins un(e) ami(e)	2	1	0
Les gens de mon âge m'aiment bien	2	1	0
Des jeunes de mon âge s'en prennent à moi ...	0	1	2
Je m'entends mieux avec les adultes qu'avec ...	0	1	2
<u>Echelle prosocial</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
J'essaie d'être gentil(le) envers les autres	0	1	2
Je partage d'habitude avec les autres	0	1	2
J'aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ...	0	1	2
Je suis gentil(le) avec les enfants plus jeunes ...	0	1	2
Toujours prêt(e) à aider les autres	0	1	2

Score total de difficultés:

Celui-ci est obtenu en sommant les notes aux autres échelles excepté celle de l'échelle prosocial.

Interprétation du score des symptômes et définition du cas des scores de symptômes

Les limites provisoires figureant ci-dessous ont été choisies de façon à ce que 80% des enfants dans la population en général soient normaux, 10% soient limites et 10% soient anormaux. Dans une étude d'échantillon à haut-risque et où les faux positifs ne représentent pas un problème sérieux, on peut identifier des cas conformes par un score limite ou par un score élevé à une des échelles de difficultés globale. Dans une étude sur un échantillon à risque peu élevé où il était plus important de réduire les faux positifs, on peut identifier les cas conformes par un score élevé sur l'une des échelles de difficultés globales.

	<u>Normal</u>	<u>Etat limite</u>	<u>Anormal</u>
Score total de difficultés	0 - 15	16 - 19	20 - 40
Score troubles émotionnels	0 - 5	6	7 - 10
Score troubles comportementaux	0 - 3	4	5 - 10
Score d'hyperactivité	0 - 5	6	7 - 10
Score troubles relationnels	0 - 3	4 - 5	6 - 10
Score prosocial	6 - 10	5	0 - 4

Elaboration et interprétation des scores d'impact

Quand on utilise la version A¹¹⁻¹⁶ du SDQ-Fra qui comporte un "supplément d'impact", les items concernant les perturbations générales et sociales peuvent être additionnés pour élaborer un score d'impact, qui peut varier de 0 à 10.

	<u>Pas du tout</u>	<u>Un peu</u>	<u>Assez</u>	<u>Beaucoup</u>
Les difficultés dérangent ou gênent le jeune	0	0	1	2
Troubles dans la vie à la maison	0	0	1	2
Troubles dans les amitiés	0	0	1	2
Troubles dans les apprentissages à l'école	0	0	1	2
Troubles dans les loisirs	0	0	1	2

Les réponses aux questions sur la chronicité et le fardeau ne sont pas incluses dans le score d'impact. Lorsque les sujets ont répondu non à la première question au supplément d'impact (c'est à dire lorsqu'ils ne perçoivent aucun trouble émotionnel ou du comportement chez l'enfant), alors on ne leur demande pas de répondre aux questions suivantes et le score d'impact est automatiquement coté 0 dans cette situation.

Un score d'impact total de 2 ou plus est anormal, tandis qu'un score de 1 est limite et un score de 0 est normal.

Cotation du Questionnaire Points fort - Points faible (SDQ-Fra) rempli par les parents ou les professeurs

Les 25 items au SDQ-Fra comprennent 5 échelles de 5 items chacune. Il est en général plus facile de coter d'abord les 5 échelles avant de calculer la note totale obtenue au questionnaire. Les items "parfois ou un peu vrai" sont toujours cotés 1 tandis que la cotation aux réponses "pas vrai" et "très vrai" peut varier selon l'item. Pour ces notes, veuillez vous référer aux 5 échelles ci-dessous. Pour chacune des 5 échelles, le score peut varier de 0 à 10 à condition que tous les 5 items soient complétés. Les score des échelles peuvent être inférées à condition qu'au moins 3 items soient complétés.

<u>Echelle de troubles émotionnels</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Se plaint souvent de maux de tête ou d'estomac ...	0	1	2
S'inquiète souvent, paraît souvent soucieux(se)	0	1	2
Souvent malheureux(se), abattu(e) ...	0	1	2
Mal à l'aise ou se cramponne aux adultes ...	0	1	2
A de nombreuses peurs, facilement effrayé(e)	0	1	2
<u>Echelles de troubles comportementaux</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Fait souvent des colères, s'énerve facilement	0	1	2
En général obéissant(e) envers les adultes	2	1	0
Se bagarre souvent avec les autres enfants ...	0	1	2
Ment ou triche souvent	0	1	2
Vole à la maison, à l'école ou ailleurs	0	1	2
<u>Echelle d'hyperactivité</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Agité(e), turbulent(e), hyperactif(ve) ...	0	1	2
A la bougeotte, se tortille constamment	0	1	2
Facilement distrait(e), a du mal à se concentrer	0	1	2
Réfléchit avant d'agir	2	1	0
Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs ...	2	1	0
<u>Echelle de troubles relationnel avec les paires</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul	0	1	2
A au moins un(e) ami(e)	2	1	0
Généralement aimé(e) des autres enfants	2	1	0
Se fait souvent embêter par les autres enfants	0	1	2
S'entend mieux avec les adultes qu'avec ...	0	1	2
<u>Echelle prosocial</u>	Pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Très vrai
Est sensible aux autres ...	0	1	2
Partage facilement avec les autres enfants	0	1	2
Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ...	0	1	2
Gentil(le) avec les enfants plus jeunes	0	1	2
Toujours prêt(e) à aider les autres	0	1	2

Score total de difficultés: Celui-ci est obtenu en sommant les notes aux autres échelles excepté celle de l'échelle prosocial.

Interprétation du score des symptômes et définition du cas des scores de symptômes

Les limites provisoires figureant ci-dessous ont été choisies de façon à ce que 80% des enfants dans la population en général soient normaux, 10% soient limites et 10% soient anormaux. Dans une étude d'échantillon à haut-risque et où les faux positifs ne représentent pas un problème sérieux, on peut identifier des cas conformes par un score limite ou par un score élevé à une des échelles de difficultés globales. Dans une étude sur un échantillon à risque peu élevé où il était plus important de réduire les faux positifs, on peut identifier les cas conformes par un score élevé sur l'une des échelles de difficultés globales.

	<u>Normal</u>	<u>Etat limite</u>	<u>Anormal</u>
<u>Questionnaire complété par les parents</u>			
Score total de difficultés	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Score troubles émotionnels	0 - 3	4	5 - 10
Score troubles comportementaux	0 - 2	3	4 - 10
Score d'hyperactivité	0 - 5	6	7 - 10
Score troubles relationnels	0 - 2	3	4 - 10
Score prosocial	6 - 10	5	0 - 4

Questionnaire complété par le professeur

Score total de difficultés	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Score troubles émotionnels	0 - 4	5	6 - 10
Score troubles comportementaux	0 - 2	3	4 - 10
Score d'hyperactivité	0 - 5	6	7 - 10
Score troubles relationnels	0 - 3	4	5 - 10
Score prosocial	6 - 10	5	0 - 4

Elaboration et interprétation des scores d'impact

Quand on utilise une version du SDQ-Fra qui comporte un "supplément d'impact", les items concernant les perturbations générales et sociales peuvent être additionnés pour élaborer un score d'impact, qui peut varier de 0 à 10 pour les versions cotées par les parents, et de 0 à 6 pour les versions cotées par les professeurs.

	<u>Pas du tout</u>	<u>Un peu</u>	<u>Assez</u>	<u>Beaucoup</u>
<u>Questionnaire complété par les parents</u>				
Les difficultés dérangent ou gênent l'enfant	0	0	1	2
Troubles dans la vie à la maison	0	0	1	2
Troubles dans les amitiés	0	0	1	2
Troubles dans les apprentissages à l'école	0	0	1	2
Troubles dans les loisirs	0	0	1	2

Questionnaire complété par le professeur

Les difficultés dérangent ou gênent l'enfant	0	0	1	2
Troubles dans les amitiés	0	0	1	2
Troubles dans les apprentissages à l'école	0	0	1	2

Les réponses aux questions sur la chronicité et le fardeau ne sont pas incluses dans le score d'impact. Lorsque les sujets ont répondu non à la première question au supplément d'impact (c'est à dire lorsqu'ils ne perçoivent aucun trouble émotionnel ou du comportement chez l'enfant), alors on ne leur demande pas de répondre aux questions suivantes et le score d'impact est automatiquement coté 0 dans cette situation.

Selon que la cotation est faite par les parents ou par les professeurs, un score d'impact total de 2 ou plus est anormal, tandis qu'un score de 1 est limite et un score de 0 est normal.

APPENDICE C

Définitions du TDAH

Méthylphénidate

Interventions en milieu scolaire

Schématisation de l'étude de cas

C.1 L'hyperactivité : Quelques définitions	461
C.2 Méthylphénidate : Nombre de comprimés délivrés par les pharmacies de détail canadiennes	462
C.3 Interventions en milieu scolaire.....	463
C.4 Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam	464

L'HYPERACTIVITÉ : QUELQUES DÉFINITIONS

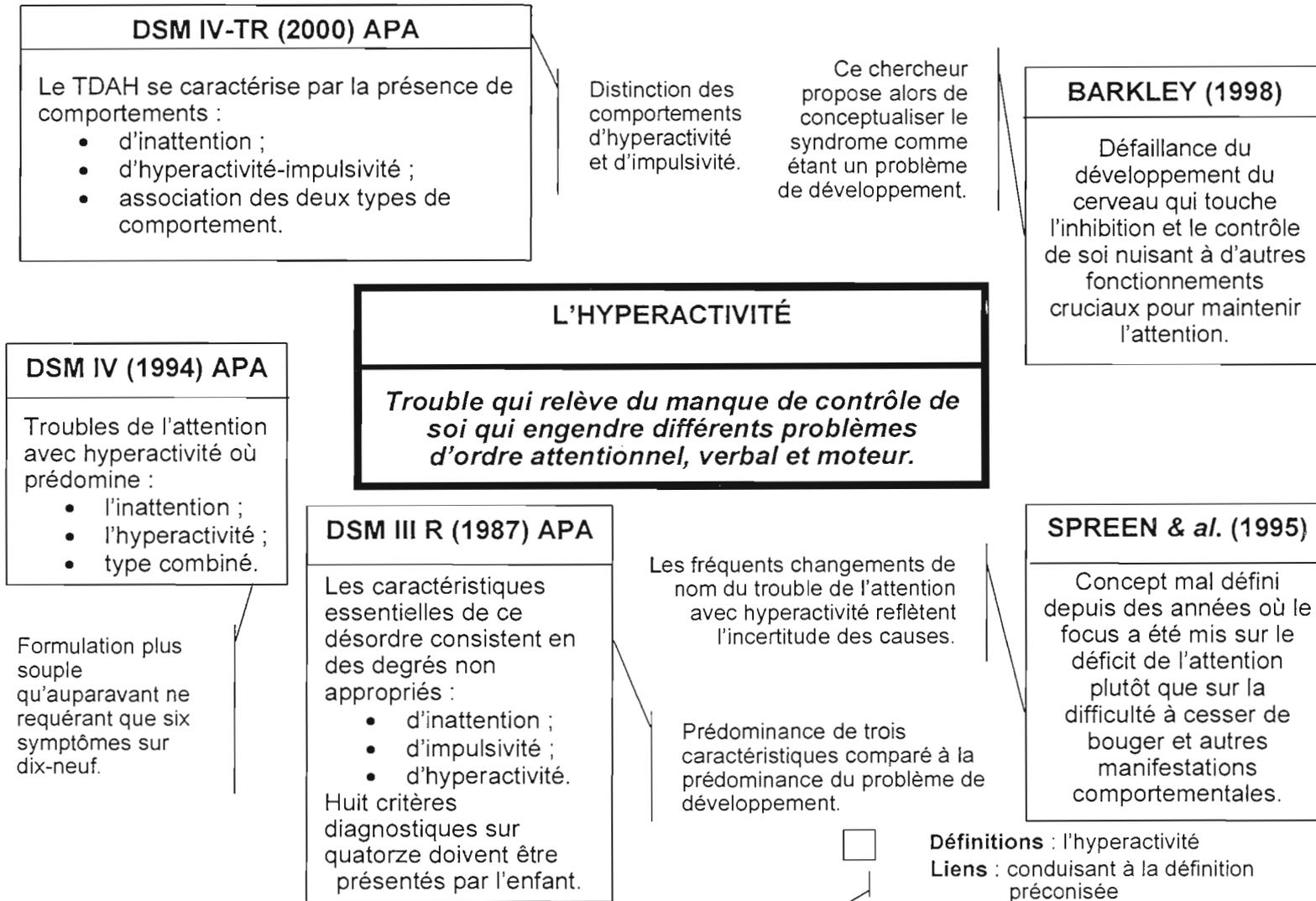


FIGURE C-1

Figure C-1 L'hyperactivité : quelques définitions

Méthylphénidate : Nombre de comprimés délivrés par des pharmacies de détail canadiennes

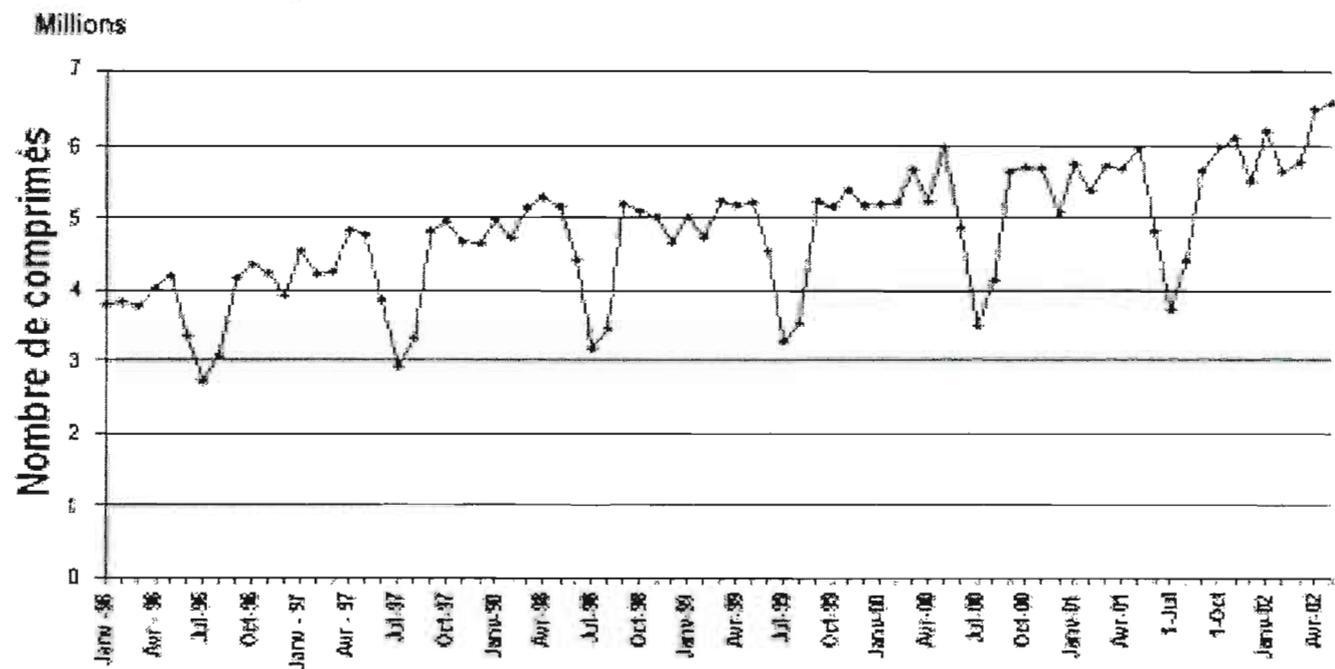


Figure C-2 IMS-Canada (2002)

FIGURE C-2

INTERVENTIONS EN MILIEU SCOLAIRE

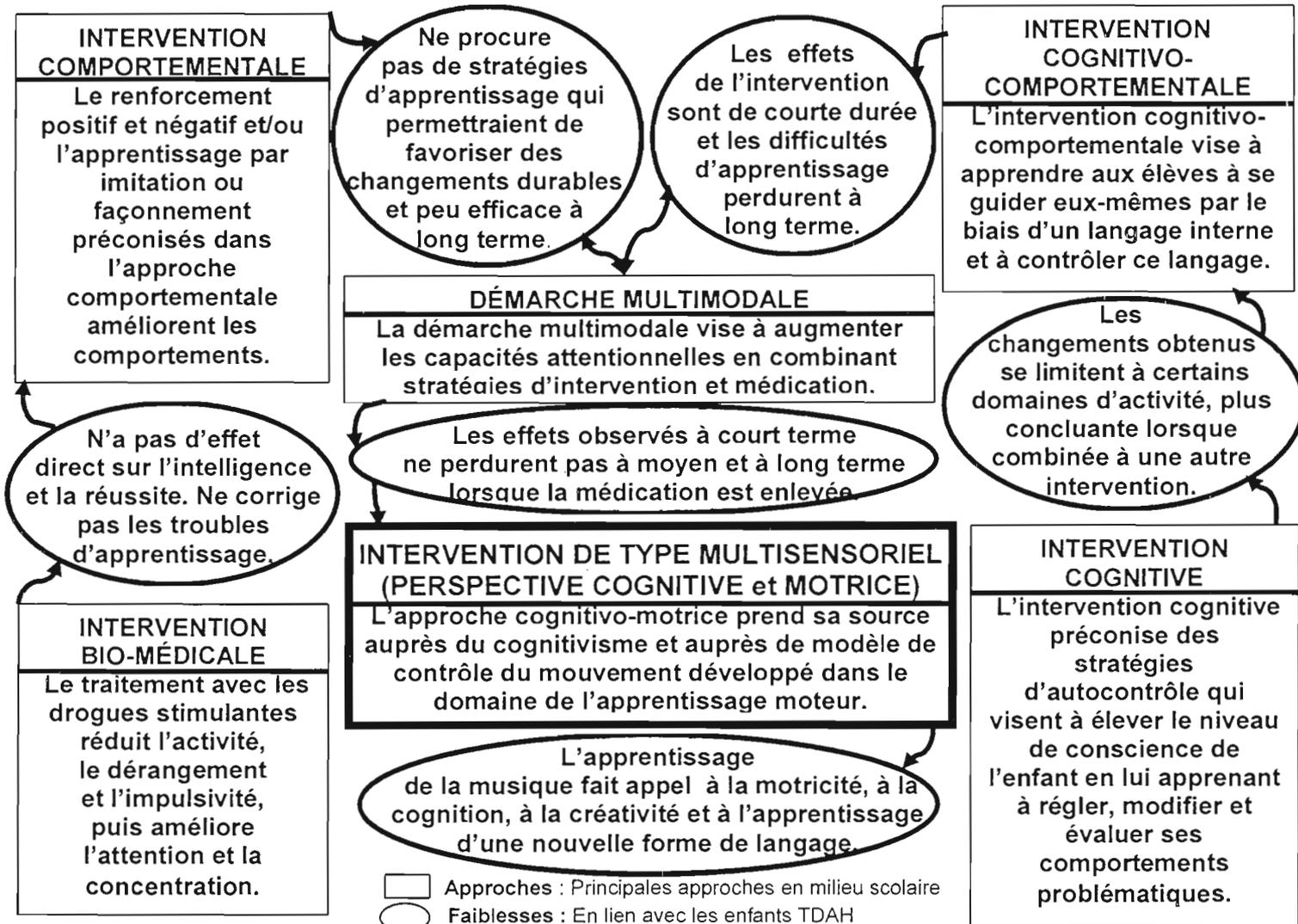


FIGURE C-3

Figure C-3 Interventions en milieu scolaire

Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam

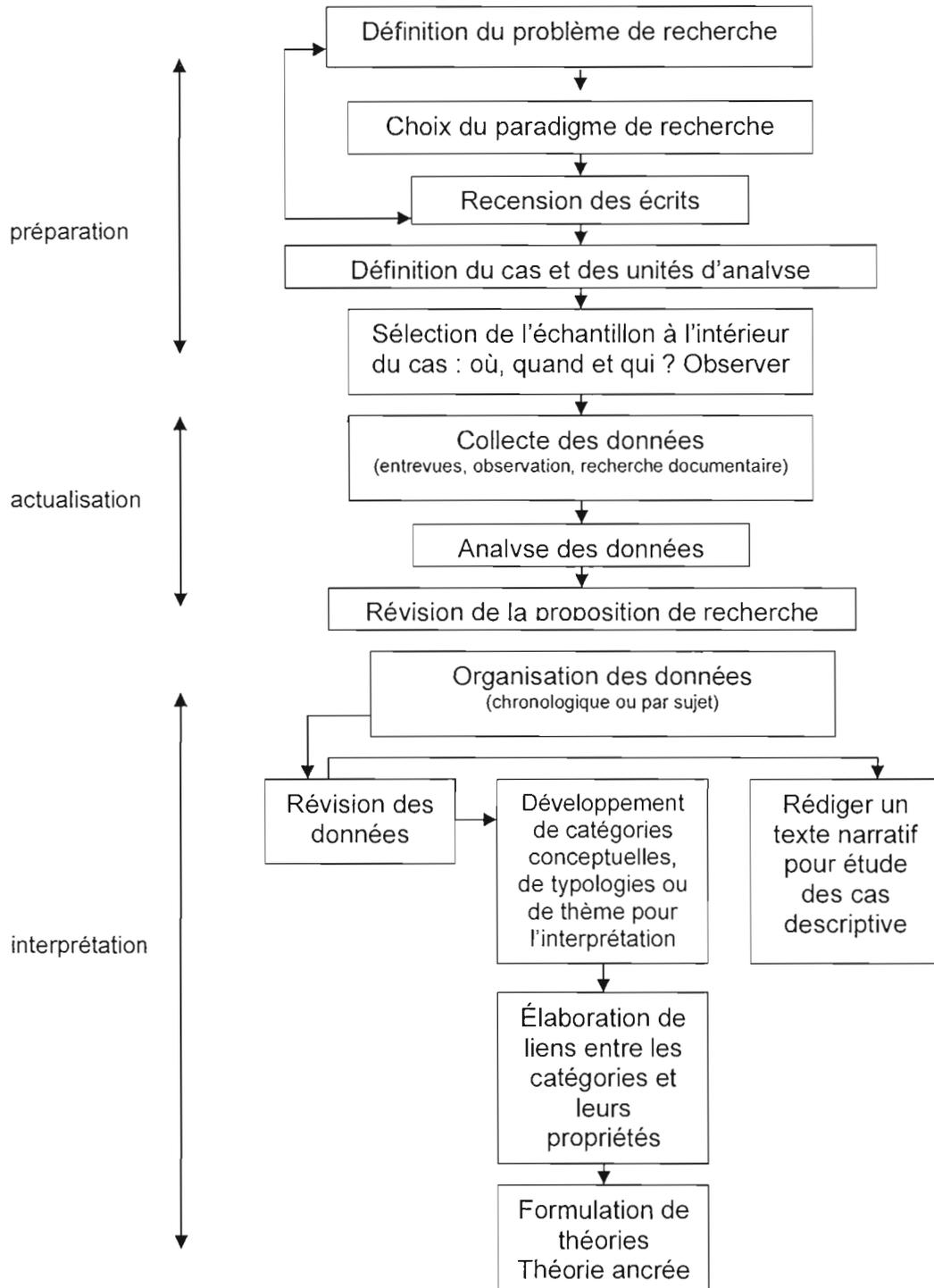


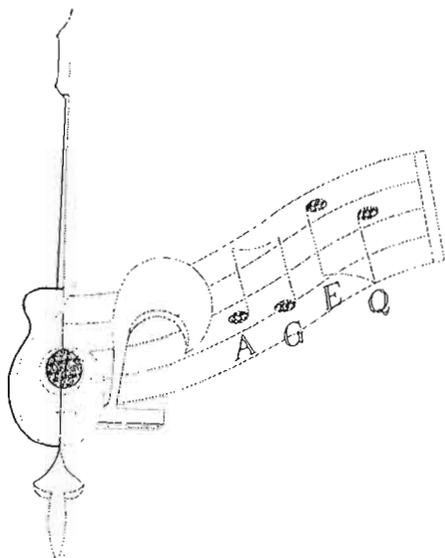
Figure C-4 Traduction de Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc (2000), p. 243

APPENDICE D

Extraits du cahier musical

Théories et exercices

D.1	Théorie et exercices extraits du cahier musical des auteurs Nathalie Lachance et Sylvain Lemay (1990). <i>Exercices progressifs de lecture à vue</i> . Production musicale d'OZ.	466
-----	---	-----



Académie de
Guitare de
l'Est du
Québec

4. 3ième rue Est #37

Rimouski (p.q.)

G5L 2G6

(418)-723-7308

Apprentissage de la guitare classique

- Position du corps
- Position de la guitare
- Code d'écriture
 - main gauche, main droite, cordes, *etc.*
- Lecture de notes
- Notions de théorie musicale de base
- Application des rythmes
- Développement de la technique
 - indépendance des deux mains, sonorité, *etc.*

Apprentissage de la guitare d'accompagnement

- Lecture de diagramme
 - accords
- Développement du rythme avec un plectre
 - exemple : ↓↓↑↑
- Synchronisme des deux mains
 - changements d'accords sans briser le rythme

CHAPITRE 1 • QUELQUES NOTIONS DE THÉORIE MUSICALE

• LA PORTÉE

La portée est la réunion de cinq lignes horizontales et parallèles, et de quatre interlignes. Les lignes et interlignes se comptent de bas en haut. C'est sur la portée que se placent les signes qui servent à écrire la musique.



• LE NOM DES NOTES

Il y a sept noms de notes pour exprimer tous les sons. Ces sept notes forment une série de sons allant du grave à l'aigu, appelée série ascendante. L'octave est la distance qui sépare deux notes de même nom mais qui appartiennent à deux séries voisines.

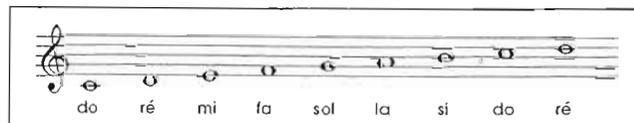
Do	Ré	Mi	Fa	Sol	La	Si
1	2	3	4	5	6	7

• LA CLÉ DE SOL

La clé de Sol se place sur la 2^e ligne et donne son nom à la note placée sur cette ligne.



Le nom d'une note étant connu, il devient facile de trouver le nom des autres notes, puisqu'elles se succèdent toujours dans l'ordre indiqué précédemment.



• LE DIAPASON

Chaque son de l'échelle musicale est déterminé par un son qui sert de point de repère et qui permet de fixer le rapport de tous les autres sons entre eux. Ce son est le La. (440Hz)



• LES ALTÉRATIONS

Les altérations sont des signes qui changent le son des notes devant lesquelles elles sont placées. Il y a trois types d'altérations

- Le dièse \sharp qui élève le son de la note d'un demi-ton.
- Le bémol \flat qui abaisse le son de la note d'un demi-ton.
- Le bécarre \natural qui annule l'effet du dièse ou du bémol.

L'altération se place :

- Devant la note qu'elle modifie et sur la même ligne ou dans le même interligne qu'elle. L'effet se continue sur toutes les notes de même nom qui se trouvent dans la même mesure c'est l'*altération accidentelle*.
- Au commencement de la portée et immédiatement après la clé; c'est l'*armure*. L'effet de ces altérations se continue sur toutes les notes de même nom et quelle que soit l'octave où elles sont placées; l'effet se continue jusqu'à la fin du morceau.

• VALEUR DES FIGURES DE NOTES

Figures de notes

Parmi les valeurs de notes présentées ici, la **Ronde** représente la durée la plus longue, et chacune des autres figures vaut la moitié de la figure qui la précède.

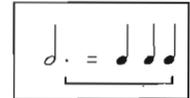
1	Ronde égale	
2	Blanches ou	
4	Noires ou	
8	Croches ou	
16	Double-croches	

Figures de silences correspondantes

	Pause
	Demi-pause
	Soupir
	Demi-soupir
	Quart de soupir

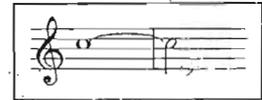
• LE POINT

Le point placé après une note augmente la durée de cette note de la moitié de sa valeur.



• LA LIAISON

La liaison est une ligne courbe qui réunit deux notes de même son, quelle que soit la durée de ces notes. Elle indique l'addition de la valeur de la seconde note à celle de la première.



• LA MESURE

La mesure est la division d'un morceau de musique en parties égales. Les portées sont divisées par des lignes perpendiculaires, ce sont les *barres de mesure*.



• LES CHIFFRES INDICATEURS DES MESURES

Les mesures sont indiquées par deux chiffres superposés. Le chiffre supérieur indique la quantité de valeurs que doit contenir une mesure. Le chiffre inférieur indique la figure de note prise comme unité de temps.

$\frac{3}{4}$ veut dire trois noires par mesure.

$\frac{4}{4}$ veut dire quatre noires par mesure. (Il peut aussi s'écrire **C**).

• LES REPRISES

Une double barre précédée de deux points indique qu'il faut répéter la partie qui précède; et lorsque suivie de deux points il faut répéter la partie qui suit. Lorsque les deux mesures sont marquées 1 et 2 et séparées d'une double-barre précédée de deux points, il faut terminer le morceau par mesure 1 puis reprendre en omettant 1 pour finir par 2.

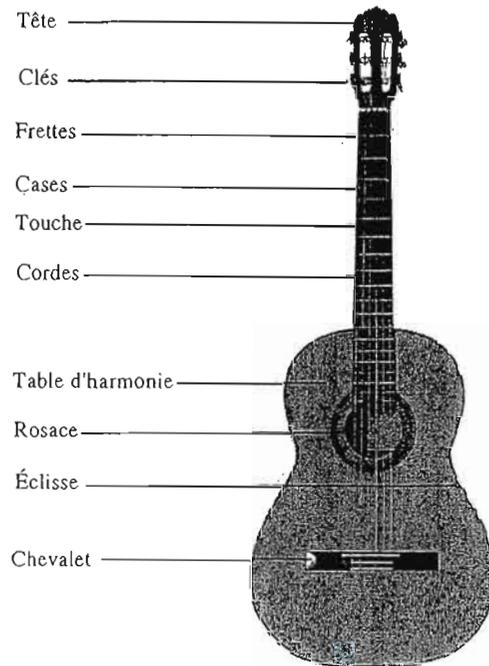


• LE POINT D'ORGUE

Placé au dessus d'une note ou d'un silence, le point d'orgue indique que l'on doit prolonger cette note ou ce silence



• LES PARTIES DE LA GUITARE



• LES NOTES DE LA GUITARE

	Corde à vide	1 ^{re} case	2 ^e case	3 ^e case	4 ^e case	5 ^e case
1 ^{re} corde						
2 ^e corde						
3 ^e corde						
4 ^e corde						
5 ^e corde						
6 ^e corde						

CHAPITRE 2 • CONCERNANT LA GUITARE...

• LA MAIN GAUCHE

Les doigtés de main gauche sont indiqués par des chiffres arabes.

1 = index
2 = majeur
3 = annulaire
4 = auriculaire

• LA MAIN DROITE

Les doigtés de main droite sont indiqués par la première lettre du nom du doigt.

p = pouce
i = index
m = majeur
a = annulaire

• LES POSITIONS

Les positions, qui déterminent la case où le 1^{er} doigt se positionne, sont indiquées par des chiffres romains.

I = 1^{re} position
II = 2^e position
III = 3^e position

• LES CORDES

Les cordes, qui se nomment en ordre croissant de la petite à la plus grosse, sont indiquées par des chiffres encadrés.

① = 1^{re} corde
③ = 3^e corde
⑥ = 6^e corde

• LES ACCORDS

Les accords majeurs sont indiqués par des lettres majuscules, et les accords mineurs par des lettres majuscules suivies d'un *m* minuscule.

Ex.: **A_m** signifie l'accord de La mineur

A = La	E = Mi
B = Si	F = Fa
C = Do	G = Sol
D = Ré	

• LA MANIÈRE D'ACCORDER LA GUITARE

- Le diapason *soufflet* donne, et permet de comparer, les notes des six cordes à vide de la guitare avec ses propres sons.
- Le diapason *fourchette* donne un seul point de repère, la note La (1^{re} corde, 5^e case). Une fois la corde de La bien ajustée, il s'agit de comparer le son des autres cordes à celle-ci.

6^e corde
5^e case = 5^e corde
à vide

5^e corde
5^e case = 4^e corde
à vide

4^e corde
5^e case = 3^e corde
à vide

3^e corde
4^e case = 2^e corde
à vide

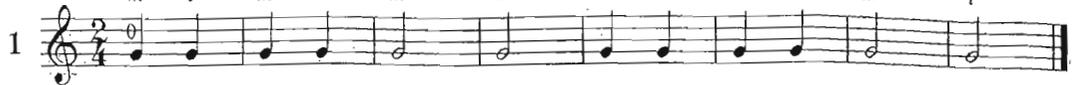
2^e corde
5^e case = 1^{re} corde
à vide

CHAPITRE 3 • MÉLODIES ET EXERCICES

Sol



1 *m i m i m i m i m i m i*

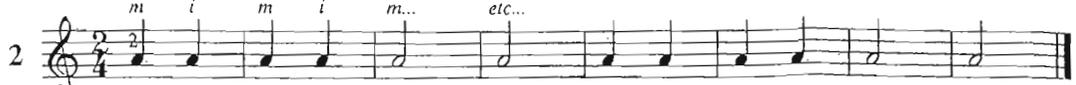


Comptez 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2

La



2 *m i m i m... etc...*



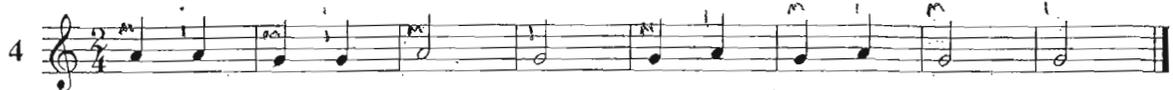
Exercices sur Sol et La. Synchronisez les 2 mains pour éviter les coupures de son.

3



N'oubliez pas de continuer d'alterner les doigts i m.

4



5



Si



6



Exercices sur Sol et Si.

7 *m i m i m i m i m i m i m*



8

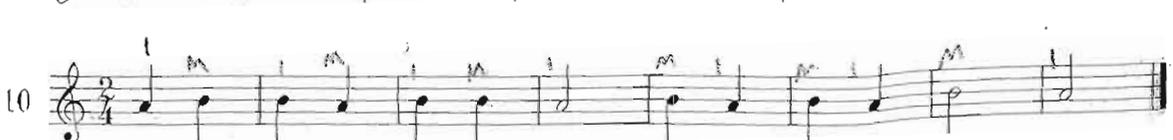


Exercices sur Si et La.

9



10



11 

Exercice sur Sol, La, Si.

12 

Premier duo. *Le dièse utilisé près de la clé de Sol fournit des indications à l'accompagnateur, ne vous en préoccupez-pas pour l'instant.*

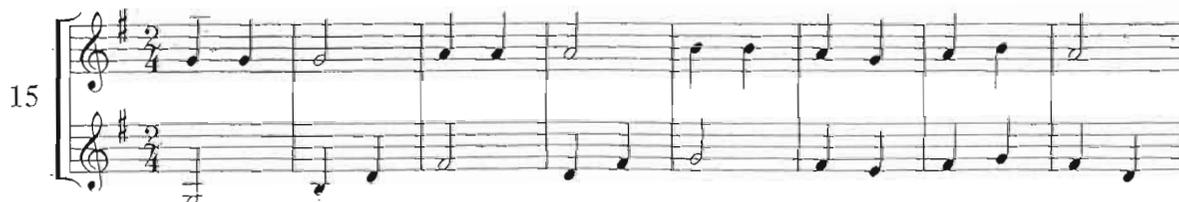
13 

Les trois marches

14 



Cache-cache

15 



Le petit pont

31

Musical score for 'Le petit pont' in G major, 4/4 time. It consists of two systems of two staves each. The first system contains measures 31-35, and the second system contains measures 36-40. The melody is written in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. Handwritten annotations include 'm' above notes and 'A.' below notes. A double bar line with repeat dots is at the end of measure 40.

Exercice sur la blanche pointée. *Le point vaut la moitié de la valeur de la note.* $\text{♩} = 3 \text{♩}$

32

Musical score for exercise 32 in 3/4 time. It consists of two systems of two staves each. The first system contains measures 32-37, and the second system contains measures 38-43. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. The melody consists of dotted half notes. Below the first staff, the instruction 'Comptez 1 2 3' is repeated six times, corresponding to the six measures of the exercise.

Fais dodo

33

Musical score for 'Fais dodo' in G major, 3/4 time. It consists of two systems of two staves each. The first system contains measures 33-37, and the second system contains measures 38-42. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. Handwritten annotations include 'm' above notes and 'A.' below notes.

Continuation of the musical score for 'Fais dodo'. It consists of two systems of two staves each. The first system contains measures 43-47, and the second system contains measures 48-52. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. A 'Fine' marking is present above the first staff in measure 47. Handwritten annotations include 'm' above notes and 'A.' below notes.

Continuation of the musical score for 'Fais dodo'. It consists of two systems of two staves each. The first system contains measures 53-57, and the second system contains measures 58-62. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. Handwritten annotations include 'm' above notes and 'A.' below notes. The score ends with a double bar line and the instruction 'D.C. al Fine'.

Le mois de mai

G (Sol) D7 (RE⁷) G D7 G

Am (LA^{mine}) D7 G D7 G D7

G G D7 G D7 G

Exercices sur les croches. *Les croches sont deux fois plus rapides que les noires.*
Jouez deux croches par temps.

35

Comptez 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

36

37

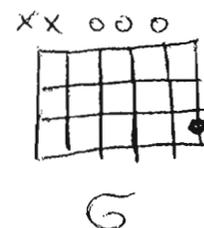
38

C G/B Am G C G F G C

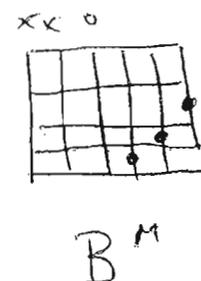
39

C G Am Em , F G C

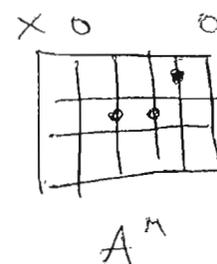
Claude Dubois - Si dieu existe
 G Personne, il n'y a plus personne Bm
 Am
 Mon âme qui s'affole
 Bm
 En prenant son envol
 D
 Me laisse inanimé



G Personne, j'ai besoin, j'ai personne Bm
 Am
 Mon être dégringole
 Bm
 Tous mes sens m'abandonnent
 D
 Je n'sais pas si j'ai peur

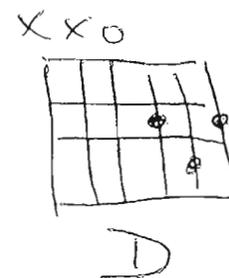


G
 Je regarde d'en haut
 Bm
 Le corps de mon esprit
 Am
 Nos visages à l'envers
 D
 Tout petit, tout petit



Refrain:

G Bm
 Si Dieu existe et qu'il t'aime
 Am
 Comme tu aimes les oiseaux
 D
 Comme un fou, comme un ange
 G Bm Am
 Tu peux marcher enfin sur les étoiles, aspiré
 D
 Comme un fou, comme un ange



G Bm
 Personne, il n'y a plus personne
 Am
 Mon âme qui s'affole
 Bm
 En prenant son envol
 D
 Me laisse inanimé

G Bm
 Personne, j'ai besoin, j'ai personne
 Am
 Mon être dégringole
 Bm
 Tous mes sens m'abandonnent
 D
 Je n'sais pas si j'ai peur

G
 Je regarde d'en haut
 Bm
 Le corps de mon esprit
 Am
 Nos visages à l'envers
 D
 Tout petit, tout petit

Refrain (2x)

G G
 Personne, personne... 

CONTRAT

Entente intervenue entre: _____
_____ (employeur)

et: _____
_____ (employé)

Pour la présentation de: _____

Endroit: _____

Jour(s) et heure(s): _____

Durée: _____

Cachet: _____

Clauses: _____

N.B.: Si ce contrat doit être annulé par l'employeur, la totalité du cachet sera exigé.

Signé par: _____

et par: _____

Date: _____

APPENDICE E

Aperçu d'analyse avec Alceste

E.1 Un aperçu d'analyse avec Alceste	481
--	-----

UN APERÇU D'ANALYSE AVEC ALCESTE

481

* logiciel ALCESTE (5.0 - 17/12/2003) *

Plan de l'analyse :P_ALC_LEmars04 ; Date : 15/ 3/2004; Heure
: 11:25:49

:Dossier LEmars04:&&_0:

ALC_LEmars04

ET 1 1 1 1

A 1 1 1

B 1 1 1

C 1 1 1

D 1 0 0 00

A1 1 5 2 120 0 0 0

A2 3 5 1

A3 4 1 0 0 0

B1 0 4 0 1 9 0

B2 2 2 0 0 0 0 0 0

B3 10 4 1 1 0 0 0 0 0 0

C1 10 121

C2 0 2 0

C3 0 0 0 0 1 2

D1 0 2 2

D2 5 1 2 1

D3 2 0

\$A1 ----- 3/15/2004 Heure: 10:33:32

A1: Lecture du corpus et decoupage en S.T.C.

A11 = 1 : Reduction partielle des Majuscules
A12 = 5 : Longueur minimum d'une Unite de Contexte Marquee
(nbre de caract.)
A13 = 2 : Desactivation des lignes etoilees.
A14 = 120 ± Longueur d'un Segment de Texte Calibre (nbre de
caract.)

Nom du Traitement :ALC_LEmars04

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE__BOB

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE_CAROLINE

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE_JOE

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE_JOSE

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE_MARTIN

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE_MIKE

Lecture du fichier :Dossier LEmars04:LE_TOAD

Liste des Unites de Contexte Initiales

```
-----
1 *LE_BOB
2 *LE_CAROLINE
3 *LE_JOE
4 *LE_JOSE
5 *LE_MARTIN
6 *LE_MIKE
7 *LE_TOAD
-----
```

```
Nombre d' U.C.M. eliminees      :      0
Nombre de S.T.C. elimines      :      0
Nombre de lignes etoilees eliminees :      0
```

Statistiques sur la selection retenue

```
Nombre de Segments de Texte Calibres :      663
Nombre d'Unites de Contexte Marquees :      7
Nombre de caracteres (hors mots etoiles) :      55696
Nombre de lignes étoilees :      7
```

A2: Calcul du dictionnaire

Utilisation du dictionnaire initial DICIN

```
Nombre de formes dans DICIN      :      66641

Nombre de mots etoiles           :      7
Nombre de formes distinctes      :      956
Nombre d'occurrences             :      11270
Frequence moyenne par forme      :      12
Nombre de hapax                  :      398
Frequence maximum d'une forme    :      599
```

```
      699 formes de frequence ≤      5 correspondent à
1281 occurrences;
      1.05% des formes de freq. ≤      5 recouvrent 11.37% des
occurrences;
```

```
      823 formes de frequence ≤      12 correspondent à
2343 occurrences;
      1.23% des formes de freq. ≤      12 recouvrent 20.79% des
occurrences;
```

```
      882 formes de frequence ≤      29 correspondent à
3461 occurrences;
      1.32% des formes de freq. ≤      29 recouvrent 30.71% des
occurrences;
```

910 formes de frequence ≤ 4542 occurrences; 1.36% des formes de freq. ≤ occurrences;	54 correspondent à 54 recouvrent 40.30% des
928 formes de frequence ≤ 5706 occurrences; 1.39% des formes de freq. ≤ occurrences;	85 correspondent à 85 recouvrent 50.63% des
939 formes de frequence ≤ 6857 occurrences; 1.41% des formes de freq. ≤ occurrences;	126 correspondent à 126 recouvrent 60.84% des
946 formes de frequence ≤ 7914 occurrences; 1.42% des formes de freq. ≤ occurrences;	181 correspondent à 181 recouvrent 70.22% des
952 formes de frequence ≤ 9322 occurrences; 1.43% des formes de freq. ≤ occurrences;	326 correspondent à 326 recouvrent 82.72% des
955 formes de frequence ≤ 10671 occurrences; 1.43% des formes de freq. ≤ occurrences;	591 correspondent à 591 recouvrent 94.69% des

Cle "x" pour les mots sans cle de frequence > 12

A3 : Tri du dictionnaire en fonction des cles :

A31 : Frequence minimum d'une forme reduite :	4
A32 : Frequence minimum d'un mot etoile :	1
A33 : Frequence maximum d'un mot analyse :	15000
A34 : Frequence minimum d'un mot analyse :	4
Nombre de mots analysables :	184
Nombre de mots retenus :	313
Nombre total d'occurrences dans A2_DICO :	11270
Nombre total d'occurrences a cle principale :	7677
Nombre d'occurrences de type "z" :	1360
Nombre d'occurrences retenues dans A3_DICB :	9277
Nombre d'occurrences retenues analysables :	2425
Nombre d'occurrences retenues supplement. :	6852

TABLEAU DES CLES PRINCIPALES : CORPUS ETALON : ALC_ETjuin03

CLE	INTITULE	EFFECTIFS EMPIR.	THEOR.	PHI*100
A 1	SENSATION	51	154	-9.525
B 1	NATURE	32	191	-13.157
C 1	EROS	203	308	-6.874
D 1	THANATOS	35	158	-11.184
E 1	MDE_QUOTIDIEN	37	117	-8.461
F 1	LIEN-AFFECTIF&FAMIL.	96	133	-3.664
G 1	APPRECIATION-COMPORT	62	101	-4.453
H 1	ACTIV._SOCIALES&TEMP	85	129	-4.434
I 1	MVMTS-SOCIOECONOMIQ.	37	107	-7.797
J 1	JUGEMENT_NEGOCIATION	237	248	-0.840
K 1	CONCEPT_LANGAGE	265	411	-8.238
L 1	RELATION_LOGIQUE	157	156	0.004
M 1	INSTITUTION_DROIT	78	103	-2.897
N 1	VALEURS_CULTURELLES	33	255	-15.893
O 1	O_MotUsuelNonClassé	176	211	-2.776
P 2	P_AdverbeEnMent	33	28	1.067
Q 2	Q_Avoir	125	114	1.098
R 2	R_Etre	268	218	3.809
S 1	S_DESCRIPTORCONCRET	119	212	-7.343
T 1	T_CORPSOREGARD	18	67	-6.901
U 1	U_4VERBES_MODAUX	54	82	-3.591
V 1	V_ACTION	284	238	3.386
W 1	W_MVMT_SUBJECTIF	196	126	7.006
X 1	X_INTERPERSONNEL	103	164	-5.454
Y 1	Y_SOCIAL	82	139	-5.564
Z 1	Z_COGNITIF	260	213	3.618
0 2	0p_je	236	141	9.109
1 2	1p_1&2singulier	990	151	77.630
2 2	2p_1&2pluriel	13	124	-11.384
3 2	3p_3sing&pluriel	69	469	-21.080
4 2	4d_LieuOriginePos.	132	219	-6.718
5 2	5d_Temporalite	164	108	6.094
6 2	6d_AppreciatifLien	646	432	11.684
7 2	7c_DialogueProbleme	1196	836	14.181
8 2	8c_LogiqueDistance	212	208	0.262
9 2	9c_PrescriptifPolem.	893	587	14.371

Sortie du tableau des cles supplementaires!

1	mot_non_reconnu	100
a 2	mot_outil_non_code	220
c 1	terme_specialise	9
i 2	interjection	330
j 2	jours&mois	0
m 2	majuscule	1286
n 2	nbre_en_lettres	36
o 1	mesure	0
p 2	prenom	11
q 1	lieu&nationalite	61
t 1	autre_nom_propre	2

w 2 abreviation	123
x 2 m_frequent	54
y 1 m_compose	0

A3 : TRANSFERT DES CLES TOPIQUES : DICTO -> DICB :

Corpus d'etalonnage : ETALjuin03 (24dec03)

Nombre de mots communs avec DICTO :	264
Nombre de mots absents de DICTO :	56

 B1: Selection des uce et calcul des donnees

Calcul automatique de la longueur des U.C.E....

\$A20 : Nombre d'occurrences :	11270
\$A20 : Nombre de S.T.C. :	663
Nouvelle valeur de B16 :	16

B12: Frequence minimum d'un "mot" analyse :	4
B13: Frequence maximum d'un "mot" retenu :	99999
B14: Frequence minimum d'un "mot étoile" :	1
B15: Code de fin d'U.C.E. :	9
B16: Nombre d'occurrences par U.C.E. :	16
B17: Elimination des U.C.E. de longueur ≤ :	0

Frequence minimum finale d'un "mot" analyse	4
Frequence minimum finale d'un "mot étoile"	1

Nombre de mots analyses :	184
Nombre de mots supplementaires type "r" :	129
Nombre de mots supplementaires de type "s" :	7
Nombre total de mots :	313

Nombre d'occurrences analysees :	2425
----------------------------------	------

Plus grande u.c.e. (en occ) :	63
Plus grande u.c.e. (en fra) :	13

Nombre d'u.c.i. :	7
Nombre moyen de "mots" analyses par uce :	5.271739
Nombre d'uce :	460
Nombre d'uce selectionnees :	460
Nombre de d'uce eliminees :	0

Nombre d'enregistrements dans DICB :	320
--------------------------------------	-----

 B2: Calcul de DONN.1

Liste des u.c. eliminees car de poids < 2 :

Nombre de mots par unite de contexte	:	12
Nombre d'unites de contexte	:	169

 B2: Calcul de DONN.2

Liste des u.c. eliminees car de poids < 2 :

Nombre de mots par unite de contexte	:	14
Nombre d'unites de contexte	:	149

 B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.1

Nombre de classes terminales demandees	:	10
Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4	:	4

Elimination des mots de DICB suivants :

Nombre de mots retenus	:	184
Nombre de mots soumis	:	184
Nombre d'uc eliminees (poids < B311)	:	0
Nombre de mots effectivement retenus	:	134
Nombre d'unites de contexte	:	169
Nombre de uns	:	1882

 B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.2

Nombre de classes terminales demandees	:	10
Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4	:	4

Elimination des mots de DICB suivants :

Nombre de mots retenus	:	184
Nombre de mots soumis	:	184
Nombre d'uc eliminees (poids < B311)	:	0
Nombre de mots effectivement retenus	:	138
Nombre d'unites de contexte	:	149
Nombre de uns	:	1856

 C1: Calcul des classes topiques à partir des cles topiques

Les classes topiques sont definies par profil des mots
 pleins

Nombre de mots (formes reduites)	:	313
Nombre de mots analyses	:	184
Nombre de mots "hors-corpus"	:	7

Nombre de classes : 4

Distribution des cles :

CLE A	307.	16.65%
CLE B	531.	28.80%
CLE C	382.	20.72%
CLE D	624.	33.84%

332 u.c.e. classees soit 72.17391 %

Nombre de classes retenues : 4

1 Classe Contexte A	80. uce soit
17.39%	
2 Classe Contexte B	88. uce soit
19.13%	
3 Classe Contexte C	84. uce soit
18.26%	
4 Classe Contexte D	80. uce soit
17.39%	

Tableau croisant classes topiques et cles topiques:

* Classes *		1	2	3	4
* Poids *		335	347	339	318
A *	228 *	161	24	22	21
B *	380 *	48	216	72	44
C *	295 *	52	38	175	30
D *	436 *	74	69	70	223

Tableau des chi2 (signes) :

* Classes *		1	2	3	4
* Poids *		335	347	339	318
A *	228 *	304	-33	-35	-32
B *	380 *	-43	264	-11	-43
C *	295 *	-11	-33	231	-38
D *	436 *	-22	-34	-29	267

 C1: intersection des classes

Nom du dossier traite : Dossier LEmars04:&&_0:
 Suffixe de l'analyse : 121
 Date de l'analyse : 15/ 3/ 4
 Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

Nombre minimum d'uce par classe : 10

DONN.1 Nombre de mots par uc : 12
 Nombre d'uc : 169

DONN.2 Nombre de mots par uc : 14
 Nombre d'uc : 149

250 u.c.e classees sur 460 soit 54.35 %

Nombre d'u.c.e. distribuees: 349

Tableau croisant les deux partitions :

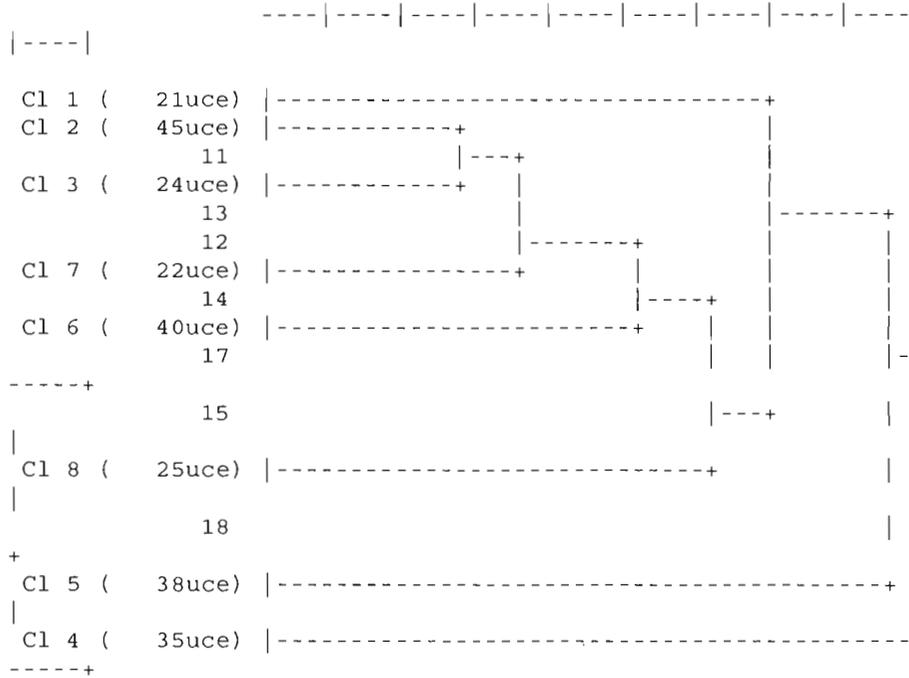
RCDH1 *		RCDH2							
classe *		1	2	3	4	5	6	7	8
poids *		24	64	43	39	51	56	26	46
1	64 *	21	3	9	2	9	0	1	19
2	63 *	0	45	1	0	2	15	0	0
3	41 *	0	12	24	0	2	1	2	0
4	43 *	3	1	2	35	0	0	0	2
5	38 *	0	0	0	0	38	0	0	0
6	41 *	0	1	0	0	0	40	0	0
7	31 *	0	2	5	2	0	0	22	0
8	28 *	0	0	2	0	0	0	1	25

Tableau des chi2 (signes) :

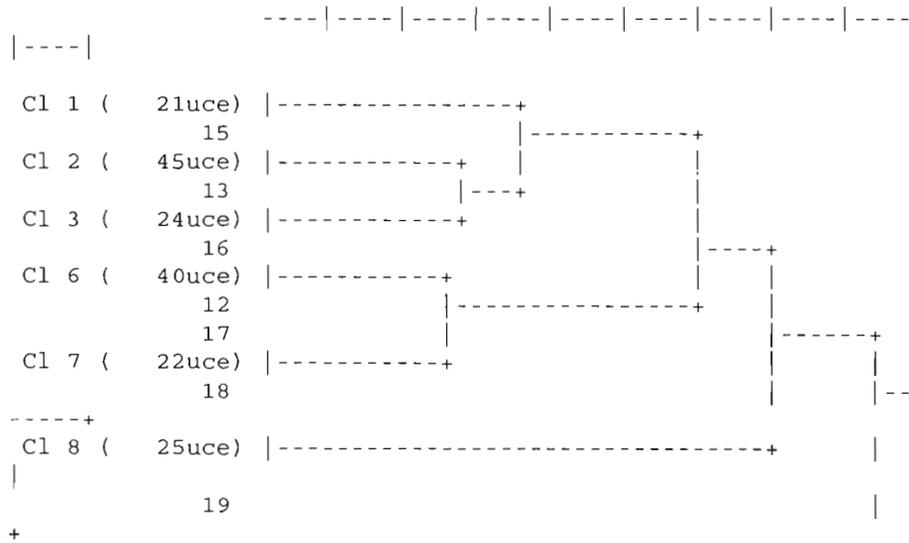
RCDH1 *		RCDH2							
classe *		1	2	3	4	5	6	7	8
poids *		24	64	43	39	51	56	26	46
1	64 *	82	-9	0	-5	0	-14	-3	18
2	63 *	-5	144	-8	-9	-8	3	-6	-11
3	41 *	-3	3	91	-5	-3	-6	0	-7
4	43 *	0	-8	-2	243	-8	-9	-3	-3
5	38 *	-3	-9	-5	-5	249	-8	-3	-6
6	41 *	-3	-7	-6	-5	-7	229	-3	-7

7	31 *	-2	-3	0	0	-5	-6	199	-5
8	28 *	-2	-6	0	-3	-5	-5	0	154

Classification Descendante Hierarchique...
 Dendrogramme des classes stables (a partir de B3_rcdh1) :



Classification Descendante Hierarchique...
 Dendrogramme des classes stables (a partir de B3_rcdh2) :



```

Cl 4 ( 35uce) |-----+
|
Cl 5 ( 38uce) |-----+
-----+

```

```

-----
C2: profil des classes / formes reduites
-----

```

```

Chi2 minimum pour la selection d'un mot      :      2.00

Nombre de mots (formes reduites)            :      313
Nombre de mots analyses                      :      184
Nombre de mots "hors-corpus"                :       11
Nombre de classes                           :       8

```

```

          250 u.c.e. classees soit   54.34783   %

```

```

Nombre de "uns" analyses                     :      1207
Nombre de "uns" suppl. ("r")                :      2900

```

```

Distribution des u.c.e. par classe...

```

```

1eme classe :      21. u.c.e.
2eme classe :      45. u.c.e.
3eme classe :      24. u.c.e.
4eme classe :      35. u.c.e.
5eme classe :      38. u.c.e.
6eme classe :      40. u.c.e.
7eme classe :      22. u.c.e.
8eme classe :      25. u.c.e.

```

```

-----
Classe n° 1 : nombre d'u.c.e.:      21. soit :  8.40 %

```

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification
67 a	7.	8.	87.50	67.20 a DD agressi+f
55 a	9.	15.	60.00	55.22 a CV arriv+er
55 a	5.	5.	100.00	55.64 a BW fach+er
55 a	5.	5.	100.00	55.64 a DZ control+er
23 a	3.	4.	75.00	23.43 a DJ capable+
14 a	9.	37.	24.32	14.31 a BL fois
13 a	2.	3.	66.67	13.40 a CW ecoeur+er
13 a	2.	3.	66.67	13.40 a BX rendre.
11 a	3.	7.	42.86	11.11 a BF moment+
9 a	2.	4.	50.00	9.14 a BZ pens+er
6 a	2.	5.	40.00	6.62 a DX donn+er
4 a	3.	12.	25.00	4.51 a CV venir.
4 a	2.	6.	33.33	4.97 a AW enerv+er
3 a	3.	14.	21.43	3.27 a CV mettre.
2 a	1.	3.	33.33	2.45 a DJ important+
2 a	2.	8.	25.00	2.96 a AS agit+er
2 a	1.	3.	33.33	2.45 a DK genre+

2 a	1.	3.	33.33	2.45 a	DZ comprendre.
2 a	1.	3.	33.33	2.45 a	AK signe+
2 a	1.	3.	33.33	2.45 a	BX cherch+er
13 b	2.	3.	66.67	13.40 b	a ete
6 b	3.	10.	30.00	6.32 b	BR suis
28 o	13.	46.	28.26	28.90 o	B5 quand
13 o	3.	6.	50.00	13.83 o	C5 avant
9 o	2.	4.	50.00	9.14 o	B0 j'-avais
9 o	2.	4.	50.00	9.14 o	B5 toujours
7 o	5.	20.	25.00	7.79 o	D8 etre
6 o	4.	15.	26.67	6.92 o	B1 me
2 o	15.	134.	11.19	2.93 o	A1 te
2 o	3.	16.	18.75	2.38 o	B1 moi
2 o	1.	3.	33.33	2.45 o	B5 jamais
2 o	12.	104.	11.54	2.28 o	C7 oui
2 o	5.	34.	14.71	2.03 o	C7 est-ce-qu<
2 o	2.	9.	22.22	2.32 o	D9 souvent
5 s	6.	32.	18.75	5.11 s	*LE_TOAD
2 s	4.	24.	16.67	2.36 s	*LE_BOB

Nombre de mots selectionnes : 36

 Classe n° 2 : nombre d'u.c.e.: 45. soit : 18.00 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification	
44 a	17.	26.	65.38	44.14 a	BZ apprendre.
32 a	17.	31.	54.84	32.54 a	q francais+
32 a	7.	7.	100.00	32.81 a	DJ avenir+
28 a	6.	6.	100.00	28.01 a	BK savoir+
27 a	9.	12.	75.00	27.75 a	DJ difficulte+
27 a	7.	8.	87.50	27.05 a	BY ecrire.
18 a	4.	4.	100.00	18.52 a	CK grammaire+
16 a	7.	11.	63.64	16.24 a	CF misere+
13 a	3.	3.	100.00	13.83 a	DJ regle+
8 a	10.	26.	38.46	8.23 a	DJ difficile+
8 a	5.	9.	55.56	8.92 a	DI travail<
8 a	5.	9.	55.56	8.92 a	CH affaire+
4 a	2.	3.	66.67	4.87 a	AS voir.
4 a	4.	9.	44.44	4.42 a	DK matiere+
3 a	4.	10.	40.00	3.42 a	DL moyen+
2 a	12.	45.	26.67	2.79 a	BW aim+er
2 a	8.	28.	28.57	2.39 a	DZ dependre.
2 a	2.	4.	50.00	2.82 a	DK math+
2 a	2.	4.	50.00	2.82 a	CV prendre.
18 b	17.	41.	41.46	18.29 b	CQ as
8 b	3.	4.	75.00	8.95 b	m D'
8 b	20.	68.	29.41	8.24 b	w ok
4 b	6.	16.	37.50	4.40 b	i bon
4 b	43.	215.	20.00	4.16 b	m R
3 b	3.	7.	42.86	3.01 b	i hein
2 b	9.	31.	29.03	2.92 b	i ah
2 b	2.	4.	50.00	2.82 b	BQ ai

27 o	13.	22.	59.09	27.60 o	B7 pour
25 o	14.	26.	53.85	25.26 o	D8 de-la
13 o	3.	3.	100.00	13.83 o	C9 comme-ca
8 o	6.	12.	50.00	8.74 o	D7 pourquoi
7 o	7.	16.	43.75	7.68 o	B6 mieux
6 o	12.	37.	32.43	6.13 o	A1 toi
4 o	3.	6.	50.00	4.26 o	C5 apres
4 o	25.	104.	24.04	4.40 o	C7 oui
3 o	3.	7.	42.86	3.01 o	B1 mes
3 o	9.	30.	30.00	3.33 o	D4 dans
4 s	13.	44.	29.55	4.82 s	*Cle_B
2 s	8.	29.	27.59	2.04 s	*LE_MIKE

Nombre de mots selectionnes : 39

 Classe n° 3 : nombre d'u.c.e.: 24. soit : 9.60 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification	
35 a	8.	15.	53.33	35.17 a	BY parl+er
28 a	3.	3.	100.00	28.59 a	CK note+
28 a	3.	3.	100.00	28.59 a	BZ connaitre.
23 a	4.	6.	66.67	23.07 a	CX jou+er
18 a	6.	14.	42.86	18.90 a	AC guitare+
11 a	3.	6.	50.00	11.56 a	CX demand+er
8 a	5.	17.	29.41	8.25 a	U pouvoir.
7 a	2.	4.	50.00	7.65 a	BZ commenc+er
7 a	2.	4.	50.00	7.65 a	CW essa+yer
6 a	5.	19.	26.32	6.62 a	BV faire.
3 a	5.	26.	19.23	3.10 a	BZ apprendre.
3 a	3.	12.	25.00	3.44 a	CY dire.
3 a	3.	12.	25.00	3.44 a	U falloir.
11 b	2.	3.	66.67	11.39 b	BQ avais
7 b	2.	4.	50.00	7.65 b	BQ ai
4 b	12.	79.	15.19	4.16 b	i ben
2 b	3.	13.	23.08	2.87 b	x ouin
20 o	13.	49.	26.53	20.13 o	B0 je
14 o	8.	26.	30.77	14.98 o	D9 parce-que
13 o	4.	9.	44.44	13.06 o	B7 peut-etre
7 o	3.	8.	37.50	7.41 o	C0 je-vais
3 o	3.	12.	25.00	3.44 o	B0 j'-ai
3 o	2.	6.	33.33	3.99 o	B1 ma
3 o	9.	57.	15.79	3.26 o	D9 c'-est
2 o	2.	7.	28.57	2.99 o	B1 mes
2 o	13.	100.	13.00	2.22 o	D7 que
2 o	6.	36.	16.67	2.42 o	B7 mais
2 o	4.	21.	19.05	2.36 o	B7 si
2 o	2.	7.	28.57	2.99 o	D9 ce-qu<
18 s	14.	58.	24.14	18.39 s	*LE_JOSE
13 s	11.	46.	23.91	13.31 s	*Cle_C
7 s	7.	29.	24.14	7.99 s	*LE_MIKE

Nombre de mots selectionnes : 32

 Classe n° 4 : nombre d'u.c.e. : 35. soit : 14.00 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification
70 a	11.	11.	100.00	70.68 a DG passi+f
50 a	8.	8.	100.00	50.77 a AC joy+eux
44 a	7.	7.	100.00	44.24 a DL classe+
37 a	8.	10.	80.00	37.69 a CH heure+
37 a	6.	6.	100.00	37.76 a AG maussade+
36 a	10.	15.	66.67	36.76 a DW interess+er
31 a	5.	5.	100.00	31.34 a DK sens
31 a	7.	9.	77.78	31.54 a AT regard+er
31 a	5.	5.	100.00	31.34 a O passe
31 a	5.	5.	100.00	31.34 a BG heur+eux
31 a	5.	5.	100.00	31.34 a AC hate+
31 a	5.	5.	100.00	31.34 a AF sourire+
18 a	3.	3.	100.00	18.65 a AC peau+
16 a	5.	8.	62.50	16.15 a CZ fin+ir
14 a	4.	6.	66.67	14.16 a AW enerv+er
12 a	3.	4.	75.00	12.56 a BG humeur+
12 a	3.	4.	75.00	12.56 a AS lev+er
8 a	5.	12.	41.67	8.01 a CH matin+
8 a	3.	5.	60.00	8.97 a CV pass+er
6 a	2.	3.	66.67	7.00 a DS percevoir.
6 a	2.	3.	66.67	7.00 a AB lune+
4 a	5.	15.	33.33	4.95 a AC rire+
43 b	25.	65.	38.46	43.65 b CR es
24 b	4.	4.	100.00	24.97 b DP facilement
16 b	5.	8.	62.50	16.15 b a se
15 b	14.	42.	33.33	15.67 b a ou
6 b	3.	6.	50.00	6.62 b a entre
3 b	4.	12.	33.33	3.91 b n deux
3 b	9.	39.	23.08	3.16 b DR est
20 o	7.	12.	58.33	20.58 o A4 quelqu'-un
14 o	11.	30.	36.67	14.55 o D4 dans
14 o	10.	26.	38.46	14.42 o B6 plus
12 o	3.	4.	75.00	12.56 o A7 comme
12 o	3.	4.	75.00	12.56 o D8 plutot
11 o	6.	13.	46.15	11.78 o D8 comment
10 o	6.	14.	42.86	10.26 o D9 qui
7 o	28.	147.	19.05	7.55 o A1 tu
5 o	9.	34.	26.47	5.08 o C7 est-ce-qu<
4 o	11.	46.	23.91	4.60 o D6 en
4 o	20.	104.	19.23	4.05 o C7 oui
2 o	23.	134.	17.16	2.40 o A1 te
2 o	7.	31.	22.58	2.16 o C6 bien
2 o	3.	9.	33.33	2.90 o D9 souvent
13 s	16.	54.	29.63	13.97 s *Cle_A

Nombre de mots selectionnes : 44

Classe n° 5 : nombre d'u.c.e.: 38. soit : 15.20 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification
58 a	10.	10.	100.00	58.11 a AC joue+
52 a	9.	9.	100.00	52.09 a AK posture+
46 a	8.	8.	100.00	46.11 a AB corde+
40 a	7.	7.	100.00	40.18 a DZ consider+er
32 a	10.	15.	66.67	32.79 a O bonne+
28 a	5.	5.	100.00	28.46 a DK comportement+
28 a	5.	5.	100.00	28.46 a O droit
28 a	5.	5.	100.00	28.46 a AV pes+er
28 a	5.	5.	100.00	28.46 a DX redress+er
28 a	5.	5.	100.00	28.46 a CV tir+er
22 a	5.	6.	83.33	22.14 a DL niveau+
22 a	6.	8.	75.00	22.93 a AS agit+er
22 a	4.	4.	100.00	22.68 a AV asseoir.
22 a	4.	4.	100.00	22.68 a AC dos
20 a	7.	11.	63.64	20.94 a AJ correct+
16 a	3.	3.	100.00	16.94 a AC doigt+
12 a	4.	6.	66.67	12.63 a DX oblig+er
11 a	3.	4.	75.00	11.28 a CD pire+
8 a	6.	14.	42.86	8.80 a CV mettre.
6 a	6.	16.	37.50	6.59 a BK dire+
6 a	5.	12.	41.67	6.85 a U falloir.
5 a	6.	17.	35.29	5.71 a BS trouv+er
3 a	4.	12.	33.33	3.22 a CY dire.
3 a	3.	8.	37.50	3.19 a AJ juste
2 a	4.	14.	28.57	2.06 a AC guitare+
2 a	2.	5.	40.00	2.43 a DC besoin+
22 b	8.	13.	61.54	22.84 b x erick
11 b	15.	49.	30.61	11.23 b a y
6 b	11.	39.	28.21	6.06 b DR est
5 b	11.	41.	26.83	5.15 b CQ as
18 o	10.	21.	47.62	18.69 o D9 autre+
11 o	3.	4.	75.00	11.28 o B2 vous
11 o	6.	12.	50.00	11.84 o A4 sur
10 o	14.	46.	30.43	10.15 o B5 quand
5 o	9.	31.	29.03	5.25 o C6 bien
5 o	22.	100.	22.00	5.98 o D7 que
4 o	3.	7.	42.86	4.27 o B6 beaucoup
3 o	2.	4.	50.00	3.82 o B5 toujours
3 o	2.	4.	50.00	3.82 o B7 surtout
2 o	2.	5.	40.00	2.43 o B0 je-me
45 s	24.	54.	44.44	45.70 s *Cle_A
2 s	8.	32.	25.00	2.73 s *LE_TOAD

Nombre de mots selectionnes : 42

 Classe n° 6 : nombre d'u.c.e.: 40. soit : 16.00 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification
------	-----------	--------	------	----------------

49 a	9.	9.	100.00	49.01 a	DJ motive+
44 a	22.	45.	48.89	44.17 a	BW aim+er
32 a	6.	6.	100.00	32.27 a	DM educat+ion
31 a	8.	10.	80.00	31.75 a	DK physique<
28 a	14.	27.	51.85	28.95 a	DM ecole+
26 a	6.	7.	85.71	26.04 a	BE tente+
24 a	8.	12.	66.67	24.08 a	CV venir.
22 a	12.	24.	50.00	22.84 a	O cours
22 a	7.	10.	70.00	22.60 a	BW prefer+er
21 a	4.	4.	100.00	21.34 a	CN salut+
16 a	7.	12.	58.33	16.81 a	CH matin+
15 a	3.	3.	100.00	15.94 a	q anglais+
5 a	3.	6.	50.00	5.29 a	prof+
5 a	2.	3.	66.67	5.80 a	O fun
3 a	8.	28.	28.57	3.71 a	DZ dependre.
3 a	5.	15.	33.33	3.57 a	AC rire+
3 a	2.	4.	50.00	3.50 a	DK math+
2 a	3.	9.	33.33	2.09 a	DK matiere+
11 b	4.	6.	66.67	11.74 b	m Y'
7 b	5.	11.	45.45	7.43 b	DP vraiment
5 b	9.	29.	31.03	5.52 b	m T'
3 b	38.	215.	17.67	3.20 b	m R
2 b	4.	13.	30.77	2.23 b	i ouais
2 b	37.	212.	17.45	2.19 b	m Q
21 o	4.	4.	100.00	21.34 o	C5 alors
15 o	4.	5.	80.00	15.55 o	C7 a-cause
9 o	4.	7.	57.14	9.07 o	B8 moins
5 o	28.	134.	20.90	5.15 o	A1 te
5 o	10.	34.	29.41	5.27 o	C7 est-ce-qu<
5 o	2.	3.	66.67	5.80 o	A7 quel
5 o	14.	52.	26.92	5.83 o	D9 non
4 o	20.	89.	22.47	4.31 o	B7 pas
2 o	4.	12.	33.33	2.82 o	D7 pourquoi
3 s	8.	29.	27.59	3.28 s	*LE_CAROLINE
2 s	10.	42.	23.81	2.29 s	*Cle_D

Nombre de mots selectionnes : 35

 Classe n° 7 : nombre d'u.c.e.: 22. soit : 8.80 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification	
85 a	8.	8.	100.00	85.65 a	magneto
74 a	7.	7.	100.00	74.64 a	CI arret+
63 a	7.	8.	87.50	63.78 a	AV arret+er
25 a	4.	6.	66.67	25.65 a	DL part+
23 a	7.	17.	41.18	23.82 a	O fait
16 a	3.	5.	60.00	16.67 a	AS tourn+er
14 a	4.	9.	44.44	14.78 a	CA petit+
10 a	7.	28.	25.00	10.31 a	CV aller.
10 a	3.	7.	42.86	10.41 a	y'
8 a	3.	8.	37.50	8.48 a	U vouloir.
7 a	4.	14.	28.57	7.22 a	AC guitare+

6 a	2.	5.	40.00	6.19 a	DK chose+
4 a	4.	17.	23.53	4.93 a	U pouvoir.
4 a	2.	6.	33.33	4.61 a	BF ami+
4 a	2.	6.	33.33	4.61 a	DX oblig+er
2 a	1.	3.	33.33	2.28 a	CW ecoeur+er
2 a	1.	3.	33.33	2.28 a	AS voir.
2 a	2.	8.	25.00	2.70 a	AJ juste
2 a	2.	9.	22.22	2.10 a	AT regard+er
2 a	1.	3.	33.33	2.28 a	BX cherch+er
2 a	1.	3.	33.33	2.28 a	BS rest+er
8 b	4.	13.	30.77	8.25 b	x erick
3 b	2.	7.	28.57	3.51 b	i hein
3 b	2.	7.	28.57	3.51 b	m Y
2 b	3.	16.	18.75	2.11 b	i bon
42 o	5.	6.	83.33	42.55 o	C9 n'-importe
16 o	5.	12.	41.67	16.97 o	D7 quoi
15 o	7.	22.	31.82	15.93 o	D3 on
7 o	18.	137.	13.14	7.11 o	C9 ca
7 o	4.	14.	28.57	7.22 o	D9 qui
6 o	2.	5.	40.00	6.19 o	D2 nous
6 o	2.	5.	40.00	6.19 o	B6 encore
5 o	9.	52.	17.31	5.92 o	D9 non
4 o	2.	6.	33.33	4.61 o	A1 ta
2 o	2.	8.	25.00	2.70 o	C0 je-vais
9 s	9.	44.	20.45	9.04 s	*LE_JOE

Nombre de mots selectionnes : 36

 Classe n° 8 : nombre d'u.c.e.: 25. soit : 10.00 %

Chi2	Effectifs	Pourc.	Chi2	Identification
103 a	12.	13.	92.31	103.22 a AZ entendre.
64 a	8.	9.	88.89	64.56 a DM enseignant+
55 a	6.	6.	100.00	55.33 a DF parent+
45 a	6.	7.	85.71	45.87 a DH groupe+
45 a	6.	7.	85.71	45.87 a O seul+
27 a	3.	3.	100.00	27.33 a CF frere+
19 a	3.	4.	75.00	19.08 a BX obe+ir
14 a	3.	5.	60.00	14.17 a DF famille+
10 a	3.	6.	50.00	10.93 a BF ami+
7 a	2.	4.	50.00	7.23 a DF accueil
6 a	4.	13.	30.77	6.57 a BK temps
4 a	3.	10.	30.00	4.63 a BW prefer+er
2 a	2.	8.	25.00	2.07 a CZ fin+ir
7 b	4.	12.	33.33	7.63 b n deux
3 b	2.	6.	33.33	3.72 b i euh
2 b	7.	42.	16.67	2.49 b a ou
2 b	24.	215.	11.16	2.31 b m R
56 o	8.	10.	80.00	56.71 o A1 tes
50 o	15.	34.	44.12	50.90 o C6 avec
36 o	4.	4.	100.00	36.59 o D3 eux
32 o	12.	31.	38.71	32.41 o C6 bien

19	o	3.	4.	75.00	19.08	o	B1	mon
19	o	6.	13.	46.15	19.92	o	D8	comment
19	o	3.	4.	75.00	19.08	o	D9	plupart
10	o	6.	19.	31.58	10.64	o	C6	tout
9	o	6.	20.	30.00	9.66	o	D8	etre
8	o	10.	46.	21.74	8.63	o	D6	en
7	o	2.	4.	50.00	7.23	o	A1	ton
5	o	2.	5.	40.00	5.10	o	B0	je-me
4	o	4.	16.	25.00	4.27	o	B6	mieux
3	o	19.	147.	12.93	3.39	o	A1	tu
3	o	3.	12.	25.00	3.15	o	A4	quelqu'-un
3	o	12.	80.	15.00	3.27	o	B6	pis
2	o	2.	7.	28.57	2.76	o	B1	mes
2	o	4.	21.	19.05	2.09	o	B7	si

Nombre de mots selectionnes : 35
 Nombre de mots marques : 243 sur 313 soit 77.64%

Liste des valeurs de cle et effectifs :

0	si	chi2 <	2.71	cas de	32	des mots restants
1	si	chi2 <	5.02	cas de	30	des mots restants
2	si	chi2 <	12.12	cas de	65	des mots restants
3	si	chi2 <	25.00	cas de	56	des mots restants
4	si	chi2 <	50.00	cas de	44	des mots restants
5	si	chi2 <	100.00	cas de	15	des mots restants
6	si	chi2 <	200.00	cas de	1	des mots restants
7	si	chi2 <	500.00	cas de	0	des mots restants
8	si	chi2 <	1000.00	cas de	0	des mots restants

Tableau croisant classes et clés :

				* Classes *	1	2	3	4
5	6	7	8					
Identification				* Poids *	342	764	378	603
651	618	312	413					
A	SENSATION			* 18 *	0	3	2	2
0	5	5	1					
B	NATURE			* 12 *	0	0	0	2
9	0	0	1					
C	EROS			* 78 *	2	3	9	23
25	7	7	2					
D	THANATOS			* 14 *	7	0	1	1
3	0	0	2					
E	MDE_QUOTIDIEN			* 8 *	0	0	1	0
0	6	1	0					
F	LIEN-AFFECTIF&FAMIL.*			* 47 *	5	9	2	5
2	1	4	19					
G	APPRECIATION-COMPORT*			* 27 *	0	0	0	25
0	0	0	2					
H	ACTIV._SOCIALES&TEMP*			* 38 *	1	6	1	14
0	8	1	7					

I	MVMTS-SOCIOECONOMIQ.*	18 *	0	5	2	2
1	0 7 1					
J	JUGEMENT_NEGOCIATION*	91 *	9	35	6	1
19	16 2 3					
K	CONCEPT_LANGAGE *	99 *	8	25	5	12
21	17 6 5					
L	RELATION_LOGIQUE *	68 *	9	9	2	15
17	7 5 4					
M	INSTITUTION_DROIT *	42 *	1	2	2	2
2	20 4 9					
N	VALEURS_CULTURELLES *	8 *	0	1	1	0
0	5 1 0					
O	O_MotUsuelNonClassé *	85 *	3	4	10	16
18	17 10 7					
P	P_AdverbeEnMent *	15 *	1	1	0	5
0	5 2 1					
Q	Q_Avoir *	48 *	2	20	6	4
11	1 1 3					
R	R_Etre *	118 *	12	12	3	36
24	18 6 7					
S	S_DESCRIPTORCONCRET *	43 *	3	4	3	8
13	4 6 2					
T	T_CORPSOREGARD *	9 *	0	0	0	7
0	0 2 0					
U	U_4VERBES_MODALAUX *	37 *	2	4	9	2
7	4 9 0					
V	V_ACTION *	119 *	21	15	10	5
33	11 18 6					
W	W_MVMT_SUBJECTIF *	91 *	10	15	8	14
2	32 3 7					
X	X_INTERPERSONNEL *	41 *	6	2	10	1
13	0 4 5					
Y	Y_SOCIAL *	35 *	1	11	11	2
4	1 3 2					
Z	Z_COGNITIF *	115 *	13	33	16	12
10	12 0 19					
a	mot_outil_non_code *	108 *	5	14	7	26
20	16 8 12					
c	terme_specialise *	4 *	1	0	1	1
1	0 0 0					
i	interjection *	152 *	11	37	17	18
19	25 13 12					
m	majuscule *	473 *	39	94	37	63
70	90 33 47					
n	nbre_en_lettres *	13 *	0	1	2	4
2	0 0 4					
q	lieu&nationalite *	34 *	0	17	2	2
0	10 3 0					
w	abreviation *	68 *	8	20	7	8
9	10 2 4					
x	m_frequent *	27 *	0	2	4	2
11	3 5 0					
0	0p_je *	92 *	10	13	21	12
12	11 4 9					

1	1p_1&2singulier	*	386	*	36	74	25	59
49	63	22	58					
2	2p_1&2pluriel	*	9	*	1	1	1	0
3	0	2	1					
3	3p_3sing&pluriel	*	28	*	3	7	3	1
3	0	7	4					
4	4d_LieuOriginePos.	*	54	*	4	11	2	18
11	1	1	6					
5	5d_Temporalite	*	73	*	20	13	7	0
18	11	3	1					
6	6d_AppreciatifLien	*	309	*	18	51	28	51
43	30	23	65					
7	7c_DialogueProbleme	*	467	*	38	95	50	65
74	82	32	31					
8	8c_LogiqueDistance	*	84	*	8	25	6	13
8	8	2	14					
9	9c_PrescriptifPolem.*	*	376	*	24	70	38	44
64	61	45	30					

tableau des chi2 (signés) :

				* Classes *	1	2	3	4		
5	6	7	8							
Identification				* Poids *	342	764	378	603		
651	618	312	413							
A	SENSATION			*	18	*	-1	0	0	0
-3	2	10	0							
B	NATURE			*	12	*	-1	-2	-1	0
31	-2	0	0							
C	EROS			*	78	*	-3	-11	0	13
15	-2	0	-4							
D	THANATOS			*	14	*	31	-3	0	0
0	-2	-1	0							
E	MDE_QUOTIDIEN			*	8	*	0	-1	0	-1
-1	22	0	0							
F	LIEN-AFFECTIF&FAMIL.*			*	47	*	0	0	-1	0
-4	-6	0	48							
G	APPRECIATION-COMPORT*			*	27	*	-2	-6	-2	130
-5	-4	-2	0							
H	ACTIV._SOCIALES&TEMP*			*	38	*	-1	0	-2	14
-7	1	-1	2							
I	MVMTS-SOCIOECONOMIQ.*			*	18	*	-1	0	0	0
-1	-3	24	0							
J	JUGEMENT_NEGOCIATION*			*	91	*	0	23	0	-13
1	0	-3	-4							
K	CONCEPT_LANGAGE			*	99	*	0	2	-2	0
2	0	0	-2							
L	RELATION_LOGIQUE			*	68	*	2	-1	-3	2
4	-1	0	-1							

M	INSTITUTION_DROIT	*	42	*	-1	-5	-1	-3
-3	34	0	5					
N	VALEURS_CULTURELLES	*	8	*	0	0	0	-1
-1	13	0	0					
O	O_MotUsuelNonClassé	*	85	*	-2	-11	0	1
1	1	2	0					
P	P_AdverbeEnMent	*	15	*	0	-1	-1	4
-2	3	0	0					
Q	Q_Avoir	*	48	*	-1	16	0	-1
1	-6	-2	0					
R	R_Etre	*	118	*	0	-5	-6	23
1	0	-1	-2					
S	S_DESCRIPTORCONCRET	*	43	*	0	-2	0	0
6	-1	2	-1					
T	T_CORPSREGARD	*	9	*	0	-2	0	28
-1	-1	2	-1					
U	U_4VERBES_MODALAUX	*	37	*	0	-1	10	-2
0	0	14	-4					
V	V_ACTION	*	119	*	13	-3	0	-10
12	-3	9	-3					
W	W_MVMT_SUBJECTIF	*	91	*	0	0	0	0
-13	29	-2	0					
X	X_INTERPERSONNEL	*	41	*	2	-5	11	-5
7	-7	0	0					
Y	Y_SOCIAL	*	35	*	-1	3	20	-2
0	-4	0	0					
Z	Z_COGNITIF	*	115	*	1	7	3	-1
-4	-2	-9	5					
a	mot_outil_non_code	*	108	*	-2	-2	-1	7
0	0	0	0					
c	terme_specialise	*	4	*	1	0	1	0
0	0	0	0					
i	interjection	*	152	*	0	3	0	-1
-1	0	0	0					
m	majuscule	*	473	*	0	0	-1	0
0	6	0	0					
n	nbre_en_lettres	*	13	*	-1	-1	0	2
0	-2	-1	6					
q	lieu&nationalite	*	34	*	-3	22	0	-2
-6	5	0	-3					
w	abreviation	*	68	*	1	5	0	0
0	0	-2	-1					
x	m_frequent	*	27	*	-2	-2	0	-1
12	0	4	-3					
0	0p_je	*	92	*	0	-1	20	0
0	0	-1	0					
1	1p_1&2singulier	*	386	*	0	0	-3	0
-3	0	-2	11					
2	2p_1&2pluriel	*	9	*	0	0	0	-1
2	-1	2	0					
3	3p_3sing&pluriel	*	28	*	0	0	0	-2
0	-5	12	0					
4	4d_LieuOriginePos.	*	54	*	0	0	-2	14
0	-7	-2	0					

5	5d_Temporalite	*	73	*	35	0	0	-12
4	0	-1	-6					
6	6d_AppreciatifLien	*	309	*	-2	-1	0	0
-1	-7	0	43					
7	7c_DialogueProbleme	*	467	*	0	0	1	0
0	2	0	-7					
8	8c_LogiqueDistance	*	84	*	0	6	0	0
-2	-2	-3	4					
9	9c_PrescriptifPolem.	*	376	*	-2	0	0	-3
0	0	10	-2					

Chi2 du tableau : 1218.985

Nombre de "uns" distribués : 4081 soit 99 %

 C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
 Classement d'origine

Tableaux des cles (TUCE et TUCI) :

Nombre d'uce enregistrees : 460
 Nombre d'uce classees : 250 soit : 54.35%

Nombre d'uci enregistrees : 7
 Nombre d'uci classees : 6 soit : 85.71%

 C3: A.F.C. du tableau C2_DICB.121

Nombre d'u.c.e. minimum par classe : 10
 Nombre demande de mots par classe (graphe): 40
 Nombre d'u.c.e. classees : 250
 Liste des clés conservees : ABCDEFGH

A.F.C. de :Dossier LEmars04:&&_0:C2_DICB.121

Effectif minimum d'un mot analyse: 8
 Effectif minimum d'un mot outil : 8
 Effectif minimum d'un mot étoile : 20
 Nombre d'uce minimum par classe : 10
 Nombre de mots analyses : 96
 Nombre de classes analysees : 8
 Nombre de Mots Outils retenus : 71
 Nombre de Mots Etoiles retenus : 11
 Nombre total de lignes : 178
 Poids total : 989.0000

Coefficient de correction du profil des mots etoiles

Coefficients par classe : 1.095 1.000 0.948 1.069 0.931
 1.068 1.023 0.849
 Valeur minimum : 0.84934
 Valeur maximum : 1.09538

 * Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *

 * 1 * 0.53607184 * 20.29094 * 20.291 *
 * 2 * 0.50796640 * 19.22711 * 39.518 *
 * 3 * 0.43978673 * 16.64643 * 56.164 *
 * 4 * 0.36236218 * 13.71583 * 69.880 *
 * 5 * 0.33478850 * 12.67213 * 82.552 *
 * 6 * 0.29871038 * 11.30653 * 93.859 *
 * 7 * 0.16224141 * 6.14102 * 100.000 *

Nombre maximum de mots par classe : 40
 Nombre de mots de la cle A 13 de valeur ≥
 0
 Nombre de mots de la cle B 13 de valeur ≥
 0
 Nombre de mots de la cle C 9 de valeur ≥
 0
 Nombre de mots de la cle D 15 de valeur ≥
 0

Nombre de mots de la cle E	13 de valeur \geq
0	
Nombre de mots de la cle F	13 de valeur \geq
0	
Nombre de mots de la cle G	9 de valeur \geq
0	
Nombre de mots de la cle H	8 de valeur \geq
0	

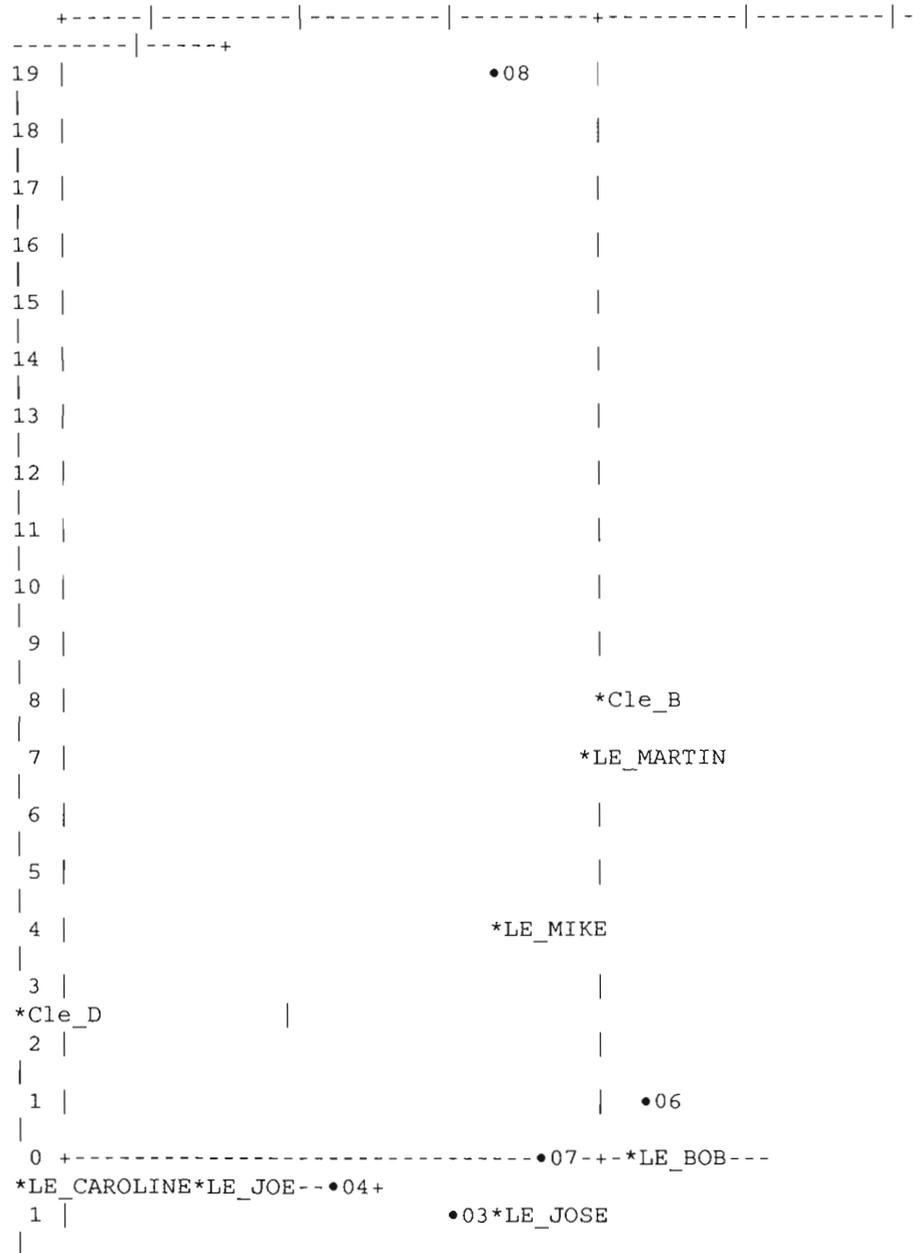
Nombre total de points retenus	:	186
Nombre de mots analyses (graphe)	:	96
Nombre de mots outils (graphe)	:	71

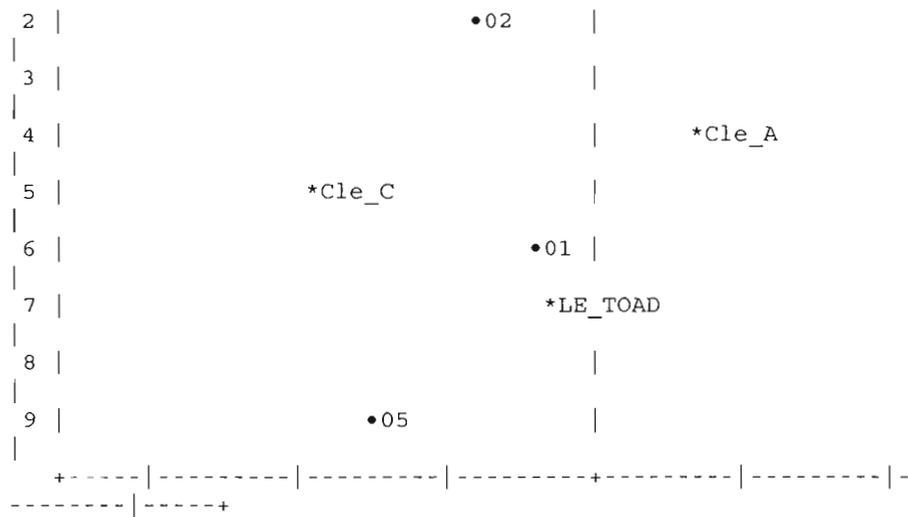
Représentation séparée car plus de 60 points

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 2
(correlations)

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.5361 (20.29 % de
l'inertie)

Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.5080 (19.23 % de
l'inertie)





Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des mots analyses sur le plan 1 2
(correlations)

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.5361 (20.29 % de
l'inertie)
Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.5080 (19.23 % de
l'inertie)

```

+-----|-----+-----+-----+-----|-----|-----
-----|-----+
20 |                                     obe+irensignant+
|
19 |                               entendre. groupe+confi+ant
|
18 |                               parent+seul+ |
|
17 |                               ami+      |      temps
|
16 |                                     |
|
15 |                                     |
|
14 |                                     |
|
13 |                                     |
|
12 |                                     |
|
11 |                                     prefer+er
percevoir. |
10 |                                     |
|
9 |                                     |
fin+ir      |
8 |                                     |      dependre.
|
7 |                                     |y'
|
6 |                                     |
|
5 |                                     |
|
4 |          aller.                  aim+er
|
3 |                                     |
|
2 |                                     |
rire+      |
1 |          demand+erparl+er  affaire+tente+educat+ion
sens.interess+er
0 +-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
.vouloir.matin+.classe+

```

```

1 |          savoir.moyen+voir. venir..
plat+français+matière+ heure+.passe
2 |          apprendre. prof+|devoir+avenir+fait
|
3 |          chose+ commenc+erecrire.
enerv+er |
4 |          jou+erguitare+ . . monde+
difficulté+travail< |
5 |          dire. important+agressi+f
capable+fach+erfois |
6 |          correct+donn+er genre+
control+erpens+er |
7 |          juste |
|
8 |          falloir. niveau+ corde+arriv+er
|
9 |          joue+prendre.bonne+
|
10 |          difficile+ doigt+posture+
|
11 |          agit+er trouv+er
|
12 |          mettre.dire+ |
|
+-----|-----|-----+-----|-----|-----|
-----|-----+

```

Nombre de points recouverts 16 dont 1 superposes

x	y	nom
33	0	peau+
33	1	maussade+
-3	0	magneto
-2	0	math+
1	0	part+
2	0	ecole+
3	0	motive+
12	0	physique<
14	0	cours
30	0	regard+er
32	0	heur+eux
33	0	joy+eux
1	-1	petit+
33	-1	passi+f
-8	-4	pouvoir.
-5	-4	ecoeur+er

Projection des mots de type "r" sur le plan 1 2
(correlations)

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.5361 (20.29 % de
l'inertie)
Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.5080 (19.23 % de
l'inertie)

```

+-----|-----|-----|-----+-----|-----|
-----|-----+
19 |          tes euxmon
|
18 |          toutton |
|
17 |          avec |          en
|
16 |
|
15 |
|          comment
14 |
|
13 |          bien
|
12 |
|
11 |          mieuxmes |
|
10 |          je-me   pis |          tu
|
9 |          si etre   moi| ce-qu<
quelqu'-un |
8 |
|
7 |          ma
|
6 |          aussi | je-sais ta
|
5 |          je-vais
|
4 |
|          j'-avais
3 |
|          je-suis   te mal
2 |          toi
|          oui
1 |          j'-ai |
qui
0 +-----peut-etre---par+.parce-quen'-importe-
-----comme
1 |          rienquoimoins   souvent
plutot

```

```

2 |                               nonpourquoi
dans est-ce-qu< |
3 |           pas           peu   quelque-chose
|
4 |           de-lac'-est jeme|           ce
plus |
5 |           |
|
6 |           autre+ onpour avant|
|
7 |           ca           |
|
8 |           surtrop apres           |           assez quand-meme
|
9 |           |
|
10 |           toujours           |
|
11 |           quand           |           mais
|
12 |           beaucoup   que           |
|
+-----|-----|-----|-----+-----|-----|
-----|-----+

```

Nombre de points recouverts 1 dont 0 superposes

x y nom

1 0 a-cause

 D1: Selection des mots et des uce par classe

Valeur de clé minimum pour la selection : 0

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :
 agressif(7), arriv+er(9), fach+er(5), control+er(5),
 capable+(3), fois(9), ecoeur+er(2), rendre.(2), moment+(3),
 donn+er(2), pens+er(2), inaudi+ble(1), important+(1),
 signe+(1), genre+(1), tete+(1), cherch+er(1), savoir.(2),
 comprendre.(1);

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :
 francais+(17), avenir+(7), difficulte+(9), savoir+(6),
 ecrire.(7), apprendre.(17), misere+(7), regle+(3),
 grammaire+(4), affaire+(5), travail<(5), difficile+(10),
 matiere+(4), moyen+(4), voir.(2), prendre.(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :
 note+(3), parl+er(8), connaitre.(3), guitare+(6), jou+er(4),
 pouvoir.(5), faire.(5), essa+yer(2), demand+er(3),
 commenc+er(2), dire.(3), plat+(1);

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :
 joy+eux(8), passif(11), hate+(5), sourire+(5),
 maussade+(6), heur+eux(5), heure+(8), sens(5), classe+(7),
 passe(5), regard+er(7), interess+er(10), peau+(3),
 humeur+(3), lev+er(3), enerv+er(4), fin+ir(5), lune+(2),
 percevoir.(2), pass+er(3), rire+(5);

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :
 joue+(10), posture+(9), corde+(8), comportement+(5),
 bonne+(10), droit(5), pes+er(5), tir+er(5), redress+er(5),
 consider+er(7), doigt+(3), dos(4), correct+(7), niveau+(5),
 agit+er(6), asseoir.(4), oblig+er(4), pire+(3), dire+(6),
 trouv+er(6), falloir.(5), mettre.(6), juste(3), besoin+(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 6 :
 tente+(6), motive+(9), physique<(8), ecole+(14),
 educat+ion(6), aim+er(22), anglais+(3), matin+(7), salut+(4),
 cours(12), venir.(8), prefer+er(7), fun(2), prof+(3),
 math+(2), dependre.(8), long+(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 7 :
 arret+(7), arret+er(7), magneto(8), part+(4), petit+(4),
 fait(7), tourn+er(3), chose+(2), vouloir.(3), aller.(7),
 y'(3), annee+(1), rest+er(1);

Vocabulaire spécifique de la classe 8 :

entendre.(12), parent+(6), enseignant+(8), frere+(3),
groupe+(6), seul+(6), famille+(3), obe+ir(3), ami+(3),
accueil(2), temps(4);

TRI DES U.C.E. PAR CLASSE

U.C.E. selectionnees de la classe n0 1

322 48 Q oui? des #fois, ca te #rend tu. es tu #agressif,
des #fois? R ben, moi, d' origine, j' suis smart, mais quand
on m' #ecoeure, a ce #moment la, que j' suis moins smart, la.

238 34 Q es tu #capable de te #controler? R je #comprends
pas la. Q ben, t' #sais, quand, ca t' #arrive tu des #fois,
tu bouges pis un #moment #donne: bon, ok, j' va me calmer la!
R moi,

321 29 Q es tu toujours #capable de te #controler? ou des
#fois en-meme-temps R J' suis #capable. ben, j' suis
#capable, la.

91 26 R ben, des #fois. Q ok. des #fois, mais juste
verbal? R oui. Q dire des choses a #moment #donne a quelqu'-
un quand on est #fache pis qu' on le #pense pas vraiment pis
apres on le

239 22 j' aime beaucoup bouger, ca fait que je le #sais
pas. Q tu le #sais pas. ca t' #arrive tu des #fois, d' etre
#agressif? R mettons comment, la? Q quand tu te #faches, pis
la, tu depasses ta #pensee.

26 15 rires Q est-ce-que ca t' #arrive d' etre
#agressif? R oui. Q tu te #faches, pis tu viens marabout.

440 15 te fais tu harceler des #fois? R oui. Q ok, c'-est
la que ca te #rend #agressif.

24 11 Q un peu? es tu #capable de te #controler quand tu
pars a etre agite, la? R ben, un peu. Q un peu.

240 11 T' es #fache #fache #fache. R ben, ca m' #arrive
pu, mais ca m' #arrivait. Q ca t' #arrivait avant? Q ouais.

323 11 Q ok, tu viens #fache, la? pis est-ce-que ca t'
#arrive souvent de te faire #ecoeurer? dans l' ecole. R pas
mal.

152 9 Q quand les profs te disent d' arreter, arretes
tu? R pas toujours. rires Q tu continues de #fois? est-ce-que
il t' #arrive d' etre #agressif? R oui.

439 5 est-ce-que ca t' #arrive d' etre #agressif? R oui.
Q oui? pas trop souvent, souvent? R ben, quand que le monde
me #cherche la! Q ok, tu te fais.

436 4 est-ce-que t' as de-la difficulte a te #controler?
mettons quand t' es trop enerve, est-ce-que t' #arrives a te
#controler? R oui pour des affaires, pis non pour d' autres.

437 4 Q ok. as tu des exemples? quand tu peux pas te
#controler, la. R quand j'-ai quelque-chose d' #important,
#genre une activite #importante qui #arrive.

U.C.E. selectionnees de la classe n0 2

8 33 Q ouin, ok, les #regles de #grammaire, as tu de-la
#misere avec ca? R ouin. Q ouin? mais #ecrire des textes, c'-
est #difficile?

409 26 Q ok, comme-ca, t' aimes le #français! as tu de-la #difficulté a #apprendre? R #moyen en #français pis les autres #matières.

123 21 Q ouais? T' aimes ca découvrir de nouvelles #affaires? pourquoi, toi, d'-après toi, tu #apprends le #français? R pour #savoir #écrire et lire. Q ah! ou! pour #écrire et lire.

66 20 R pour #savoir #écrire, pour #écrire mieux, pis avoir une plus belle langue. Q ok. ca a t' y de l' importance pour l' #avenir pour toi? R ben oui. Q oui.

125 19 dans ton #avenir, c'-est comme-ca que tu le #vois? R oui. Q ok. pis ca, tu l' as déjà dit donc, que le #français c'-était être #difficile pour toi. en #français. R non.

413 19 C' est y #difficile pour toi? R de. Q D' #apprendre le #français. R ben, a c' t' heure j'-ai d' la #misère, avant j'-étais bon, j'-ai plus de #misère.

122 17 Q #prends tu les #moyens, dictionnaire, #grammaire? signe de tête que oui oui. est-ce-que tu as de-la #difficulté a #apprendre? R non. Q non. aimes tu ca, #apprendre? R ouais.

354 17 tu disais tantot, t' as pas de #difficulté a #apprendre, toi? R ca dépend lesquelles. Q ok, une #règle de #grammaire mettons, c'-est tu #difficile pour toi? mémoriser la #règle pis après ca. R pas full.

11 15 R oui. Q on en a besoin pour #savoir bien #écrire, parler. C' est y #difficile pour toi, le #français? R pas vraiment. Q pas vraiment.

305 15 R ben, ca dépend de l' #affaire, la. Q ca dépend de-la #matière aussi, des fois. D' après toi, pourquoi t' #apprends le #français? R ben, pour quand je-vais être plus vieux.

209 14 tu pourras pas #savoir, genre, c'-est quoi qu' y a sur les boîtes de conserves. Q ok, pour #apprendre, pour mieux comprendre, hein? R oui. Q pour l' #avenir? #travailler, #vois tu ca important? R oui.

9 13 R non. Q non. aimes tu #apprendre? aimes tu ca, #apprendre des #affaires? R oui. Q oui. pourquoi t' #apprends le #français?

203 13 Q ah! ok! T' as tu de-la #misère, toi, a #apprendre? as tu de-la #difficulté? R ca dépend c'-est quoi.

206 13 Q ok, mais #français c'-est plus #difficile, ca. R ouais. Q aimes tu ca #apprendre? R oui. Q oui.

303 13 Q as tu de-la #difficulté a #apprendre? R J' ai de-la #difficulté a #apprendre, oui, quand-même. Q oui, un peu, quand-même.

412 13 Q oui? R parce-que ca #prend un bon #français. Q C' est ca, ca #prend. on est dans un, un univers francophone.

57 10 Q ok. pis aimes tu le #français? R #moyen. Q #moyen? a-cause du prof ou parce-que c'-est #difficile, ou? quelle raison? R les deux. Q les deux.

204 10 Q ca dépend de-la #matière? R oui. Q ok, lesquelles t' as plus de #misère? maths, t' es tu bon? R J' suis bon en maths, #français.

208 10 D' apres toi, pour l' #avenir? R pis pour #savoir #ecrire, parce-que si tu sais pas #ecrire pis lire, pis la la,

U.C.E. selectionnees de la classe n0 3

364 30 R ben, parce-que ma cousine a l' en #jouait, pis a #dit, ouin, parce-que j' y en avais #parle, pis a m' a #dit;

365 30 ouin, je #pourrais te #faire des cours. ben la, quand ca m' a-ete #demande, j'-ai #dit oui tout suite.

246 16 Q oui, je la #connais. R oui. si tu veux, tu #peux y #demander des informations. Q oui? R ca me derange pas.

417 16 R ou-du-moins j' #essaie de #faire ce-que je-peux quand je comprends pas trop. Q pis pourquoi tu apprends a #jouer de-la #guitare? R ben, parce-que j' aime la musique, surtout la #guitare. Q ok.

387 12 mais je l' avais en-tete, pis la, j'-ai #dit: ah! faudrait que je-me #commence ca un moment donne! Q de quoi ca #parle,

219 8 c'-est tannant parce-que on #peut jamais apprendre. moi, j' aimerais mieux qu' on soit, qu' on soit peut-etre trois, mais qu' on #parle pas, pis on apprend.

287 8 R ben, les cours de #guitare, ce serait plus de. qu' on aille moins de personnes, mais que ca #parle moins. Q ok.

363 8 Q chaque-fois, oui. tu le laisses pas de cote, parce-que. R non. Q pourquoi apprends tu a #jouer de-la #guitare?

367 6 Q qu' est-ce-que tu trouves difficile? memoriser les #notes? R ben, ouin, memoriser mes #notes quand que, ben, t' sais, quand y nous #demande de suivre;

215 5 je-vais le #faire parce-que c'-est important pour mes #notes Q ok. R mais si, mettons, je #commence un casse tete a la maison, je trouve que c'-est fatiguant, ben je-vais pas continuer,

218 4 Q ah oui? T' aimerais ca? T' aimes ca, la #guitare? R oui. Q trouves tu ca difficile? R ben, moi j' trouve que quand ca #parle, ca #parle tout le temps,

243 4 R peut-etre que je #pourrais etre inaudible faut que je #parle a ma travailleuse sociale. Q ah, ok.

221 2 J' en ai entendu #parler un petit peu aussi par erick, la, je-vais leur #parler aussi, la.

418 2 R pis je-veux devenir guitariste. Q ah! oui! R fait que c'-est le fun. T' sais des fois, quand t' es tu seul, tu #peux #jouer de-la musique. Q ok, ah c'-est le fun, ca.

U.C.E. selectionnees de la classe n0 4

325 67 pis en #classe, t' es comment? es tu #interesse ou bien t' es #passif pis tu #regardes l' #heure #passer pis t' as #hate que

30 58 #rires Q #passif. #rires es tu plus de-nature #joyeux ou ben #maussade? R euh, #joyeux, la. Q T' es #joyeux, tu te #leves le matin de bonne #humeur, pis. est-ce-que tu te #sens #heureux? R oui. Q oui.

382 49 pis en #classe, es tu quelqu'un qui est #interesse, ou ben t' es #passif pis tu #regardes l' #heure qui #passe pour-que ca #finisse? R ben ca depend dans quel cours.

254 47 Q pis en #classe, t' es comment, es tu #interesse, ou ben que tu #regardes l' #heure #passer, t' es #passif? R ben des fois.

443 47 est-ce-que tu t' enerves facilement? R pas vraiment. Q pas vraiment. en #classe, es tu plutot #interesse, ou ben #passif, la, pis t' rgardes l' #heure, t' as #hate que ca #finisse?

95 40 ou bien t' es #passive pis tu #regardes l' #heure #passer, tu as #hate que ca #finisse? R ca depend des cours, la.

155 38 ou bien de #passif, la? T' attends que l' #heure #passe, ou bien t' es #interesse pis tu participes?

447 38 Q te #sens tu #heureux? R moui. Q oui? un oui hesitant, moui! R #rires Q es tu bien dans ta #peau? R assez.

161 29 est-ce-que tu te #sens #heureux? R oui. Q a l' ecole aussi? R oui. Q oui. toi, comment tu te #percois? es tu quelqu'un qui est bien dans sa #peau? R oui. Q oui? pas de problemes, toi, de. R non.

255 29 oui, je participe bien, mais y a des fois que je #regarde l' #heure parce-que j'-ai #hate que ca #passe. Q ok.

257 29 Q ca fait que la, t' es plus #passif! R oui. #rires Q pis t' es tu souvent, plutot #joyeux ou #maussade? R C' est quoi #maussade. Q #maussade, c'-est. R #joyeux. Q #joyeux.

326 29 ca #finisse? R ben, entre les deux, la. Q entre les deux. R oui. Q es tu de-nature plus #joyeux ou ben #maussade, la? R entre les deux. Q entre les deux.

29 26 R #passif, c'-est quoi ca veut dire? Q ben, tu #regardes l' #heure, t' as #hate que le cours y #finisse. R C' est ca.

258 26 #sourire le matin, pis t' es de bonne #humeur, pis. tu te #sens #heureux? R oui. Q oui, parle moi de ca! toi, comment tu te #percois?

28 20 Q oui. Y' a des situations qui t' enervent! en #classe, comment tu es, est-ce-que tu es #interesse ou #passif?

159 20 es tu souvent. es tu plus souvent #joyeux, de bonne #humeur, ou #maussade? R J' suis plus souvent.

97 19 ca depend qu' est-ce-que c'-est. R mais ca #regarde mal en sciences physiques, la. Q ok. es tu plus souvent #joyeuse ou #maussade? R #joyeuse souvent. Q ouais, #sourire le matin. est-ce-que t' es cap.

446 19 Q entre les deux. te #leves tu avec le grand #sourire? R non. Q mais dans la journee, ca se replace. R oui.

94 15 R ah, ben oui! Q oui. R J' pense, t' sais. oui. Q pis en #classe, t' es comment, es tu #interessee a ce-qui se #passe,

143 41 Q quand tu #joues pis qu' y #faut, #mettons, que tu peses sur des #cordes pis que tu #tires avec l' autre #doigt,

431 40 #consideres tu que t' as une #bonne #posture quand tu #joues de-la guitare, ou ben si y est #oblige de te #dire; #redresses.

85 34 R ah, c'-est #correct. Q C' est #correct, ca, c'-est facile? #consideres tu que t' as une #bonne #posture quand tu #joues? es tu bien #assis? R oui.

148 34 Q ok, toi, y te reprend pas la-dessus, t' as une assez #bonne #posture. au #niveau du #comportement, est-ce-que tu te #trouves #agite? R oui. Q T' es #agite? a l' ecole aussi? R ah! toujours.

233 34 erick est y #oblige de te #dire: ah! #redresses toi, change. R non, non. Q T' es bien #assis? R oui. Q C' est #correct.

237 28 toi, au #niveau du #comportement, #trouves tu que t' es #agite? R non. Q non, pas beaucoup. R non.

317 28 Q ok, tu n' en as pas avec la guitare? #mettons, #trouves tu ca difficile quand y #faut #peser sur des #cordes pis #tirer d' autres #cordes? #trouves tu ca difficile? R non.

319 28 ou ben qu' erick est #oblige de #dire: ah! #redresses toi martin! R ben, j' suis #correct, la, quand-meme.

318 24 Q non, ca t' arrive a faire ca, c'-est pas difficile. pis #consideres tu que t' as une #bonne #posture quand tu #joues? #dos #droit pis.

375 24 non, on est #correct. Q ok, ben y avait une question qui disait, la, #consideres tu que t' as une #bonne #posture quand tu #joues? es tu bien positionne tout le temps, la. R ben, pas si #pire.

146 22 #consideres tu que t' as une #bonne #posture, quand tu #joues? R oui. Q oui? je-pense qu' erick est fort la-dessus, la, d' etre #droit pis, y vous le dit souvent? R non, non.

320 22 Q T' es #correct! R oui. Q pas de misere avec ca. au #niveau du #comportement, #trouves tu que t' es #agite, des fois? R que je-suis #agite, ben, un peu, la.

231 21 Q le poignet pis tout ca, la? pis quand tu, quand y #faut que tu peses sur des #cordes, que tu #tires sur les autres?

84 20 Q ok, pis quand y #faut #peser sur des #cordes pis pincer avec l' autre #doigt sur les #cordes, c'-est y difficile?

88 20 Q au #niveau du #comportement, est-ce-que t' es #agitee? tu #trouves tu que t' es #agitee, toi? R non, ca depend, je-sais pas, non.

232 20 R ca, la, oui. Q C' est y difficile? R oh oui. Q oui, c'-est difficile. puis est-ce-que tu #consideres que t' as une #bonne #posture quand tu #joues?

434 20 Q au #niveau du #comportement, es tu #agite? R je-dirais qu' y a des fois, m' a etre #agite, mais y a d' autres fois c'-est #correct.

20 16 Q un peu? C' est difficile la motricite la-dessus? #mettons, la, que erick vous demande de #peser sur des #cordes pis #tirer sur d' autres en-meme-temps, c'-est y difficile,

21 16 ca? R oui. Q T' as d' la misere. #consideres tu que t' as une #bonne #posture? es tu bien #assis? ou ben qu' erick. R moyen.

U.C.E. selectionnees de la classe n0 6

350 31 Q es tu #motive quand tu #viens a l' #ecole? ca te #tente tu de #venir, le #matin, ou? R ca #depend lesquels que j'-ai, la, ca #depend quelle matiere.

54 26 Q oui! oui! pis quel #cours tu #preferes? R #anglais. Q #anglais, t' #aimes ca? R oui.

53 25 Q ca #depend. R des fois y est hot, mais des fois, y est pourri. Q ok, est-ce-que t' es #motivee, la, a #venir a l' #ecole? est-ce-que t' #aimes ca? R oui.

291 25 Q alors, #salut martin! est-ce-que t' #aimes l' #ecole? R mouais. Q ouais. R ben, moyen. Q moyen? ca #depend des #cours?

298 25 Q #education #physique, #math, francais, #anglais. Y' en a tu un que t' #aimes plus que les autres? R pas vraiment.

197 20 Q un tout petit peu? T' es tu #motive, toi, quand tu #viens a l' #ecole, ca te #tente t' y le #matin, d' aller a l' #ecole,

198 20 ou. R ben, ca me #tente des fois la. Q des fois? pas tout le temps? Y' a t' y des #cours que tu #preferes? R oui, #education #physique.

295 20 pour #venir a l' #ecole? R si chu #motive, ben, chu plutot fatigue. Q fatigue! ca te #tente pas, le #matin, des fois?

406 20 Q bon alors, toad, toi, est-ce-que tu #aimes l' #ecole? R pas vraiment. Q pas vraiment? fait que, es tu #motive, le #matin, quand tu te leves, a #venir?

4 19 Q es tu interesse a #venir a l' #ecole? R non. Q non? le #matin, toi la, ca te #tente pas beaucoup de #venir?

50 19 Q. parce-que juste avant, y avait ton collegue. alors #salut caroline, est-ce-que t' #aimes l' #ecole? R oui. Q oui? tous les #cours? R non.

111 19 Q #salut joe. R allo! Q est-ce-que t' #aimes l' #ecole? R ca #depend des fois. Q ca #depend des fois? qu' est-ce-qui est plus plaisant ou moins plaisant?

118 19 rires Q C' est quel #cours tu #preferes? R les #maths. Q les #maths? ah! C' est donc ben le #fun ca.

51 15 Q non! rires quels #cours t' #aimes moins? R sciences #physiques. Q T' #aimes pas les sciences #physiques? pourquoi, parce-que c'-est difficile? R a-cause du #prof.

5 13 R non. Q Y a t' y des #cours que tu #preferes? R L' art plastique. Q T' #aimes les arts plastiques? pis le francais, #aimes tu ca?

55 13 Q T' es bonne en #anglais? R ouin, mais j' #aime le #prof. Q ok. a-cause du #prof.

60 13 Q ca #depend. ca #depend si t' es #motivee ou? R oui. Q ok. est-ce-que t' #aimes ca, apprendre? R ca #depend.

115 13 ah! ben! ah! ben! T' es tu #motive, toi, pour #venir a l' #ecole, ca t' interesse tu ou.

116 13 R ah, ca #depend des, ca #depend des jours. Q ouin, ca #depend des jours. R quand je-suis en forme, ouais, quand je-suis pas en forme, non. comme ce #matin, non.

U.C.E. selectionnees de la classe n0 7

290 61 Q ok, #fait que moi, je-vais jaser un #petit peu avec erick, on #va #arreter ca, je-vais jaser un #petit peu avec erick. #arret du #magneto\$

345 51 #fait qu' on #va #arreter ca d'-abord. #arret du #magneto\$

278 40 Y #arretera pas quand y #va. ca #tourne encore, ben #y' a des #petits chiffres aussi, regarde.

49 31 R non. Q non, #fait qu' on peut #arreter. #arret du #magneto\$

460 20 du francais, de l' ecole, des amis, n'-importe quoi? R non, pas vraiment. Q non? on #va #arreter ca. #arret du #magneto\$

181 16 a #part de ca, #y' a t' y des #choses que t' as envie de, de discuter, n'-importe quoi qui te vient, non?

195 16 Q tu y parles meme-pas. bon, #fait que je-vais essayer de discuter avec erick pis regler ca. #arret du #magneto\$

405 16 la guitare, l' ecole? R non. Q non, ca #va? R oui. #arret du #magneto\$

110 12 n'-importe quoi? R non. Q non. C' etait pas tres long, hein? #arret du #magneto\$

190 12 R oui. faut #aller porter les guitares la, puis les re chercher. Q ouais, mais peut-etre qu' avec la mini entrevue qu' on #fait, en jasant, ca #va, peut-etre calmer les #choses. R ouais.

277 10 R ben, des fois ca m' affecte, mais. Q oui. ca #tourne tu encore? faisant allusion au #magneto R ben oui, regarde, faut que tu regardes la #petite lumiere. Q ah, oui.

194 8 pis toi, tu l' ecoeures tu, le jeune dont tu parles qui se #fait ecoeurer? a #part de ca? R J' y parle meme-pas.

192 3 Q a #part en francais. toi, c'-est juste que tu trouves que ca ralentit le groupe, la, quand erick est oblige d' #arreter,

279 2 des #petits chiffres qui #tournent. pis toi, es tu obeissant? R ben. Q dans ta famille d' accueil, fais tu tout ce-qui te disent, ou ben? R oui. Q la plupart du temps, oui. R oui.

U.C.E. selectionnees de la classe n0 8

267 49 mon #frere, lui, y est dans la meme #famille d' #accueil que moi. Q ok. ah! vous etes chanceux! les deux ensemble!

397 49 euh, avec tes #parents, tu t' #entends bien? R oui. Q es tu quelqu'-un d' #obeissant? R non. Q non.

37 35 Q comment tu t' #entends avec tes #enseignants? R pas si pire. Q pas si pire? avec tes #parents? R bien. Q bien.

268 35 R ca l' aurait ete dur si j'-avais ote de mon #frere parce-que c'-est la #seule personne qui reste dans ma #famille que je

273 35 Q ca depend de-la personnalite. R oui. Q oui. pis avec tes #parents, ben, tes #parents, maintenant, ta #famille d' #accueil? R ben, j'-ai encore mes #parents.

451 35 tu t' #entends bien avec eux? R oui. Q aimes tu mieux etre en #groupe ou tout #seul?

104 34 est-ce-que tu preferes etre tout #seule ou en #groupe? R en #groupe. Q en #groupe. C' est presque fini la, c'-est pas long, hein! T' #entends tu avec les #enseignants? C' est entre moi pis toi, la.

103 33 est-ce-que t' as des #amis? R oui. Q oui. tu t' #entends bien avec eux? R oui. Q oui.

335 33 as tu des #amis? R oui. Q oui? pis, tu t' #entends bien avec eux? R oui. Q oui.

396 27 comment t' #entends tu avec tes #enseignants? R ca depend lesquels. Q ca depend lesquels? la plupart du #temps, ca va bien? R oui. Q ok. es tu quelqu'-un.

272 21 Q si ca marche ben. bon, c'-est super, ca. pis comment t' #entends tu avec tes #enseignants? R Y en a que je-me #entends bien, y a d' autres que je-me #entends.

336 21 aimes tu mieux etre tout #seul ou en #groupe? R ben, pas mal, ben les deux, la.

338 21 Q oui, ca va bien avec les #enseignants. R oui. Q pis avec tes #parents aussi? R oui. Q oui.

395 21 Q aimes tu mieux etre en #groupe ou tout #seul? R etre en #groupe. Q en #groupe.

453 15 C' est presque fini en parlant des questions. comment t' #entends tu avec tes #enseignants? R la plupart du #temps, bien, y' a peut-etre des fois des malentendus.

172 14 Q ouais? la plupart, tous? R ouais. Q ouais. pis avec tes #parents? tu t' #entends bien? signe de tete que oui oui.

271 14 Q oui, ok. R mais souvent, je-vais avoir mon #frere. Q pis en #groupe, t' aimes mieux etre deux, ou en #groupe? R moi, en #groupe, si ca marche ben, c'-est correct.

339 13 es tu quelqu'-un d' #obeissant? R euh, pas vraiment. rires Q pas vraiment. rires R des fois, mes #parents me disent d' aller chercher la nourriture au chien, pis de #temps en #temps, je-suis la,

171 11 sur le plan social, toi, ca va tres bien? pas de misere. pis avec les #enseignants, t' #entends tu bien avec eux? R ouais.

* Fin de l'analyse *

Date : 15/ 3/2004; Heure : 11:27:24
Temps d'execution : 0 h 1 mn 35 s

APPENDICE F

Entrevues semi-dirigées

F.1 Entrevues semi-dirigées (Dimensions : Apprentissage, Comportement, Psychomotricité)	520
---	-----

Dimension apprentissage

Par les sujets :

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment tu trouves l'école ?	<i>J'aime pas l'école. J'trouve ça plate, l'école.</i>	<i>Ça dépend des fois. Ça dépend quel cours.</i>	<i>C'est le fun.</i>	<i>Ben, c'est pas pire, là. Ouin, ben, j'aime certaines matières, là, mais c'est ben le fun. Ça fait deux ans que je le fais.</i>	<i>Comme un peu, des fois, c'est le fun, des fois, c'est pas le fun. Quand on a des pas bons cours.</i>	<i>Ben, moyen.</i>
Qu'est-ce que l'école t'apporte ?	<i>Une job plus tard.</i>	<i>Ben apprendre pis avoir une job plus tard.</i>	<i>L'apprentissage.</i>	<i>Ben, c'est, l'école, ben, si tu veux gagner de l'argent plus tard, ben, faut que tu passes par là, parce que si t'as rien qu'un secondaire cinq, tu vas travailler soit dans un McDonald, ou ben non dans un Wal-Mart. C'est pour l'avenir.</i>	<i>Apprendre à lire, à écrire, pour faire un métier plus tard.</i>	<i>L'école, ben, en tout cas, je sais ça prend un avenir pour avoir un travail dans le futur, là.</i>
Quels sont tes intérêts à l'école ?	<i>Ah! c'est pour voir du monde.</i>	(Pas de réponse)	<i>Apprendre. Des amis.</i>	<i>Ben, c'est pour plus apprendre de choses là. Pour mieux en savoir un peu plus.</i>	<i>Ça apporte que je peux lire pis je peux écrire.</i>	<i>Je suis obligé, là.</i>
Qu'est-ce qui te motive ou non à venir à	<i>Pas couler mon année pis aussi</i>	<i>Ben, y'a la guitare. Pis l'éducation</i>	<i>Ben, c'est mes amis, pis quelques</i>	<i>Ben y'a pas mal de, d'amis pis...</i>	<i>Ben ça, je viens à l'école de même. Ça</i>	<i>Temps en temps.</i>

l'école ?	<i>avoir une job plus tard. Suivre les amis.</i>	<i>physique.</i>	<i>profs.</i>	<i>J'aime vraiment peu ça l'école, c'est pour ça. Oui, des fois, mes parents y me forcent là, mais... Ah! coussi! coussa!</i>	<i>me tente pas plus que ça. Je sais pas.</i>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Y a-t-il des cours que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>L'anglais, l'éduc. Ben, éduc. parce qu'on fait du sport. L'anglais parce que je réussis bien.</i>	<i>Géo, math pis éduc. Pas de raison.</i>	<i>Français, anglais ben moi, je regarde les profs, pis quand j'aime le prof, ben j'aime la matière, là. Fait que là, je sais pas, j'aimais pas le prof, mais là, je sais pas, j'y ai parlé pis tout, pis là, c'est correct, je l'aime.</i>	<i>Ben, ouin, éducation physique. Ben, t'es pas assis devant un bureau, pis... Mais à la journée longue, un moment donné, faut que tu décroches, là. En éduc, t'es plus, bon, pis en arts aussi. Ça te permettait de créer, tu faisais ce que t'avais dans la tête...</i>	<i>Oui, l'éducation physique, l'éco, l'anglais, enseignement religieux. On a des bons profs.</i>	<i>Musique, arts plastiques, éducation physique, anglais.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Parle-moi du cours de français ?	<i>Là, j'ai plus de difficulté. Plus, mais un peu moins qu'avant, mais j'en ai toujours. Ça s'est amélioré un peu dans l'année.</i>	<i>Ben, ça va bien. J'aime pas ça. Ben, comparative-ment à avant, moins de difficultés. Meilleure note en écriture.</i>	<i>C'est mieux en français, mais en anglais, c'est pareil.</i>	<i>Ben, le cours c'est super hot, y nous parle, des fois, pis c'est super fiable, mais quand y pète des coches, c'est moins le fun, mais, à part ça, c'est ben</i>	<i>J'aime pas ça. Y'est plate avec le prof qu'on a. Ben, tout le monde parle dans la classe, c'est dérangeant ben, moi itou je parle, par exemple là.</i>	<i>Mon cours de français, ben, je trouve que ça s'est amélioré depuis le début de l'étape, là. J'ai eu 55 à mon dernier examen.</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Qu'est-ce que tu aimes apprendre dans ce cours ?	<i>Plus lire en classe.</i>	<i>La communication orale. Pas les règles de grammaire.</i>	<i>La subordonnée! Non ! C'est une joke ! Lire pis oral. Règles de grammaire, c'est difficile. Faut que t'écoutes, là.</i>	<i>Ben moi, j'ai écrit un roman, là. Oui. Ça, j'ai vingt pages. C'est l'histoire d'une gang de rue avec des gangsters pis tout, là.</i>	<i>C'est la période de lecture. Oui, j'aime lire. Pis à part ça, les présentations orales, j'aime ça, c'est sûr que j'aime ça. Écrire, c'est dur.</i>	<i>Plus la lecture, là. Vraiment une difficulté en écriture. Ma mère a dit que j'ai pas mal d'imagination, fait que y'a un petit point que je pourrais être meilleur en écriture, c'est mes fautes, mes problèmes.</i>
À quoi ça te sert à toi d'apprendre le français ?	<i>Avoir une meilleure langue plus tard.</i>	<i>Savoir écrire et lire. Pis moi, pas bégayer devant les personnes quand tu lis des textes. Je contrôle mieux ça, avant, j'avais un genre de petit bégaiement parce que je suis gêné. Pis là, ça va mieux. C'est le stress. La guitare, ça a aidé pour contrôler le stress pis aller en</i>	<i>Plus la langue. Savoir la parler pis bien écrire.</i>	<i>Ben ça sert à mieux connaître ta langue. Pis c'est ben le fun parce que tu pratiques ta langue. Si, si y'aurait pas de français, je saurais pas lire, pis en tout cas, je pourrais pas...</i>	<i>À savoir lire, écrire, parler, si plus tard, on veut être policier dans notre métier, ben ça, c'est ça là. Pour le métier plus tard.</i>	<i>Ça va sûrement me servir pour mon travail.</i>

		<i>public.</i>				
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?	<i>Je pense que pour tout le monde, c'est important.</i>		<i>Ben là, je sais pas. C'est important parce qu'y faut, y faut le faire, faut l'apprendre. Pour plus tard. Plus pour le travail.</i>	<i>Ouin.</i>	<i>Oui, parce que ça va me servir, mais j'aime pas ça pareil. Si je pouvais pas l'apprendre, je l'apprendrais pas.</i>	<i>Ben c'est sûr que lire, c'est quand même important là. Ben, c'est à cause, si tu saurais pas lire ni écrire, comment tu pourrais faire un travail là, tu pourrais rien faire là. Ça serait pas mal BS, tu serais tout le temps assis sur la chaise à rien faire.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans ce cours ?	<i>Ben, être distrait pis d'la misère avec les fautes.</i>	<i>L'écriture. Pis j'ai amélioré ça.</i>	<i>Écrire des textes. Quand y faut faire une, voyons, donneur / receveur, j'ai de la misère avec ça, appliquer les règles de correction, genre.</i>	<i>Le Gn.</i>	<i>Écrire des textes. Production. Pis comme les examens de lecture aussi. C'est les deux là. (Bégaie) Participe passé, de la misère avec ça, les règles comme ça.</i>	<i>C'est plus les fautes que j'ai de la misère, moi. Le donneur, receveur, les GN la grammaire, c'est assez difficile. En tout cas, ben quand j'écris là, quand je fais des lectures, le GN pis les choses de même, j'ai pas de problème.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
As-tu des devoirs à faire? Les	<i>Dans certaines matières. Oui.</i>	<i>Oui, je les fais pas tout le temps. Ben,</i>	<i>Oui. Mais plus en maths. En français, pas</i>	<i>Non. Ben, des fois j'en ai là, mais y sont</i>	<i>Oui. Ouin, ben, j'en ai pas ben ben.</i>	<i>Oui.</i>

fais-tu ?	<i>Sauf quand je les oublie.</i>	<i>des fois ça me tente moins de les faire. C'est plate.</i>	<i>souvent. Je les fais pas tout le temps.</i>	<i>pas si gros que ça. Je les fais en classe. On a tout le temps le temps, les cinq dernières minutes là.</i>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
À quoi ça te sert d'apprendre à jouer de la guitare ?	<i>Ben, pouvoir en jouer. Parce que j'aime ça pis je veux en apprendre. Pis pour voir si ça m'aide mieux dans les études, je trouve que ça a aidé un peu.</i>	<i>Ben, savoir jouer de la guitare. C'est un passe-temps. Pis c'est le fun.</i>	<i>À savoir jouer. À affronter un public.</i>	<i>C'est plus un problème de personne à personne avec l'enseignant, jouer, j'aimais ça. Avec le groupe, avec les autres, c'était super correct.</i>	<i>Parce que j'aime la musique. Je veux devenir guitariste plus tard.</i>	<i>J'ai du fun à faire ça.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce important pour toi ? Pourquoi ?	<i>Oui, parce que j'aime ça, pis ça peut peut-être être aussi une possibilité de métier pour plus tard, jouer d'un instrument. J'aimerais ça jouer dans un groupe.</i>	<i>Ben, je trouve ça le fun, pis dans un sens, oui. À part que ça m'a dégéné, à cause des spectacles. Je vais aller aux deux spectacles (jouer).</i>	<i>C'est le fun apprendre à jouer, j'aime plus écouter de la musique, ben j'aime les deux.</i>	<i>Ouin. Ben ça te permettait de voir d'autre chose là, de faire de la musique. C'est plus avec les personnes qu'y a des conflits. Mais la musique elle-même, c'était correct.</i>	<i>Écouter. Si t'écoutes pas, t'entendras pas la guitare.</i>	<i>En tout cas, j'aime ça beaucoup, là, jouer de la guitare.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
As-tu des difficultés à jouer de la guitare ? Lesquelles ?	<i>Non. Quand même, c'est bon.</i>	<i>Non, ça va. Je me débrouille.</i>	<i>Non, ça prend de la pratique. Faut être concentré pour jouer de ça, sinon j'arrête, ça rush. les difficultés, ce</i>	<i>Remarquer toutes les notes. Si, pis toutes ça, là. Les deux, c'est difficile, lire les notes pis les jouer aussi.</i>	<i>Non. Ben, plus lire les numéros. Les longs numéros, parce qu'y a beaucoup de notes, avec des chut, des</i>	<i>Non.</i>

			<i>serait, faut se concentrer.</i>	<i>J'arrivais à faire un peu de rythme, à écrire une petite pièce, ça j'ai aimé ça, c'est une belle activité. Ça me tentait pas de faire les méritas avec l'équipe, à cause que c'est gênant en public. J'aime ça, oui, mais pas au point d'aller jouer au concert devant toute l'école. Parce que c'est gênant pis parce que j'avais peur de pas être capable bien jouer.</i>	<i>affaires de même, pis c'est plate. Comme pour faire les, les arrêts, le rythme, chut, noire, deux doubles croches, ça, c'est plate. C'est long t'sais. C'est long pis, je pense pas que pour apprendre la guitare, faut que tu fasses ça. Faut juste apprendre les notes, mais pas faire des numéros.</i>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que penses-tu de la réussite scolaire ?	<i>Ben que c'est important si on veut réussir dans la vie, faut réussir à l'école en premier.</i>	<i>C'est bien. Pour réussir dans la vie.</i>	<i>Ben, c'est ça qu'y faut.</i>	<i>Ben, c'est ben le fun. Si tu réussis pas, ben t'avanceras jamais dans la vie.</i>	<i>C'est important si on veut aller au cégep.</i>	<i>Ben, c'est quand même important, mais j'ai beaucoup de difficultés là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment organises-tu ta planification dans ce qu'on te demande de	<i>Je note, pis j'essaie de retenir le plus possible aussi.</i>	<i>Aucune idée. J'écris pas ça dans l'agenda, je m'en rappelle. Ben, pas toujours.</i>	<i>J'écris ça dans mon agenda. Comme là, t'as un examen demain,</i>	<i>Ben, je le marque dans mon agenda.</i>	<i>Je les fais en classe. J'ai le temps, mais je les fais pas tout le temps, là. Je les fais pas mal. Mais</i>	<i>Ben là, je suis pas obligé d'écrire, faut les écrire, mais en tout cas, j'écris mes affaires</i>

faire à l'école ?			<i>pratiquer une pièce nouvelle, pis là, y'a le show de guitare, oui, je rush. C'est difficile à gérer. Mais faut que je le save d'avance.</i>		<i>j'arrive à m'organiser pis je fais mes affaires.</i>	<i>dans l'agenda, là, je fais plus ça, je fais mes devoirs, pis après ça, j'étudie pour mon examen, pis c'est ça.</i>
-------------------	--	--	--	--	---	---

Dimension apprentissage

Par l'enseignant de guitare :

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments cognitifs :						
L'élève démontre-t-il des capacités à se concentrer?	<i>Toad a des bonnes capacités de concentration, et encore plus depuis qu'y a découvert un plaisir à jouer de la guitare.</i>	<i>Oui, très bonne capacité de concentration, quand y'est intéressé, pis très mauvaise concentration quand y'est pas intéressé. Y'est vrai là-dedans. Quand on a commencé à planifier de jouer en groupe, y'a commencé à être intéressé.</i>	<i>C'est moyen. Caroline, à, probablement c'est que, à l'a sûrement des bonnes capacités de se concentrer, mais y faut que ça soit accompagné d'une chaleur affective constante. Si y'a, si y'a de l'affectif, à l'embarque plus. C'est une fille avec un très très grand talent. Je dirais même que c'est peut-être même elle qui en a le plus. Mais c'est comme si y fallait, automatiquement, même si elle a beaucoup de talent, y faut, à peut pas réussir, parce que, j'ai l'impression</i>	<i>Capacité moyenne, mais en plus, y pourrait, y'aurait une capacité à faire un effort qu'il ne fait pas. Y'en a qui me disent qu'y comprennent pas, lui c'est comme : « ah ! oui, je comprends ! » C'est comme son image, aux yeux des autres, c'était ben important, fallait pas que je passe trop de temps à lui expliquer des choses devant les autres, c'était comme dur pour son orgueil.</i>	<i>Capacité moyenne, je dirais, José a un tempérament, un peu, y peut être excité, mais en même temps, y'est souvent dans son monde.</i>	<i>Sa concentration, c'est très fragile. Y'est capable de se concentrer, ça lui demande souvent une, y'a besoin de se faire dire une consigne plusieurs fois avant de, d'être concentré. Mais ça s'est amélioré, par contre, en cours d'année. Lui, son facteur de concentration s'est amélioré. Sinon, y'était facilement distrait par les stimuli autour.</i>

			<p>que, à va rechercher plus ce qu'elle a vraiment besoin dans l'échec que dans la réussite. À s'arrange toujours pour que ça marche pas. Pour qu'on s'occupe d'elle, vraiment, cette fille-là, elle a vraiment du potentiel, pis à l'a pas pratiqué. Un peu à la fin. Presque à chaque cours, fallait que je lui remontre les mêmes affaires. À mémorisait pas. T'sais, pis dans le fond, peut- être qu'à le savait, peut- être qu'à niaisait.</p>			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que pensez-vous de sa persévérance à la tâche ?	<i>Toad, depuis qu'y a réalisé qu'y pouvait jouer des pièces et qu'y en découlait un plaisir, y'est plus</i>	<i>Bonne persévérance y'est assez patient aussi, j'ai jamais entendu Joe avoir des, des excès</i>	<i>Y'en n'a pas eu dans son cas. Un peu à la fin là, bon, mais pendant l'année, non.</i>	<i>Aucune.</i>	<i>C'est un garçon qui veut bien, y veut bien, puis... C'est difficile à, y'est difficile à suivre parfois,</i>	<i>Très bonne. Une bonne persévérance, y'est quand même tenace, quand y'a pas quelque chose, Martin,</i>

	<i>persévérant, ce qui était peut-être pas le cas au tout début des cours. Mais, peut-être, ça a peut-être été le premier, Toad, dans le groupe, à allumer là.</i>	<i>d'humeur à cause d'une difficulté, là.</i>			<i>parce que, on dirait qu'y veut bien, mais des fois, je suis pas convaincu qu'y sait dans quoi il est. Je pense qu'y a de la difficulté à se situer à travers la matière, même si tout ça, ça l'intéresse.</i>	<i>c'est probablement celui qui répète le plus souvent sans se tanner. Répéter ses accords, répéter une, une difficulté ou une lecture jusqu'à temps qu'il l'ait très bien, lui, y'a pas de problème avec ça, en tout cas, au niveau de la guitare.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<i>Vous semble-t-il travailler avec rigueur ?</i>	<i>Régularité, oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non. Non, ben, non seulement y travaillait pas, mais pour lui, contrairement à d'autres, Mike, c'est pas un, talentueux, là. Ça devait le décourager. Y'a peut-être essayé de pratiquer au début là, ça devait le décourager. C'était trop difficile pour lui. Moi, je pense que, lui, le problème, c'était</i>	<i>Parfois, c'est un petit gars qui est quand même attentionné, tout ça, on dirait que son imaginaire ou son besoin d'être ailleurs prenait le dessus. Oui, la rigueur, ça, je pense qu'y l'a, y'est capable de l'appliquer, mais y'est pas capable d'appliquer de véritables consignes. Quand y'a découvert que j'écrivais des</i>	<i>Très bonne rigueur.</i>

				<p>vraiment la motricité de ses mains. Pas parce que y'était pas habile, mais placer le doigt sur la bonne corde, placer le doigt dans une bonne position, y'avait une très mauvaise posture, y'était comme tout le temps les doigts écrasés, y les plaçait à peu près comme ça avait d'air sur le diagramme, sans se soucier si y'étaient dans la bonne case ou sur les bonnes cordes, les poignets croches, la guitare qui penchait, le dos, en tout cas... Y voulait pas lui-même avec les, les... ben, tu peux pas vouloir plus que l'élève.</p>	<p>chansons, y s'est mis à écrire des textes de chansons. Fait que, chez lui, le besoin de s'identifier, probablement à un adulte mâle, je pense que c'est très fort chez lui, comme garçon, présentement y'écrivait des textes, ça avait ni queue ni tête là, mais, c'est comme, mais je l'encourageais quand même là-dedans. « C'est le fun que tu fasses ça », j'y dis : « je m'achète toujours un beau livre, belle reliure pour écrire mes textes de chanson ». La semaine après : « r'garde, je me suis acheté un beau livre ! » Y'écrivait des textes là-dedans.</p>
--	--	--	--	--	---

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève s'engage-t-il dans son apprentissage ?	<i>Oui. Dans les cours aussi.</i>	<i>De façon générale oui.</i>	<i>Ça, oui, à s'engageait mais à le faisait pas. À s'engageait verbalement, mais à s'engageait pas dans l'action. « Ah! oui ! oui ! la prochaine fois, je vais le faire ! » Mais ça se passait pas.</i>	<i>Non.</i>	<i>C'était pas cohérent. Oui, mais, dans son monde, dans ses nuages. C'est pas une question de lunatisme tant que ça. C'est peut-être plus une question, un besoin de se réfugier quelque part, là où y'est bien. Une voie parallèle.</i>	<i>Oui, beaucoup.</i>
L'élève est-il curieux ?	<i>Oui, c'en est un, dans les sept, qui était questionneur, pis temps en temps : « ah! j'aimerais peut-être avoir telle pièce, t'as tu ça ? » Y'est intéressé.</i>	<i>Hum ! Oui, y'est curieux, ce qui me fait hésiter, c'est que, y la démontre peut-être pas, sa curiosité là, des fois, tu sentais que y'a quelque chose qui le chicotait, mais c'est moi qu'y fallait qui aille à lui pour qu'y dise les choses.</i>	<i>Non, pas vraiment.</i>	<i>Non. Curieux pour ce qui se passe chez les autres, mais pas curieux pour la matière ou encore même pour lui-même. Y'en a des jeunes qui vont utiliser la curiosité pour apprendre à se connaître à travers quelque chose. Pas lui, mais y'est ben curieux de voir tout ce qui se passe de mauvais autour par exemple. J'ai</i>	<i>Ah ! oui ! oui ! Ça, je peux dire qu'y est curieux, en fait, surtout sur le plan de, de la création. Plus curieux à ce niveau-là que curieux, y'était pas curieux au niveau de la matière théorique, là, par exemple.</i>	<i>Oui. C'est sûr que, comme y'est facilement distrait, y'est très curieux de ce qui se passe autour, mais, je veux dire, au niveau musique... Déjà, quand y'avait déjà un penchant pour la guitare même si y'avait pas suivi de cours avant. Donc, ça a été comme facile, dans le sens que ça l'a amplifié là.</i>

				<p><i>jamais entendu vraiment ce garçon-là raconter quelque chose de positif. De drôle, oui, mais ça a toujours une connotation négative vis-à-vis d'autres personnes. Y riait carrément d'un collègue ou d'un pair. Pis y'utilise un ton assez, assez marâtre, sarcastique.</i></p>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>Comment décririez-vous ses habitudes de travail ?</p>	<p><i>Ouf ! C'est assez embêtant à dire, mais, compte tenu que, dans le groupe, y'en a qui travaillaient pas du tout, c'est quand même un de ceux qui travaillaient le plus. Et le mieux, je dirais. C'est certainement un élève qui a travaillé régulièrement</i></p>	<p><i>Ben, c'est quand même un jeune qui a pas mal toujours fait ses leçons, c'est comme pas un travailleur acharné, quand même assez.</i></p>	<p><i>À pratiquait pas. Je peux pas juger, à pratiquait pas, c'est pas compliqué.</i></p>	<p><i>Y'en avait pas d'habitude de travail, c'est pas compliqué.</i></p>	<p><i>Sans méthode. C'est un petit gars qui est pas méthodique.</i></p>	<p><i>Régulières. Y'a travaillé régulièrement toute l'année, du début, oui, du début jusqu'à la fin, j'ai toujours noté, chez lui, y'était toujours dans les meilleurs exécutants.</i></p>

	<i>mais pas forcément de façon acharnée, mais c'est un de ceux qui est toujours arrivé presque prêt quand je demandais des leçons ou des trucs. Y pratiquait à la maison.</i>					
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment organise-t-il ses tâches ?	<i>Aucune idée.</i>	<i>Dans son organisation, c'est assez embêtant pour moi de répondre à cette question-là pour lui. J'ai pas eu besoin beaucoup d'aller vérifier ça avec lui. Y'avait l'air prêt.</i>	<i>Très mal.</i>	<i>Pas organisé, pas forcément la volonté de s'organiser. Dans son cas, y'avait, deux points principaux là, là-dessus, je pense que c'est un gars qui avait pas forcément les atouts pour faire l'apprentissage de cet instrument-là, d'une part, pis d'autre part, y'a pas une très grande capacité à vouloir s'organiser pour que ça aille mieux à travers ce qu'y faisait là.</i>	<i>J'en sais trop rien, c'est difficile à dire, chez lui. Difficulté à s'organiser.</i>	<i>Ouais, ça, c'était pas des gros « preneux » de notes, disons qu'y, y'encerclaient dans leurs cahiers. Mais y devait être bien organisé dans ses affaires, parce que, y'était tout le temps à jour.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève	<i>Oui. Y'était</i>	<i>Quand y</i>	<i>Ben, oui,</i>	<i>Très très rare.</i>	<i>Oui. Y'était</i>	<i>Oui. Ben,</i>

démontre-t-il de la motivation ?	<p>conscient que si on passait beaucoup à travers la lecture de notes pis on faisait l'apprentissage des doigtés et tout ça, y s'en découlerait aussi d'autres pièces, là, peut-être, qui l'intéressaient plus, donc y était à son affaire.</p>	<p>l'était, oui, y le démontrait, quand y l'était pas, ben y'était absent. Après les fêtes, y'en a manqué beaucoup. Y'était vraiment démotivé, à ce moment-là. Y'a eu plusieurs cours qu'y était pas là. Joe, à toutes les fois qu'y est revenu, par exemple, y'a une chose, c'est que y'a imposé aux autres un rythme d'apprentissage. Fallait que ça fonctionne, y venait pas ici pour faire des « jokes » pis perdre son temps, ça je peux te dire ça.</p>	<p>jusqu'à un certain point, c'est ça qui est bizarre. Je te dirais que compte tenu que, à faisait rien, à avait quand même une motivation à être là, même si y'a quand même, elle aussi à l'a manqué quand même quelques cours, cinq, six cours, mais, y'avait des retenues là-dedans, peut-être d'autres problèmes aussi.</p>	<p>C'est peut-être arrivé, dans, entre cinq et dix pour cent des cours où il était plus enthousiaste. J'ai pris beaucoup de notes et son nom revenait souvent pis c'était des lacunes, pis, pas pratiqué pis, vraiment des problèmes, problème de synchronisme problème de rythme, y'avait vraiment plein de problèmes. Capacité, volonté, ça, faut que, faut que les deux soient bien étoffés pour que un jeune réussisse. Lui, y'avait, y'était pas fort dans les deux, fait que c'est difficile.</p>	<p>toujours là, y'était dans les premiers arrivés, toujours quelque chose à dire, rapport avec une pièce ou un exercice, ou quelque chose, ou... T'sais, c'était un petit gars qui est quand même impliqué, mais l'application, c'était là où y'avait un problème. Ben, ça l'empêchait pas de fonctionner, y'était capable de lire des notes, ça, y'a même créé, une des meilleures compositions, là, dans le volet composition.</p>	<p>Martin, c'est un peu, c'est un peu dans le même bac que Toad, là. Sauf que Toad, au départ, ça a été plus lent, là, à allumer, là, mais quand y'a allumé, là, vraiment, mes deux meilleurs exécutants, c'était Toad et Martin. Martin, lui, c'était depuis le début qu'y était de même.</p>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de la capacité d'attention de l'élève ?	<p>Toujours en rapport avec les autres membres du groupe, là, je pourrais dire,</p>	<p>Excellent</p>	<p>Moyen. Assez moyen.</p>	<p>Ben, capacité d'attention encore une fois, t'sais, c'est un peu le même</p>	<p>Bon, moi, ce que je vois de l'extérieur, c'est que, c'est capacité moyenne.</p>	<p>Ben, là, au niveau de la capacité d'attention, comme je te disais tantôt,</p>

	<i>quand même, que c'est un de ceux qui était le plus attentif, un de ceux, j'avais rarement à, besoin de le réveiller là.</i>			<i>constat, je pense qu'y en a une capacité d'attention qui est moyenne, c'est pas une super capacité d'attention, mais le potentiel qu'y aurait à être attentif, y prend le bord par son manque de volonté ou d'implication à être là. Je sais pas, est-ce que c'est vraiment contrôlable chez lui, je peux pas te le dire.</i>		<i>comme la concentration est fragile, Martin, c'est un « gosseux », y tape du tabouret ou ben y joue après sa guitare, « Martin, arrête ! » Y'arrête pas, là, « Martin, arrête ! » Y'arrête pas encore. Je suis obligé de, trois quatre fois, « Martin ! » (sur un ton plus fort) là, y sort de son monde. « Ah ! oh ! » Y se rend pas compte qu'y fait du bruit ou qu'y « tapoche ».</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<i>Vous semble-t-il avoir du potentiel ?</i>	<i>Oui. Un très bon talent, semble être capable aussi d'être structuré dans son travail, donc c'est un, c'est un « winner », là, dans ce sens-là.</i>	<i>Oui, énormément de potentiel, très bon potentiel.</i>	<i>Potentiel, ça, c'est excellent. Son potentiel ça, c'est vraiment excellent. À en a, mais elle l'utilise pas.</i>	<i>Ben non. Y'a pas de potentiel, pour jouer de la guitare, non. Pas de potentiel, non plus, pour, beaucoup de... difficulté à comprendre le code, y'avait de la</i>	<i>Ben, oui, je pense qu'y a un potentiel qui est là, pis qu'y est à découvrir. À développer et à découvrir. C'est peut-être sa capacité d'application, qui est moins,</i>	<i>Oui. Un bon potentiel.</i>

				difficulté à comprendre.	t'sais, qui est défaillante, y'a, un potentiel, y'est créatif... Y'est brillant. Y'a écrit des choses, des textes, y'a composé des trucs, mais c'est ça, c'est la cohérence.	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève démontre-t-il des capacités à mémoriser (les pièces par exemple) ?	<i>Oui, oui.</i>	<i>Oui. Les accords y'a pas besoin de ses diagrammes Oui, c'est bon.</i>	<i>Ouais, mémoriser, d'après moi, à saisisait pas mal. Au niveau de la mémoire, là, quand on lui expliquait un truc, dans les chansons à la fin, les enchaînements d'accords pis tout ça, je pense qu'elle a une bonne capacité de mémoire.</i>	<i>Ben, ça c'est peut-être son point le plus fort, dans le sens que, c'est un peu ça qui l'a sauvé, c'est ce qu'y a fait qu'y a réussi à jouer quelques notes. Y les a mémorisées. Y faisait beaucoup un jeu d'association, y voyait une note, y'était pas forcément capable de la nommer, pas capable de la nommer sur l'instrument non plus, mais y'était capable de la jouer. Parce qu'y mémorisait</i>	<i>Oui! oui! Oui! Oui! Oui, y'apprenait des numéros par cœur. Même sa composition y'a savait par cœur.</i>	<i>Oui. Comme sa composition par exemple, lui, ça a été probablement ça a été lui qui a été le grand gagnant de, de, de cette aventure-là.</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
				<i>l'endroit où la note était placée sur la portée et le doigté sur la guitare, mais sans savoir quelle note il jouait.</i>		
Que diriez-vous de la créativité dans ses travaux ?	<i>Ah! créativité, ça c'est autre chose. Ça, c'est autre chose. C'est peut-être pas le garçon à avoir un, pour le moment, en tout cas, à avoir un, une floraison créatrice, là. c'est plutôt, ben, pas faible, dans son cas, mais plutôt bien enfoui quelque part.</i>	<i>Composition ... Oui, y'a composé un petit quelque chose, mais je peux pas dire que c'est éloquent. Mais au moins, y'a participé.</i>	<i>Oui, oui, c'est ça, elle avait, ben, regarde, ça revient toujours, j'ai écrit : « elle n'a rien fait, mais elle a du potentiel mélodique ». Je pense que la créativité, elle l'a, mais encore là, c'est, faut aller la chercher. Là, tu lui demandes quelque chose, la première réaction, c'est toujours : « je suis pas bonne, je suis pas capable de faire ça ! » Parce que, elle a besoin de la contrepartie.</i>	<i>Ah! aucune ! Aucune ! non ! non ! Y'était toujours défaitiste, là, y'employait toujours un ton : « ah ! non, pas ça, ah! lalala », y chialait. Si on regarde, contrairement aux autres là, aux autres garçons qui étaient là, Martin, c'est sensible, Toad aussi, y le montre pas trop, mais y'est sensible, c'est palpable, mais chez lui, pfft ! Y'est fermé.</i>	<i>Ben, c'est peut-être lui qui a le plus d'imagination, en tout cas, ou c'est peut-être lui qui, c'est peut-être le seul qui l'a laissée s'exprimer, son imagination. C'est comme l'organisation de ses idées en général qui serait difficile.</i>	<i>Oui, c'est bon, c'est bon.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de son esprit	<i>Bon esprit de synthèse.</i>	<i>Y pige vite, Joe ! Y comprend</i>	<i>Je pense qu'en bout de ligne, c'est</i>	<i>Eh, non, ça, je pense que c'est très</i>	<i>Ah! c'était, c'était plutôt difficile,</i>	<i>C'est, c'est bon aussi. D'après moi,</i>

d'analyse et de synthèse ?		<i>bien, pis, ça a jamais été vraiment nébuleux, pour lui, tout ça, là, le code musical là, lecture de notes, où est-ce qu'y se passe... Y'analysait bien la situation.</i>	<i>une fille qui est très capable, qui a peut-être même un potentiel plus haut que la moyenne. Pis si, ça englobe sa capacité d'analyse et de synthèse, en fait ça englobe à peu près tout, parce que son potentiel est excellent sur tous les plans. Y'a quelque chose qui fait qu'elle avance pas, fait qu'y a quelque chose qui fait qu'elle veut pas avancer. Elle aime mieux être dans les losers que...</i>	<i>faible. Je leur ai demandé de rédiger une courte pièce, ce que j'ai demandé aux jeunes, y l'ont tous fait. Je leur ai demandé d'agencer les notes, de s'inspirer des exercices qu'y avaient faits, etc., y disait : « je suis pas capable, moi, oui, mais là, je viens de te donner un outil... » six sur sept ont réussi à faire quelque chose quand même. y'avait quand même des liens mélodiques qui étaient là, mais pas Mike.</i>	<i>y'était capable d'analyser. Mais pour lui-même, à l'intérieur de sa bulle, sa sphère, probablement qu'y est très tourmenté, quelque part, là, au niveau émotion, au niveau des émotions, ça doit tourbillonner beaucoup, beaucoup, pour pas être capable de s'en détacher.</i>	<i>y « catch » comment ça fonctionne, y différencie bien ses parties, y sait quand est-ce qu'y a une finale.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments psycholinguistiques:						
L'élève comprend-t-il le sens des pièces ?	<i>Ah! non, c'était quand même bien fait, y'avait quand même un peu de raffinement dans ce qu'y faisait.</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui.</i>	<i>Y'arrivait à jouer des petits bouts, parce que y'avait pas le choix, y suivait les autres. Y suivait des</i>	<i>C'est pas un extraordinairement oui là, mais y'a quand même un instinct musical, cet enfant-là.</i>	<i>Je dirais que oui, y'a un bon sens pour, pour le peu de connaissance qu'il a, je pense qu'y a un bon sens</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il capable de les interpréter ?	<p><i>Ce garçon-là quand y joue, y'a un beau son, ça sonne bien. C'est agréable, c'est fluide. Et quand y jouait avec le pic c'est la même chose, c'est rythmé, c'est vivant contrairement à d'autres où est-ce que c'est plutôt mécanique. Chez Toad, y'existe un sens musical. Y'a un plaisir aussi, c'est agréable à écouter.</i></p>	Oui	<p><i>Aussi. Quand elle se donne la peine d'avoir un suivi au niveau de sa pratique, elle est capable de, très capable de le faire.</i></p>	<p><i>petits bouts, à moment donné, y'était perdu, là, y jouait pu.</i></p> <p><i>Y jouait tellement sur le bout des doigts que j'entendais pas qu'y faisait une erreur. J'ai l'oreille très fine, mais des fois, y faisait comme semblant de jouer, mais je me rendais compte que, y jouait pas du tout les mêmes notes que les autres, mais j'entendais rien parce qu'y s'arrangeait pour que j'entende rien. Quand y jouait, y regardait les autres où y plaçaient les doigts, ou qu'y faisait l'effort de trouver, effectivement ça arrivait. Donc, y</i></p>	Oui	<p><i>musical. Pis y'a vraiment un bon potentiel pis un bon talent, là, là-dedans.</i></p>

				<i>fonctionnait peut-être plus par modèle visuel, y regardait la guitare d'à côté... parce que l'image était dure à transposer, c'est laborieux, voilà, c'est le bon mot, c'est laborieux.</i>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à la cohérence de la pièce ?	<i>Oui, surtout dans les exercices qu'on faisait, là, quand y'avait des nouveaux éléments, quand je donnais des nouveaux exercices. Oui, c'est un de ceux qui est assez allumé là-dessus.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui, comme dans les formes a et b, là, dans le, la pièce de Claude Dubois, elle saisit ça : ok, là, quand, quand à chante ça, là, c'est la partie a, ok, là, quand c'est Dieu existe, c'est la partie b, bon, ainsi de suite. Ça, là-dedans, elle saisit ça.</i>	<i>Non.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui, comme dans Zombie, par exemple, où est-ce qu'on a, on a différentes formes musicales, y'a des techniques différentes, les élèves ont pas le choix de savoir où est-ce qui sont dans la pièce. Et à ce niveau-là, je pense que, c'est de loin le meilleur et le plus « leader », même si, finalement, y l'est pas vraiment dans sa personnalité, y vit</i>

						<p>beaucoup de discrimination vis-à-vis d'autres élèves, y se fait achaler pas mal. Mais en musique, quand y joue, c'est lui qui donnait comme le rythme aux autres. Y savait très bien où est-ce qu'y s'en allait là-dedans.</p>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>L'élève est-il capable de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser une portée musicale ou une pièce ?</p>	<p>Oui, c'est bon, ça, chez lui. Le petit bout qu'y avait rédigé à l'écriture, c'était bien.</p>	<p>J'ai pas pu exploiter ça parce que y'a composé un petit quelque chose, pis y le savait par cœur quand y'est arrivé, y'avait rien écrit. C'était dans sa tête.</p>	<p>Elle, elle a écrit aussi des doigtés, comme Toad. Pas des notes. Donc, ça, ça implique que, c'est un peu même principe que la tablature, c'est un moyen utilisé par les guitaristes pour apprendre des doigtés, pour le reste, y'est dans la mémoire, ça te dit juste où mettre les doigts sur la guitare. c'est un ensemble</p>	<p>Non.</p>	<p>Y l'avait appris par cœur, mais y l'a pas écrit. Dans certains cas, j'apportais une modification à ce qu'y avaient écrit, parce que ça manquait de cohérence, donc, y'avaient pas le choix de revenir à la partition, fallait qu'y se détachent de leur par cœur et qu'y reviennent à la partition pour corriger les bouts qu'y</p>	<p>Oui. Ça, y'a pas de problème à ce niveau-là, parce que c'est un jeune qui savait ses notes, y savait le nom de ses notes, y savait les retrouver sur la portée, y'en avait pas de problème. Pis les rythmes aussi, c'était toujours bien exécuté ses affaires.</p>

			<p>de lignes qui représentent la guitare, avec des chiffres... Là, faut que tu joues les cases correspondant sur la corde. Mais là, ça te dit pas à quelle vitesse tu vas les jouer là. Ça te donne juste le doigté. Le rythme, je te dirais pas qu'elle l'a appliqué après, je vais te dire que le rythme, elle l'a mémorisé.</p>		faut corriger.	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de bien planifier sa tâche ?	<p>Chez chacun des jeunes, y va découler un acharnement au travail, à la répétition de certains passages, quand y voient qu'y avancent, en tout cas, dans la plupart des cas. Quand y se sentent encouragés, de dire : « ah! je suis sur le</p>	<p>Pas de difficulté à planifier sa tâche. Ah ! Non, au contraire ça avançait pas assez pour lui.</p>	<p>Non. Fait qu'à pourrait se faire très encadrer, sur le plan du soutien : « ah! lâche pas, tu vas l'avoir, t'es bonne, bon, on se revoit demain, là ». T'sais, quand elle sent que, on est très près d'elle, j' imagine que ça va mieux fonctionner.</p>	<p>Ça marchait pas, t'sais, potentiel faible, en plus, mais aucune volonté. Mais peut-être que lui voyait ça comme une grande montagne.</p>	<p>Ben, en général, oui, je pense que y'a, c'est un jeune qui a, tout le long de l'année, y'avait des petites leçons à faire. Y s'amusait d'une façon particulière avec la guitare, ça a été un exutoire pour lui. D'après moi, José y</p>	<p>J'écoutais ce qu'y faisait, y m'en jouait un bout, là, on écrivait ensemble... Y l'a comme rédigée à l'oreille, sa partition. Lui, Martin, c'est lui qui s'en est sorti le mieux là-dedans.</p>

	<i>bord de l'avoir », y sont ambitionnés à le faire, dans la plupart des cas. Toad, ça va être progressif, c'est un élève qui avait le goût de réussir là-dedans, je pense. Y fuyait pas la réussite, contrairement à d'autres.</i>				<i>peut retrouver ses notes, sur la portée, capable faire le parallèle sur la guitare, ça, je sais, y'a pas de problème avec ça, c'est peut-être rythmiquement qu'y aurait de la difficulté.</i>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire une portée ou une pièce ?	<i>Y'avait même pas écrit des notes, en fait, lui y'avait écrit des doigtés de notes, ce que j'ai remarqué, avec ces jeunes-là, c'est que, quand je leur ai demandé de composer quelque chose, dans tous les cas, y sont capables de mémoriser leurs affaires, à condition que ce soit de courts fragments. Y'ont tous passé par</i>	<i>Habilités. Oui, je suis pas sûr que c'était une difficulté tant que ça, c'est pas une question de qui soit pas habile ou non, c'est une question de vitesse d'exécution, c'est juste une question de rapidité ou d'efficacité. Y'était conscient de ses capacités en guitare. Y se petait pas les bretelles, mais y'était pas défaitiste</i>	<i>À tous les niveaux, à est très consciente mais à est pas transparente, parce que Caroline, je sais pas jusque où, consciemment était, à connaît ses bons points ou à remarque ses bons coups. Elle n'en a pas conscience, parce que, on dirait que chez elle, le mauvais a beaucoup</i>	<i>Ah! Lles difficultés qu'il avait, je pense qu'il en était conscient. C'est probablement ce qui le gênait plus. Pis ce qui a fait qu'y est parti, c'est quand on a commencé à parler qu'y aurait des concerts. C'était le premier à dire : « non ! non ! non ! » L'image que les autres ont de lui, ça c'est comme...</i>	<i>En lecture, non, mais en composition, y l'a fait, par contre. Je veux dire, mais y le fait, y'allait vraiment avec une séquence qu'y répétait. C'est plutôt ça, son genre, là, un genre plus répétitif, c'est une petite séquence.</i>	<i>Ah ! oui ! oui ! oui !</i>

	<p><i>l'oreille, on joue quelque chose qui a une certaine homogénéité au niveau des doigtés y pouvaient l'écrire, ça. Le meilleur là-dedans, c'était José. Mais Toad, au niveau de sa composition, y'était réticent, par contre, c'est un de ceux qui lisait le mieux, une portée.</i></p>	<p><i>non plus.</i></p>	<p><i>plus d'impact que le bon.</i></p>	<p><i>aussi important que Caroline, peut-être plus, sauf que lui, y le manifeste pas comme un besoin, Caroline, oui, je pense qu'à en est pas consciente... Caroline avait probablement l'intention de les faire les concerts même si à disait : « je les ferai pas ». Pas lui, y'essayait de convaincre les autres de pas aller là. Pour se déculpabiliser de pas être capable. Justifier son absence à lui en convainquant les autres de pas être là. Y'incitait toujours l'autre à critiquer, juste la différence des écoles, parce qu'y a eu un temps où les jeunes du Langevin</i></p>		
--	--	-------------------------	---	---	--	--

				<p><i>m'ont dit : « je veux pas mettre les pieds au Saint-Jean, c'est une gang ... » y'était l'instigateur. Lui, une fois pu là, y sont allés jouer au Saint-Jean. C'était le leader négatif tout le temps, à propos de n'importe quoi. Y drainait la négative, une fois qu'y a été parti, le groupe, y'a eu une différence là. La fois que j'ai demandé une composition, j'ai vu Caroline, Toad pis le petit José prendre leur guitare pis s'en aller dans le fond du local pour aller commencer à faire chanter des textes de chansons à José sur des accords, là, ça riait,</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<i>y'avaient du fun. Se mélanger entre gens des deux écoles. Ce qui se faisait pas, au début.</i>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de vérifier les structures des portées ou des pièces, vérifier que les notes sont employées selon un ordre qui donne du sens à la pièce ?	<i>Mais là, pour l'écriture, malheureusement, j'ai pas pu aller assez loin avec lui.</i>	<i>Oui, oui, ça y comprend ça, y'a pas de problème. Oui, c'est cohérent.</i>	<i>Moi, je dis qu'elle a le potentiel de le faire, mais à l'a pas démontré.</i>	<i>À l'écriture, je peux pas le vérifier.</i>		<i>Oui, oui, oui. Bon, y'a un bon sens mélodique, aussi. Y'avait quand même une palette de rythmes qu'y utilisait, en tout cas les rythmes qu'on avait travaillés, du moins, dans le cours, y'étaient utilisés dans, dans sa composition.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable d'analyser le contenu d'une pièce, d'en saisir la structure et le style, le sens et l'intention?	<i>Je pense que y'a une bonne oreille parce qu'y est capable de s'adapter à la couleur de la pièce, on sentait quand même qu'y était capable de mettre une intention. Y'avait une intention, à était palpable.</i>	<i>On s'est pas rendu là, malheureusement.</i>	<i>Ben, cette question-là, au niveau stylistique, on pourrait peut-être en parler, je pense qu'elle est assez allumée, quand même, musicalement pour faire la distinction ou pour voir que, ouin, mais que : « si je</i>	<i>Non, non, vraiment pas, y possède pas ce raffinement-là.</i>	<i>On est pas allé jusque là.</i>	<i>Y serait capable de sortir des éléments de base, je pense.</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de planifier sa lecture d'une portée ou d'une pièce ?	<i>Y'était capable de dire : « bon, ok, dans ce numéro-là, par exemple, on a telle et telle note avec tel ou tel rythme, ça, c'est sur telle ou telle corde », oui, je pense que c'en est un qui, de ceux qui était capable de le faire.</i>	<i>Ah ! oui ! oui ! ça, oui !</i>	<i>Oui, d'après moi, à est capable de le planifier, mais à est pas capable de le faire. Parce que les informations, y se sont pas rendues au cerveau. À comprend, à sort du cours, à comprend, la seule affaire, c'est qu'y faut recommencer. À peut planifier, mais à peut pas l'exécuter.</i>	<i>Oui, ça pour lire un exercice, y pouvait arriver à le faire. Ben souvent, le rythme était complètement dans le clos là, les noires étaient pas des noires pis les blanches non plus. Mais, par contre, y'avait un souci, quand y faisait une lecture, c'était le souci de jouer la bonne note.</i>	<i>Oui, ça y'est capable de faire ça. Y peut bien le faire, et, à condition que, y soit très attentif à ce qui y'est en train de faire. Parce qu'y décroche des fois, quand que je fais reprendre le groupe, je dis : « bon, là, vous allez écouter ce qui se passe, pis vous allez vérifier si vous faites le bon truc là ». Y'est attentif, y'est correct, sinon, y peut déraiper, pis même pas s'en rendre compte.</i>	<i>Martin, quand y m'a fait sa lecture, c'était, c'était excellent. Donc tous, les six autres élèves, y'avaient eu des choses qui étaient pas claires, pis y'avait, ou des erreurs de doigtés, ou des erreurs de notes, ou des erreurs techniques, ou un problème technique. Mais lui, y'a, c'est le seul !</i>
L'élève est-il capable d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture ?	<i>Comment on lit, comment on se positionne, oui, ça, y'était capable de le faire. Le sens, c'est que y, c'est</i>	<i>Faut que le jeune soit capable de balayer sa lecture, quelques fois des yeux, avant de l'exécuter, pis</i>	<i>Non ! Tant, tant et aussi longtemps que les notes sont pas apprises, a peut pas faire une lecture cohérente,</i>	<i>Non. Y'était capable vis-à-vis celle des autres, mais pas vis-à-vis la sienne. Ah! ce qui entendait chez l'autre, y</i>	<i>Y'est capable de le faire dans une interprétation, quand c'est travaillé, qui est mûrie, mais dans une lecture, je</i>	<i>Ça allait. Martin, excellent</i>

	<i>pas parce qu'y était pas capable.</i>	<i>lui, y'était-y capable de faire ça, très bien.</i>	<i>musicale. Parce qu'est encore en train de chercher c'est quoi la lettre de l'alphabet, pour reconstruire les mots, c'est un peu la même idée. Y manquait l'effort.</i>	<i>pouvait le critiquer. C'était bon, sa critique, même si était négative. Généralement à était juste. J'ai jamais entendu ce garçon-là dire : « heil ! c'est beau ! » Jamais!</i>	<i>pense pas. Je pense plutôt qu'y est encore trop à vérifier la note, et le rythme à exécuter. José, n'a pas pratiqué, difficulté à lire les notes, à les repérer.</i>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de planifier la production d'une portée ou d'une pièce ?	<i>Non, au niveau de l'écriture, non, mais je peux dire, par exemple, c'est qu'y est très connecté entre ses doigts pis son oreille, mais de le rationaliser, après ça, pour l'écrire, il l'a pas fait.</i>	<i>Ah ! Y serait sûrement capable de faire des liens, oui, sûrement. Oui, si le jeune est capable de reconnaître, sur la portée, que le sol est placé sur la deuxième ligne et que sur la guitare, ça correspond à la troisième corde à vide... Y peut faire le lien. Y peut faire le reste.</i>	<i>Elle a énormément de potentiel, mais y'aurait fallu que je la prenne par la main pour qu'elle le fasse. Elle l'aurait fait...</i>	<i>Ben, certaines. Y'en maîtrisait certaines, y'arrivait, à reconnaître des notes, pis être capable de les jouer sur la guitare... Le problème était pas là, comme tel. Ça, ça pouvait aller, ça. Ben, le problème, c'est plus dans l'exécution, c'était pas tellement dans la compréhension comme tel. C'est dans l'exécution technique et application et implication.</i>	<i>Oui, je pense qu'y est capable d'organiser des choses.</i>	<i>(Pas de réponse)</i>

				Les deux étaient défaillants.		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de la rédiger, la relire et la modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture ?	(Pas de réponse)	<i>Ceux qui ont eu de la difficulté à lire et à repérer leurs notes, même à l'aide du truc le plus enfantin, même ce truc-là, y l'oublie, là, on va pas loin. C'est sûr, je leur demande d'écrire, ben souvent, y savent même pas c'est quelle note qu'y jouent.</i>	<i>Sûrement, mais elle l'aurait fait à sa manière, là, encore une fois, avec des doigtés, des chiffres. À fait même pas des tablatures, c'était même plus rudimentaire que ça, à l'écrivait juste des chiffres avec le numéro de la corde, le numéro de la corde pis le chiffre correspondant à l'accord.</i>	(Pas de réponse)	<i>Oui, ben, en tout cas, quand y y va avec son oreille, y'a une certaine cohérence. Mais c'est le rythme, peut-être que là, y'a un problème de cohérence. Mais je sais pas, quand lui y fait une lecture d'un texte, est-ce qu'y prend le temps de faire une pause quand y'a une virgule, est-ce qu'y prend le temps de baisser la voix quand y'a un point, est-ce qu'y est capable de mettre de l'intonation si y'a une exclamation ou des points de suspension, est-ce qu'y est capable de... ? Je sais pas, je me questionne en</i>	<i>Oui, lui, y'a, y'a très bien relevé ce défi-là, y l'a tellement bien relevé que y'a même réappris par cœur la deuxième version, qui était, qui était la sienne pis avec des corrections que j'avais apportées. Quand il l'a jouée, à la dernière rencontre, c'est lui qui a joué. Y l'a jouée vraiment telle que on l'avait travaillée ensemble. Même si y'avait bafoué quelques notes, là, parce que, peut-être que ça faisait un bout de temps qu'y l'avait pas pratiquée. Mais, c'était ça.</i>

					<p>français, là. Ben, en musique, si y considère pas le rythme pis y fait juste jouer des notes, y'a beaucoup de, y'a une grosse partie de la cohérence de la pièce qui fout le camp, là. Y'est capable d'agencer des sons, une suite de sons qui ont une certaine cohérence. Lui, y'est capable de faire un rapport aussi avec des exercices qu'y a déjà vus pis être capable de transposer ça dans un composition, sans pour autant le plagier. Donc, y'est capable de faire des liens au niveau sonore. Y'entend les sons et je suis sûr que ça y fait ressentir</p>
--	--	--	--	--	---

					des choses. Contrairement au rythme, le rythme, pour lui, y'a besoin d'y penser. Si y pense pas au rythme, sa pièce, à dérape, pis à l'a pas de sens parce qu'à l'a pas de rythme.	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève maîtrise-t-il les éléments musicaux (notes, gammes, etc.) ?	Ah! oui!, oui! Y faisait toutes les consignes que j'ai travaillées avec ces jeunes-là, être capable de jouer certains rythmes, certaines notes, dans la force des choses, certains doigtés.	Oui, au niveau lecture, tout ça, apprentis-sages de notes. on a travaillé la ronde, la blanche, la noire pis le soupir. C'était un peu ça, dans ce sens-là qu'allait la composition, eux autres, faut qu'y le jouent avec leur oreille d'abord, puis ensuite on l'écrit. Joe, y l'a fait carrément, lui, dans sa tête. Y l'a fait à l'oreille, pis, mais y'a pas eu de réticence là, t'sais, au	Non, ben non, ça non, je peux pas te dire oui. À l'a pas pratiqué.	(Pas de réponse)	Ça, y'est capable de faire ça.	Oui.

		<p>niveau des, son côté artiste là ou créateur là, y'a pas eu de misère à mettre ça sur la table, là. Finalement on n'a pas pu terminer ça parce que, on a débordé dans les concerts, ça commençait juste à, en fait ce que j'ai entendu, à être positif, les derniers cours, là, à apporter quelque chose de concret.</p>				
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>L'élève est-il capable de reconnaître les notes et la durée et les agencer en phrasé musical ?</p>	<p>Comment ça a été long à placer le rythme, les doigts, pis la base, là, le squelette. Après ça, au niveau du peaufinement musical, y l'a pas fait, mais je suis capable de dire que, y serait capable de le faire, par exemple.</p>	<p>Oui.</p>	<p>Encore moins. C'est parce que là, c'est d'abord, faut que le code soit rentré, pis après ça, on peut passer à développer la facilité dans la lecture, pis à arriver à, à, à s'impliquer émotivement dans un style ou dans une phrase ou</p>	<p>Non !</p>	<p>Y'est tout capable de faire ça, du moment qu'y est là. De le faire par lui-même, je pense qu'y était pas rendu là, encore. Mais par contre, si y se sent épaulé, on va lui dire : » oui, t'es capable, tu te concentres,</p>	<p>D'après sa capacité de... Oui, lui, y'était rendu là.</p>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
			<i>dans une nuance ou dans le trip de vouloir créer une musique, une ambiance.</i>		<i>pis tu me le fais correct ». Y va l'avoir.</i>	
L'élève est-il capable d'apprendre à retrouver la note et d'utiliser le doigté adéquat pour bien la jouer ?	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Je suis sûr que, je lui mets un diagramme comme ça, je lui dis : « Caroline, joue-moi cet accord-là, c'est quoi son nom ? » À saura pas. C'est visuel. C'est, faut que ça soit le plus simple possible pour que ça demande aucun effort.</i>	<i>Problème, oui. Y'arrivait à jouer des notes, Mike, au début, y jouait beaucoup avec un doigt, pis des fois deux. Fait qu'y avait tendance à jouer avec le premier pis le deuxième doigts, qui se trouvent à être l'index pis le majeur pis les deux autres, y les laissait « dry ». Contrairement aux autres, où je leur ai demandé l'utilisation des quatre doigts et où la plupart ont réussi à le faire. Donc c'est très difficile.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève adopte-t-il un	<i>Il est capable de battre la</i>	<i>Oui.</i>	<i>Bon, le rythme, ça,</i>	<i>C'est très lent, c'est</i>	<i>Le rythme, c'est la durée</i>	<i>Oui, même que, ben, soit</i>

<p>rythme approprié lorsqu'il interprète une pièce musicale ?</p>	<p><i>mesure et jouer dans le bon temps. Toad, ce qu'y avait en référence, je pense que c'était ma propre vitesse. Toad, y jouait là, à la bonne, avec la bonne pulsation là, pis je pense que y'avait en arrière plan, là, le tempo utilisé, que moi j'utilisais dans le cours.</i></p>		<p><i>c'était bien. elle ça marchait, oui. Bon sens rythmique.</i></p>	<p><i>laborieux, c'est lent pis c'est pas, le rythme, souvent, quand je lui demandais de faire des lectures, y'arrivait pas à les faire, vraiment, les notes et les rythmes en même temps parce que, y'arrivait comme tout juste à reconnaître la note sur la portée pis à l'exécuter tandis que le rythme prenait le bord, dans ce temps-là. Y'était obligé d'arrêter parce qu'y avait une nouvelle note. Là fallait que : « ah! ok ! c'est mi ! » là, y'était bon pour continuer un petit bout, oup ! Là, y'arrêtait encore ! À toutes les fois qu'y avait une recherche à</i></p>	<p><i>des notes. Noire, blanche, chut, noire, blanche, chut... Le tempo c'est la vitesse à laquelle tu vas, tu vas faire tes rythmes. Si y'est capable de suivre le rythme en noire, blanche, oui, mais si y'est attentif, y va être capable de le faire. Donc le rythme, pour lui, en tout cas, le rythme musical, c'est très intellectuel.</i></p>	<p><i>que c'était par nervosité ou par assurance, en tout cas, ça, ça reste vraiment à découvrir, mais, d'après moi, c'était plus par assurance, même si y'a un tempérament nerveux, quand y jouait ses trucs, y les jouait souvent plus vite que les autres. Et il les jouait très bien. Donc, ça veut dire que si y'était capable de les jouer vite, ça veut dire qu'y avait quand même une démarche derrière ça.</i></p>
---	--	--	--	--	--	---

				<i>faire, au niveau d'une note qu'y reconnaissait pas tout de suite, y'oubliait.</i>		
--	--	--	--	--	--	--

Dimension apprentissage

Par les enseignants de français :

Éléments cognitifs :	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève démontre-t-il des capacités à se concentrer ?	<i>Quand y'est concentré, y'est très concentré, mais des fois, y'est difficile à aller chercher.</i>	<i>Y'a d'la difficulté à se concentrer. Y'a toujours eu de la difficulté à se concentrer.</i>	<i>Elle veut me montrer qu'elle est capable de bien travailler, mais elle a toujours quand même de la difficulté à se concentrer, arrêter, s'appliquer à sa tâche pendant plusieurs minutes. Juste la façon qu'elle s'assoie sur sa chaise, c'est toujours de façon à ce qu'elle puisse voir l'ensemble de la classe. Mais elle est moins dérangeante qu'avant, pour ce qui est du reste de la classe. Moins de gros soupirs comme elle</i>	<i>Oui. Oui, faut constamment que je l'aide à revenir. Y fait des efforts, mais ça lui demande énormément. C'est plus facile qu'en début d'année, pour lui, de se concentrer, y'a eu une certaine amélioration, mais y faut quand même lui rappeler.</i>	<i>José, oui, mais pas longtemps. Comme, tantôt, je donnais l'examen d'écriture où, faut quand même faire plusieurs choses, pis c'est long, ça prend pas dix minutes à faire ça. Y va en faire un bout, mais c'est difficile, encore, pour lui, de : « je travaille ça ».</i>	<i>Martin, y s'est pas levé la tête. C'est comme là, on écrit, on écrit, on n'utilise pas nos outils, on écrit. Et j'ai fini ! Martin, y faut lui dire : « regarde, t'as le droit au dictionnaire, vas le chercher ». Pis même, y'a des élèves qui vont lui dire, qui vont aider Martin parce que, y l'ont vu que, y'est plus brouillon, y'est pas tout le temps là. Au début de l'année, y l'aidaient pas, mais là, y l'aident. Parce qu'y se sont aperçus, aussi que, bon. Martin, y'est pas</i>

			<i>me faisait en début d'année pour me démontrer vraiment que ça y tente pas de travailler, que la tâche est lourde, qu'elle sait pas comment faire.</i>			<i>méchant ! Mais t'sais, c'est moins, y'est moins rejeté, je trouve qu'y est moins rejeté qu'avant.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que pensez-vous de sa persévérance à la tâche ?	<i>Ben moi, j'ai, j'ai remarqué une amélioration. Y travaille plus qu'avant pour avoir un bon résultat, dans le fond, pour être fier de son travail. Avant; y'avait des fautes, y voyait pu, c'est pas grave, pis y'arrêtait. Mais à c'theure, y cherche pis y cherche...</i>	<i>Je pense que ça dépend de quelle tâche. Quand c'est sur le terrain, c'est plus concret. Au niveau académique c'est pas, c'est pas, ça a pas la même signification pour lui.</i>	<i>Elle a augmenté un petit peu. Ce qui me surprend, c'est que lorsque certaines tâches importantes qui ne sont pas terminées pendant les cours pis que j'offre, je leur dis très généralement à toute la classe : « bon, ben, j'ai tel midi, où je suis présente dans la classe ». Je ne cours pas après Caroline, je cours pas après elle, un moment donné, elle arrive pis elle me dit : « salut ! Je</i>	<i>Je dirais pas qu'y va se décourager, c'est qu'y... l'intérêt, c'est plutôt du côté de l'intérêt, y va avoir beaucoup de difficulté à garder son intérêt pour un travail.</i>	<i>Amélioration, c'est ça, amélioration au niveau de la persévérance mais c'est encore difficile pour lui de, sur une longue période. Y travaille vite, José. Y va aller encore vite, moins vite qu'avant, mais y travaille encore vite.</i>	<i>Y'a une persévérance mais y faut qu'y parte, faut comme le pousser : « ok go » ! Et, sinon... plus s'organiser, Martin, le petit problème, faut que quelqu'un le guide plus. Y'est plus lunatique.</i>

			viens travailler mon texte ! » Elle vient volontairement. Ce qu'à fait pas au début de l'année, elle oubliait, à s'occupait pas vraiment de ses études.			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Vous semble-t-il travailler avec rigueur ?	Oui. Y travaille avec un peu plus de rigueur.	Ah, encore là, ça dépend dans quoi. Y'a des matières qu'y préfère plus que d'autres, y préfère les maths, info, au français.	Non, je peux pas parler de rigueur, non. Parce qu'elle a quand même de la difficulté en français, donc c'est toujours plus difficile pour elle de, d'écrire ce qu'elle veut, ce qu'y a dans sa tête et ce qu'y a sur papier, son vocabulaire, sa connaissance générale, lui nuit, je crois, un petit peu. C'est pauvre, ça, le vocabulaire, un petit peu, c'est pas développé.	Ça dépend encore, comme je disais, l'intérêt. Mais y fait plus d'efforts, par contre, si je compare avec le début de l'année.	Ben, y travaille encore vite, mais y va chercher plus d'outils. Y'est plus organisé, mais, y'a du travail encore, c'est une amélioration, moi, je trouve, chez José... Non. José, lui : allez y, y va !	Faut lui dire quoi faire, encore. Y suit pas le plan.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève s'engage-t-il dans son	Plus impliqué.	Je sais pas si ça l'a une signification	Plus. Oui. À s'engage plus.	Un peu plus, mais y'a des hauts et des	Y'est engagé, y veut apprendre.	Y va faire son travail, si on lui demande

apprentissage ?		<i>pour lui. Plus ou moins travailleur, quand ça lui tente, y travaille.</i>		<i>bas, là-dessus.</i>	<i>Plus qu'en début d'année. Y pose plus de questions, plus motivé, y'est motivé. Ses notes ont augmenté un peu quand même. Y'est plus motivé.</i>	<i>de faire son travail, y va le faire, oui. Comment y le fait, c'est pas toujours, faut être à côté de lui, faut être sans cesse à côté de lui. C'est à cause d'un manque d'organisation.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il curieux ?	<i>Ben je sais qu'y a plein de connaissances générales, pis y sait plein de choses, là, que, des fois, y'apporte des petits témoignages que les autres savaient pas. Je sais qu'y est curieux, tout le temps prêt à se mêler des affaires des autres, là. Se mêle des affaires des autres. Ça, faut j'y dise souvent d'arrêter.</i>	<i>Pour certaines choses, y'est curieux. Y'a comme certains domaines.</i>	<i>J'ai pas vraiment observé. Curieuse, si c'est pour poser le nombre de questions, non, parce que les questions qu'elle va poser, c'est plus sur le comment faire.</i>	<i>Y va être curieux juste pour savoir plus sur des choses qui peuvent être, comment dire, se mêler des affaires des autres, C'est plus, à partir du moment où ça va être, quelque chose qui, pourrait lui apporter certaines informations privilégiées, là, y va être très content, pis faut qu'y sache tout, dans ce temps-là, même.</i>	<i>José, oui. Y'est ben... y veut savoir, y veut savoir des choses.</i>	<i>Martin, non, y pose pas de questions à ce niveau-là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment décririez-vous ses	<i>Ah, y'est plus ou moins organisé. Pis</i>	<i>Ses habitudes de travail... Joe, c'est sûr</i>	<i>En classe, c'est, c'est p'tit peu par</i>	<i>C'est sûr qu'y va toujours faire en sorte</i>	<i>José, plus organisé, plus à l'ordre, c'est</i>	<i>Martin oublie des choses encore</i>

habitudes de travail ?	souvent, je lui demande de faire des plans là, pis y commence tout de suite son texte, pis lui, y'a hâte d'arriver à la fin. Des fois, c'est en désordre pis y le voit pas. Mais y'est moins pire qu'y était, par exemple, là-dessus.	que, ça dépend des jours. Des jours, y va arriver, y va bien travailler, avec méthode, mais par contre, d'autres fois, y travaillera pas vraiment avec méthode, y va s'amuser, y va faire un problème, y va s'amuser.	p'tit peu. C'est, on écrit quelques mots, on se lève la tête pis on regarde, peut-être qu'à est curieuse de même à cause de ça, le moindre petit bruit, à se lève, à regarde, à va emprunter un crayon à un, à va donner son marqueur à quelqu'un d'autre, y'a toujours de quoi qu'elle est en train de faire, pour pas rester assis, elle reste assis, mais t'sais... C'est pas, c'est pas continu, je peux pas, je peux pas observer un travail continu.	d'en faire le moins possible.	pas encore parfait, des fois y oublie son cahier, bon, des feuilles mobiles là, mais, plus organisé.	énormément. Oublie son cahier, oublie son roman, oublie son crayon, oublie son efface, y'a toujours oublié quelque chose, oublie ses lunettes. C'est tellement... brouillon, y'oublie encore des choses.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment organise-t-il ses tâches ?	L'organisation de ses tâches, ça demeure un peu difficile. Y'est moins pire.	Des fois, y paraît très organisé. Y l'est pas vraiment, par les résultats, pas vraiment. Je croirais	Très difficilement. Exemple, avant de commencer à écrire, on pense. Elle fait pas cette	Encore là, pour arriver à ses fins, mais en faisant le moins d'efforts possible.	Amélioration. Y'a comme tout amélioré un petit peu de chaque bord, c'est intéressant.	Organiser, on lui demande d'écrire un texte, y va l'écrire. Mais y'a pas de démarche.

		<p>qu'y est pas organisé. Pis des fois, c'est plus organisé. Des fois c'est non, des fois c'est oui.</p>	<p>partie-là, elle voudrait tout de suite écrire. Peut-être un manque de confiance en elle, mais, c'est comme si elle a besoin d'un adulte à côté pour lui dire : oui, ça va ce que tu veux faire, oui c'est comme ça. Là, quand je le fais méthodiquement, elle se sent plus en confiance puis elle se met à l'ouvrage. Toute seule, elle a pas cette méthode-là.</p>			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>L'élève démontre-t-il de la motivation ?</p>	<p>Ça dépend pour quelle tâche. Ben, souvent, quand y faut qu'y écrive pis qu'y compose un texte, là, ça part de ses idées à lui, pis y'a plein d'idées, ça va bien, là. Quand c'est plus créatif,</p>	<p>Ben, de la motivation, pour la guitare, surtout, je l'ai fait pratiquer, un moment donné, dans la classe, là, y'était très intéressé à montrer ce qu'y savait. Y'a bien fait ça, les élèves</p>	<p>Plus qu'avant. Elle commence à goûter, dans différentes matières, à des résultats assez satisfaisants. Et à chaque fois qu'y se passe de quoi de négatif chez les élèves, elle</p>	<p>Oui. Y me l'a prouvé, quand y me disait des fois : « ah ! je vais me prendre en mains, pis ah ! tu vas voir ». Y'a été capable de me prouver qu'y a été capable de le faire. C'est</p>	<p>Plus motivé.</p>	<p>Je trouve pas qu'y montre de l'intérêt. C'est comme dur pour lui, c'est, c'est toujours un manque d'organisation.</p>

<p><i>quand ça part de lui.</i></p>	<p><i>étaient intéressés aussi à l'écouter, à lui poser des questions. Ça, y paraît emballé de ça, on dirait qu'y faut s'occuper de lui, faut s'occuper de ce qu'y fait. Y demande beaucoup d'attention. Faut s'en occuper absolument. Y'a besoin de beaucoup d'encadrement.</i></p>	<p><i>me dit souvent : « ah ! ben moi, là, ça va bien, j'ai des bonnes notes pis je veux continuer à avoir des bonnes notes ». Donc y'a une motivation, on dirait que là, elle y a goûté, là, à la réussite, un peu là, pis ça la motive à continuer. Et ça, ça me surprend, parce que dans le fond, qu'elle réussisse ou ne réussisse pas son année, d'une manière ou d'une autre, à va aller au Paul-Hubert. Elle, à l'a décidé de travailler, à l'a décidé de se prendre un petit peu plus en main. Sa difficulté en français, c'est beaucoup plus difficile à régler, là,</i></p>	<p><i>mieux qu'au début, je dirais qu'y a une certaine amélioration, mais y'est capable de beaucoup plus quand même.</i></p>		
-------------------------------------	--	---	--	--	--

			<i>d'une journée à l'autre, parce que ça, c'est vraiment de la pratique, de la pratique, et elle, bon, y lui reste un bon bout de chemin à faire, mais l'intention est là. Une meilleure intention.</i>			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de la capacité d'attention de l'élève ?	<i>Y'a pas, y'est pas attentif longtemps, faut souvent lui rappeler qu'y faut qu'y écoute, mais, c'est ça. Ah ! lui, aussitôt qu'y a quelqu'un qui fait quelque chose dans la classe, je le sais, y vient me le dire.</i>	<i>Y peut pas se concentrer longtemps et on dirait qu'y est beaucoup trop nerveux, y parle, y parle vite. Y'est pas vraiment comme attentif à ce qu'on dit. Quand y commence à parler: « Wow, j'ai rien compris là ! » Ça sort, lui là, nananana, pis on comprend à moitié le discours.</i>	<i>Elle est quand même plus présente. Elle observe beaucoup, des fois, je fais des, des petites farces, mais très rapides, pince-sans-rire, rapidement, et je vois qu'elle a un petit sourire à ce moment-là. À l'a pognée, à l'a un petit sourire. À l'écoute. Ah! oui, à l'écoute plus, oh! Oui!</i>	<i>Y faut qu'y fasse des efforts constants, tout le temps. Faut jamais qu'y lâche là-dessus. Donc, tu vois que c'est pas naturel pour lui, y va toujours avoir à faire des efforts là-dessus.</i>	<i>Y l'est plus là.</i>	<i>Martin, non. Non, Martin, c'est extrêmement difficile.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Vous semble-t-il avoir du potentiel ?	<i>Oui, y'a du potentiel, quand c'est pour créer des textes, là,</i>	<i>Oui. Oui, oui, parce que c'est intéressant de parler avec lui</i>	<i>Moi, je crois que oui parce qu'elle m'a surprise. Sérieusement</i>	<i>Y'a plus de potentiel que ça, y'a plus de potentiel.</i>	<i>Oui. À cause de sa curiosité, là, qu'y a développée</i>	<i>Martin, au niveau académique, c'est pas fort.</i>

	<p><i>oui, y va vraiment travailler fort pour mettre toutes ses idées, tout ce qui se passe dans sa tête, là, y veut tout mettre ça sur papier, mais quand y'arrive à des tâches moins le fun, là, des fois, y serait capable de les faire, mais c'est l'intérêt, moins. Moins d'intérêt. Le potentiel est là.</i></p>	<p><i>de différents sujets, ça paraît qu'y a une certaine culture, pis y'a une certaine logique, aussi. On dirait que c'est plus en classe devant un travail qui, pour lui, paraît peut-être routinier, pis y sait pas vraiment la valeur de ce travail-là.</i></p>	<p><i>elle m'a vraiment surprise, qu'elle veuille faire le spectacle, ça, je l'avais pas perçu chez elle. À s'est décidée trente minutes avant le spectacle de le faire. Mais, ben moi, ça faisait longtemps qu'elle m'en parlait, qu'elle voulait le faire. C'est certain que moi, je les juge, par rapport à leurs capacités en français à s'exprimer, déjà, je trouve que ça va mieux, qu'elle est déjà plus posée, qu'elle s'exprime mieux à l'oral, mais y reste encore beaucoup de travail à faire.</i></p>		<p><i>un petit peu là, oui, y'a du potentiel.</i></p>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>L'élève démontre-t-il des capacités à mémoriser (une règle</p>	<p><i>Y'a de la misère.</i></p>	<p><i>Pas beaucoup. Y'ont pas beaucoup de mémoire ces jeunes-là.</i></p>	<p><i>À se rappelle pas toujours, la fois précédente, comment... C'est assez</i></p>	<p><i>Faut lui redire, mais j'ai remarqué qu'y va retenir beaucoup plus à partir</i></p>	<p><i>José, oui. Y se souvient des choses, là : « ah ! oui ! »</i></p>	<p><i>Martin, y se souvient jamais d'une fois à une autre. Y'est pas là.</i></p>

par exemple) ?		<i>Pis Joe, c'est pas une exception. Moi, je dis toujours que c'est le manque d'intérêt. Si c'était présenté autrement, ce serait différent. Faut que ce soit de l'action, faut que ce soit relié à quelque chose de concret... Là, le moteur part, y'est vraiment en action. Là, ça va marcher.</i>	<i>dur, oui. Donc, assez incertain.</i>	<i>du moment où je vais donner des exemples qui rejoignent... Faut comme piquer sa curiosité pour l'embarquer dans les affaires, si je réussis à trouver des sujets qui vont le rejoindre là, j'arrive à plus aller le chercher.</i>		<i>J'ai l'impression qui suit pas, y suit pas son groupe. Plus en interaction avec les autres, mais y suit pas le groupe. Donc y'a plus appris à communiquer avec les autres qu'à s'organiser puis à développer une stratégie.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de la créativité dans ses travaux ?	<i>Ben, la créativité, là, au niveau de l'écriture, y'a des bonnes idées originales</i>	<i>Oui, y'a beaucoup de créativité, Joe, dans ses travaux. Même pour organiser. Y a toujours été dans le comité organisateur. C'est un gars de terrain, ça là.</i>	<i>Non, pas vraiment.</i>	<i>Y'avait à faire, un travail, un texte descriptif, là, puis, ben c'est un sujet qui l'intéressait énormément, fait que tu voyais que y'était quand même motivé là parce que c'était un sujet qui l'intéressait. C'était correct, c'était</i>	<i>José, oui. Y'est plus allumé. Y pense à des affaires: « si je faisais ça, est-ce que c'est correct ? » Y va vérifier si c'est bon.</i>	<i>Non.</i>

				<i>pas extraordinaire. Je crois qu'y est capable d'avoir beaucoup plus de créativité que ce qu'il a laissé vivre là-dedans.</i>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de son esprit d'analyse et de synthèse ?	<i>Y'a de la misère avec ça, des fois, je lui demande de raconter une petite histoire, pis, des fois, y'en saute des bouts. Mais y'est moins pire qu'y était, par exemple. C'est sûr que, moi, je trouve qu'y s'est amélioré beaucoup, là, à ce niveau-là, y'en manque encore, par exemple.</i>	<i>Ben, pour analyser une situation, par exemple un problème, y va toujours nous trouver une cause à ça, pis y va arriver à nous convaincre que oui, ça pourrait être ça, la plupart du temps, ça a de l'allure. Pis y'est capable de synthétiser ça aussi.</i>	<i>C'est là qu'elle a le plus de difficulté. Par contre, si on regarde sur le côté personnel, elle ne voyait que des problèmes, que des fardeaux, critiquait beaucoup, portait beaucoup de jugements. Aujourd'hui, à commencer à pouvoir analyser la situation, c'est vraiment du côté personnel.</i>	<i>Ça dépend toujours de ses objectifs. Quand c'est des choses de controverse, là, y peut gratter pis pousser en masse, mais si y'a pas plus d'intérêt que ça, ça va aller avec son intérêt pis sa motivation. Y choisit dans qu'est-ce qu'y a envie d'embarquer plus ou pas.</i>	<i>Amélioration. Y'est pas parfaitement capable de faire la synthèse de ce qu'y vient de voir, là, mais t'sais, y'a quand même des éléments de ce qu'on a vu cette année qu'y est capable de faire des liens.</i>	<i>Y participe tellement pas, Martin, que c'est ben difficile à dire. Faut tout le temps aller le chercher, pis le réveiller. C'est ça.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments psycholinguistiques:						
L'élève comprend-t-il le sens des textes ?	<i>Oui, c'est un bon lecteur.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Elle se décourageait rapidement. Ce matin, j'ai pas entendu</i>	<i>Y lit un texte, si y'est pas sûr, y va demander, y veut, y va</i>	<i>José, y'a encore, des fois, un peu de difficultés là-dessus là,</i>	<i>Martin, y'a de la misère à comprendre le sens de ce qu'on</i>

			<i>un mot des textes qu'on a reçus pour l'examen de la CS. Mais là, j'ai pas entendu de découragement. J'ai pas entendu de soupirs.</i>	<i>s'assurer qu'y a bien compris, là.</i>	<i>mais encore là, y'a eu une amélioration, y prend le temps de le relire.</i>	<i>demande.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il capable de les interpréter ?	<i>Ben habituellement, y'est pas si pire pour lire entre les lignes là.</i>	<i>Oui.</i>	<i>C'est comme si elle avait un manque de connaissances générales pour faire des liens, intéressants, là.</i>	<i>Oui, y'a une capacité pour les interpréter, mais je te dirais pas, t'sais, à coup sûr là. Y va poser des questions pour y'arriver.</i>	<i>C'est pas toujours correct, son interprétation, mais y'essaie. Parce que des fois, y vont au premier degré. C'est des élèves en difficulté, donc, des fois, c'est étonnant, l'interprétation qu'y peuvent avoir, mais y'a toujours l'effort. C'est difficile là, mais y'a toujours l'effort.</i>	<i>Des fois, y va sortir des affaires, y'est capable de... Une certaine logique, oui, c'est ça.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de reconnaître les éléments de continuité et la progression qui contribuent à	<i>Oui, c'est quand même, ça va bien à ce niveau-là.</i>	<i>Dans le temps, oui.</i>	<i>Un petit peu plus qu'avant.</i>	<i>Le texte descriptif, y'a bien compris chacune des parties.</i>	<i>José, y'a ben, moi, je trouve, y'a ben de l'imagination là-dedans, eh ! Seigneur, ça va, pis des fois, ça va</i>	<i>Y'a pas nécessairement de continuité avec les péripéties, mais l'élément déclencheur,</i>

la cohérence du texte ?					<i>trop, là, oups ! Y s'en est passé des affaires, en cinq minutes, là. On parlait tantôt de créativité là, ben lui aussi, y'est capable de dire : « bon, y faut qu'y arrive quelque chose ».</i>	<i>y'est capable de le faire. Après, qu'est-ce qui se passe, ben là, ça peut être un petit peu brouillon, oups ! Y parle de qui là ?</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de discerner les conditions d'écriture telles choisir la manière d'organiser son texte ?	<i>Ben ça, y'a d'la misère à faire des structures de texte, parce qu'y « gâroche » tout ça dans un paragraphe pis c'est mêlant.</i>	<i>Oui. C'est pas si mal ça.</i>	<i>Oui, avec aide.</i>	<i>Y'a bien respecté ce que j'avais demandé là-dessus, oui.</i>	<i>Lui, va l'utiliser son plan, José va l'utiliser.</i>	<i>Faut toujours qu'y ait un référent. Martin n'utilise pas de plan. Martin, des fois, ça va fonctionner peut-être à cause de sa culture Martin, y'utilise pas les documents, ce qui a besoin, y regarde pas ça, lui. C'est l'instinct. Pis y arrive à faire de quoi quand même avec ça.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de bien planifier sa tâche ?	<i>Ben, probablement que non, parce que... Ça doit être ça qui fait</i>	<i>Ça, c'est pas fort.</i>	<i>Non. Pas seule.</i>	<i>Y'a respecté, en gros, qu'est-ce que je demandais.</i>	<i>Si c'est pas planifié, y'a plus de difficultés, José, à planifier sa</i>	<i>Pas de plan.</i>

	<i>que, la difficulté à faire un plan, ça doit être ça qui l'empêche de faire un texte là, qui est cohérent, des fois, là.</i>				<i>tâche. Y peut en faire un petit bout, mais après ça là, c'est plus difficile, mais y l'utilise.</i>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire son texte ?	<i>Ben, y sait qu'y fait des fautes, mais y'est pas capable de les trouver.</i>	<i>Je trouve ça difficile, parce que, quand y veut pas le faire, y va me le dire, certaines difficultés. Des fois, c'est pas vrai. Fait que là, c'est toujours : on recommence. Comme on n'en a pas juste un dans la classe, ça devient compliqué, là. Donc, je peux pas vraiment m'y fier, pis je peux pas vraiment te le dire qu'y est capable ou non...</i>	<i>À l'a déjà fait, mais faut lui donner un coup de main, et c'est très sommaire.</i>	<i>Ça je leur ai fait pratiquer beaucoup, le donneur receveur là, pis y'a des difficultés là-dedans. C'est pas compliqué, c'est qu'il l'appliquait pas ou à moitié, t'sais. Y le sait qu'y l'applique pas.</i>	<i>José y sait que sa faiblesse, une de ses faiblesses là, c'est son orthographe grammaticale pis ses accords. Mais c'est difficile de dire : « ok, j'identifie mes receveurs, j'identifie mes donneurs, je m'en sors avec ça. » Ben c'est long. C'est une tâche plus lourde. Plus longue, parce que José, y veut aller vite, y aimerait ça que sa stratégie d'aller vite donne de bons résultats. Fait que lui, y se rend compte qu'y faut</i>	<i>Martin, mais, on peut pas dire, y va s'énerver, mais c'est pas la même vitesse. Si je donne deux cours pour faire un examen d'écriture, Martin, y va écrire là, y lèvera pas la tête, de toute façon, mais y utilisera aucun document pour aider ou qui pourrait faire référence... Y va pas vérifier. Y'est pas bon en français. Y'a jamais été bon. Je peux pas dire qu'y veut pas faire l'effort, parce qu'y travaille quand même. Mais ses</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
					ralentir le rythme, mais c'est difficile. Ça arrive pas tout le temps qui puisse ralentir.	difficultés à écrire un texte, y'est pas capable de les identifier.
L'élève est-il capable de vérifier les structures de phrases, vérifier que les mots sont employés selon le sens qui leur est accordé ?	<i>Y'est, oui, ça va mieux à ce niveau-là, avant, y'avait des phrases pas de verbe, des... Y'essaie de beaucoup mettre du style dans ses phrases, y'essaie vraiment de mettre du style. Oui, c'est mieux, oui.</i>	<i>Ça, ça s'est amélioré. Parce qu'y a des choses qu'y m'a dit qu'y savait pas, qu'y avait jamais appris, pis là, y le sait, dans la structure, là, c'est plus clair pour lui.</i>	<i>Pas vraiment.</i>	<i>Oui, quand y'est attentif à la matière, y'est capable de bien réussir. À partir du moment où il se laisse pas distraire là, y'a une bonne capacité de compréhension. Y mélange pas le sens des mots, là, y'a un sens figuré, y'est capable de reconnaître dans une phrase que le mot...</i>	<i>José, lui, y le savait, justement, dans ce que j'ai donné, qu'y fallait qu'y procède par substitution, par synonymie. C'est surtout au niveau, c'est pas au niveau de la structure. En syntaxe, ça va, GN suivi d'un GV, les extensions, mais c'est au niveau de la ponctuation, oups ! C'est plus facile qu'en début d'année, mais c'est sûr qu'y a encore des difficultés à ce niveau-là.</i>	<i>Y écrit. Y vient me le donner. Y vérifie pas, y'a pas regardé que sa version finale doit être à double interligne, y peut y avoir un mot que le sens est pas bon dans la phrase.</i>
L'élève est-il capable d'analyser le contenu de textes, d'en saisir la structure et	<i>Oui. Habituellement, y'est capable d'aller chercher ces éléments-là.</i>	<i>L'intention, le but du texte, là, oui. Tout ce que je fais à part, exemple sur la grammaire</i>	<i>Beaucoup de difficulté.</i>	<i>Si c'est le cas pis que c'est important qu'il le saisisse, y va en parler pour le dire, habituelle-</i>	<i>Ouf, non. Je leur ai lu, eux autres, une petite nouvelle policière, y'ont bien</i>	<i>Martin est un petit peu plus habile là-dessus. Martin, y'a toujours été capable</i>

le style, l'intention, les valeurs et les buts ?		<i>nouvelle, oui, ça fonctionne, ça, c'est un peu mieux, y'a une amélioration.</i>		<i>ment. Y se débrouille bien.</i>	<i>aimé l'histoire, José a ben aimé l'histoire, mais j'ai demandé c'était quoi les valeurs véhiculées là-dedans, pis c'était quoi l'intention de l'auteur en étant ici, ou, hey, là, on est rendu ben que trop loin. C'est premier degré.</i>	<i>d'interpréter plus. Je pense que c'est à cause du milieu. Y'est capable d'interpréter, pis de faire des choix comme ça, là, des interprétations.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de planifier sa lecture du texte ?	<i>Oui. Marquer le texte, entre autres. Y le fait, mais à quel point c'est efficace, je sais pas. C'est l'efficacité qui est en doute.</i>	<i>Y'a d'la difficulté, est-ce que c'est sa difficulté, ou est-ce que c'est parce qu'on en n'a pas assez fait. Ça, c'est une autre affaire. Mais c'est ça, c'est possible que ça soit notre difficulté de groupe.</i>	<i>Elle va écouter beaucoup, mais comme ce matin, est pas venue poser de questions, je l'ai vue commencer à marquer, je serais curieuse d'aller voir son marquage.</i>	<i>Ça, je saurais pas te dire.</i>	<i>José va faire l'effort de sortir le surligneur pis de dire, bon, de...</i>	<i>Martin, va falloir que je sois à côté, faudrait que je sois à côté, les textes, je les fais travailler : « surligne telle chose là, surligne dans le premier paragraphe, les différentes désignations du personnage », bon. Martin, non, ne fait pas l'effort de sortir le surligneur. Y peut s'en sortir quand même, Martin, sur</i>

						certains questions là-dessus là, mais au niveau de la planification, dire : « bon, le style, bon c'est ça, ok, je regarde ça avant de... » Faut vraiment répéter la stratégie, là, la planification.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable d'en construire le sens, d'y réagir et d'en évaluer sa démarche de lecture ?	<i>Habituellement, y'est quand même, y'est capable de se débrouiller pour aller trouver ce qu'y a besoin.</i>	<i>C'est un petit peu plus compliqué pour ça. C'est un peu plus compliqué pour lui.</i>	<i>C'est faible, de ce côté-là. Tout ce qui est auto-évaluation de sa démarche, c'est plus ardu, je pense qu'elle commence à le faire. À en est à ses débuts.</i>	<i>Dans la compréhension qui avait été faite à la deuxième étape, y'a certains éléments qu'y avait moins saisis, là. C'est plus au niveau des liens, mais y'était le seul qui a eu de la misère à faire les liens. Mais y va arriver à bien comprendre ce qui est dans le texte.</i>	<i>C'est plus facile qu'en début d'année là, mais c'est sûr qu'y a encore des difficultés à ce niveau-là. José, si c'est marqué, justement, quoi faire, y va faire l'effort de le faire.</i>	<i>Ah ! C'est ben compliqué là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de planifier la production de son texte ?	<i>Pour faire un plan là ? C'est moyen.</i>	<i>Oui. Y lit les consignes pis y'est capable.</i>	<i>C'est ça, la planification... Ben c'est ça, le plan, y faut que je travaille avec</i>	<i>En tout cas, il l'avait bien fait pour le descriptif, là. C'était correct, là, y</i>	<i>J'ai l'impression que José, lui, y va partir lui aussi, mais y va revenir.</i>	<i>Martin, y'écrit : « Ok, on part ! »</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de la rédiger, la relire et la modifier en cours de rédaction et d'en évaluer la démarche d'écriture ?	<i>Ça, y'a de la misère avec l'auto-correction, on dirait qu'y voit pas ses fautes, y voit pas qu'y fait des phrases pas de verbe, mais, là, à c't'heure, là, qu'y comprend plus pour les phrases, là, mais...</i>	<i>Jusqu'à la fin, je croirais pas là... Y va corriger le minimum de fautes, pis...</i>	<i>Très peu. La première version et la version finale se ressemblent beaucoup.</i>	<i>Il serait capable. Ben, y va l'appliquer, mais y pourrait l'appliquer plus précisément que ça.</i>	<i>José, y met même ses surligneurs de toutes sortes de couleurs à peu près, c'est barré, surligneur là, une autre couleur là, y'a comme un petit code de couleurs qu'y s'est développé pour dire : « ah ! ok, rouge », parce que sur son bureau, c'est plein, t'as plein de surligneurs, de dictionnaires, pis envoie donc. Ben, c'est pas pire pareil, y se débrouille avec ça. Ça a l'air à être un visuel, ça y prend beaucoup de couleurs, mais y arrive à s'encoder lui là.</i>	<i>Martin, pas du tout. Si je regarde le brouillon pis la version finale, ce qui change, c'est qu'y en a une qui est écrit au crayon plomb pis l'autre qui est écrit à l'encre bleue.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève	<i>Non.</i>	<i>À moitié. Il</i>	<i>Non, on peut</i>	<i>Y peut avoir</i>	<i>Non, je dirais,</i>	<i>Martin, je</i>

maîtrise-t-il les éléments de la langue? (lexique, grammaire, orthographe, conjugaison)	<i>Difficulté avec les verbes et la syntaxe. L'orthographe c'est pas si pire, yé capable de corriger.</i>	<i>maîtrise à moitié.</i>	<i>pas parler de maîtrise.</i>	<i>de la misère avec les fautes d'orthographe surtout, là, pis les conjugaisons. Oui, ça, le sens, c'est bon. Vocabulaire, y fonctionne bien là-dedans. Très bien. Pis au niveau de la syntaxe, de la grammaire, structure des phrases, y'est capable de faire les liens entre les phrases, y les fait.</i>	<i>pas parfaitement, là. Certaines notions, qui sont, que José est capable de reconnaître, là, ça c'est un verbe, ça c'est un nom, mais y'a encore des difficultés, surtout au niveau des mots invariables, là. Y'a des difficultés.</i>	<i>trouve qu'y est plus habile là-dedans, si j'écris une phrase au tableau pis je demande de trouver les éléments, je le trouve plus habile que Martin.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève adopte-t-il un rythme approprié lorsqu'il s'exprime ou lit un texte ?	<i>Quand y parle, y parle bien. À l'oral, ça va bien. Le rythme est approprié.</i>	<i>C'est ça, y parle vite. Trop vite, ça nuit à la compréhension pour les pairs.</i>	<i>Oui. Ben, oui, oui. C'est, oui, c'est normal.</i>	<i>Y'est capable d'être correct.</i>	<i>Ben, l'oral, par exemple, je regarde José, y va être en avant, y va parler vite. Mais y'a quand même, au niveau de la lecture, y'a de la difficulté à la lecture, là, c'est pas, ça coule pas, là, y'a une hésitation. Et José, y a développé une certaine curiosité, les</i>	<i>Martin, les accents, lui y les utilise bien. Son rythme c'est lent, c'est plus lent, Martin, c'est beaucoup plus lent. Y articule bien, au niveau du vocabulaire, c'est limité.</i>

					textes que je passe, si y'a une suite, y vient chercher la référence. Y'aime plus la lecture qu'au début de l'année. José, moi, je trouve qu'y a développé ça, moi, José. Y'a fini un livre. Y'est plus à son affaire, José.	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Pouvez-vous faire une synthèse de la matière vue en français cette année? (phonologie : accent, rythme, articulation) (lexique : vocabulaire) (sémantique: sens) (syntaxe : grammaire, structuration des phrases, liens entre elles)	<i>En lecture, la compréhension du sens, lire entre les lignes, être capable de remettre tout ça en ordre, de le redire dans ses mots pour être sûr qu'on comprend bien. En écriture, plus la variété, être capable d'écrire différents types de textes dans différents contextes, de se créer un propre style, pis d'organiser un plan sans</i>	<i>Structure de phrases, l'analyse, exemple, trouver le noyau dans la phrase, le groupe sujet, le groupe du verbe, groupe prépositionnel, avec ça, y'ont appris les pronoms relatifs, c'est-à-dire, y'ont révisé les pronoms relatifs qu'y savaient pas. On a fait de la conjugaison, réviser les temps, pis distinguer un verbe qui est conjugué d'un verbe à</i>	<i>Ah, ben mon dieu, j'ai mis l'accent surtout sur les stratégies de lecture et d'écriture. Et à l'intérieur de ça, bon, juste dans les stratégies d'écriture, on est allé voir les types et les formes de phrases qui peuvent nous aider dans l'écriture. On est allé voir toutes les notions de base, les participes passés, on travaille sur ça, le D/R, l'accord du</i>	<i>Ben, on a vu, la classe des mots, tous les types des, des formes de groupes, même chose pour les types et formes de phrases, subordonnée relative, circonstancielle.</i>	<i>Eux autres, c'est vraiment le groupe réduit. Y ont des difficultés d'apprentissage, y ont plus de français et plus de maths. Je leur donne plus de temps. On va voir le programme plus lentement, mais ce qu'ils ont besoin, là, comme base, c'est beaucoup d'enrichissement, y ont beaucoup de difficultés. C'est sûr, le groupe nominal, le</i>	<i>Le sens, c'est plus compliqué y'a certaines phrases, je sais pu de qui y parle, au niveau des références. Grammaire, structure, liens entre les phrases, y fait des phrases plus courtes, ça l'aide beaucoup. C'est des phrases plus courtes, donc, chaque phrase a ce qu'il faut, un sujet, verbe, c'est plus coupé, disons. Y'a pas de</i>

	<p>modèle de base, t'écris avec le style que tu désires donner à ton texte. Ben, je dirais, c'est les deux choses différentes, là, qu'y se débrouillait pas si mal, mais, y'a du travail à faire ...le français, c'est pas sa matière, là.</p>	<p>l'infinitif, parce que, pour certains, c'était loin, donc Joe, c'est moins pire qu'en début d'année. Y'a cheminé là-dedans.</p>	<p>donneur/ receveur, la ponctuation, les expansions, les phrases subordonnées mais on a travaillé surtout en fonction de stratégies, lecture, écriture.</p>		<p>groupe adjectival, la ponctuation. Tout ce qui est dans le programme, la base, ça ils le voient. C'est bon, José, la prononciation, c'est surtout son débit trop rapide. Le sens, c'était difficile pour José. Vocabulaire, c'est élémentaire, y'a beaucoup de mots qu'y ne sait pas le sens, y va le demander par exemple. Les accents, y'a de la difficulté avec ça. Les é, les è, les ê...</p>	<p>coordination, y'a des liens entre les deux phrases, mais c'est toujours les référents le problème. Parce que le « il », là, si y'a deux personnes, le « il », c'est qui ça, il, donc ? Y manque qui, là</p>
--	--	--	--	--	--	--

Dimension comportementale

Par les sujets :

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments hyperactifs :						
Es-tu agité ?	<i>Pas si pire. Je dirais qu'y a des fois, m'a être agité, mais y'a d'autres fois c'est correct. Pis dans l'école, ça peut aller.</i>	<i>Un peu. Oui. Ah! Toujours. C'est quelque chose que je gère pas bien. Ben, j'suis plus dynamique que d'autre chose.</i>	<i>Ça dépend.</i>	<i>Un peu.</i>	<i>Ça peut arriver. Je le cache pas. (rire) Ça arrive, des fois dans les cours. Dans les cours de guitare aussi. Oui, je ris des fois.</i>	<i>Je suis agité, oui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Es-tu capable de te contrôler ?	<i>Oui pour des affaires, pis non pour d'autres. Quand j'ai quelque chose d'important, genre une activité importante qui arrive. J'suis sur les nerfs pis je tombe sur les nerfs du monde.</i>	<i>Oui. Comparé à avant, oui. C'est mieux qu'avant. Avant ça, quand je commençais à m'énerver, je continuais. Ça arrive des fois que ça me tanne, pis je sais pas pourquoi je suis tout énervé, là, pis que c'est plus difficile à contrôler ça a déjà arrivé. Là, c'est moins pire.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Des fois, des fois, je me contrôle... Ça arrive de perdre un petit peu le contrôle...</i>	<i>Non. Moi, j'aime beaucoup bouger, ça fait que je le sais pas.</i>	<i>Temps à autres.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment te comportes-tu en classe ?	<i>Y'a un bout, j'étais énervé. Oui. Surtout</i>	<i>Ben, ça dépend des jours. (rire)</i>	<i>Correct. Je ris beaucoup. (rire)</i>	<i>Ben, assez bien, en général.</i>	<i>Je parle. Même quand l'enseignant</i>	<i>Ben, en classe, ben, je suis</i>

	<i>au début d'année, pis là, ben ça, je suis plus correct, avec la guitare, ça a aidé.</i>				<i>me dit de pas parler. Je parle tout le temps moi. Quand je suis stressé, je vais faire, je parle, je suis pas capable rester sur ma chaise.</i>	<i>souvent dans la lune, là. Oui. À part de ça, j'écoute quand même.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment te comportes-tu à la maison ?	<i>Ça dépend, des fois tranquille, des fois énervé. Des occasions ou ben parce que j'ai un regain d'énergie, beaucoup plus dur à contrôler, tout ça.</i>	<i>Ça va bien. Ça va mieux à la maison qu'à l'école.</i>	<i>Correct. Je ris. (rire)</i>	<i>Ouin, ça, ça va.</i>	<i>Je le sais pu. Ça va pas bien de ce temps-là. Tout ce qui a rapport à la maison, je le sais pu, chu tout mélangé.</i>	<i>Bien.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
T'arrive-t-il d'agir trop rapidement, avant de penser ?	<i>Des fois, oui. Ça nuit quand ça arrive, dans ce temps-là, je me dis que j'aurais pas dû faire ça.</i>	<i>Souvent ! Souvent ! Souvent ! Genre je pense après avoir agi. Pis là, je regrette dans ce temps-là; « ah! j'aurais pas dû faire ça, là ».</i>	<i>Oui. Ben, des fois, là. Je réagis vite, vite, vite, après ça : « ah! » là, je pense après.</i>	<i>Un peu. Je réagis vite.</i>	<i>Oui. Oui. Je voudrais revenir en arrière.</i>	<i>Oui, ça m'arrive. Bon, ben de temps en temps là. je m'échappe pis je dis un méchant mot, j'ai dit un sacre... Pis je voulais pas le dire.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Quand tu commences un travail ou un devoir, le termines-tu ?	<i>Oui. Généralement, là, sauf quand y'a des instructions</i>	<i>Ben oui.</i>	<i>Oui. Oui, si j'aime ça, là</i>	<i>Oui.</i>	<i>Souvent, souvent avec difficulté.</i>	<i>Oui.</i>

	<i>qu'on n'a pas.</i>					
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments comportementaux :						
Que penses-tu de la colère ?	<i>Ben, ça peut servir, mais c'est pas à utiliser toujours. Ça peut être bon, mais faut se contrôler.</i>	<i>On vient « fru ». Ça fait du bien, des fois. Ça fait du bien. Ça te défoule.</i>	<i>Ça défoule.</i>	<i>Ben, ça mène pas à grand chose.</i>	<i>C'est important.</i>	<i>Ça m'arrive souvent.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que tu t'énerves facilement ?	<i>Entre les deux. Ça prend un certain temps, après ça, je me frustre. À un moment donné, trop, c'est comme pas assez.</i>	<i>Quand je suis pas fatigué, non. Oui, je veux dire, quand chu fatigué, des fois. Fatigué, des fois.</i>	<i>Moyen.</i>	<i>Un peu.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui. Je m'énerve facilement.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Toi, t'arrive-t-il d'être agressif ?	<i>Oui, quand y m'ont cherché pis y'ont fait exprès. C'est verbal, pis si eux autres deviennent physique, ben, je pense que je va devenir physique.</i>	<i>Quand je pogne les nerfs, oui. Dans ce temps-là, c'est plus physique!</i>	<i>Oui.</i>	<i>Un peu.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui. Ben en tout cas, je suis pas une personne qui frappe du monde. Plus au niveau de la parole, là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il t'arrive de te bagarrer avec les autres ?	<i>Non, c'est juste si eux autres... C'est déjà arrivé. Des années, c'était pire que d'autres choses, pis y</i>	<i>Oui. Ben, moins. Beaucoup moins qu'avant.</i>	<i>Non. C'est plus verbal.</i>	<i>Trois fois, au primaire.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Justement, c'est ça que j'ai dit, je suis pas un gars à me battre, là, mais par exemple, quand je</i>

	<i>m'avait déjà frappé. Cette année, c'est pas arrivé.</i>					<i>pogne les nerfs facilement, là, ça se peut que... mais en tout cas je cogne pas fort..</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que ce sont les autres qui te provoquent ? Ou toi qui provoques les autres ?	<i>Souvent les autres. Des fois, ça peut arriver que je les provoque.</i>	<i>Ça dépend. Bon, ça a déjà arrivé que je les provoque.</i>	<i>Ça dépend, les deux arrivent..</i>	<i>Un peu des deux..</i>	<i>Des fois ça peut être moi, des fois ça peut être les autres. C'est moitié, moitié. Ben, je me défends ou j'écœure.</i>	<i>Ben, je peux marmonner.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Es-tu obéissant ?	<i>Pas si pire. À l'école ou à la maison, pareil les deux..</i>	<i>Ça dépend qu'est-ce qu'on me dit. Avec les parents, oui. À l'école, ça dépend, si une prof me dit : « vas au relais », j'irai pas.</i>	<i>Oui. La plupart du temps.</i>	<i>Un peu, ça dépend si, ça dépend c'est qui. Si c'est M. X... Ça dépend des « shots », là. Des fois non, des fois oui.</i>	<i>Je sais pas. Non, je sais pas ça non plus. Je suis tout mélangé.</i>	<i>Pas vraiment, non. Je fais des choses temps en temps, mais... À l'école, c'est correct, ça, j'obéis, pis chez nous, j'obéis moins, là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments affectifs :						
Es-tu du genre positif ou négatif ? As-tu tendance à te sentir capable de faire les choses ou à te dire : « Je ne suis pas bon » ?	<i>Entre les deux. Entre les deux.</i>	<i>Positif. Des fois, j'ai tendance, des fois, à dire : « Ah! je suis pas bon, je suis pas capable », mais c'est moins souvent. Au début de l'année,</i>	<i>Positive. J'ai pas toujours été comme ça. Ben, je suis pas toujours positive, ça dépend des cas, là. Quand y'a des affaires que j'aime pas.</i>	<i>Positif. Ben, pas toujours, là.</i>	<i>Positif.</i>	<i>Moyen.</i>

		<i>c'était plus que ça.</i>				
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Tu es comment en classe, intéressé ou passif ?	<i>Ça varie, ça dépend de ce qu'y faut faire.</i>	<i>Ben, ça dépend si le cours est intéressant.</i>	<i>Intéressée, souvent.</i>	<i>Ça dépend des cours, l'écologie, plus intéressé, pis le français, pis les arts. Les autres cours, plus passif.</i>	<i>Intéressé.</i>	<i>Pas mal plus passif, là. Ben en tout cas depuis le début, ben en tout cas, le secondaire, je trouve ça plus intéressant parce qu'au primaire, là, c'est pas mal tout le temps les mêmes affaires, fait qu'on a pas mal compris.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Es-tu plus souvent joyeux ou maussade ?	<i>Entre les deux encore.</i>	<i>Joyeux.</i>	<i>Joyeuse.</i>	<i>Joyeux.</i>	<i>Joyeux.</i>	<i>Les deux.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Te sens-tu heureux ?(ou malheureux)	<i>Pas pire, oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Heureuse.</i>	<i>Heureux.</i>	<i>Ben, là, je me sens malheureux.</i>	<i>Les deux.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment te perçois-tu ? Es-ce que tu es bien dans ta peau ?	<i>Oui. Pas pire.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ouin.</i>	<i>Eh ! non, je sais pas si je suis bien dans ma peau.</i>	<i>Oui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
As-tu confiance en toi ?	<i>Assez. J'ai pas toujours été comme ça, je suis plus capable de foncer devant, plus depuis un certain temps. Ça a aidé, ça,</i>	<i>Oui. Ben ça dépend pour quoi faire. À part les petits moments qui gênent là.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ouin.</i>	<i>La confiance, mais ça, je le sais pas. Non, pas confiance en moi.</i>	<i>Moyen.</i>

	<i>les spectacles de guitare.</i>					
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
As-tu peur de quelque chose ?	<i>Non.</i>	<i>Je pense pas. Si j'ai peur de quelque chose, m'a m'en rendre compte un moment donné là.</i>	<i>Couler mon année. À cause de la réussite.</i>	<i>Oui. De me ramasser dans les bidons-villes. La pauvreté, si t'es pas capable de payer ce que tu veux. Rester pogné dans la rue le restant de ta vie, aussi bien crever là.</i>	<i>Oui. Des araignées pis des souris ! Des abeilles. De plein d'autres affaires. Des affaires sur le plan personnel.</i>	<i>Ben, admettons, on est dans le noir pis là, j'entends un bruit là, c'est sûr que...</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Es-tu émotif ?	<i>Pas si pire.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui, beaucoup. Dans toutes les circonstances.</i>	<i>Assez. Y'a des occasions que c'est plus particulier, Noël, j'aime ça me promener sur la Saint-Germain, là, quand y'a des y'a des haut-parleurs pis y'a d'la musique de Noël.</i>	<i>(Pas de réponse)</i>	<i>Ben, moyen. Ben, quand même assez.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Qu'est-ce qui t'inquiète dans la vie ?	<i>Je suis pas sûr, je pense pas.</i>	<i>Mon grand-père, ma grand-mère, mon père pis ma mère meurent. La mort des proches.</i>	<i>La mort. C'est de quoi qui m'inquiète.</i>	<i>Ben les problèmes d'argent..</i>	<i>Je sais pas. Sérieux, là, je sais pas.</i>	<i>Ben, c'est plus de couler mon année. Je voudrais réussir.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments relationnels:						
À ton avis,	<i>J'en n'ai</i>	<i>Ben, mes</i>	<i>Une fille</i>	<i>Je sais pas,</i>	<i>(Hausse les</i>	<i>Ben, en tout</i>

comment les autres te perçoivent-ils ?	<i>aucune idée.</i>	<i>amis me perçoivent bien.</i>	<i>gentille, non, c'est pas vrai ! (rire) Je sais pas.</i>	<i>faudrait leur demander.</i>	<i>épaules) Tu demanderas à Martin. J'sais pas.</i>	<i>cas, d'après ce que je comprends, y'ont l'air à me trouver une personne con là, je sais pas. Y m'insultent à longueur de journée pis, là...</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
As-tu des amis(es) ?	<i>Oui.</i>	<i>Oui. Assez.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui, j'en ai.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment t'entends-tu avec eux ?	<i>Ben, bien.</i>	<i>Bien.</i>	<i>Très bien. (rire)</i>	<i>Tout le temps bien.</i>	<i>Oui, ça dépend des fois.</i>	<i>Bien.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Préfères-tu la solitude ?	<i>Non. J'aime mieux quand je suis en groupe... ça dépend toujours des, des journées, des fois je préfère la solitude.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non. Plus en groupe.</i>	<i>Non, ben ça dépend.</i>	<i>Ça dépend des fois aussi. Moitié, moitié.</i>	<i>Les deux. Des fois en groupe, des fois en solitude.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment t'entends-tu avec tes enseignants?	<i>Bien. Chu quand même assez distrait. En classe aussi, c'est comme ça quand y se passe d'autres choses pis que l'enseignant parle.</i>	<i>Bof, assez bien.</i>	<i>Ça dépend lesquels, mais souvent bien, là. À c't'heure, je m'entends tout bien à part «Monsieur X ». Mais au début de l'année, je m'entendais pas si bien que ça avec</i>	<i>Ish ! Ça dépend c'est qui.</i>	<i>Ça dépend des fois.</i>	<i>Ben, je m'entends bien, là.</i>

			<i>eux autres.</i>			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment t'entends-tu avec tes parents ?	<i>Bien.</i>	<i>Bien itou.</i>	<i>Je vis avec mon papa. Je m'entends bien.</i>	<i>Bien.</i>	<i>Ben, là, je sais pas, là. Ça fait longtemps qu'on s'est vu.</i>	<i>Oui, bien.</i>
Es-tu nerveux devant des situations nouvelles ?	<i>Au début, oui. Après ça, ça va.</i>	<i>Ça dépend quelles situations. Mettons là, le spectacle, ça m'énerve un peu. (rire)</i>	<i>Oui. Comme tantôt, c'est un exemple, là, pour la nouvelle pièce.</i>	<i>Non.</i>	<i>Oui. Chu nerveux tout le temps.</i>	<i>Moyen. Au début de l'année, ben, j'étais, oui, un peu stressé, pis un peu correct, c'est moyen.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments sociaux :						
Si quelqu'un est en difficulté, est-ce que tu vas l'aider où tu le laisses se débrouiller ?	<i>Ben, je vais voir qu'est-ce qu'y a, pis si je peux l'aider, je vais l'aider, pis si je peux pas, ben, c'est ça, je peux pas rien faire pour lui.</i>	<i>Ben si je comprends qu'est-ce qu'y fait, oui.</i>	<i>Oui. Aider.</i>	<i>À l'aider.</i>	<i>Je vas l'aider. Si je peux l'aider là.</i>	<i>Je vas l'aider. (Bégaie)</i>
Si quelqu'un tombe et se fait mal dans la cour d'école, comment réagis-tu ?	<i>Ben, je vais voir comment ça va.</i>	<i>Ah! m'a l'aider. Je le laisserai pas là.</i>	<i>M'a aller avertir quelqu'un.</i>	<i>Ben là, ça dépend c'est qui là. (rire) Si je le connais pas... je le laisse là.</i>	<i>Si je vois, je vais l'aider. Si y me fait chier, j'vas pas l'aider.</i>	<i>Je vas l'aider, là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éprouves-tu de la peine pour lui ?	<i>Ben, si y tombe, pas vraiment, mais si y'a vraiment quelque</i>	<i>Ben, si je le connais pas, non, dans un sens.</i>	<i>Ça dépend si je la connais pis si je l'aime.</i>	<i>Non.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ben, j'étais stressé, là.</i>

	<i>chose de grave... Ben, je vais me poser des questions pas mal.</i>					
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Si un ami a oublié son lunch un midi, quelle sera ta réaction ?	<i>Je vais essayer de l'aider à récupérer... ou ben à se trouver quelque chose à manger. Ou partager avec.</i>	<i>M'a y donner une partie de mon lunch si c'est mon ami.</i>	<i>Ben, là, c'est son problème. (rire)</i>	<i>(Pas de réponse)</i>	<i>Je vais l'aider à retrouver son lunch. Ou trouver toute ce qu'y a dedans. (Bégaie) S'il l'oublie, qu'y a rien à manger, ah! là, j'y donne des affaires.</i>	<i>Ben c'est pas des lunchs que j'ai, moi, je m'achète des choses, là. J'y donnerais sûrement quelque chose.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
À part de ça, y'a-t-il des choses que t'as envie de dire, comment t'as trouvé ton année d'école, de guitare, là.	<i>Ben, ça a un peu changé, là, j'ai réussi à prendre le dessus dans ma vie personnelle, là, avec les amis. J'ai réussi à faire changer leur attitude, de certains dans la classe. J'ai plus de facilité à communiquer avec eux autres, plus à l'aise.</i>	<i>C'est le fun la guitare. C'est le fun la guitare. Pis là, ça va mieux dans mes matières en général.</i>	<i>C'est le fun.</i>	<i>Bah! très bien, c'était quand même le fun. Ah! oui, je sais un peu jouer de guitare, ça m'a aidé un peu, en français. Ça permet de rallonger la mémoire, pis t'es capable, si y met quelque chose au tableau, ben t'es capable de prendre une image de ça pis de la mettre dans ta tête pis t'es capable de faire avec. Ça</i>	<i>Ah! bien, c'est, c'était hot. Ce que j'aimerais, c'est avoir une guitare, mais j'en n'ai pas.</i>	<i>Ben, je trouve que l'année a pas mal passé vite, là. D'habitude je suis sûr que si on serait l'année dernière, je suis sûr qu'on serait rendu dans le mois de décembre. Je pense plus que c'est à cause que là, ça m'intéresse plus là, parce que c'est, je trouve ça plus drôle là. Parce que là, on fait plein d'affaires, bon. Les</i>

				<i>aide à plus se concentrer, à plus arrêter. Mais ça l'aide surtout à mieux comprendre ce que le professeur y veut dire, meilleure écoute.</i>		<i>cours de guitare, je trouvais ça très intéressant.</i>
--	--	--	--	---	--	---

Dimension comportementale

Par les enseignants(es) de français :

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments hyperactifs:						
Est-il agité ?	<i>Plus maintenant. Y l'était en début d'année, au début de l'année y placotait.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Non. Je peux pas dire qu'elle est agitée.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ça dépend des jours. Moi, je le trouve moins agité qu'en début d'année. Mais des fois y'arrive, pis je suis obligée de le faire répéter, parce qu'y m'a dit quelque chose, mais le débit était tellement rapide : «là, José, j'ai absolument rien compris»!</i>	<i>Martin, moi, je le trouve pas agité. C'est sûr que, des fois, y va arriver, pis là, y va brasser un petit peu les autres, là, mais, aussitôt qu'y est assis, c'est comme, y'a comme une perte d'énergie, là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il capable de se contrôler ?	<i>Quand je lui parle sérieusement, à lui, y'est capable, mais faut que je le regarde dans les yeux.</i>	<i>Pas toujours.</i>	<i>Oui. Au niveau des émotions aussi. Plus qu'au début de l'année.</i>	<i>Ben je dirais qu'y apprend à mieux se contrôler, mais faut qu'y fasse des efforts.</i>	<i>Oui, plus qu'avant. T'sais, c'est comme, là, y'est plus capable de dire : « bon, je vais m'asseoir, la cloche va sonner dans une minute, faut être assis, là ».</i>	<i>Ça va prendre, peut-être, un petit peu plus..., ben, oui. Parce que j'y dis, faut que quelqu'un y dise pour qu'y se contrôle.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment se comporte-t-il	<i>Je sais qu'y a eu des</i>	<i>Oui, y'explose.</i>	<i>Très polie avec moi,</i>	<i>Pas toujours. Y'est capable</i>	<i>Des fois, y va développer</i>	<i>Trop dans la lune. Y</i>

en classe ?	<p>problèmes avec les amis pis tout ça, dans la classe, y'est à son affaire, y'est tranquille, une fois de temps en temps, y placote un petit peu, c'est ça, j'ai de la misère à le ramener à l'ordre, faut que je dise son nom plusieurs fois, pis faut vraiment que j'aïlle chercher son attention, y'est tranquille plus qu'y était. Y'a changé de groupe d'amis. La gang de malcommodes, là, au début, y regardait qu'est-ce qu'y faisaient, pis là, y cherchait beaucoup des occasions de rire, pis finalement, ça a passé.</p>	<p>Pas toujours. Y doit avoir des moments où ça part, lui là.</p>	<p>toujours des beaux bonjours avant et après. Ça, c'est différent du début de l'année, son comportement.</p>	<p>de bien se comporter.</p>	<p>comme une certaine impatience, là, si j'y réponds pas tout de suite, parce qu'y a d'autres questions. Difficulté à attendre son tour.</p>	<p>part...</p>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Lui arrive-t-il d'agir trop	Ben, moi, je trouve qu'y	C'est arrivé à quelques	En tout cas, est plus	Oui. Ça sort, impulsif, là.	Trop rapidement,	Un petit peu d'impulsivité.

rapidement, avant de penser ?	<i>est spontané. Un petit peu d'impulsivité, mais y'est pas si pire, parce qu'y en a qui courent vraiment après le trouble, mais pas lui. C'est quelque chose qu'y a amélioré, avant, y bougeait plus que ça, y'était plus du genre à faire toutes sortes d'affaires.</i>	<i>reprises que, parce que lui, ça lui tentait pas de travailler, fallait qu'y dérange les autres en les empêchant de travailler. Y lui arrive d'agir trop rapidement, avant de penser. Y'est impulsif.</i>	<i>posée qu'au début, je l'ai vue en état de crise, mais pas dans ma classe. Par rapport à d'autres situations qu'y l'a fait sauter, paniquer, pis là, tout sort, tout ce qu'elle pense, ça sort, y'a aucune censure, là.</i>	<i>Surtout quand que je l'avertis, là, y'a toujours la gâchette aussi rapide pour trouver des raisons de pas respecter ce qu'on demande. Mais c'est ben moins pire que c'était.</i>	<i>c'est ça, avant de penser, là.</i>	<i>Mais quand y'a une situation qui provoque ça, l'impulsivité.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Quand il commence un travail ou un devoir, le termine-t-il ?	<i>Je pense pas là, je me rappelle de l'avoir vu regarder par la fenêtre quand je passais à côté pour vérifier les devoirs, là.</i>	<i>Oui, la plupart du temps, par exemple, y va terminer. Le pire, c'est de commencer, je pense.</i>	<i>Oui, oui, elle le termine.</i>	<i>Euh, habituellement, oui. Pis y respecte bien, ce que je demande, y fait pour, quand même, réussir le plus possible là qu'est-ce que je lui demande. Y vise quand même la réussite. Lui fait les efforts.</i>	<i>Oui. Vite. C'est pas toujours bien, non, c'est difficile pour lui, y'est en apprentissage là-dedans lui là, de ralentir le rythme, pis ça va mieux aller. Y'a de l'amélioration là-dedans, c'est si difficile pour lui, de ralentir la cadence.</i>	<i>Faut que j'y dise, qu'y le termine, plus d'une fois. Y remet des devoirs en retard, des fois. Faut revenir là-dessus, y l'a marqué dans son agenda, mais...</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments comportementaux :						
Lui arrive-t-il de s'énerver	<i>Non, y'est quand même</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ben, dépendamment de</i>	<i>Ah, dès qu'il est pris en</i>	<i>Oui, mais c'est surtout</i>	<i>Pas facilement,</i>

facilement ?	assez calme.		la situation, là, oui, à peut s'énervé facilement, mais je l'ai pas vraiment observé dans la classe.	défaut, là, y réagit hyper émotivement, rapidement.	avec un élève. Parfois, y'est ami avec lui, d'autres fois, y'est pu ami avec lui. José, y grimpe vite dans les rideaux. Deux jours après, y vont être amis, par exemple.	juste dans un cas comme pour ses lunettes... Sinon pas facilement. Quand y'est en trouble, là, y réagit plus, dans le trouble.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Vous paraît-il être agressif ?	Un bout de temps, là, aussitôt que quelqu'un faisait un commentaire plate, y poignait les nerfs, pis là, à c't'heure, y'est comme : « voyons, ça a pas rapport »!	Oui. Verbal et physique aussi... bien fâché, là... parce qu'y a déjà « bourrassé » des bureaux, puis frappé la porte. Y faut qu'y appelle son beau-père absolument, pis faut qu'y parte. Y peut pas se calmer, ça va aller au lendemain. Là, y'est moins pire. Si on part au début de l'année, là, c'est arrivé quatre, cinq fois au moins. Faut comme désamorcer, là.	Elle en est consciente, par exemple, à dit : « j'étais tellement fâchée, pis, j'y en voulais tellement que ça a tout sorti, j'ai même sacré en même temps, pis... » Elle est très consciente que, quand ça sort, ça sort. Elle peut le devenir, surtout lorsqu'elle sent qu'elle est jugée injustement, là, elle peut devenir très agressive, et elle m'en parle. Donc, elle parle	Ah, y pourrait devenir agressif, mais c'est surtout, t'sais, c'est plus fort que lui, on dirait, y'est pas capable de se contrôler pour réagir, c'est la réaction instantanée, pratiquement. Y'est très prime.	Moi, je considère pas José comme agressif.	Non, je considère pas que Martin, c'est potentiellement agressif, non.

			avant d'agir, dans certaines circonstances. Dans des situations où elle sent vraiment qu'elle est traitée injustement.			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il obéissant ?	Ça dépend des fois.	Oui.	Oui, des fois à fait des choses, à dit : « ça me tente pas ». Oui, mais, regarde, y faut que tu te rendes jusque là, donc tu dois passer par là. Pis là, elle le fait. Ok, oui, elle soupire, mais elle le fait..	Ben, y va essayer de se justifier, pis après ça, j'y dis : regarde, tu fais ce que je te demande, c'est tout, est-ce qu'on se comprend bien là-dessus ? Pis là, à partir de là, y sait qu'est-ce ça veut dire, fait que y'est correct après. Y va faire plus attention, oui.	Moi, quand je demande quelque chose à José, il le fait..	Oui. J'y demande quelque chose, y va le faire.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il lui arrive de se bagarrer avec les autres ?	Non. Peut-être pour le fun avec les petits gars, de temps en temps, mais c'est rare.	C'est moins pire, ... au niveau de la bagarre, là, oui, c'est moins pire. Parce qu'en début d'année, je me souviens, même dans le corridor, y se	Non, je l'ai jamais vue se bagarrer.	Euh, ben je l'ai jamais vu le faire là, mais, dans le corridor, peut-être une fois, y se bousculait ouin, mais, c'est arrivé une fois. Je sais pas si	Oui. Avec son chum qui n'est pas toujours son chum.	Je dirais plutôt des bousculades normales entre gars, là.

		<i>bagarrait avec tout le monde. Là y'est un petit peu plus sociable. Ça, c'est moins pire.</i>		<i>c'est une coutume, là.</i>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que ce sont les autres qui le provoquent ou est-ce lui qui provoque ?	<i>Ben, les autres, dans le groupe, y'aiment pas ça parce qu'y est vraiment « stool », comme on dit. Pis y'a moins d'amis qu'y en avait à cause de ça, j'suis sûre, parce que les élèves, y font des farces souvent sur lui. Au début de l'année, y'était un peu bébé, pis agité, pis y faisait des niaiseries, pis les élèves qui le connaissaient, ils l'ont tassé un peu dans un coin parce qu'y le trouvaient bizarre, là.</i>	<i>Ah, les deux. Autant un que l'autre.</i>	<i>J'ai pas vu.</i>	<i>Habituellement, moi, je dirais que ça vient plutôt des autres. Dès qu'y se sent coincé, y réagit tout suite. Lui y réagit. Y'a tellement peur d'être pris en défaut que y fait même de la projection où y va aller au devant, t'sais, des situations en les provoquant en quelque sorte. Y'est sur la défensive. Tellement qu'y est porté à réagir même si y'est pas certain là. Y'a un côté très insécure là-dessus.</i>	<i>Ben, des fois, ça peut être Michael, mais moi, je remarque que c'est plus souvent José qui va aller gratouiller. Ben, des fois, c'est, y va provoquer d'autre monde, là, mais disons que c'est plus difficile avec Michael, ou ça lui arrive d'en agacer d'autres.</i>	<i>Je pense que les autres, c'est plus un, c'est un, petit poussage, y disent bon : y va embarquer là-dessus. Mais, moi, je vois pas que c'est méchant, là, ce qui se passe.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments affectifs :						
L'élève est-il du genre positif ou	<i>Non, y'est pas si pire, y'est quand même</i>	<i>C'est ça. Si c'est pas dans le feu de</i>	<i>À était beaucoup plus négative</i>	<i>Je dirais qu'y a une certaine amélioration</i>	<i>Plus positif que négatif : « ah ! ben,</i>	<i>Y'a pas trop de variété, lui. C'est de</i>

négatif ? A-t-il tendance à se sentir capable de faire les choses ou à se dire : « Je ne suis pas bon » ?	<i>assez positif.</i>	<i>l'action, dans quelque chose qui est concret, y va avoir tendance à dire qu'y est pas bon. Qu'y est poche. «J'suis poche là-dedans. J'suis poche.» Y se dévalorise.</i>	<i>au début. Là, on commence à voir plus de positif. On dirait que la perception qu'elle a d'elle commence à changer. Oui, juste en me disant : « ben là, je commence à avoir des bonnes notes ». À commence à parler d'elle de façon positive. C'est un bon changement, je trouve, intéressant, chez elle.</i>	<i>là-dessus. Ça dépend des fois, mais le : « ah ! je suis pas bon ! », ça, ça fait un certain moment que je l'ai pas entendu de sa part, là. Ce qui est bien, parce qu'au début, y le disait plus.</i>	<i>ouin, j'pense que je vais peut-être le couler, celui-là », là, mais, plus positif. Je pense que, y se dit plus : « je suis meilleur. Hein ? » Plus qu'en début d'année.</i>	<i>même, c'est une ligne ça. Moi, Martin, je vois qui suit une ligne, toujours le même ton, huuuum !</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Il est comment en classe, intéressé ou passif ?	<i>Ça dépend des sujets. Quand on discute, y'est vraiment impliqué, mais quand y'a une tâche à faire, y regarde au plafond. Donc intéressé à la discussion, passif aux tâches.</i>	<i>Moi, je dirais plutôt passif.</i>	<i>Elle me semble intéressée.</i>	<i>En général, y'est intéressé. C'est plus intéressé que passif.</i>	<i>Plus curieux. Plus intéressé.</i>	<i>Martin y'est passif.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-t-il plus souvent joyeux ou maussade ?	<i>Y'é pas si, avant y'était un peu plus joyeux parce</i>	<i>Ah ! ça, je dirais pas plus souvent un que l'autre,</i>	<i>Les deux, c'est moitié moitié, quand elle est</i>	<i>Je peux pas dire plus l'un que l'autre. Ça dépend</i>	<i>Je dirais joyeux, la majorité du temps.</i>	<i>Enfermé. Pas nécessairement maussade là,</i>

	<i>qu'y était un peu plus énervé, là, y'est plus calme, mais y'est pas maussade non plus.</i>	<i>y peut être très très joyeux, très, très fin en classe là. Comme y peut être désagréable, négatif...</i>	<i>joyeuse, elle me le dit, pis quand elle « feel » pas, elle me le fait sentir aussi.</i>	<i>toujours. Ça dépend, t'sais, y'est très proche de ses émotions.</i>		<i>mais y'a une différence, avant pis après la cloche. Mais quand la cloche a sonné, y s'assit, faut s'asseoir.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Vous semble-t-il heureux ou malheureux?	<i>Y'a l'air heureux quand même, des fois, y'est un peu triste à cause de ce qui se passe en classe parce qu'y a moins d'amis qu'y en avait, là, mais dans l'école, y'a des amis, par exemple.</i>	<i>Ben moi, je pensais qu'y était malheureux, cet enfant-là. Je sais pas.</i>	<i>Elle a un bon fond. Elle a une joie de vivre qui est là, souvent étouffée, mais qui est là. Elle est vraiment intéressante, comme fille, y'a quelque chose avec cette jeune fille-là, qui est plus positif.</i>	<i>En général, je dirais que, sans être joyeux, y va être bien, t'sais y va être correct.</i>	<i>Oh, non, moi, José, seigneur, c'est le sourire, y'a l'air heureux, c'est sûr que ça peut pas toujours être clair, dans un cours, mais y'est pas malheureux, lui, non.</i>	<i>Pas malheureux, non, y'est pas malheureux.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il semble à l'aise, bien dans sa peau ?	<i>Oui.</i>	<i>Non, pas nécessairement.</i>	<i>Ben, pour qu'elle ait fait, qu'elle ait accepté de faire le spectacle sur scène, à quelque part, y faut qu'elle se sente quand même assez à l'aise. Ça, c'est quelque chose qu'elle aurait... que j'aurais, j'aurais pas pensé, per-</i>	<i>Y pense l'être. C'est ce qui le rend, comme sûr de lui-même, des fois, mais c'est très fragile. Dès qu'y a la moindre chose qui retouche son estime de soi, là, y va être sur la défensive pis réagir très promptement, c'est pas pour</i>	<i>Mieux. Je crois. Plus à l'aise avec lui même. Plus qu'en début d'année, je pense.</i>	<i>Je dirais pas que Martin est bien dans sa peau. Majoritairement, non, pas, ah ! non !</i>

			<i>sonnellement, j'aurais pas pensé d'elle. L'année passée, elle aurait pas fait ça.</i>	<i>rien, y'est très insécore là-dessus. Fait que, dire qu'y est bien dans sa peau, pas tant que ça. Ça cache beaucoup de choses.</i>		
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Semble-t-il du genre inquiet ou soucieux ?	<i>Non. Non, ben, ça paraît pas si y'est stressé, y le cache peut-être bien.</i>	<i>Inquiet, oui.</i>	<i>Elle s'inquiète, mais c'est plus en lien avec sa situation personnelle.</i>	<i>Inquiet ou soucieux... En général, c'est plus si y s'est passé quelque chose avant, là, y va être porté réagir plus, là.</i>	<i>Parfois.</i>	<i>Ben, y va avoir une certaine inquiétude pour Martin, quand y sait qu'y doit remettre quelque chose pis qu'y l'a pas. Là, y vient : « pis je l'ai pas, pis je l'ai pas, pis je l'ai oublié, pis je l'ai pas, pis je l'ai perdu »! Mais c'est pas de sa faute, y l'a oublié. Là, y'est inquiet, y sait que y'é dans le trouble ! Son inquiétude, lui, c'est d'avoir des problèmes.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de l'estime qu'il a de lui-même ?	<i>Ben, je pense qu'y le sait qu'y est capable, y connaît ses forces, ses</i>	<i>C'est pas fort. Oui, y pense toujours qu'y est pas bon, pis, même pour sa</i>	<i>Ça s'améliore. C'est certain que ça s'améliore. Elle est</i>	<i>C'est que, y'essaie de montrer qu'y a une bonne estime de lui-même, mais</i>	<i>José, plus. En début d'année, c'était...Ça a changé dans l'année.</i>	<i>Martin, non, je pense pas qu'y a une estime très forte de lui-même. Très</i>

	<i>faiblesses, y sait qu'y est capable.</i>	<i>pratique, l'autre fois, y disait : « ah ! ben non, tu vas voir, j'suis nul ! j'suis nul ! » Faut toujours l'encourager, pis faut, faut pas lâcher avec lui. C'est plus de lui-même envers lui-même que des autres.</i>	<i>consciente que, y'en a, comme en français, qui sont meilleurs qu'elle, mais c'est pas de l'envie nécessairement, mais elle a tendance à se rabaisser, mais ça s'améliore, cette attitude-là, qu'elle a envers elle, là, négative, ça s'améliore. Je trouve que, elle est capable de reconnaître ses bons coups, là. C'est mieux qu'au début.</i>	<i>moi je sais qu'y en a pas vraiment. C'est très évident. Je le regarde assez aller que je le sais que dans le fond, y'aimerait ça, t'sais, être plus en contrôle de sa vie, en quelque sorte. Ça lui nuit, y'a un manque d'estime qui lui nuit, mais qu'y essaie de masquer. Y'essaie de masquer de toutes sortes de façon, en montrant qu'y est au dessus de ses affaires, qu'y est en contrôle... Une image... Sauf que c'est loin de, d'être ça qui se dégage.</i>		<i>peu. Y'a pas d'estime de lui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
A-t-il confiance en lui ?	<i>Je pense que oui.</i>	<i>Ça dépend dans quoi. Des fois, y va dire : « ah ! oui, oui, je vais le faire, laisse-moi le faire ! » Faut que ça soit</i>	<i>Je peux pas dire non, je peux pas dire oui, ça dépend des situations. Et si elle a confiance, c'est parce</i>	<i>Ça rejoint la même chose que je disais. (ci-haut)</i>	<i>José, y s'essaie, y'a développé, y'a pas toujours confiance, mais y'a développé sa confiance que</i>	<i>La confiance. C'est difficile à dire pour Martin, c'est encore le même problème, je lui demande de faire</i>

		concret, du concret, l'organisation des fêtes, exemple.	que, préalablement, on va l'avoir encouragée, on va l'avoir, un peu : « oui, t'es capable, t'es bonne, là, ça va aller ». Mais d'elle même, à l'a tendance à ne pas avoir confiance. Elle a besoin de beaucoup de support. D'encadrement, d'une, d'une relation positive, là, d'encouragement. Et d'écoute, d'écoute.		y'est capable de faire des choses, pis qu'y est capable réussir des choses. Y'a développé ça dans l'année. Y'a développé ça!	quelque chose, y se pose même pas la question : « m'a-t'y être capable ou pas ? »
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève fait-il preuve d'individualité, d'authenticité ?	Oui, avant, y'avait plus tendance à vouloir rire, à faire le clown, à regarder ce que les autres font, mais maintenant, y'est plus lui-même.	Oui, pour ça, oui.	Oui, à est authentique c'te fille-là, oh ! oui !	Non, y'essaie de montrer qu'y est en contrôle alors qu'il l'est pas du tout, pis ça rejoint son côté où y'a d'la difficulté à contrôler ses émotions pis ses réactions, surtout.	Y s'est plus ouvert, oui. C'est-à-dire José, on le connaît plus, je le connais plus. Je le connais plus, José.	Martin, non.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il capable de faire part de ses émotions ?	Mais, y me parle pas beaucoup, là, mais, y'est capable de me le dire.	Ben, c'est ça, des fois, c'est trop ! C'est trop vite, là, c'est trop ! Y'aura pas	Plus qu'avant. Elle est capable de mettre plus de mots sur ce qu'elle vit. Les	Ben, y va les sortir rapidement, mais, en défensive, mais pas pour	C'est plus difficile à exprimer, en tout cas, en classe. Je le sais, José,	Quand y'est dans le trouble!

	<p>Quand ça va pas dans la classe, avec les élèves, y'est capable de le dire.</p>	<p>de, de, milieu, là. Soit qu'y dira rien, on saura rien, ou que ça va sortir, pis y va exploser. Quand ça sort, c'est plus quand c'est fâché.</p>	<p>émotions, vraiment, puis, lorsqu'elle juge très sévèrement l'adulte, j'essaie de lui montrer l'autre côté de la médaille, pour qu'à puisse, aussi comparer, pis avoir un jugement un peu plus près du réel que juste un jugement de valeur. Elle a plus d'écoute à ce niveau-là.</p>	<p>vraiment les expliquer ou les vivre, mais les « garocher », puis, en réaction à qu'est-ce qui s'est passé avant. Y'essaie toujours de justifier, puis, c'est ce qui fait qu'y est pas capable de contrôler ses émotions.</p>	<p>tout de suite, quand y'a quelque chose qui va pas. Y s'exprime pas quand y'est pas bien... Donc, lui, les émotions, quand ça le touche, là... José, quand y'est plus malheureux, y se ferme.</p>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments relationnels:						
À votre avis, comment les autres le perçoivent-ils ?	<p>Ben y'en a beaucoup, y'en a plusieurs qui sont indifférents pis qu'y trouvent que c'est un bon petit gars ben correct, là. Puis y'en a une couple, je sais qu'y en a une couple qui le trouve tannant.</p>	<p>Mais là, des fois, c'est ça, quand y'est tannant là, les autres le perçoivent comme un élément négatif dans la classe, parce que c'est de la faute à, pis c'est de la faute à... Y mettent la faute sur Joe.</p>	<p>(Pas de réponse)</p>	<p>Ben, ça lui nuit beaucoup, dans l'image qu'y peut projeter vis-à-vis des autres, ça va lui nuire. Même si y'a eu des améliorations, ça lui suit encore, malheureusement.</p>	<p>Comme un petit tannant, des fois.</p>	<p>Comme un lunatique, ben, eux autres, y emploient pas le mot lunatique, y disent: « y'est mêlé ». Dans le sens que : « regarde, on est supposé faire ça, t'étais où pendant qu'on expliquait ça » ? Plus lunatique, pis</p>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	ça les tanne. Martin
A-t-il des amis(es) ?	<i>Ben, y'a quelques amis dans l'école. Oui, mais, dans le groupe, y'en a pas beaucoup.</i>	<i>Oui.</i>	<i>(Pas de réponse)</i>	<i>Oui. Sauf, un moment donné, avec sa feuille de route, les amis qu'y s'était fait, c'était beaucoup les autres qui avaient des feuilles de route, fait qu'y avait une certaine complicité qui s'était développée, pis c'était la complicité de, t'sais, de : « on est « hot », pis on est dans le : je-m'en-foutisme ».</i>	<i>Oui.</i>	<i>Pas en classe, dans ce groupe-là, amis, non.</i>
Comment s'entend-t-il avec eux ?	<i>Si on exclut le groupe. Ben, habituellement, quand y parle avec les gens, y'est super respectueux, y'a une belle attitude, oui, oui, c'est un bon petit gars.</i>	<i>Ça va très bien.</i>	<i>(Pas de réponse)</i>	<i>Y'avait niaisé, fait des mauvais coups. Pis tu vois qu'y va servir de ça pour voir jusqu'à quel point y peut cheminer avec ça lui aussi pour se faire du fun pis attirer l'attention.</i>	<i>Bien, la majorité du temps.</i>	<i>(Pas de réponse)</i>
Préfère-t-il la	<i>C'est pas un</i>	<i>Je pense qu'y</i>	<i>(Pas de</i>	<i>Non, y'a</i>	<i>Je pense, le</i>	<i>Y s'enferme.</i>

vie de groupe ou la solitude ?	<i>gars de grosse gang. D'habitude, y jase avec une ou deux personnes. Pis y parle plus aux filles qu'avant, y'a une meilleure relation avec les filles depuis un bout de temps.</i>	<i>préfère la solitude.</i>	réponse)	<i>besoin d'être aimé énormément, y'a besoin d'être vu.</i>	<i>contact, oui.</i>	<i>Non, je suis pas sûre, je suis pas sûre qu'y aime ça, la solitude, mais y s'enferme là-dedans.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment s'entend-t-il avec vous ?	<i>Ben moi, je m'entends très bien avec.</i>	<i>Ça dépend des fois. Y'est pas toujours obéissant, alors là, y'est en rogne, là. Y obéit pas tout le temps.</i>	(Pas de réponse)	<i>Moi, je m'entends bien avec, j'ai pas de misère.</i>	<i>Moi, je dirais qu'on a une bonne relation.</i>	<i>C'est pas le genre qui va venir plus me parler, y va venir me parler quand y'est dans le trouble, Sinon, non!</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Se fait-il embêter par les autres ?	<i>Ben, quand y « stool » un peu, là, y se le fait dire, là, mais à part ça, ah, y se fait pas tanner.</i>	<i>Oui.</i>	(Pas de réponse)	<i>Oui, y peut se faire déranger, pis les mêmes qui ont les feuilles de route. Partir du moment où y décide de se prendre plus en main, y peut se faire déranger plus par les autres.</i>	(Pas de réponse)	(Pas de réponse)
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments sociaux :						
L'élève s'engage-t-il dans les	<i>Oui, y'est pas trop... y'aime mieux être</i>	<i>Oui. Ben, y travaille souvent en</i>	(Pas de réponse)	<i>Ça dépend si l'activité pourrait</i>	<i>Oui.</i>	<i>Différemment à cause de son manque</i>

activités de groupe ?	<i>seul.</i>	<i>équipe. Y va même travailler à trois. Pis lui, y va arriver à travailler avec eux autres.</i>		<i>vraiment l'intéresser beaucoup, là, y va embarquer, si y'a moyen d'aller chercher de quoi dedans, là, un intérêt, oui, là, y va embarquer.</i>		<i>d'organisation ça fatigue les autres ça. Y'est rejeté un peu plus lui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
A-t-il le sens des responsabilités ?	<i>Oui, à part pour les devoirs, parce que ça, ça y tente pas probablement. C'est pas parce qu'y est pas responsable, c'est plus un, la volonté de le faire.</i>	<i>Oui.</i>	(Pas de réponse)	<i>Pas vraiment, y'a beaucoup de travail à faire de ce côté-là</i>	<i>Plus, ah ! oui ! Plus. Plus!</i>	<i>Non. C'est pas parce qu'y veut pas, c'est parce qu'y sait pas comment s'organiser et se responsabiliser. Y'a pas développé ça.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il prêt à aider les autres ?	<i>Habituellement oui.</i>	<i>Oui.</i>	(Pas de réponse)	<i>Si y peut en retirer quelque bénéfice, juste en intérêt de ce faire voir ou de se faire remarquer, peut-être, oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Y sait pas comment.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il du genre à partager ?	<i>Y partage juste les réponses.</i>	<i>Ça dépend quoi.</i>	(Pas de réponse)	<i>Moi, je croirais que oui, oui, oui.</i>	<i>Oui, y partage.</i>	<i>Oui, y'est prêt à partager.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il gentil avec les autres élèves ?	<i>Oui. Ah, c'est ce qui me saute aux yeux : un tel a</i>	<i>Y peut être très gentil, comme y peut être très</i>	(Pas de réponse)	<i>C'est, c'est difficile à répondre parce que,</i>	<i>La majorité du temps, oui. Les autres, y'est plus</i>	<i>Ben gentil, y'est pas agressif, y'est doux, Martin,</i>

	<p><i>fait ci, un tel a fait ça, pis tout ça, mais c'est pas méchamment, je pense que c'est un gars qui veut que ce soit vraiment équitable, là.</i></p>	<p><i>désagréable. Ça dépend toujours de sa journée, de son humeur, ce qui s'est passé chez lui ou dans l'autobus en s'en venant, ou on le sait pas. Ça, y l'exprime pas, quand y'est agressif, y exprime pas pourquoi y devient de même, pas tout de suite.</i></p>		<p><i>habituellement, y va être correct avec les autres, mais si y s'est passé quelque chose avec un, y peut être très radical avec eux autres.</i></p>	<p><i>accepté, ça dépend, José, quand y'est énérvé, les autres vont dire : « ben regarde, José ! » Y le trouvent, des fois, un petit peu énérvé, parce qu'y veut prendre l'attention, hein, José, y prend beaucoup d'attention, donc des fois, ça va fatiguer les autres, pour ça.</i></p>	<p><i>là, y'aimerait ça avoir des amis. Y sait pas... Y'a pas le tour des garder. C'est son attitude aussi, de... c'est le fait d'être lunatique je pense, aussi, qui l'aide pas beaucoup à se faire des amis.</i></p>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p><i>Vous semble-t-il sensible ou indifférent aux autres ?</i></p>	<p><i>Ah, c'est un petit garçon sensible, ça le touche des fois, quand c'est... y'est touché, oui.</i></p>	<p><i>Moi, je dirais qu'il est très sensible. Très sensible. Ça l'affecte. Oui. Pis ce que les autres vont penser de lui, ça va avoir de l'importance.</i></p>	<p><i>(Pas de réponse)</i></p>	<p><i>Je dirais pas sensible ni indifférent, Mike est peut-être plus sensible à ce que les autres peuvent penser de lui que, en tant que tel, s'il est sensible aux autres, là.</i></p>	<p><i>Sensible. C'est un grand sensible, lui.</i></p>	<p><i>Sensible, je dirais pas indifférent. Les autres sont agacés.</i></p>

Dimension comportementale

Par l'enseignant de guitare :

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments hyperactifs :						
Est-il agité ?	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Énormément.</i>	<i>Oui. Y'est nerveux, nerveux dans son humour aussi.</i>	<i>Oui. Y'a la bougeotte.</i>	<i>Oui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il capable de se contrôler ?	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Pas toujours.</i>	<i>De se contrôler, oui, ben, souvent quand, quand j'avais à demander silence au groupe, c'était tout le temps un des derniers à parler tout le temps, mais pourtant, ça faisait une minute j'avais demandé le silence, j'attendais, je le regardais pis y parlait encore, parlait encore. Je sais pas si c'est un manque de contrôle, j'en n'ai aucune idée. C'est possible que ça soit une difficulté à dire : « ok,</i>	<i>Oui, oui, je pense qu'y est capable d'arrêter par lui-même là, mais des fois, faut répéter. Le petit José, lui, cette affaire-là, là, «d'énervage» avec les mains, là... Pas capable d'arrêter... c'était difficile. C'était temps en temps. C'était beaucoup au niveau de la parlotte aussi.</i>	<i>Plus ou moins. Y'est capable de se contrôler, oui, mais c'est comme, faut aller le secouer, presque, pour qu'y réagisse, ou qu'y réalise plutôt. Y'est à part dans son monde. Martin, lui aussi, y'avait de la misère à se contrôler, mais c'était plus au niveau « gossage » de guitare. Lui, y « gossait » sur tout... Tout le temps, tout le temps. Parce que lui, pied, bras, y'arrêtait jamais,</i>

				là ». Non, non, ça, cette affaire-là lui, y l'avait pas.		jamais, toujours en mouvement, toujours.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment se comportait-il en classe ?	Y'était assez à son affaire, même en fait, y placotait un peu, là, comme tous les autres, mais, c'était un des élèves facilement, c'était facile de le remettre à l'ordre pis c'était aussi facile d'avoir son attention parce que ça l'intéressait. La matière l'intéressait.	Toujours très silencieux.	Ben, c'était la seule fille du groupe, alors d'une certaine façon, elle avait la chance d'avoir plein de paires d'yeux masculins sur elle, je pense que, à l'a bien exploité.	Ben, une discipline moyenne, semblait désintéressé aussi, beaucoup. Par moments, y'était « effoïré » dans sa chaise, pis y donnait l'impression, en tout cas, qu'y avait hâte que le cours finisse.	C'est un garçon qui est à sa place, y'est respectueux, tout ça, mais y'aime bien blaguer, c'est un petit garçon qui aime rire. Y'aime rire, pis y'aime ça quand ça bouge. Ça, c'est sûr que, y donne pas sa place sur ce côté-là au niveau de la bougeotte, ça, c'est peut-être lui qui l'avait le plus, la bougeotte.	Martin, y parle fort, y'aime bien rire, c'est un des premiers à aller chercher une guitare, à se dépêcher à manger pour aller chercher une guitare. Malgré le fait que, c'est un « gosseux », « tapocher » avec le pied, ah ! oui ! oui ! oui ! Le pied, la guitare, ça, c'était à tous les cours. Au début, y vivait quand même de la frustration parce que Mike était souvent sur son cas, pis c'est vrai que c'est un petit peu facile de tomber sur la tomate de ce garçon-là, y dégage beaucoup de vulnérabilité, on sent qu'y est sensible, aussi, dans le

						<p><i>fond. Y pogne les nerfs assez rapidement, y veut se défendre, tout ça, mais y sait pas qu'y le fait mal, dans le sens que, y le fait de façon à ce qu'y nous donne des armes au lieu, finalement de se défendre. Ben, y se fâchait inutilement, mais c'est pas non plus en se fâchant et en s'enfermant dans son monde d'agressivité que, qu'y va se sortir de la situation, là.</i></p>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>Est-ce que ça lui arrivait d'agir trop rapidement, avant de penser ?</p>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Je pense que oui.</i>	<i>En tout cas, verbalement, je te dirais oui. Parce que si y'avait réfléchi à ce qu'y dit, à ce qu'y voulait dire, ou ce qui s'en allait dire, ben souvent, y se serait tu.</i>	<i>Ben, c'est possiblement ça qui est à la base de ses problèmes, c'est qui, y s'applique pas, y fait quelque chose, oup ! Mais si y'avait réfléchi avant, je suis sûr qu'y l'aurait mieux fait,</i>	<i>Sûrement.. Impulsif, quelque peu. Mais, tu vois, ça, c'est quelque chose qui s'est amélioré dans le cours de l'année.</i>

					<p><i>qu'y l'aurait bien fait, y'a d'air là, mais y'est pas là tellement y se passe d'affaires dans sa tête. Ça bouge trop en dedans. Pour lui arrêter, c'est difficile.</i></p>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>Quand il commence un travail ou un devoir, le termine-t-il ?</p>	<i>Oui.</i>	<i>Oui. Généralement là.</i>	<p><i>Rarement. Sauf si y'a une récompense affective au bout. C'est probablement ce qu'elle a apprécié le plus dans ses expériences en public, c'est de ressentir la décharge que le public te donne. C'était important pour elle, ça, en fait, peut-être que, si à continue à jouer ou à faire d'autres, d'autres instruments de musique ou un autre art, la danse, peu importe, du théâtre, je</i></p>	<i>Non. Ben en tout cas, majoritairement, non.</i>	<p><i>Oui. Je peux dire que y'était quand même impliqué. Je pense que c'était une bonne implication, José, quand, je leur demande de faire une lecture, tu lis ta ligne, pis après ça, c'est le tour de l'autre, y suivait ça, lui, règle générale, y'était quand même assez bon.</i></p>	<i>Oui.</i>

			<i>pense que ça va être en rapport beaucoup avec ça, l'affectivité, la reconnaissance.</i>			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments comportementaux :						
Lui arrive-t-il de s'énerver facilement ?	<i>Non, ça non. En classe, non.</i>	<i>Non, mais c'est comme un peu comme Toad, un moment donné, quand y'avait sa claque, c'était un bon leader, mais y l'a pas naturel, mais y s'essayait quand même, dire : « là, écoutez là, moi, je veux que ça avance, je veux qu'on fasse quelque chose », bon, mais, ça marchait pas longtemps.</i>	<i>Oui.</i>	<i>S'énerver, si tu veux dire s'emporter, d'être un peu colérique, oui. De s'énerver, de dire que tu vas être agité pis d'être excité, d'être un hot, ça, c'était moins fréquent, mais s'emporter pis avoir un p'tit ton colérique, oui, c'était pas long qu'y montait dans ses grands chevaux.</i>	<i>Non.</i>	<i>Ben, je dirais oui, pis j'irais en décroscendo dans l'année. Je dirais vraiment que ça s'est apaisé avec le temps. Y'avait pas confiance en lui, moi, je pense que ça, chez lui, c'était une lacune. Mais, le fait que, qu'y passe un certain temps avec les mêmes personnes, pour lui, c'est une bonne chose.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que ça lui arrivait d'être agressif ?	<i>Pas du tout.</i>	<i>Non, pas en toute.</i>	<i>Hum, on pourrait dire, mais moyennement agressif, là, c'est pas un agressif</i>	<i>Presque, c'était comme sur la limite.</i>	<i>Non.</i>	<i>Quand y était fâché là, un moment donné, y'a fallu que moi-même, je parle plus fort</i>

			<i>vraiment, t'sais, à l'a toujours l'air en maudit, mais tu peux la faire sourire en moins de deux.</i>			<i>que lui, pis dire : « Wo ! Là ! C'est assez là. On peut-y se parler ? » Là, y'a décanté. On s'est parlé peut-être deux trois fois comme ça, je te dirais, au cours de la première étape, là. Pis après ça, j'ai pu eu besoin d'intervenir. Moins agressif en fin d'année.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que c'est quelqu'un d'obéissant ?	<i>Dans la classe, oui. C'est quelqu'un d'obéissant. Y'était écouté de ses pairs.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Non, plus ou moins là, pas vraiment.</i>	<i>Pas vraiment, mais y va te marchander verbalement, par exemple. Négociateur.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il lui arrive de se bagarrer avec les autres ?	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non. Là-dessus, physiquement, y'a pas eu de tiraillements ou de bousculades ou de quoi que ce soit.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non, pas allé jusque là. C'était verbal, là. Y se fâchait pis tout ça.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que ça lui arrivait de provoquer les autres ou de se faire provoquer par	<i>Oui, y'a eu de la taquinerie, de la moquerie, y'en a eu, y'en a plus</i>	<i>Non, pas dans ce cours-là.</i>	<i>Ben, c'est, « agoussante » là, c'est une p'tite fille qui est un peu comme Mike,</i>	<i>Ah ! non ! Ça, c'était très rare, ah ! non ! je pense que c'est presque</i>	<i>Non. José, y'est, c'est un partisan de l' « agoussage ». Y'aime ben ça « agousser »</i>	<i>Les deux. Des fois c'était les autres qui le tannaient en premier, pis</i>

les autres ?	<i>donné qu'y en a reçu, je pense. Y'a taquiné. Mais, en tout cas, y'avait pas d'agressivité, quand même, en arrière de tout ça.</i>		<i>à l'était facile à venir te chercher. À venir te juger de bobos à la bonne place.</i>	<i>jamais arrivé que quelqu'un lui parle. Les autres lui parlaient pas Non. C'est comme genre le gars, c'est le genre de gars que t'écœure pas. Mais lui, y s'en permettait. Lui, y provoquait.</i>	<i>pis y'aime ben ça être «agoussé» aussi, jusqu'à un certain point. Dans le sens taquiner.</i>	<i>d'autres fois, y se faisait un malin plaisir à, y'était le premier à faire des blagues sur un, sur l'autre ou sur une situation pour justement, pour pas qu'on l'écœure.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments affectifs :						
Est-ce que c'est un élève plutôt du genre positif ou négatif, quand y'a de la difficulté : « ah! chu pas capable ? »	<i>Y'est assez positif en général, dans ses apprentissages de la musique.</i>	<i>Je vais dire qu'y est positif.</i>	<i>Négatif.</i>	<i>Négatif. Y disait ça des fois : « chu pas bon, chu pas capable.</i>	<i>Non, positif, y semble avoir quand même, en tout cas, avec moi, y semblait quand même avoir un esprit fonceur, décidé.</i>	<i>Oui, au début, y'était négatif. Au début, y voyait ça noir, y voyait ça dur, y voyait ça comme si y'avait pas de solution. Y l'était plus, négatif, là. Après Noël, ça s'est beaucoup amélioré.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que c'est un élève plutôt du genre joyeux ou maussade ?	<i>Joyeux.</i>	<i>Ben, d'après moi, y'était pas mal toujours de bonne humeur, mais, vas donc savoir, c'est un petit gars un peu mystérieux là-</i>	<i>Ben, à est plutôt joyeuse, de façon générale, même si à fait son commentaire en bougonnant ou en parlant</i>	<i>Maussade. Ben, des fois y'était quand même de bonne humeur, mais, c'était de courte durée. Pas souvent pis pas longtemps, la</i>	<i>Joyeux.</i>	<i>Les deux. Parfois un, parfois l'autre, c'était très palpable chez lui. Tout dépendant des situations ou de qu'est-ce qui arrivait.</i>

		<p>dessus.</p> <p>un peu plus fort ou en voulant montrer un mécontentement. C'est plus pour aller chercher l'attention, Caroline, à pense que les choses ont plus d'impact quand t'es du côté des « losers ». Chez elle, le vrai problème, c'est pas qu'elle a de la difficulté, c'est qu'elle s'arrange pour avoir de la difficulté parce qu'y a de quoi au bout, y'a un encadrement, y'a une tape sur l'épaule, un encouragement, un : « vas-y, lâche pas, je veux que tu sois consciente de ton potentiel », toujours comme à aller drainer la positive. Ça pourrait expliquer qu'elle ait décidé vingt</p>	<p>bonne humeur. La relation était difficile, c'était difficile de dire : « écoute, fais quelque chose pour être content de toi, je vais être content de toi », tout ça, ça se pouvait pas pour lui. La relation était difficile autant avec l'enseignant qu'avec les autres élèves.</p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>minutes avant le spectacle du Saint-Jean de venir ? Parce que, à vingt minutes du spectacle, elle voulait pas. Elle avait l'intention de venir en disant : « je viendrai pas ! Ah! j'y vas pas », pour se faire tirer les vers du nez : « viens, viens donc, t'es bonne... » On a besoin de toi... Ça, rajoute une dimension comme ça !</i></p>			
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Vous semble-t-il heureux ou malheureux	<i>Heureux.</i>	<i>Y semblait heureux, d'après moi.</i>	<i>Moi, je pense qu'elle est plus malheureuse.</i>	<i>Moi, d'après moi, y'est pas heureux, là. Comme c'est un bon négociateur, y faut de temps en temps qu'y sache acheter la paix, là. c'est peut-être le seul jeu qu'y sache jouer.</i>	<i>Y semble heureux. Y'a le José social, le clown, tout ça, tout ce qui avait rapport à l'école, les cours, l'apprentissage, la guitare comme tel, y'avait pas de problème, parce que y'est bout en train, y'est de bonne humeur, y'aime rigoler. Mais, quand</i>	<i>C'était tellement marqué, chez lui, quand y'avait du fun, y riait, c'était clair que, on le remarquait, ça se démarquait des autres, pis quand y était « bougonneux », ça se démarquait des autres aussi. En général, j'ai plutôt une image</i>

					<p>je parlais de choses plus terre à terre ou plus sérieuses, vraiment des choses qui le concernaient lui, je me rendais compte, vraiment, dans son visage, que là, y riait pu. Y'avait comme les joues qui tombaient, y venait comme le regard hagard. C'est pas du tout le même bonhomme. Y'arrivait pas à l'exprimer verbalement, mais je le voyais bien, là, qu'y se passait quelque chose. C'était pas le même type que quand on était en groupe, là.</p>	<p>positive de ce garçon-là, je pense, moi, je pense qu'y est plutôt heureux que malheureux, mais bon, y'a ses écarts d'humeur. Encore une fois, c'était peut-être plus marqué au début, ben, y'était plus négatif au début, y'était plus négatif au début. Y semblait pas heureux là, avec le groupe, pis le fait qu'y ait d'autres jeunes de d'autres écoles. L'insécurité, une fois ça dépassé là, on sent qu'y pouvait vraiment fleurir, là, à travers la musique.</p>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Il est comment en classe, intéressé ou passif ?	Y'était intéressé.	Y'est intéressé, mais c'est pas un tempérament d'un p'tit gars, qui soit ou	Ben, elle est intéressée, malgré tout, c'est toujours la dimension qui m'a chicoté toute	Passif.	Intéressé.	Ouais, malgré tout l'intérêt qu'y porte à la guitare, j'irais plutôt à dire qu'y était passif, parce

		<i>pas intéressé, lui là, ça... Pas expressif.</i>	<i>l'année, pis c'est pour ça que j'en suis venu au constat de dire que ça paraît qu'y avait beaucoup de sentiments là-dedans.</i>			<i>que, y semblait pas forcément toujours là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il semble à l'aise, bien dans sa peau ?	<i>Oui. Je croirais.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Y semble à l'aise. C'est toujours question d'apparence, je pense, dans son cas. Une image.</i>	<i>Y semble à l'aise. Bien dans sa peau, pas sûr, pas sûr!. Mais, je pense que, malgré tout, y'est comme sur une bonne voie, là. Y s'en va en s'améliorant.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
A-t-il confiance en lui ?	<i>À s'est améliorée, sa confiance en lui, parce que y'a réussi. Au début, c'était pas si évident que ça. C'était pas clair, en tout cas.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Non, c'est pas bon, ça.</i>	<i>Non.</i>	<i>(Pas de réponse).</i>	<i>(Pas de réponse).</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il du genre soucieux, inquiet ?	<i>Parfois. C'est plutôt dans son petit monde, j'ai l'impression.</i>	<i>Je pense que non. Y'est capable d'encaisser ben des affaires, mais quand y'en a assez, y'en a</i>	<i>Oui. Ben, je dirais pas lunatique, mais, enfin, préoccupée, disons.</i>	<i>Peut-être soucieux de temps à autres, c'est un type avec une grosse carapace qui n'est pas lui.</i>	<i>Parfois. Ça peut arriver.</i>	<i>Ça s'est amélioré dans l'année. L'un entraînant l'autre, inévitablement, tous les aspects</i>

		assez là.				<i>négatifs des comportements, dans son cas, ça s'est résorbé avec le temps. Tellement que dans les derniers mois, je remarquais pas chez lui d'aspects négatifs.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Que diriez-vous de l'estime qu'il a de lui-même ?	<i>Assez bonne.</i>	<i>(Pas de réponse).</i>	<i>Ah! c'est pas très fort !</i>	<i>Non. Ben, quand y parlait de lui, des fois, ça frôlait un petit peu l'égo-centrisme, là. Quand y'avait à avoir un propos sur lui-même, c'était un petit peu hautain. C'était le seul moment où y haussait le « me ». Ça va avec tout ça, son esprit de critique négative, la contrepartie aussi qui fait qu'y se laisse pas connaître tel qu'il est.</i>	<i>Y'a tout à apprendre et tout à gagner en fait d'estime de lui-même, c'est sûr qu'à quelque part, y'est en recherche. Je dis pas que y'a pas confiance en lui, mais à l'est peut-être facile à remettre en cause, sa confiance en lui.</i>	<i>Ah ! ça, au niveau de l'estime de lui-même, je pense que c'est faible.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce que c'est quelqu'un qui est capable de	<i>Oui.</i>	<i>Ben, dans ça, y'est seul. Dans le sens, y s'organise</i>	<i>Ben, c'est pas une fille qui est très altruiste, c'est</i>	<i>Ah! y'est très individuel, mais y'est pas authentique.</i>	<i>Oui. Y'est capable de le faire, y'est capable de</i>	<i>Y'est authentique, ce p'tit garçon-là...</i>

faire preuve d'authenticité, d'individualité?		<i>seul.</i>	<i>rare qu'elle écoute ce que les autres font. C'est une fille qui va penser beaucoup à elle-même, mais c'est pas naturel chez elle de penser à ce que les autres vont dire ou vont faire ou vont avoir comme observation, question de s'en nourrir, ou question d'être capable de développer une analyse ou quelque chose comme ça, ou développer une entraide. Caroline, j'ai l'impression que c'est elle qui doit être aidée. Pourtant, elle aurait le potentiel d'aider beaucoup de gens.</i>	<i>Y'est très centré sur sa personne, mais, y'est vraiment mystérieux.</i>	<i>prendre sa place.</i>	<i>C'est d'ailleurs probablement une chose qui le rend fragile, y transpire la vulnérabilité cet enfant-là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il est capable de faire part de ses émotions ?	<i>Oui. Quand ça va pas, y le dit c'était quand même un type assez ouvert.</i>	<i>Non. D'après moi, ça, c'est, ça paraît pas chez lui.</i>	<i>Non. D'après moi, c'est bouché.</i>	<i>Ben, quand c'est pour être colérique, oui, mais quand c'est pour être capable de</i>	<i>En général, y'est capable de le faire, quand ça concerne les dynamiques</i>	<i>Oui, t'as pas besoin d'aller beaucoup le chercher, là, pour que ça sorte. C'est</i>

				dire : « ben, je nomme une émotion, je me sens pas bien, ou ça, je trouve pas ça le fun, ou telle affaire », non.	de groupe. Parler de ses émotions, de sa petite personne, de ses petites affaires, ça, je sais pas.	probablement celui qui est le plus transparent là-dedans, là, dans les sept.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments relationnels :						
À votre avis, comment les autres le perçoivent-ils ?	<i>Oui, ça, d'après moi, un bon copain là.</i>	<i>Un gars assez tranquille, un gars qui veut, qui veut apprendre, y'est intéressé d'apprendre, y veut jouer.</i>	<i>Ben, comme une belle fille gentille puis qui a du caractère.</i>	<i>Pas d'affront, c'est le gars à ne pas écoeurer.</i>	<i>Bout en train, actif, souriant, « bonjour ! bonjour ! » Y'est vivant, quand même. Mais y'a peut-être une perturbation, t'sais, c'est sûr à quelque part.</i>	<i>Le tannant du groupe, le « gosseux », le bouc-émissaire. C'est le bouc-émissaire, Martin.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
A-t-il des amis(es) ?	<i>Ben, avec Mike pis Caroline, y semblait quand même assez proche, en tout cas, le courant passait bien.</i>	<i>Sûrement, mais j'ai pas vu rien de très intime avec quiconque là.</i>	<i>Oui, la relation qu'elle avait avec les deux gars, Toad et Mike, y'étaient quand même de connivence, malgré tout, même si c'était pas sain sur toute la ligne, là.</i>	<i>Y'en a peut-être pas tant que ça, des amis, d'après moi, y doit pas être très intime avec quiconque. C'est peut-être pour ça aussi que, là, y tombait dans un milieu où y avait d'autres jeunes de d'autres écoles, alors le fait de discriminer les jeunes du Saint-Jean,</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ben, je crois que oui. Je crois quand même que les deux jeunes du Saint-Jean qui étaient avec lui, Bob et José, je pense quand même qu'y étaient quand même de connivence.</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
				<i>c'est une façon de se rallier aussi, à ceux de son école.</i>		
Comment s'entend-t-il avec eux ?	<i>Oui. Ben, y parlait pas mal avec tout le monde, quand même. Pendant l'heure du dîner, souvent, y'était debout pis... Y'était plus sociable.</i>	<i>Y s'entendait bien avec tout le monde, là. Y'était assez tempéré. Y'aimait tout le monde, y'était bien avec les autres, mais pas intime. Ça m'est souvent arrivé de rencontrer Joe, en ville, tout le temps seul.</i>	<i>Oui. C'est probablement le genre de fille qui va mieux s'adonner avec les gars, aussi.</i>	<i>La négative, y parle fort, pis y prend sa place comme ça, mais tout ça, c'est des difficultés masquées, là.</i>	<i>Y s'entend bien avec ses amis. J'ai jamais vu de tiraillements avec ces jeunes-là. Peut-être un peu au début, là, y'ont eu besoin d'un encadrement. Un coup que ça a été fait, ça, c'était correct.</i>	<i>Ben, c'est de la franche camaraderie. T'sais, c'est, on a du plaisir ensemble, on discute d'un paquet de choses qui se passent à l'école, c'était tout le temps des discussions en surface, pis quand je voulais aborder des sujets plus délicats, ouf ! C'était silencieux, j'étais le seul à parler.</i>
Préfère-t-il la vie de groupe ou la solitude ?	<i>Y semblait pas préférer la solitude Ah! non ! non ! non ! pas du tout !</i>	<i>Moi, je penserais que oui, de par son tempérament, y préfère la solitude. Oui. C'est quand même une bonne raison, aussi, pourquoi y'aime la musique. La musique c'est</i>	<i>Je pense pas qu'elle préfère la solitude. Elle doit avoir même de la misère finalement.</i>	<i>Je croirais que oui.</i>	<i>Non, pas la solitude.</i>	<i>Je pencherais vers la solitude. Des fois, la solitude, on la vit par dépit aussi. On la vit par dépit, souvent, la solitude.</i>

		<p><i>l'extension de toi-même, et c'est entrer en relation avec une partie de toi que tu connais pas. Dans le fond, ça a été une bonne chose pour lui, y'a été gagnant de participer à ce cours-là, mais y'a été gagnant parce qu'y a découvert une partie de lui.</i></p>				
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
<p>Comment s'entend-t-il avec vous ?</p>	<p><i>Ben, avec moi, ça passait bien, c'est bon.</i></p>	<p><i>Très bien. Ça passe bien.</i></p>	<p><i>En général, assez bien, ça a été, en fait, en crescendo, au début, c'était pas évident, mais un moment donné, elle m'a même écrit un petit mot à la fin de l'année, avant qu'à parte, avec un petit cœur, tout ça, puis, c'est sûr qu'au début ça a été plutôt difficile.</i></p>	<p><i>Oh ! Y le disait pas, mais je suis sûr qu'y me portait pas dans son cœur, c'est garanti. C'est le genre de personnage que, y peut dire toutes sortes de choses quand moi je suis pas là. Y fait ça avec tout le monde. La relation était difficile autant avec l'enseignant qu'avec les autres élèves.</i></p>	<p><i>Très bien. Y'avait un bon échange, pis, je pense que lui aussi m'aimait bien.</i></p>	<p><i>Bien, très bien. Au début, y pensait que j'étais contre lui, mais, je pense que, y'a appris à me faire confiance. Ça s'est atténué, ça, cette méfiance-là. À l'intérieur de l'école, je le rencontrais pis y'avait de la misère à me saluer, mais quand on rentrait dans le cours de guitare, c'était correct, y'est vraiment</i></p>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
						<i>très très sur la défensive sans que ça soit vraiment palpable, là.</i>
Se fait-il embêter par les autres ?	<i>Non, c'était lui le leader.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non, pas du tout, c'était rare, non. Y'avait pas de taquinerie, là, à son sujet, là. Ah! c'est une bonne taquineuse, mais elle, à savoir quand même dire, quand à voyait que ce qu'à disait, ça pouvait avoir un impact négatif, à cherchait quand même à se racheter en disant : « ah! c'est une blague, là ! » Parce que, à l'a quand même un franc-parler, là.</i>	<i>Pas du tout. Plus souvent qu'autrement, Y'embêtait les autres.</i>	<i>Non.</i>	<i>Ah ! oui ! Ben, en tout cas, pas beaucoup comme intensément, quand ça arrivait, c'était fort. C'est celui qui se faisait tanner comme par tout le monde. Souvent y'avait un effet d'entraînement contre Martin. Pis naturellement, tout le monde était comme : « ah ! arrête de gossier », mais c'était tout le monde, les six contre lui.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Éléments sociaux :						
L'élève s'engage-t-il dans les activités de groupe ?	<i>Ah! chaque fois que, on a commencé quelque chose de nouveau, y'a eu une résistance,</i>	<i>Y'était le seul à vouloir, au début, jouer dans l'autre école au show. Moi, je pense que faudrait</i>	<i>Pas au départ, mais vers la fin, oui. Pis probablement que le départ de Mike a aidé dans ce</i>	<i>Non. C'est le contraire, ça l'a fait débarquer. Mike, c'est venir à une place où est-ce que tu</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>

<p>oui. Mais, c'est disparu un moment donné. Y sont toutes disparues, ses résistances, au fur et à mesure que les projets avançaient. Ça a été la même chose quand on a commencé à lire, ça a été la même chose quand on a commencé à parler de faire des concerts, ça a été la même chose quand j'ai demandé de faire une composition, ça a été la même chose à chaque fois, à chaque élément nouveau, c'est comme si ça le confrontait, ça, cette affaire-là. Je sais pas à quel niveau, parce que dans le fin fond de lui, y'a pas</p>	<p>qu'y soit entouré de gens ayant le même potentiel que lui. Fait que dans les activités de groupe, finalement, comme y'a voulu le premier être avec les soixante guitaristes du Saint-Jean, y'est intéressé à être en groupe, quelque part.</p>	<p>sens-là. Ça marchait, ça marchait, mais à la négative. Y se drainaient négativement, sont un peu pareils, ces deux-là, là-dessus. À besoin constamment de remplir le trou d'amour, là, t'sais, qu'y est vide, là, tout le temps, tout le temps, tout le temps, t'sais, « pis je suis pas bonne, pis je suis pas belle, pis je suis pas si, pis je suis pas ça », tout le temps. Pis je te dirais même, Caroline, c'est la même chose que Toad. Y sont venus les deux, à sept heures moins vingt, y'ont décidé qu'y venaient, le show était à sept heures et demie pis ils y étaient... Y'était le seul à vouloir, au</p>	<p>peux siphonner de l'énergie, t'sais, ça comble d'autres besoins, ça.</p>		
---	---	---	---	--	--

<p> <i>confiance en lui, y'a peur de pas réussir, mais, dans le fond, y'a tout pour réussir, pis y'a réussi aussi en tout. Fallait l'encadrer pour qu'y arrive, fallait l'aider à se prouver à lui-même qu'y était capable. C'est assez spécial, y s'est décidé à trente minutes du spectacle de l'autre école de venir. Y voulait vraiment pas venir à l'autre école, y s'est décidé pendant la générale au Langevin, c'est Joe qui l'a convaincu de venir. Si Mike était resté pis Joe serait jamais revenu, Toad, malgré son bon talent pis malgré ses capacités de leader, y l'est pas tant que</i> </p>		<p> <i>début, Joe.</i> </p>			
--	--	-----------------------------	--	--	--

	<i>ça. Y'est plus suiveux. Y'a été, y'a été influencé, y'a été influencé souvent par Mike, qui était négatif. Et là, quand Joe a embarqué, y'a été influencé à la positive. Donc, Toad, y'était influençable.</i>					
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
A-t-il le sens des responsabilités ?	<i>En général oui, en général, je peux dire qu'y a été assez assidu dans, dans ses leçons pis dans les choses qu'y avait à faire.</i>	<i>Je dirais que oui.</i>	<i>C'est moyen, à ce niveau-là, c'est : « oh ! je fais acte de présence, je viens au cours, « that's it » ! »</i>	<i>Non.</i>	<i>Oui. Ben, je veux dire, il les prend dans la mesure où y'est capable de les faire. Je pense que vis-à-vis son engagement, y'est responsable.</i>	<i>Oui. Très bonne. D'après moi, c'est un petit gars qui est très responsable.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-il prêt à aider les autres ?	<i>Oui.</i>	<i>Pas sûr. Pas sûr de ça. De lui-même, y le fera pas, mais si, mettons, je l'avais gardé après un cours, j'y aurais dit, écoute : « Bob, à côté de toi, y'a d'la misère peux-tu y donner un coup de main de temps en</i>	<i>Oui, mais, Caroline, c'est pas la patience incarnée. Caroline, à comprenait tout, là, mais c'était à chaque fois à recommencer parce que, je sais pas si à voulait pas assimiler, je sais pas si c'est une</i>	<i>Ben, non, peut-être, y'aurait fallu qu'y comprenne lui-même la matière.</i>	<i>Ah ! que oui. Si un jour, cet enfant-là réussit à trouver une force en lui pis y croire suffisamment, y va être, y va être en mesure de s'épanouir vis-à-vis ses pairs qui auraient besoin, lui, je pense.</i>	<i>Oui, oui, pas forcément une grande patience à le faire, mais je l'ai déjà vu donner un coup de main à Bob pis à José.</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
		<i>temps ? » Chu sûr qu'y l'aurait fait.</i>	<i>façon d'aller chercher l'attention, de dire : « ah ! ben je comprends pas... »</i>			
Est-il du genre à partager ?	<i>Oui, je croirais.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Pas vraiment, j'ai pas vraiment décelé ça chez elle. C'est plutôt quelqu'un qui envie les autres, mais surtout qui, qui a envie que les autres partagent avec elle, mais je suis pas sûr que c'est si réciproque que ça là, pour elle, c'est pas une fille très ouverte sur les autres.</i>	<i>Pas vraiment.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Je croirais que oui.</i>
Est-il gentil avec les autres élèves ?	<i>Toad, y'est encore au stade ou est- ce qu'y est pas encore penché d'un bord ou de l'autre. Comme gentil pas gentil. Si y'est avec du bon monde, ça va faire un</i>	<i>Oui. Joe, y'est ti-Joe bon sens, Joe se laisserait pas écœurer. Y choisit les plus faibles.</i>	<i>Oui, de façon générale, oui.</i>	<i>Plus ou moins, ben y'est égal à lui-même, aussitôt qu'y sent que y peut avoir une victime chez un, chez un personnage ou un autre, y va ambitionner.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ben, autant y peut être gentil, autant y peut être « taquineur », t'sais. Martin, y se faisait manger la laine sur le dos, à un moment donné, y'a fallu que</i>

	<p>« mausus » de bon gars, mais si y'est avec du mauvais monde, y risque de, d'avoir une influence. Mais, par contre, c'est que c'est plus une bonne personne de nature qu'une mauvaise personne. Peut-être qu'on peut aller jouer sur l'histoire du « discman », là-dessus, comme quoi y'a vraiment un bon fond.... mais c'était très clair qu'y avait volé le « discman ». Y'a appris des notions là-dedans, parce que j'ai senti, après ça, avec lui, un échange un peu plus mature.</p>					j'intervienne.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Vous semble-t-il sensible ou indifférent aux autres ?	Y doit être très sensible, mais y le démontre pas. C'est	Ben, y semblait indifférent. Y semblait !	Non, je pense qu'elle est sensible aux autres, pas toujours	Ni un ni l'autre, c'est en fait, tout ce qui a rapport avec les	Ah ! Y'est sensible aux autres ! Si quelqu'un dit quelque	Y'est sensible aux autres. Y se soucie de ce qui se passe autour

	<p>d'ailleurs pour ça que, on a de la difficulté à jouer devant les gens. Toad , y'é pas à l'aise... Ben, en tout cas, y le démontre pas. Y'a d'l'air quand même, y dégage quand même une certaine assurance, ce garçon-là, mais je sais que pour pas vouloir jouer, avec le potentiel qu'y avait, ben qu'y a, c'était probablement lié à ça.</p>		<p>éveillée, par contre, mais souvent sensible. C'est peut-être Caroline celle qui a le plus de potentiel dans sa tête pis au bout de ses doigts là, de façon équilibrée, là. Mais qui l'utilisait pas. Ah! pas du tout ! Ah! pas du tout !</p>	<p>autres, c'est ce que les autres font de mauvais ou leurs, leurs mauvais coups. Fait qu'y est sensible aux autres, oui, mais versus lui même pour se remonter, y va être sensible à ce qui se passe chez les autres négatif, mais pas de positif.</p>	<p>chose, y'écoute. Y'est sensible à ce qui se dit. Y'a le cœur à la bonne place, là, ce petit gars-là.</p>	<p>de lui, même si y'est, des fois, y'est dans sa bulle pis y « gosse », là, c'est pas un reclus, c'est plutôt, y'est plutôt éveillé.</p>
--	---	--	---	---	---	---

Dimension motricité

Par les sujets :

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il arrive que tu aies des difficultés à contrôler, tes gestes tes mouvements (maladresse) dans ta vie quotidienne?	<i>Temps en temps. Ça va arriver. Je vais m'échapper.</i>	<i>Non, je pense pas.</i>	<i>Non.</i>	<i>Ah ! non ! non !</i>	<i>Oui.</i>	<i>Moi, je fais des choses de même. Admettons je trouve ça plate, là je touche à la même place là, pis c'est pas moi qui me contrôle, comme aller dans la lune, ça arrive. Mais je suis plus facile à mettre en colère.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il arrive, par exemple, que tu échappes ton crayon à l'école ?	<i>Plus ou moins. Quand je suis distrait. Pas toujours à l'école, une fois de temps en temps, mais des fois à la maison, je peux être maladroit.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non. Eh! Oui! Des fois, c'est pas drôle.</i>	<i>Non. J'échappe pas grand-chose.</i>	<i>Quand je suis beaucoup stressé, contrôler les mains, c'est difficile. Oui, y'a un sirop, là, là, je viens pour le boire, mais je suis tellement stressé que je pèse trop fort. (Bégaie)</i>	<i>J'échappe mes affaires, Ben, c'est plutôt des tics nerveux que j'ai.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
C'est comment pour toi jouer de la guitare au plan de la coordination des doigts ?	<i>C'est pas trop difficile. Moyen. Les cordes, surtout en mono, ça va bien.</i>	<i>Ah! ça va super bien. Au début, misère avec ça oui. Pis ça s'est amélioré.</i>	<i>Ben, ça, c'est correct, là, mais c'est parce qu'y faudrait que je me place bien les doigts.</i>	<i>Ah! non ! c'est correct. C'est juste que, quand y me demandait de plier le doigt, là, ça, ça</i>	<i>Ben, ça a été un petit peu difficile, là. C'est difficile parce que les deux mains veulent pas</i>	<i>Mais là je joue la note, pis genre une à deux secondes avant qu'on fasse ça, je</i>

Par exemple, est-ce que tu arrives à pincer les cordes avec la main droite et à peser en même temps sur les cordes avec la main gauche (ou l'inverse si gaucher) ?			<i>Oui, mais je sais, t'sais, faire les deux, c'est correct là, c'est facile, là.</i>	<i>n'arrachait là.</i>	<i>se suivre en même temps.</i>	<i>m'en va direct, je me demande si je joue la note au bon moment. Quand je joue de la guitare, j'ai pas beaucoup de tics.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Es-tu gaucher ou droitier ?	<i>Droitier.</i>	<i>Droitier.</i>	<i>Droite.</i>	<i>Droitier.</i>	<i>Droitier.</i>	<i>Gaucher.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Explique-moi ta posture quand tu joues de la guitare ? Parce que l'enseignant doit vous demander de vous asseoir de telle manière puis de positionner la guitare, être droit, arrives-tu à faire ça ?	<i>Ben, quand je suis chez nous, j'y va normalement comme tout le monde, mais quand on est en cours, on prend la posture du prof. Ben on le fait automatiquement, sauf des fois, ça le fait pas bien, là, certains moments.</i>	<i>Oui, y'a pas besoin de te redire, là... Ça va ça.</i>	<i>Ben je, ça dépend quand, là. Mais je me mets comme ça, toujours. Des fois, faut avoir un pied plus haut, là. J'arrive à maintenir la position, c'est correct.</i>	<i>Ben, comme y nous disait de le faire, y m'a jamais averti pour... une bonne position.</i>	<i>Ben, comme il nous l'a montré. En général, bien positionné. Ça peut arriver des fois qu'y me le dise dans des cours, de se mettre dans la bonne position pour jouer de la guitare.</i>	<i>Au début, c'était moins bon. Aussi vers la moitié, mais là, je suis ben correct. À la fin, ça allait mieux.</i>

Dimension motricité

Par l'enseignant de guitare:

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Sur le plan psychomoteur, est-ce qu'il présente une bonne dextérité digitale, est-ce qu'il arrive à pincer les cordes individuellement ?	<i>Excellent!</i>	<i>Oui, oui, oui. C'est excellent chez lui, ça.</i>	<i>Oui. Le seul problème qu'y avait avec Caroline, à l'avait pas de problème de coordination de doigts, sauf que, à, au niveau de la main droite, au niveau de la main qui joue les cordes, elle alternait jamais les doigts. Elle jouait toujours avec son index.</i>	<i>Oui, y'arrive à pincer les cordes, mais c'est pas naturel, chez lui, je sens qu'y a, c'est laborieux un peu.</i>	<i>Oui, y'arrive à pincer les cordes, par contre, lui avait des difficultés à peser sur les cordes, au niveau de la main gauche.</i>	<i>Oui. Excellent.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il échappe des objets, partitions ?	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Le pic, de temps à autres, y'échappait le pic dans sa guitare.</i>	<i>Oui, temps à autres.</i>	<i>Parfois. Oui, c'est pas, c'est drôle comme si, autant y peut être habile à jouer de la guitare, autant je sens pas que c'est un garçon très habile t'sais au niveau... manutention générale.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il travaille avec souplesse et	<i>Oui.</i>	<i>Oui. Beaucoup, fluidité, un</i>	<i>Oui, beaucoup, une belle</i>	<i>Non, c'est plutôt mécanique et,</i>	<i>Non, c'est plutôt, c'est, quand, autant</i>	<i>Oui.</i>

agilité sur la guitare ?		<i>beau son, bonne tenue, j'avais jamais besoin de lui dire quoi que ce soit.</i>	<i>finesse qu'elle a, on le sent bien quand elle les joue, les cordes.</i>	<i>c'est raide, là.</i>	<i>y manquait de force pour peser la main gauche, y jouait avec la main droite. Y jouait avec une force, là, ça faisait craquer les cordes. Pas trop de souplesse, elle est à développer.</i>	
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il éprouve de la difficulté à contrôler ses gestes, ses mouvements ?	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Plus ou moins. C'est raide, quand y joue sur la guitare.</i>	<i>Parfois. C'est un p'tit gars qui peut avoir certains gestes nerveux, là.</i>	<i>Non. C'est plus dans le sens où y'a d'l'a misère à arrêter de « picocher ». Des tics nerveux, là.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'il est capable faire preuve de discrimination visuelle et auditive ?	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Ouais, j'irais peut-être à dire une fois sur deux, des fois, à me regardait, mais elle était pas là, là. Y'en a qui vont entendre les erreurs chez les autres, mais quand eux les font, y les entendent pas, quand c'est le temps d'écouter, mais c'est</i>	<i>Vis-à-vis des autres, bien sûr, une très bonne critique, négative. Mais vis-à-vis lui, non pas tant que ça. Y'arrivait à jouer pas mal les notes, des fois, ça y prenait un certain temps avant de les trouver, mais dans beaucoup de cas, je suis pas sûr qu'y</i>	<i>Oui, ça, je pense que, le potentiel est là, c'est pas toujours efficace.</i>	<i>Si y'est là, oui, si y'est concentré, oui, d'après moi, y'est capable de... J'entends « gossier » sur la guitare ou « picocher » sur le pied ou sur le lutrin avec un crayon, ou peu importe... C'est comme: « arrête, là, Martin, arrête ! » Ah! pratiquement tous les cours</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
			<i>pas d'emblée chez elle.</i>	<i>reconnaissait la note par son nom.</i>		<i>y fallait intervenir.</i>
Au niveau de la coordination motrice, là, doigts, mains, les deux mains séparées, est-ce qu'il était capable de bien peser sur les cordes d'un côté tout en grattant de l'autre ?	<i>Oui.</i>	<i>Ah, oui, oui. Tout ça, l'ensemble de tout ça, chez lui, c'est gagné, là.</i>	<i>C'était un problème d'alternance avec l'index et le majeur à la main droite.</i>	<i>Coordination, c'était très faible. Ben peser, c'était entre moyen et faible, ça. C'était entre moyen et faible, mais... Peser pis pincer en même temps... y'arrivait à le faire, mais des fois les notes sonnaient pas bien, ou... entre moyen et faible.</i>	<i>Je suis pas sûr que c'est une question de coordination, là, son problème. je pense que c'était plus au niveau du troisième et quatrième doigt de la main gauche. C'est peut-être juste une question d'action, y penser.</i>	<i>Oui. Sa technique était bonne, y'alternait bien les doigts, y'a une belle sonorité, une belle façon de toucher la corde, comme y'a une bonne physiologie, ben, y'avait pas vraiment de problème de force, puis, au niveau des accords aussi, synchronicité des deux mains, c'était excellent.</i>
Est-ce qu'il présente une bonne tenue de l'instrument ? Une bonne posture en général ?	<i>Oui, excellente. C'est très bien, écoute, pour un garçon que ça fait huit mois, c'est très très bien.</i>	<i>Oui, ça, c'est très bien, bonne tenue. Ça, y'a été bien placé au début pis y'est resté bien placé. Bonne posture, dos droit. Y'est pas, on le sent pas recroquevillé.</i>	<i>C'était moyen, ça, c'était moyen, pas vraiment soucieuse de l'avoir, la bonne posture. Le dos courbé, pis les, en tout cas. Heureusement qu'elle a un grand talent, parce qu'elle arrivait quand même à très</i>	<i>Très mauvaise. Ah! la posture, c'était pas bon là. La plus mauvaise posture du groupe.</i>	<i>Oui. Posture générale, c'est bon, c'est la, la position, ça allait très bien avec lui.</i>	<i>La posture, c'était bon. À part si y'avait pas de tic, là. Y'a un tic avec la jambe, ben là, c'est sûr, la guitare, à bougeait, fait que là, mais, veux dire, mais ça entachait pas le fait qu'y était quand même dans</i>

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
			<i>bien jouer malgré cette mauvaise posture-là.</i>			<i>une bonne posture.</i>
Puis en général, dans l'ensemble, est-ce qu'il y a des choses à rajouter ?	<i>Je pense qu'on a fait pas mal le tour.</i>	<i>Toad pis Joe, y se rejoignent un peu là-dessus, c'est que je pense que y'ont été gagnants, eux autres, dans cette aventure-là, parce que y'ont, y'ont découvert chez eux une autre façon de s'exprimer pis de faire leur place, pis de se faire voir par la positive, d'aller chercher des bravo, d'aller chercher de l'attention pis de l'amour même... Autrement qu'en dérangeant ou... y se trouvaient une voie ici, de contournement, si on veut.</i>	<i>Caroline, c'est une fille, en tout cas, c'est une fille avec un très, très bon talent pis une intelligence plus que moyenne. Je pense qu'elle est très très brillante. Y'a quelque chose qui se passe en elle, dans sa vie, qui fait que, elle entretient des patterns, qui fait qu'à s'épanouit pas. Je sais pas, peut-être que c'est plus facile d'être dans les gens qui, qui ont de la difficulté parce que, y vont aller chercher un encadrement, un support, y vont aller chercher de l'attention.</i>	<i>Non, j'ai fait le tour.</i>	<i>C'est un petit gars qui est attachant. Y'est, c'est vrai qu'y est drôle, pis tu sens pas que c'est une drôlerie qui est démesurée. C'est un petit gars qui prend sa place, pis c'est un petit gars qui est facile aussi, c'est facile travailler avec lui, dans le sens que, à moment donné, c'est trop : « bon, ben c'est assez José, c'est correct ». Pis là, y prend sa place. T'sais, y'est pas dur à, y'est pas dur à, pas à contrôler, les dynamiques sont pas difficiles avec lui. Des fois, y va s'énerver des bouts,</i>	<i>Non, je pense que ça fait le tour.</i>

					<i>mais des fois, y se rend pas compte, t'sais, juste la portée de ce qu'y fait : « José ! » Oh, là, y change de place pis y s'assit. Y'est correct.</i>	
--	--	--	--	--	--	--

Dimension motricité

Par les enseignants (es) de français:

	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève présente-t-il une bonne dextérité digitale (doigt-main) (échappe-t-il son crayon par exemple) ?	<i>Ça a pas l'air problématique non, j'ai pas remarqué ça.</i>	<i>C'est coordonné.</i>	<i>Je sais pas. J'observe pas ça.</i>	<i>Ça a l'air d'être bien, peut-être un petit peu, mais, je penserais pas que ce soit un problème en tant que tel, là de ce que j'ai cru remarquer, non.</i>	<i>Oui, y'échappe pas trop ses affaires, malgré qu'y a l'air à avoir un tas d'affaires.</i>	<i>Moi, je trouve que, pour Martin, c'est extrêmement difficile, il écrit extrêmement lentement. Ah ! C'est extrêmement difficile au niveau de la motricité.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève travaille-t-il avec souplesse et agilité ? Expliquer.	<i>Oui.</i>	<i>Oui. En tout cas, à le voir travailler avec sa calculatrice, pis c'est des petites petites vis, oui, y va arriver à travailler avec ça.</i>	<i>Non, pas vraiment.</i>	<i>Y travaille comme il faut, mais de là à dire qu'y est vraiment souple ou agile, pas nécessairement, non.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Non! Non!</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève éprouve-t-il des difficultés à contrôler ses gestes, ses mouvements ?	<i>Non, c'était bien.</i>	<i>Non, je dirais pas.</i>	<i>J'ai pas observé, je crois pas, c'est pas, pas assez notable pour que je dise qu'elle a de la difficulté, là.</i>	<i>C'est moyen. De ce côté là, oui, oui. Je dirais pas en contrôle absolu, mais y'est pas dépourvu non plus, là.</i>	<i>Ben, quand t'es un petit peu énervé, ça peut arriver, mais c'est pas constant là.</i>	<i>C'est vraiment lent.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève fait-il preuve de discrimination visuelle et auditive ?	<i>Non, y'est pas, ben, auditif, quand tu dis son nom, ça</i>	<i>Ça va bien, de ce côté-là.</i>	<i>À est facilement dérangement, mais je trouve que ça s'est</i>	<i>Y peut le faire, dans le sens qu'y peut décider de se</i>	<i>Oui.</i>	<i>Y'a ses lunettes une fois sur trois. Pis auditivement,</i>

	<i>change rien, lui, y se reconnaît pas. Ben, visuelle, y'a souvent, y'est souvent déconcentré par ce qu'y voit.</i>		<i>amélioré beaucoup là.</i>	<i>préoccuper... Si y'a le goût de niaiser, (rires) là, y peut décider que rien le dérange, pour se justifier, encore une fois, t'sais, de pas avoir écouté.</i>		<i>ben, y'est tellement lunatique, que, à un moment donné, y s'apercevrait qui a comme pu rien qui se passe, là. Mais ça prendrait un petit bout de temps. Même si y'est assis, t'sais, y'est là, y'est complètement parti. Faut aller le chercher tout le temps. Donc, discrimination auditive, visuelle, c'est très difficile pour Martin. Y'est dans sa bulle.</i>
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève a-t-il une belle calligraphie?	<i>y'a quand même une belle main d'écriture.</i>	<i>Pas nécessairement. Non. Si y fait attention, oui, y va remettre au propre, mais, encore là c'est rare, on sait pas qu'est-ce qui le motive, de temps en temps, à bien le faire, pis des fois, à</i>	<i>Ben, dans ses écrits, c'est très gros, très compact, là. Des fois, c'est difficile de la lire. C'est gros... pas pas très propre, difficile à lire.</i>	<i>C'était moyen, c'était pas...</i>	<i>Belle ! Ben, avec lui, c'est écrit gros là. J'ai pas de difficulté à comprendre ce qui est écrit. C'est lisible.</i>	<i>Moi, je regarde sa calligraphie, pis pour moi, c'est difficile à lire et c'est très lent. Au niveau de son écriture, y'écrit lentement.</i>

		<i>mal faire.</i>				
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
L'élève est-il doté d'une bonne coordination motrice des doigts et des mains, des gestes (capable d'effacer en tenant sa feuille) ?	<i>Ah, ben, des fois, c'est tout beurré noir, là, y fait ça souvent, pour moi, y'est gaucher.</i>	<i>Oui.</i>	<i>J'ai remarqué que sa feuille est comme froissée un petit peu.</i>	<i>C'est normal, là-dessus.</i>	<i>Oui. Lui, c'est pas problématique.</i>	<i>Ah ! C'est effrayant ! Mais y'est vraiment pas habile. Cette semaine encore, y'est arrivé avec les mains bleues d'encre, je dis : « mais comment t'as fait ton compte ? » Un crayon peut péter, que, ça va être un petit peu bleu, là, ça peut arriver, mais là, pour avoir les mains bleues, là, c'est parce qu'à quelque part, t'sais, faut avoir « gossé » après pas mal. Pour Martin, la motricité, moi, je trouve qu'y y'a un problème là. Y fait toujours référence : « j'ai de la misère à écrire », y fait toujours référence à :</i>

						« je prenais du ritalin, maintenant j'en prends pu, ça me cause ça », t'sais. Pis y'est vraiment, là, y écrit très très lentement, quand y efface sa feuille, sa feuille est déchirée...
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Pourriez-vous décrire sa posture, généralement, en classe ?	Ah, non, y'est pas couché, ben, moi, je trouve, avant, y se tenait beaucoup, là, les coudes sur les genoux, penché en avant de son bureau, y'avait pas une bonne posture. Mais y'a vraiment changé ça. Y'est beaucoup plus droit qu'y était. Oui, oui. Y'a amélioré ça.	Non, pas nécessairement. Ce qui arrive le plus souvent, c'est se bercer sur deux pattes de chaises. Y'est déjà tombé!	Nonchalante souvent, t'sais, comme tournée, une patte dans le, le, le, dans le passage entre les bureaux, là. Dans la rangée, là, pis une autre patte pis une autre jambe en dessous du pupitre.	(l'enseignant s'écrase sur sa chaise) Ça, ça veut dire « évaché ». Pis y va branler sa chaise en se mettant sur deux pattes.	Y'est correct.	Ah, y'est vraiment très, y'est proche.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Comment vous décririez sa posture quand il écrit,	(Pas de réponse)	Y'est bien assis. Non, y'est pas comme ça... Y'est bien	Non, elle est pas couchée sur son bureau. Ben, elle est	Ah, pis des fois, au niveau de sa posture, des fois, y'est	Oui, non, y'est, ouin, c'est ça, y'est comme normal là, pas	Ah, y'est vraiment très, y'est proche. Y se salit, donc sa

en classe ?		assis, oui, à une distance normale, je croirais, de sa copie, là.	droite. Ben, droite, mieux qu'elle peut.	pratiquement couché sur son bureau, là. Quand qu'y écrit, ben, ça va aller dans ce sens-là, pis d'autres fois, y peut être correct, là, t'sais, ça dépend des fois.	le nez sur sa feuille, là.	feuille est épouvantable, quand y efface, ça fait des trous. Son bureau est toujours comme si y'avait effacé pendant toute la période.
	Toad	Joe	Caroline	Mike	José	Martin
Est-ce qu'y aurait des choses, en général, que vous auriez remarqué que ça vous tenterait de préciser ?	Y'a des choses que je sais pas p'en toute, si c'est tout en lien, y'est plus mature, plus calme. Moins influençable, y regarde pas tout le temps partout. Pis au niveau de son travail, je trouve qu'y est plus appliqué, un petit peu. Ben, ça a plus l'air, y'a plus l'air à se sentir concerné qu'y faut qu'y travaille, là.	Y'a pas de rancune ! Son attitude est toujours correcte quand y vient demander des explications. Ça, c'est quelque chose qui... Ça, ça, ça s'est amélioré. L'attitude. Oui. Son attitude avec moi, c'est sûr et certain, pis je pense qu'y a pris confiance, davantage, en moi. Y'a réalisé plein de choses là au niveau social. C'était dur en début d'année,	Ben, y'avait eu une pièce de théâtre où les élèves étaient très intéressés. Tout le monde était assis, à un moment donné, elle est venue me voir, elle en pouvait plus, elle dit : « je peux t'y m'en aller, je peux t'y aller à la toilette, je peux t'y aller boire ? » Elle se trouvait plusieurs raisons de quitter, donc elle était incapable de rester sur place. Est pas restée. Non, a	Ben, ce que j'ai remarqué de plus, c'est qu'un moment donné, y'avait le « je-m'en-foutisme » tellement fort, là, que, j'étais très inquiet pour qu'y finisse son année. Actuellement, y fait attention, je te dis pas que c'est parfait, que c'est de même dans tous ses cours, mais en français, ça va bien. Si je pourrais rajouter de quoi, ce serait, c'est ça, il lui reste à faire les	Ben moi, moi, ce que j'ai remarqué, là, que José y'a eu une évolution, par rapport à son attitude, sa curiosité, y'a eu une évolution. Que ce soit, même au niveau de sa relation avec moi, là, y commence à comprendre que moi, pour que ça marche bien, c'est comme ça qu'on doit faire. Y'a été capable de, y'est capable de juger ça. Pis pour sa curiosité, tout ça, y'a eu amélioration,	Ben, moi, une des premières choses qui m'a étonnée chez Martin, c'est au niveau de la motricité. Peut-être un peu d'amélioration depuis le début de l'année là, ses feuilles sont moins sales, mais à quelque part, quand tu lui fais recommencer t'sais. Ce qu'y me remet, ça va être plus propre, mais son cahier, parce que c'est à lui, je ramasse pas le cahier, c'est encore

		<p>mais, ça s'est replacé. Cette attitude-là, avec les autres individus de la classe, ça s'est améliorée aussi.</p>	<p>eu de la misère, je la retournais sur la chaise, mais elle était pas attentive. Elle était pu capable de rester assis, là, longtemps. Ça, là, à l'a trouvé ça très difficile. À va souvent me demander pour sortir, c'est régulier, chez elle. Y'a toujours, comme des stratégies d'évitement, là. Sur le plan des apprentis- sages, y'a eu des améliorations, c'est certain que ça a joué parce que j'ai vu une amélioration sur le plan de l'écoute, sa capacité d'écoute, est plus là, à va faire attention pour pas me déranger quand j'enseigne ou... À est plus attentive à l'autre.</p>	<p>choix pour lui- même, là, t'sais. Arrêter de penser que c'est pour les autres, c'est pour lui- même.</p>	<p>José. Pour les résultats scolaires, on monte la pente tranquille- ment.</p>	<p>plein de dessins, plein de, un petit bout d'écrit là, on pourrait dire que c'est mieux, la propreté du travail, un petit peu. Au niveau de ses relations, y'a eu une certaine amélioration, mais au niveau de ses apprentis- sages, de sa façon de fonctionner, de son organisation, c'est les mêmes interventions.</p>
--	--	---	---	---	--	--