

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE COMPARATIVE DES REPRÉSENTATIONS DE PARENTS ET  
D'ENSEIGNANTS CONCERNANT LES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE  
DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION ET/OU DE L'HYPERACTIVITÉ  
EN MILIEU DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MÉLISSA MÉTIVIER

AOÛT 2006

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

## Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.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.»

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu être rendue possible sans la contribution de plusieurs personnes que je tiens à remercier sincèrement.

J'aimerais remercier, dans un premier temps, mon directeur de mémoire, Monsieur Gérald Boutin qui m'a toujours soutenue dans mes études au baccalauréat et à la maîtrise, et sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Les précieux conseils qu'il m'a prodigués tout au long de mon programme d'études ont été une vive source de motivation.

J'adresse un merci tout à fait particulier à mon conjoint, Michael, pour sa présence, ses encouragements et son soutien qui ont été extrêmement appréciés tout au long de ce travail.

J'aimerais aussi remercier ma très grande amie, Catalina, pour ses talents de correctrice et ses conseils.

Finalement, il importe de souligner la collaboration des parents et des enseignantes qui ont accepté de partager des moments importants de leur quotidien avec un ou des enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Intention et pertinence de la recherche.....	5
1.2 Question de recherche.....	11
1.3 Objectifs visés.....	12
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	14
2.1 Les représentations.....	14
2.1.1 Définition d'une représentation.....	14
2.1.1.1 La représentation sociale.....	17
2.1.2 Caractéristiques d'une représentation sociale.....	17
2.1.3 Construction d'une représentation sociale.....	19
2.1.4 Les théories sur les représentations sociales.....	21
2.1.5 Impact des représentations sur les élèves TDA/H.....	23
2.2 La réussite scolaire.....	25
2.2.1 Définition de la réussite scolaire.....	25
2.2.2 Facteurs influençant la réussite scolaire.....	27
2.2.3 Réussite scolaire et estime de soi.....	28
2.2.4 Répercussions d'un rendement scolaire faible.....	29

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Les choix méthodologiques .....	30
3.1.1 Le type de recherche .....	30
3.1.2 Le type d'analyse .....	31
3.2 Les caractéristiques des sujets et du milieu .....	32
3.3 Les instruments de mesure.....	33
3.3.1 La description d'un événement significatif.....	34
3.3.2 L'entretien de recherche.....	35
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	37
4.1 La description de l'échantillon.....	37
4.2 Les étapes de l'analyse des données .....	38
4.2.1 L'analyse de contenu .....	38
4.2.2 L'examen des données.....	40
4.2.3 Le traitement des données.....	40
4.3 La synthèse des résultats .....	41
4.3.1 Entretien A et B .....	41
4.3.2 Entretien C et D .....	58
4.3.3 Entretien E et F .....	72
4.3.4 Entretien G et H .....	86
CHAPITRE V	
DISCUSSION .....	102
5.1 Interprétation des résultats .....	102
5.1.1 Les représentations des parents et de l'enseignante.....	103
5.1.1.1 Les représentations concernant la famille.....	103
5.1.1.2 Les représentations concernant l'école .....	104
5.1.1.3 Les représentations concernant l'hyperactivité.....	105
5.1.1.4 Les représentations concernant l'enfant.....	106
5.1.1.5 Les représentations concernant les pairs .....	107
5.1.1.6 Les représentations concernant la réussite scolaire.....	108

5.1.2 La relation .....	109
5.1.2.1 La relation enseignante-élève.....	109
5.1.2.2 La relation parents-enfant .....	110
5.1.2.3 La relation parents-enseignante.....	111
5.1.2.4 La relation enfant-pairs .....	112
5.1.3 Les perspectives d'avenir.....	113
5.1.3.1 Les formations spécifiques .....	113
5.1.3.2 La diminution du nombre d'élèves ou classe spéciale.....	114
5.1.3.3 L'augmentation des ressources.....	114
5.1.3.4 La concertation .....	115
5.1.4 Les principaux éléments émergents .....	115
CONCLUSION.....	118
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX PARENTS .....	122
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS .....	123
APPENDICE C LE LEXIQUE DE CODIFICATION.....	124
APPENDICE D LA DESCRIPTION D'UN ÉVÉNEMENT SIGNIFICATIF .....	125
RÉFÉRENCES .....	126

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien A et B) .....	57
4.2	Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien C et D) .....	71
4.3	Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien E et F) .....	85
4.4	Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien G et H) .....	98
4.5	Esquisse d'un modèle explicatif de la formation d'une représentation chez les parents .....	99
4.6	Esquisse d'un modèle explicatif de la formation d'une représentation chez les enseignantes .....	100

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à explorer les représentations de quatre parents et de quatre enseignantes concernant un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité (TDA/H). Cette exploration vise à comparer ces différentes représentations et à vérifier leur influence sur la réussite scolaire de ces élèves.

Le cadre conceptuel aborde les notions de représentation, de trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité et de réussite scolaire. Le chapitre consacré à la méthodologie comporte un rappel des objectifs, le type de recherche et d'analyse, les caractéristiques des sujets et du milieu, les instruments de mesure et le déroulement de la collecte des données. Celles-ci sont présentées dans un chapitre qui met en parallèle les représentations des parents et des enseignantes pour déboucher sur une dimension comparative, en s'inspirant de la méthode du cas par cas.

Les résultats obtenus débouchent sur une connaissance accrue du point de vue des parents et des enseignantes concernant leurs représentations, le type de relation ainsi que les perspectives d'avenir pour faciliter l'encadrement des élèves ayant un TDA/H. Certaines des personnes interrogées ont une vision similaire concernant certains thèmes comme, par exemple, l'influence de la médication sur les apprentissages alors que d'autres expriment des divergences d'opinion concernant le type de relation, les comportements ou bien certaines représentations. En revanche, les participants interrogés se rejoignent tous quand il s'agit du type d'aide qu'ils souhaitent obtenir afin de mieux encadrer les enfants ayant un TDA/H.

La discussion des résultats permet de constater que plusieurs recherches ont porté sur le concept de représentation. Cependant, aucune d'elles, à notre connaissance, n'a touché de près ou de loin à la représentation que les personnes entretiennent vis-à-vis d'une clientèle spécifique d'enfants. La recherche que nous avons menée conduit à la conclusion qu'il est utile, voire essentiel, de prendre en compte les perceptions des parents et des enseignantes du moins sous les aspects que nous avons étudiés. En outre, les participants apparaissent en mesure de faire des observations utiles concernant les modalités de soutien ou d'aide qu'on pourrait leur apporter.

Cette recherche de type qualitatif comporte un échantillonnage restreint. Elle pourrait s'enrichir de démarches complémentaires qui tiendraient compte du point de vue des élèves ayant un TDA/H. Néanmoins, elle porte sur un sujet d'actualité dans les écoles primaires qui a été peu étudié jusqu'à maintenant.

**Mots clés : représentation, perception, trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité, réussite scolaire**

## INTRODUCTION

Dans les pays occidentaux, le trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité (TDA/H) est, de tous les problèmes de santé mentale chez l'enfant, celui qui émerge le plus fréquemment selon l'enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans (E.Q.S.M.J) (Valla et al., 1994). La prévalence se situe entre 2.8% et 13.2%, selon l'âge des enfants (Breton et al., 1994). De plus, une étude récente indique que le TDA/H est présent chez près de 75% des élèves qui reçoivent des services éducatifs au primaire pour des problèmes de comportement en milieu scolaire (Déry et al., 2004). De nombreux écrits et recherches ont été publiés à la lumière desquels, il est devenu évident que le trouble du déficit de l'attention a non seulement des conséquences sur l'apprentissage et le comportement de l'enfant, mais qu'il peut mener à des dysfonctionnements affectant sa vie familiale, sociale et scolaire. Plusieurs voies de solutions ont été proposées afin de contrer les comportements perturbateurs de ces élèves. Le plus connu est sans aucun doute le Ritalin (Ritaline). Toutefois, la prescription de ce médicament ne doit pas se faire à la légère et les enseignants ainsi que les parents ne doivent pas le considérer comme une « pilule magique » pouvant guérir tous les maux de la terre !

Des statistiques récentes indiquent que « plus de 5 millions d'enfants américains en 1997 et des dizaines de milliers d'enfants canadiens-français sont traités inutilement au Ritalin pour contrôler des comportements auxquels aucune cause médicale n'a jamais pu être associée. Malheureusement, la tendance s'accroît ! ». <sup>1</sup> Selon un rapport canadien de 2001, le TDA/H touche près de 5% des enfants d'âge scolaire (entre 4 et 16 ans). Du côté des apprentissages, le fait de prescrire le Ritalin n'améliore pas systématiquement les habiletés en lecture. Morin et Robitaille (2000) affirment que la médication ne peut corriger les problèmes

---

<sup>1</sup> Cohen. D. 1999. *Déficit d'attention/hyperactivité perceptions des acteurs et utilisation de psychostimulants*. (25-05-04)  
En ligne ([www.globeetrotter.net/srp/ritalin.htm](http://www.globeetrotter.net/srp/ritalin.htm))

de comportement et les difficultés d'apprentissage d'un élève. D'un autre côté, il n'existe aucune évidence d'amélioration à long terme chez les enfants à qui on demande de consommer un psychostimulant quant à leurs résultats académiques et à une diminution de leurs comportements antisociaux. Il est aujourd'hui reconnu que le recours à la médication ne suffit pas à favoriser la réussite scolaire de ces enfants. Pour atteindre cet objectif, il serait également nécessaire d'adapter l'environnement et l'encadrement offert à l'école aux enfants atteints de ce trouble. En vérité, il est essentiel de démontrer que la médication n'est pas la seule solution et qu'il ne faut pas s'arrêter uniquement à ce moyen. En l'occurrence, elle ne doit pas servir de prétexte à réduire les services aux enfants.

Les parents, les enseignants et les autres intervenants oeuvrant auprès de cette clientèle ciblée doivent être impliqués dans le diagnostic et le traitement du syndrome du déficit de l'attention et/ou de l'hyperactivité. Non seulement peuvent-ils fournir des renseignements utiles au médecin, mais ils sont d'une aide précieuse lorsque le traitement est amorcé. Cependant, on peut se demander s'il convient de s'en tenir à la prescription des médicaments. Suite à nos observations, confirmées par divers résultats de recherche, nous constatons, dans les milieux scolaire et familial, une absence de suivi des élèves diagnostiqués. La prescription de Ritalin est devenue, au fil du temps, l'outil de dernier recours pour assurer le maintien de l'ordre dans les classes. Si aucun plan d'intervention n'est effectué, comme c'est souvent le cas, l'élève devient passif et aucune aide véritable n'est apportée car les divers acteurs croient que l'état de l'enfant s'est amélioré au moyen d'une pilule. Alors, l'école utilise cette solution pour mieux contrôler les élèves dérangeant sans toutefois investiguer sur les troubles connexes associés au TDA/H. En effet, la plupart des élèves TDA/H ont des troubles d'apprentissage et le Ritalin ne règle pas ce problème.

Différents auteurs proposent des outils ou des « trucs » pour faire face à cette problématique. Ils recommandent notamment une liste d'interventions que les enseignants peuvent utiliser pour aider les enfants hyperactifs en classe. Cependant, on a moins étudié les perceptions ou les représentations qui entourent la prise du Ritalin et comment l'enfant, les parents ainsi que les enseignants réagissent suite à cela. Après avoir analysé différents ouvrages, il nous est apparu évident que les auteurs ne s'entendent pas sur une définition précise de la représentation ou de la perception. Plusieurs auteurs, par exemple, affirment que

pour développer une perception, nous avons besoin des expériences et de la stimulation des sens (Dejnozka, 1982; Mialaret, 1979; Monroe, 1968). Tandis que d'autres soutiennent que nous n'avons pas besoin des sensations pour fonder une perception (Bartley, 1980). Comme plusieurs facteurs peuvent influencer sur nos perceptions ou nos représentations, nous croyons important de vérifier ce qui peut les influencer et par quoi elles sont déterminées. Le fait de poser un diagnostic TDA/H influence largement les représentations des enseignants et des parents comme le notent plusieurs chercheurs. Partant de là, nous croyons important d'analyser les pratiques de chacun des partenaires ainsi que de vérifier dans quelles mesures la médication et le suivi sont perçus par ces derniers.

La présente recherche porte justement sur l'analyse des représentations de parents et d'enseignantes concernant l'enfant diagnostiqué avec un trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité. La comparaison de ces représentations pourra, éventuellement, aider à mieux comprendre comment il est possible de soutenir l'enfant dans ses apprentissages. En effet, il ressort nettement qu'une rupture entre les représentations peut avoir un impact sur l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages. L'apprentissage à l'école est lié, entre autres, au contexte familial. Par exemple, un enfant qui a des parents qui saisissent mal son problème de santé aura des difficultés à apprendre à la maison et à l'école. On ne peut pas faire de rupture entre l'école et la famille pour trois raisons : 1) pour qu'un enfant hyperactif apprenne bien à l'école, il faut que le dosage du médicament soit micro-gradué sinon il deviendra passif, c'est-à-dire qu'il cessera de déranger et il aura de la difficulté à apprendre de nouvelles notions; 2) le fait que les parents se sentent menacés parce que leur enfant prend du Ritalin et s'ils n'ont pas de lieu pour parler de ce qu'ils ressentent, cela aura un impact sur leur relation avec l'enfant; 3) les devoirs à la maison représentent un lien entre les enseignants et les parents; d'où l'importance d'une bonne communication.

Notre recherche tente de répondre aux questions suivantes :

- Comment les parents réagissent-ils à l'annonce du diagnostic?
- Est-ce que le manque d'information sur la problématique du TDA/H, la personnalité ou les expériences passées des parents et des enseignants influencent leur représentation vis-à-vis cette clientèle?
- Le fait de donner l'étiquette TDA/H à un enfant joue-t-il dans la représentation que les adultes ont de lui?
- Les comportements perturbateurs influencent-ils leur façon d'agir avec l'enfant TDA/H?
- Comment les enseignants et les parents voient l'enfant TDA/H?

Afin de mieux cerner les positions des enseignants et des parents, il nous paraît essentiel de comparer les représentations que les uns et les autres se font des élèves ayant un TDA/H. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens auprès de quatre parents et quatre enseignantes provenant d'un milieu défavorisé et, de ce fait, étant en relation avec un enfant TDA/H. Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc opté pour la tenue d'entretiens semi-dirigés en utilisant des questions formulées en termes concrets. Une pré-expérimentation a été effectuée afin de mettre au point notre questionnaire d'entrevue.

La présentation de ce mémoire est divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre précise le contexte éducationnel dans lequel s'inscrit notre problème afin d'en arriver à la formulation de la question de recherche et des objectifs spécifiques. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel utilisé dans cette recherche. Les concepts de représentation et de réussite scolaire y sont brièvement définis. Le troisième chapitre explique la méthodologie choisie soit l'entretien semi-dirigé et la description d'un événement significatif. Le chapitre suivant, soit le quatrième, porte sur les résultats de la recherche, prenant en compte les réponses des huit participants. Pour terminer, le chapitre cinq est consacré à la discussion des résultats.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique de notre recherche. Nous précisons, en outre, le contexte éducationnel dans lequel s'inscrit notre problème afin d'en arriver à la formulation de la question de recherche et des objectifs spécifiques.

#### 1.1 Intention et pertinence de la recherche

Depuis quelques années, les professionnels des milieux scolaire et médical abordent de plus en plus le sujet de l'hyperactivité. Pourtant, la plupart d'entre eux ne s'entendent réellement pas sur la façon d'intervenir avec cette clientèle. Plusieurs ont proposé aux enseignants et aux parents des solutions ou des outils afin de mieux aider ces enfants. Ces dispositifs sont loin d'avoir démontré leur efficacité. En outre, les personnes évoluant dans l'entourage de ces jeunes n'arrivent pas à se mettre d'accord sur la façon de diagnostiquer le trouble déficitaire de l'attention de façon satisfaisante. Qui plus est nous n'avons pas une idée assez précise de la façon dont elles se représentent la situation de l'enfant TDA/H.

#### *À la recherche d'une définition*

Dans un premier temps, la définition de ce trouble a beaucoup varié au cours du dernier siècle. Aujourd'hui, c'est le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* ([DSM-IV], APA, 1996) qui offre la définition la plus répandue du TDA/H. Les symptômes de ce trouble sont regroupés selon trois axes : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. On y distingue trois types de TDA/H : 1) le type mixte, lorsqu'on observe des symptômes d'inattention et d'hyperactivité/impulsivité ; 2) le type inattention prédominante, lorsqu'il y a des symptômes d'inattention mais pas d'hyperactivité/impulsivité et 3) le type hyperactivité/impulsivité prédominante où l'on remarque peu d'inattention. Les symptômes

doivent persister depuis au moins six mois à un degré qui n'est pas adapté et qui ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant. Le DSM-IV présente quatre autres critères nécessaires au diagnostic du TDA/H :

- certains des symptômes ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de sept ans;
- présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans au moins deux, ou plus de deux types d'environnements différents (par exemple, à l'école - ou au travail - et à la maison);
- mise en évidence d'une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire et professionnel.

Suite à une analyse d'un questionnaire effectuée par Honorez, Bergeron et Berthiaume (2000) sur la comorbidité du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, il importe de distinguer l'hyperactivité de type non comorbide de celle de type comorbide. Cette étude supporte une recherche effectuée par l'E.Q.S.M.J qui indique que le TDA/H de type comorbide est le plus fréquent chez les six à quatorze ans. Il se retrouve chez au moins les trois quarts des cas. De plus, la comorbidité existe aussi à cause d'une association des troubles intériorisés. En effet, comme le précisent Jensen et al. (1997; cités par Honorez et al., 2000), le TDA/H est d'abord associé aux troubles extériorisés (trouble des conduites et trouble d'opposition), ensuite aux troubles intériorisés. Selon Pliszka (1998; cité par Honorez et al., 2000), la comorbidité est de 50% avec les troubles des conduites et d'opposition. Le TDA/H sans comorbidité est moins fréquent (9%) que le TDA/H avec comorbidité (91%). Finalement, Honorez, Bergeron et Berthiaume (2000) mentionnent que l'hyperactivité est plus fréquemment un trouble associé. Voilà pourquoi les écoles recourent fréquemment à la médication.

Selon Barkley (1998; cité par Lavigneur et Desjardins, 2003), la prévalence du trouble de déficit de l'attention/hyperactivité touche de 3 à 5 % des enfants d'âge scolaire. Honorez (1995; cité par Lavoie, 2000) précise qu'au Québec, près de 46 000 élèves du primaire et du secondaire en seraient affectés. À l'échelle du Canada, la quantité d'enfants ainsi diagnostiqués serait passée, entre 1991 et 1995, de 205 000 à 561 000 (IMS2, cité par Lavoie,

2000). Aux Etats-Unis, on estime la prévalence à environ 3 à 5% des élèves (DuPaul et Stoner, 1994; cité par Lavoie, 2000). Ces statistiques sont troublantes et ne semblent pas devoir s'améliorer. Par contre, nous entendons de plus en plus de débats concernant le nombre d'enfants qui consomment du Ritalin. L'utilisation du Ritalin a augmenté de façon fulgurante au Québec. En dix ans, de 1990 à 2000, le nombre de prescriptions vendues est passé de 33 000 à 248 000 (Ouimet, 2001). Pour ce qui est du Canada, leur nombre atteint environ 200 000. Le phénomène est essentiellement nord-américain. En France, par exemple, le Ritalin a été formellement introduit en 1995 seulement et il ne peut être prescrit que par des pédiatres qui exercent en milieu hospitalier. Au Canada, le Ritalin est utilisé depuis une quarantaine d'années. Aux Etats-Unis, environ 10% des enfants d'âge scolaire prenaient du Ritalin en 1996 et dans certaines classes, jusqu'à 25 % des élèves étaient abonnés à cette drogue controversée (Ouimet, 2001). Selon Menache et Urion (1999), on estime que 1.5 millions d'enfants/an ou 2.8% de la population d'âge scolaire aux Etats-Unis sont traités par des médicaments stimulants. Dans tous les cas, ce médicament est prescrit davantage aux garçons de milieux défavorisés. En effet, selon Honorez (2004), le trouble hyperactivité est réputé plus fréquent chez les garçons alors que sa prévalence diminue avec la progression de l'âge chronologique.

Bon nombre d'enfants inscrits à une école située en milieu défavorisé côtoient des enseignants et des professionnels non-enseignants qui sont peu ou pas informés sur cette problématique. La plupart d'entre eux admettent ne pas savoir comment intervenir ou encore réagir avec ce type de clientèle. En effet, plusieurs parents et enseignants se rabattent sur le Ritalin en croyant aux vertus de cette « pilule miracle » tandis que d'autres hésitent à administrer des médicaments à leur enfant. Selon Tremblay (2000), certains critiques affirment que les stimulants sont souvent prescrits à des enfants qui ne souffrent pas réellement du syndrome du déficit de l'attention/hyperactivité afin de contrôler certains comportements dérangeants. Ces hésitations peuvent s'expliquer aux grands nombres d'effets secondaires répertoriés par de nombreux chercheurs. Massé (1999) observe une légère augmentation du rythme cardiaque et une élévation de la tension artérielle suite à la prise de ce médicament. Les effets secondaires associés comprennent la baisse de l'appétit, l'insomnie, l'irritabilité, les maux de tête ainsi que les malaises abdominaux. La fréquence de

ces effets augmente avec le dosage (Schachar, 1992; cité par Massé, 1999). La prise de stimulants provoque des effets bénéfiques à court terme chez la plupart des enfants présentant ce trouble (entre 70% et 75%); quoiqu'on observe qu'un nombre plus grand d'enfants présentant le type inattention ne répondent pas à ce traitement ou répondent mieux à de petites doses comparativement aux enfants présentant un type mixte (Barkley, 1990). Ainsi, nous pouvons constater que la prise de médicament entraîne de nombreux effets secondaires et n'est pas efficace pour tous les enfants diagnostiqués hyperactifs. Morin et Robitaille (2000) affirment à ce propos que le Ritalin serait efficace pour environ 75% des enfants TDA/H.

Lorsque nous analysons les recherches réalisées en milieu scolaire afin de comprendre l'impact de ce trouble sur les enfants, nous constatons que l'élève TDA/H présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. En effet, selon Offord (2000), 30% à 50% des enfants atteints ont des difficultés scolaires; 20% ont des problèmes de dyslexie, dyscalculie ou de troubles du langage écrit. Ainsi, ils sont incapables de se concentrer longtemps, ils bougent continuellement, tolèrent mal la frustration, accumulent les échecs scolaires et vivent des conflits avec leurs amis. Ils s'attirent également plus d'attention négative de la part des enseignants. À la maison, la période des devoirs devient une bataille pour la plupart des parents. Ces derniers doivent fournir davantage de supervision et d'encadrement à ces enfants. Par conséquent, Gagné (1998) rapporte que le plus grand impact du déficit d'attention/hyperactivité chez l'enfant est la perte de l'estime de soi, et c'est pourquoi il est important de le reconnaître tôt pour qu'il puisse s'épanouir malgré sa difficulté.

Le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité et le rendement scolaire sont très liés. Plusieurs statistiques alarmantes abondent dans ce sens. Pour le Conseil Supérieur de l'éducation (1999), les garçons se retrouvent plus souvent en retard scolaire que les filles. En 1997-1998, 25.3% des garçons étaient en situation de retard scolaire à la fin du primaire contre 17.3% des filles. Cet écart s'accroît à la fin du secondaire où nous retrouvons 40% des garçons contre 26.7% des filles. Nous identifions aussi deux fois plus de garçons que de filles en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Si nous nous attardons plus particulièrement aux

troubles de comportement, nous remarquons qu'il y a 5.5 garçons identifiés comme TDA/H pour chaque fille au primaire et 4.2 garçons au secondaire. De plus, Potvin et Paradis (2000) rapportent que les garçons sont aussi ceux qui, au primaire, ont le plus de difficultés d'apprentissage et qui réussissent généralement moins bien que les filles. Certains auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Gaudreau, 1980; Gilly, 1980; Kedar-Voivodas, 1983; cité par Potvin et Paradis, 2000) ont en effet démontré que les garçons vivent les échecs scolaires relativement plus souvent que les filles. En outre, ils accusent plus fréquemment un retard que ces dernières et l'avance prise par elles au primaire se révèle déterminante pour leur cheminement scolaire ultérieur (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1992a; cité par Potvin et Paradis, 2000). Par ailleurs, malgré l'amélioration de l'attention et du comportement de l'élève, la médication, lorsque employée seule ne semble pas entraîner de gains à long terme sur la réussite académique (Pelham et Gnagy, 1999). Ainsi, Braswell et Bloomquist (1991) rapportent qu'on obtient de meilleurs résultats quant à l'amélioration des comportements, du rendement scolaire et des habiletés sociales lorsqu'on utilise les psychostimulants conjointement avec des procédés comportementaux ou cognitifs comportementaux.

Plusieurs types d'interventions sont proposés dans le traitement des enfants TDA/H. Aucun d'eux, cependant, ne saurait remplacer les enseignants et les parents qui jouent un rôle déterminant dans l'adaptation et la réussite scolaire de ces élèves. À notre connaissance, peu de recherches ont été réalisées dans le but d'analyser le rôle des représentations des parents et des enseignants concernant le syndrome TDA/H. Par ailleurs, il importe de connaître les croyances ou les perceptions des gens sur le terrain afin de bien comprendre le type d'encadrement ou de soutien apporté aux élèves ayant un TDA/H. Une étude réalisée auprès d'enseignants québécois concernant leurs expériences et croyances a été effectuée par plusieurs chercheurs. En effet, Couture et al. (2003) ont décrit le profil des croyances des enseignants et le type de formation reçue. Il est ressorti de cette recherche que les titulaires entretiennent plusieurs croyances concernant la problématique du TDA/H, qu'elles varient en fonction des caractéristiques des enseignants, de leur formation ainsi que de leur expérience et d'un manque de formation sur le TDA/H.

### *La question des représentations*

Nous avons également remarqué que peu d'études analysent la façon dont les parents et les enseignants perçoivent ce type de clientèle. Après avoir effectué notre collecte de données, nous avons constaté l'étendue des études dans le domaine des représentations mais l'influence de celles-ci sur les enfants TDA/H n'a pas fait l'objet, du moins dans le contexte québécois, de recherches approfondies. Toute cette polémique est primordiale car elle peut être à la base de la perte de l'estime de soi de ces enfants ainsi que d'une diminution du rendement scolaire. En effet, la représentation indique la façon dont nous prenons connaissance de la présence et des caractéristiques d'un objet (Bartley, 1980; Durning, 1976; Harris, 1960; Mialaret, 1979). Ainsi, un enseignant qui a dans sa classe un élève diagnostiqué TDA/H et qui affiche divers comportements perturbateurs, sera enclin à avoir une image négative de cet enfant. La façon de se comporter de cet élève interpellera l'enseignant dans ses valeurs, ses expériences passées ainsi que sur les connaissances qu'il possède sur ce type de clientèle. Si le titulaire n'est pas à l'aise dans sa façon d'intervenir avec cet élève ou si ces comportements le dérangent, celui-ci adoptera automatiquement une attitude répressive vis-à-vis cet enfant. Selon Delorme (1982) et McBurney (1984), la représentation est déterminée par la personnalité de la personne. Par conséquent, ce qu'on a acquis au cours de notre vie influencera sûrement la façon dont nous nous représentons le syndrome du déficit de l'attention/hyperactivité :

« Representation is defined most simply as stored information [...]. Any organism that takes in information the world in such a fashion that influences its later behaviour is storing information and so can be said to represent that information ». (Mandler, 1998, p.257)

Lorsque les enseignants adoptent une attitude rigide, ils peuvent entraîner certains élèves à assumer le rôle de « dernier de classe ». En effet, plusieurs d'entre eux réagissent par du ressentiment, de l'hostilité ou de la résistance passive lorsqu'ils évoluent dans une atmosphère de répression. Les représentations des enseignants envers les élèves TDA/H sont susceptibles d'avoir une influence sur leur rendement. En effet, selon Sallaberry (1996), les représentations forgées par les enseignants à propos de leurs élèves influencent les résultats et

les progrès réels de ces derniers. Ainsi, les préjugés entretenus par le titulaire envers ces enfants, à savoir qu'ils auront de moins bons résultats scolaires, leur seront inconsciemment communiqués. Quelques auteurs insistent sur le fait qu'attribuer une note, émettre un jugement de valeur, récompenser ou punir, décider de l'orientation d'un enfant sont autant d'actions qui s'effectuent en référence à des représentations (Champy et Étévé, 1998). De plus, un enseignement dont l'élève ne perçoit pas l'utilité ne lui permet pas de participer activement à son apprentissage. Du côté des parents, les stratégies familiales vis-à-vis de l'école dépendent largement des représentations que les parents se font du rôle de cette institution dans l'avenir de leurs enfants. Ces représentations sont très liées à l'appartenance socio-culturelle et à l'histoire personnelle des parents (Champy et Étévé, 1998). Ce pourrait être le cas, par exemple, d'un parent ayant vécu une histoire scolaire difficile dès son tout jeune âge. Celui-ci, à l'âge adulte, aura des appréhensions vis-à-vis l'école et les enseignants suite à l'événement négatif vécu il y a de cela quelques années; d'où l'émergence de représentations négatives à l'endroit des instances scolaires.

## 1.2 Question de recherche

Les faits énoncés plus haut ainsi que l'absence de recherches réalisées dans ce domaine ont montré qu'il était important d'analyser les représentations des acteurs oeuvrant auprès des enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité afin de vérifier si cela a une influence sur le rendement scolaire de celui-ci. Dans cette optique, il apparaît essentiel d'analyser et de comparer les représentations des parents et des enseignants pour en faire ressortir les liens ainsi que les divergences afin de pouvoir mieux comprendre la réussite scolaire de l'enfant TDA/H. Alors, si nous connaissons la façon dont les parents et les enseignants perçoivent l'enfant TDA/H, nous arriverons sans doute à une intervention intégrée. La question à laquelle nous tentons de répondre est la suivante :

*Dans quelle mesure les représentations des parents et des enseignants ont-elles une influence sur la réussite scolaire de l'enfant TDA/H?*

Suite à cette interrogation, nous dégageons quelques sous-questions qui sont étroitement liées à la première :

- Quelles représentations les parents et les enseignants entretiennent-ils vis-à-vis l'enfant TDA/H?
- Le fait de donner l'étiquette TDA/H à un enfant joue-t-il dans la représentation que les adultes ont de lui?
- Dans quelles mesures ces représentations influencent-elles les interventions des parents et des enseignants?

### 1.3 Objectifs visés

La démarche de la recherche vise à :

- Comprendre les représentations des enseignants et des parents concernant l'élève TDA/H.
- Clarifier l'impact de ces représentations sur la réussite scolaire de l'élève.
- Faire ressortir les éléments constitutifs de cet impact.
- Proposer des modalités de concertation entre l'école et la famille.

Le choix de ces quatre objectifs nous permet de mieux saisir la portée des représentations sur la réussite scolaire de l'élève. Selon leur vécu personnel, leurs valeurs ou encore leur culture, les enseignants et les parents perçoivent différemment l'élève TDA/H. Il est donc primordial de clarifier les retombées de ces représentations ainsi que de permettre aux acteurs d'échanger et de se donner des méthodes d'encadrement efficaces pour l'enfant. En effet, il n'est pas toujours évident pour l'éducateur et la famille d'échanger sur les difficultés que rencontre un enfant. Dans ce cas, il se creuse souvent un fossé entre les parents et l'enseignant au fur et à mesure qu'ils découvrent que ni l'un ni l'autre ne sont préparés à affronter les problèmes que l'élève vit à l'école. Par le fait même, il est essentiel de recourir à plusieurs sources et d'interroger les deux parties sur leur façon de voir l'enfant TDA/H. De même, il importe de laisser la parole aux parents et à l'enseignant car ils entretiennent une relation privilégiée avec l'enfant.

Partant de là, nous tenterons de mieux saisir l'impact du trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité sur la scolarisation des enfants qui en sont atteints. Or, les enseignants qui sont sur la première ligne se plaignent d'être encore peu informés et formés en ce qui concerne l'hyperactivité. Ainsi, ils se retrouvent avec un élève hyperactif dans leur classe sans avoir nécessairement tout le soutien nécessaire et les habiletés requises pour répondre adéquatement aux besoins de ce dernier. Par ailleurs, les parents sont loin d'être mis au courant de l'importance de bien connaître ce syndrome afin de mieux soutenir et encadrer l'enfant dans ses apprentissages scolaires.

L'importance de clarifier les représentations que peuvent entretenir les enseignants et les parents à l'égard des enfants TDA/H apparaît de plus en plus évidente. Ces représentations tendent effectivement à influencer la réussite scolaire des élèves atteints de ce syndrome.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre sera consacré au cadre conceptuel de notre recherche. Nous définirons d'abord le concept de représentation qui sous-entend que l'individu a besoin d'être en interaction avec un objet pour qu'il y ait une représentation. En conclusion, nous ferons état des avancées de la recherche concernant la réussite scolaire.

#### 2.1 Les représentations

##### *2.1.1 Définition d'une représentation*

La notion de représentation est difficile à définir car plusieurs auteurs abordent ce terme sous différents angles. Les uns soutiennent que le sujet se construit une image à partir d'un objet, les autres affirment qu'elles sont créées par l'individu à partir d'éléments relevant de l'expérience, des souvenirs et des fantasmes. Nous remarquons que les propos des auteurs divergent. En effet, certains s'entendent pour dire que les représentations sont des organisations afin de former une signification sociale, alors que plusieurs d'entre eux allèguent haut et fort que nos représentations sont des modèles « intériorisés » de l'environnement du sujet et de ses actions. Ainsi, ces modèles sont utilisés comme source d'informations sur le monde et guident les conduites de l'individu. Toutes ces données nous amènent à étudier plus en profondeur les écrits portant sur les représentations afin de mieux comprendre le point de vue des différents auteurs et, ainsi, trouver des éléments se rapprochant davantage de notre problématique. Voici donc quelques exemples de ces types de définitions.

Pour certains auteurs, la représentation correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. « Il n'y a pas de représentation sans objet quel qu'il soit, réel

ou imaginaire, présent ou absent. » (Champy et Étévé, 1998, p.1). « C'est aussi un savoir pratique reliant un sujet à un objet. » (Jodelet, 1989, p. 41). « La représentation est cette capacité, détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image d'un objet, de pouvoir penser un objet. » (Sallaberry, 1996, p.1). « La représentation est donc, un tout, où l'objet et le sujet sont présents, indistinctement liés et interdépendants. » (Abric, 1987, p.64). Ainsi, toute représentation doit comporter un individu et un objet. Sans cela, la représentation n'a pas lieu d'être.

D'autres soutiennent que la représentation est une idée qu'un individu se fait de la réalité en fonction de ses croyances, ses souvenirs ou ses expériences. « La représentation émerge à partir d'éléments relevant de l'expérience, de la transaction sociale, de ses propres souvenirs et fantasmes. L'individu se « représente » les choses à partir de ce qu'il sait, il les interprète à partir de son savoir, ou de ce qu'il imagine, voire de peurs, de désirs ou conflits latents qui l'habitent. » (Arénilla, 2000, p.1). « La représentation est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation [...] » (Meunier, 2002, p.228). « Ensemble à cohérence relative de représentations, de valeurs, de croyances, sans fonction particulière. » (Poulantzas, 1968; cité par Jodelet, 1984, p.16). Pour qu'il y ait une représentation, la personnalité, les expériences antérieures, l'apprentissage et les croyances de l'individu jouent un rôle essentiel dans cette élaboration.

Quelques auteurs suggèrent qu'une représentation résulte de l'interaction entre plusieurs individus sur un élément ou un thème donné. « Une représentation sous-tend l'activité des sujets c'est-à-dire qu'ils constituent, produisent, élaborent cette dernière. » (Moscovici, 1961, p.34). « La représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent, qui expliquent et attribuent une valeur à la réalité représentée. » (Arénilla, 2000, p.4 et Sallaberry, 1996, p.6). « La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique. » (Abric, 1987, p.64). « Je propose de concevoir la représentation comme ce qui permet d'établir ce qui véhicule, l'interaction entre deux entités, ou deux instances. Une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent, leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations. Les instances, au niveau collectif, sont des sujets, des groupes, des

organisations. » (Sallaberry, 1996, p.20). « Tout acte éducatif se situe dans des processus d'interactions : interactions multiples entre des individus, des groupes, des institutions. Ces interactions présupposent des représentations de l'éducation et du système éducatif [...] » (Champy et Étévé, 1998, p.2a). Donc, ce processus doit être fait entre deux ou plusieurs personnes ce qui conduit la représentation à devenir sociale.

Enfin, plusieurs chercheurs ont tenté de démontrer que la représentation influence notre comportement et notre conduite. « [...] les représentations sont des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement, ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'information sur le monde et comme instruments de régulation et de planification de ses conduites. [...] les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation. » (Denvers, 1992-2002, p. 1c). « La représentation est un reflet non pas de l'objet lui-même mais des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec cet objet. Ces relations font de la représentation un système symbolique organisé et structuré dont la fonction essentielle est l'appréhension et le contrôle du monde par le sujet, en lui permettant de le comprendre et de l'interpréter. Par là, la représentation permet l'adaptation du sujet et elle sera un élément essentiel pour guider ses comportements. » (Abric, 1987, p.64). « [...] Les représentations jouent un rôle prédominant dans les décisions que les acteurs du système éducatif prennent et les comportement qu'ils adoptent. » (Charlier, 1989, p.2).

Selon les définitions que nous venons de relever, il semble donc que le concept de représentation soit d'abord et avant tout un construit hypothétique que les chercheurs utilisent pour rendre compte, d'une part, des régularités des comportements et des conduites des individus et, d'autre part, du fait que ces représentations sont guidées par l'objet en question. Il s'agit donc d'un concept qui est fondé à la fois sur l'interaction entre plusieurs individus dans la mesure où les expériences, les croyances, les valeurs et la personnalité influent sur le type de représentation forgée par ce groupe.

### *2.1.1.1 La représentation sociale*

La représentation sociale est partagée par diverses personnes et puise sa source ou son contenu dans plusieurs champs. Certains auteurs affirment « qu'elle est une forme de connaissance bien particulière qui fonctionne par traduction, articulation, emprunt, ressemblance et qu'elle produit un vraisemblable pour convaincre. » (Grize, 1997, p.180). Moscovici (1961) soutient que la représentation est sociale quand elle est partagée par un groupe d'individus. En d'autres mots, selon cet auteur, elle résulte d'une interaction collective dont elle est l'expression et elle contribue aux processus formateurs, aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux. De plus, selon Jodelet (1997), la représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. En outre, les représentations sociales définissent notre relation aux autres et orientent les conduites et les communications sociales. Ainsi, Jodelet (1997) mentionne que ces dernières expriment ceux (individus ou groupes) qui les forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique. « Ces définitions partagées par les membres d'un même groupe construisent une vision consensuelle de la réalité. Cette vision est un guide pour les actions et les échanges quotidiens [...] » (Jodelet, 1997, p. 50). Pour conclure sur ce point, rappelons que ces représentations sont basées sur des valeurs sociales qu'entretiennent les individus d'un groupe. Elles sont reliées à différents systèmes de pensée comme à la condition sociale ou au comportement des personnes. Suite à cela, les membres du groupe échangent et apportent différents éléments selon leurs croyances, leurs expériences passées ou bien leurs connaissances du sujet donné.

### *2.1.2 Caractéristiques d'une représentation sociale*

Les représentations comportent plusieurs caractéristiques auxquelles nous devons porter une attention précise. En effet, l'apport de ces dernières nous permet de bien souligner leur particularité. Dans un premier temps, les représentations ont pour caractéristique d'être très résistantes : « pour confuses qu'elles soient souvent, elles opposent une grande force de persévération à tout ce qui tendrait à les nier » (Arénilla, 2000, p.1b). Par ailleurs, les

représentations évoluent selon l'âge, les expériences du sujet, l'éducation reçue, le milieu et l'époque :

« [...] information from the world is transformed by the input process. Because organisms add information of their own which is unrelated to the sensory properties of the input, the notion of representation makes no commitment to veridicality or the structure of the environment » (Mandler, 1998, p. 257).

Pour ce qui est des représentations sociales, leurs caractéristiques sont « d'être collectives, partagées par les membres d'une communauté, par opposition aux représentations individuelles [...] elles ne sont pas sans influencer la personne et, entre autres, sa capacité à représenter. Ce qui leur permet de servir de cadre, de guide et de système de référence aux individus pour se repérer dans leur environnement social. » (Jodelet, 1984; Sallaberry, 1996). Lorsqu'un individu échange avec d'autres personnes, certains sujets partagés le toucheront et influenceront son jugement. De plus, selon Charlier (1989) ainsi que selon Tyrlik et Macek (2002), les représentations sociales ont avant tout un caractère social car elles dépassent l'individu, sont partagées et créées par la communication. Elles sont formées et transformées par le processus dynamique de la communication de l'expérience partagée des individus. Ainsi, les représentations sociales se forment essentiellement lors d'échanges entre individus tout en tenant compte du vécu de ces derniers :

C'est à ce niveau que se joue essentiellement l'interprétation du monde. La représentation sociale établit un sens commun, partage des normes, construit la socialisation, exerce un contrôle, instrumente l'échange, réduit les incertitudes et négocie les conflits, etc [...]. Les représentations sociales sont des états psychologiques internes de sens commun; elles sont tributaires de facteurs tant individuels que sociaux; elles jouent un rôle constructif dans l'interprétation du monde, l'adaptation à l'environnement, l'élaboration de la conduite et l'échange communicatif (Meunier, 2002, p. 228a).

Pour leur part, François et Aïssani (2002) distinguent deux critères pour expliquer le fait qu'une représentation est sociale. De prime abord, comme le fait remarquer Moscovici (1984), nous pouvons considérer qu'une représentation est sociale si son objet est lui-même

social. Ce n'est pas tant l'objet (un chat par exemple), mais le rapport à l'objet (un chat sacré) qui relève en fait du social. Le second critère fait référence à la coextensivité des représentations : il suffirait d'observer une même représentation chez plusieurs sujets pour la qualifier de sociale. Originales, les représentations sont générées par les « oui-dire » et les innombrables interactions qui tissent le quotidien. Suite à ces explications, il importe de mentionner que, dans cette perspective, les représentations sont dites sociales si elles peuvent se modifier. Elles sont un bon prescripteur de comportements et elles guident l'action des sujets. Finalement, selon Jodelet (1997), la représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Elle sert à agir sur le monde et sur autrui.

Pour clore cette section, soulignons que les auteures Jodelet (1997), Roland-Lévy (2002) et Vacheret (1984) ont apporté diverses explications afin de mieux faire comprendre ce qui caractérise une représentation sociale. Selon elles, les représentations sociales régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. En plus, elles interviennent dans des processus comme la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. Ainsi, avoir d'une personne une certaine représentation, c'est une façon à la fois de la connaître et de la reconnaître; c'est être en mesure de l'évoquer, de la rendre présente à tout moment par la pensée. Enfin, les représentations sociales permettent de justifier les prises de positions et les actes tout en définissant l'identité et la spécificité des groupes.

### *2.1.3 Construction d'une représentation sociale*

L'exemple cité par Sallaberry (1996, p. 2c) permet de mieux comprendre comment le sujet vit le processus d'une représentation.

Premièrement, j'élabore une représentation « originale » interne à ma psyché. À l'instant même où je la décris, elle commence à circuler à « l'extérieur ». La réaction des autres peut m'amener à la modifier, car j'ai besoin, comme tout un chacun, d'être reconnu et quoiqu'il m'en coûte, je ne peux pas « révéler » des idées ou conceptions trop éloignées de l'opinion publique. D'ailleurs, dès le premier moment, j'étais bien sûr influencé par ma culture, par les habitudes qui correspondent à mon milieu [...].

Cet auteur affirme que les nouvelles représentations sont construites en interaction avec celles déjà instituées, donc sous leur influence. Bien entendu, ces représentations déjà instituées ne sont pas indépendantes de la culture.

Lorsqu'une personne explique à une autre la façon dont elle conçoit telle notion, comment elle la ressent, elle décrit la représentation qu'elle élabore en tant que sujet de l'objet en question. Ainsi, elle révèle ce qui lui est le plus intime, à savoir sa manière de construire des représentations, sa façon à lui de voir le monde. Pour mieux expliquer à l'autre ce qu'il comprend d'un sujet, la personne utilisera des images et des concepts construits socialement. Afin de comprendre ces explications, plusieurs auteurs dont Denvers (1992-2002), Roland-Lévy (2002) et Schiele (1984) indiquent que les représentations émergent de deux processus : l'objectivation et l'ancrage. « L'objectivation [...] assure le passage de la théorie à son image par l'élaboration d'un modèle figuratif. Ce modèle représente le noyau imageant de la représentation. Il s'agit d'un épaississement phénoménologique par ancrage de la pensée abstraite en fixant des états au moyen d'images».

D'autres auteurs insistent sur le fait qu'une représentation sociale est construite autour d'un noyau central. Meunier (2002) et Roland-Lévy (2002) affirment que ce noyau est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation. Ainsi, la place qu'ils occupent dans le système représentationnel et leur organisation fournissent la portée de la représentation. Celle-ci est organisée autour de ce noyau et assure deux fonctions essentielles et complémentaires : « la fonction génératrice qui crée ou transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation et la fonction organisatrice qui détermine la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation ».

Il appert donc que les représentations sociales ne peuvent se révéler qu'au travers des dialogues ou des discussions collectives. Selon Tyrlik et Macek (2002), un dialogue n'est pas seulement le développement collectif d'un thème, mais il représente également une transmission collective de l'expérience de deux ou plusieurs individus. Par exemple, quelques participants affirment leur opinion ou leur compréhension du problème. Au fil du dialogue, la pensée se précise et nous comprenons mieux les avis divergents. Toujours selon ces auteurs, il est essentiel de saisir que les représentations sociales sont un phénomène social. Dans le cas d'une personne, la représentation sociale est projetée à côté d'autres facteurs dans sa représentation intérieure, représentation personnelle également composée des facteurs propres à l'individu comme le style cognitif, l'expérience vécue, les buts, les émotions, l'unicité d'un objet perceptible ou encore la situation dans laquelle il agit. Gilly (1980; cité par Charlier, 1989) mentionne que les représentations se construisent de trois façons : 1) par des modèles d'attitudes, de comportements et de produits de comportement construits selon les influences sociales; 2) les conditions liées à l'histoire personnelle du sujet; 3) l'expérience de la situation vécue antérieurement par chacun des acteurs.

#### *2.1.4 Les théories sur les représentations sociales*

Les recherches effectuées nous ont permis de constater l'existence de trois grandes théories qui ressortent au sein des représentations. Certains auteurs considèrent les représentations comme des processus-produit (1), un noyau et des éléments périphériques (2) et, finalement, dans la théorie de traitement de l'information, comme des réseaux sémantiques (3). Tout d'abord, Gilly (1980), Moscovici (1961) et Jodelet (1984) définissent la théorie de la représentation sociale comme un processus et un produit. « Les représentations sont des produits, c'est-à-dire « des systèmes cognitifs » ayant une logique et un langage particulier. Elles portent sur les valeurs et les concepts. Les représentations sont des organisations d'éléments cognitifs, chargées affectivement [...]. Il y a trois caractéristiques aux représentations « processus-produit » : 1) **l'information** (« la somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation »); 2) **l'attitude** (« le sentiment positif ou négatif associé à un objet psychologique »); 3) **le champ** (« l'extension

de la représentation, c'est-à-dire l'organisation interne de la représentation en éléments centraux et périphériques ayant des poids relatifs différents au sein de la représentation »).

Deuxièmement, les représentations sont aussi considérées comme possédant un noyau et des éléments périphériques. Grize (1997) et Roland-Lévy (2002) soutiennent que la représentation est « une organisation cognitive qui peut être plus ou moins structurée ou éclatée, ayant un noyau organisateur et des éléments périphériques, faite de cohérence forte et de contradictions entre les pôles structurants ». Les représentations sont déterminées à trois niveaux : 1) celui de la pratique quotidienne du sujet; 2) celui de l'idéologie définie comme le discours circulant dans la société et, enfin, 3) celui des matrices culturelles d'interprétation ou mémoire collective d'une classe sociale. Toute modification du noyau entraîne une transformation de la représentation, c'est donc le repérage du noyau central qui permet l'étude comparative des représentations sociales. Pour sa part, Abric (2003) mentionne qu'une représentation est un système socio-cognitif présentant une organisation spécifique : elle est organisée autour et par un noyau central qui lui donne sa signification et détermine les relations entre ses éléments constitutifs. Deux contenus identiques peuvent correspondre à deux représentations différentes. Afin de comprendre cette théorie, prenons comme exemple quelques élèves discutant de la façon pour bien réussir leurs études. Pour eux, la réussite peut être d'avoir de bonnes notes, une satisfaction personnelle, perdre son temps, apprendre de nouvelles choses, des matières trop difficiles, etc. Le contenu de la représentation est donc identique pour ces élèves. Cependant, cela ne signifie pas qu'il a la même signification. Pour certains, réussir ses études veut tout simplement dire une forme d'accomplissement (avoir des bonnes notes, une satisfaction, apprendre de nouvelles choses) et pour d'autres c'est un moyen contraignant (perdre son temps, matières trop difficiles). Ainsi, nous avons l'impression que tous partagent la même représentation alors qu'ils fonctionnent sur deux univers complètement différents.

Troisièmement, dans les théories de traitement de l'information, Lindsay et Norman (1980; cités par Charlier, 1989) définissent les représentations comme des réseaux sémantiques dont les nœuds sont reliés entre eux et forment un vaste réseau. Pour eux, le sens d'un concept est étroitement relié aux relations avec les autres déjà stockées en mémoire. La structure du bassin de données change constamment en fonction des informations que

l'individu perçoit dans son environnement. Par exemple, un individu a déjà en mémoire certaines représentations. Au fur et à mesure de ces échanges avec d'autres personnes, ces représentations évoluent, changent et deviennent proactives (le sujet peut en éliminer ou en ajouter selon la compréhension qu'il en fait).

### *2.1.5 Impact des représentations sur les élèves TDA/H*

La plupart du temps, les gens se forment une opinion les uns des autres basée sur leurs attentes. Selon Potvin et Paradis (2000), ces attentes deviennent des normes qui influencent un comportement attendu dans une situation bien définie. Dans une classe, ce qu'un enseignant attend de ses élèves pourrait influencer son comportement envers eux et ceux-ci pourraient se conformer aux attentes de l'adulte. Tyrlik et Macek (2002), pour leur part, mentionnent qu'une condition de notre comportement est la compréhension des choses qui nous concernent. Cette compréhension est basée sur nos expériences passées et sur celles partagées avec d'autres personnes ainsi que sur la perception d'un phénomène déterminé à un moment donné. La représentation personnelle se compose d'une part des facteurs liés à l'individu (le style cognitif, la personnalité, l'expérience, les besoins, les attentes) et, d'autre part, des facteurs partagés et transmis socialement (le langage et les autres systèmes symboliques, l'expérience communiquée, etc). « C'est ainsi que les représentations forgées par les enseignants à propos des élèves TDA/H exercent un impact sur les résultats et les progrès réels de ces derniers. » (Sallaberry, 1996, p.5). Bref, les représentations influencent grandement les comportements d'enseignement et d'apprentissage. Les acteurs du système éducatif ont des représentations et celles-ci jouent un rôle important dans les décisions qu'ils prennent et les comportements qu'ils adoptent.

Les travaux de Vanderplass-Holper (1987), de Jodelet (1989) et de Gilly (1995) (cités par Charbonneau, 1998) montrent que la relation pédagogique est étroitement liée aux représentations des enseignants. On peut donc estimer que l'idée ou la représentation que le maître se fait de l'élève TDA/H influence la relation pédagogique qu'il entretient avec lui. Pour ce qui est du rendement scolaire, Gilly (1980), mentionne qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception générale très favorable qui

déteint sur l'ensemble de sa personne. Ainsi, la perception que les enseignants peuvent avoir du cheminement scolaire de leurs élèves est fortement teintée de ce que les auteurs appellent les attentes de l'enseignant. En effet, l'attente ou les appréhensions sont une dimension cognitive de la relation maître-élève. Elle est, entre autres, induite par la représentation développée par l'enseignant tant de son rôle que de celui de l'élève et de certaines caractéristiques de ce dernier (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; cités par Potvin et Paradis, 2000). La plupart des individus se forment des représentations à partir de leurs préjugés, croyances et valeurs qui jouent un rôle prédominant dans la façon de voir un enfant TDA/H. À partir d'échanges avec d'autres collègues ou bien avec des personnes proches de l'enfant, l'enseignant se forme déjà des représentations à l'égard de cet élève à partir de l'information qu'il possède déjà. En outre, la transformation d'une représentation n'entraîne pas nécessairement une modification de l'attente. Par exemple, comme le souligne Gilly (1980), un enseignant peut effectivement être influencé par un avis et admettre qu'un de ses élèves est moins ignorant qu'il ne le croyait tout en continuant à penser qu'en tout état de cause il n'est quand même pas assez intelligent pour atteindre les performances que l'école attend de lui et continuer, de ce fait, à entretenir un faible niveau d'attente à son égard.

De son côté, Moscovici (1984) explique comment les expériences influencent les comportements. Il soutient notamment que les expériences passées et les idées préconçues ne sont pas des expériences mortes, mais continuent d'être actives, changeant et infiltrant notre expérience présente et nos idées. En outre, si les représentations influencent nos pensées et nos idées, nous pouvons facilement concevoir qu'elles influencent également nos actions et nos comportements.

Plusieurs recherches ont démontré que les attitudes se révèlent primordiales dans la relation maître-élève. Potvin et Paradis (2000) suggèrent que l'enseignant et l'élève qui ont développé des attitudes positives l'un envers l'autre tendront à entretenir une relation plus positive que si leur répertoire d'attitudes est négatif. Ainsi, une relation harmonieuse conduit à des représentations plus positives. De nombreux auteurs confirment que la qualité de l'enseignement, la relation élève-enseignant, l'attitude ainsi que la perception de ces derniers sont des variables à ne pas négliger dans la performance scolaire de l'élève (Gilly, 1980; Toraille, 1985; cités par Potvin et Paradis, 2000).

Selon Jodelet (1997), les représentations produisent trois types d'effets : 1) **des distorsions** (« tous les attributs de l'objet présenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique soit par réduction ou par inversion »); 2) **la supplémentation** (« consiste à conférer à l'objet présenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas en propre »); 3) **la défalcation** (« suppression d'attributs appartenant à l'objet »). Évoquons quelques exemples afin de mieux comprendre ces trois types d'effet. Pour ce qui est du premier effet, **les distorsions**, nous pouvons penser que les filles se comportent comme les garçons mais leur autonomie vis-à-vis de l'entourage est plus faible. En deuxième lieu, **la supplémentation**, peut consister à projeter sur autrui des traits que l'on possède, surtout si l'on croit que ces traits sont évalués défavorablement. Finalement, **la défalcation** amène une vision différente selon le type de clientèle rencontrée (ex. : les parents et les enseignants ont une vision négative des élèves TDA/H vis-à-vis de l'effort apporté aux travaux scolaires).

Lorsque nous intervenons auprès d'élèves TDA/H, il apparaît important de clarifier notre représentation car celle-ci influence nos comportements. De plus, il est primordial, comme le rappelle Jodelet (1989), que les intervenants comprennent leurs propres représentations pour répondre adéquatement aux besoins des élèves.

## 2.2 La réussite scolaire

### 2.2.1 Définition de la réussite scolaire

Nous avons relevé diverses définitions se rapportant à la réussite scolaire. Certains auteurs associent ce terme à la pédagogie de la réussite, à la motivation ou encore au préalable. Dans le dictionnaire de l'éducation, Legendre (1993, p. 1126) propose de se référer au terme « réussite d'apprentissage ». Cette expression renvoie « aux compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu ». Cette définition soutient que pour parler de réussite scolaire, il faut mesurer et évaluer les apprentissages de l'élève. Pour sa part, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ, 2003, p.17) définit la

réussite scolaire comme étant : « l'obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés. Elle est l'aboutissement des efforts concertés de ce dernier, de ses parents et du personnel scolaire ». Cette définition mentionne que la réussite ne dépend plus uniquement de l'élève mais bien de toutes les personnes qui l'entourent. Pour ce qui est de Monteil (1993, p. 505), la réussite au sens matériel du terme, s'entend comme « la constante expansion de la satisfaction par la réalisation progressive de buts utiles. La réussite scolaire contribue à la réussite personnelle et professionnelle, mais ne peut en aucun cas s'y réduire [...]. Le sentiment de réussite est indépendant de critères extérieurs définissant la réussite, car réussir est souvent un choix d'investissement existentiel ». Donc, une réussite scolaire accomplie conduit à un meilleur rendement et une augmentation de l'estime de soi de l'élève. Pour ce faire, ce dernier doit s'investir totalement dans son cheminement scolaire tout en ayant les bons outils pour réussir dans sa démarche; d'où l'importance pour l'élève d'être motivé pour mieux réussir dans ses apprentissages scolaires.

Depuis quelques années, la motivation est invoquée par les enseignants mais aussi par les chercheurs en éducation comme l'une des causes explicatives de la réussite ou de l'échec scolaire. Selon Fenouillet (2000, p. 2), dans la motivation intrinsèque, « les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité ». Lorsqu'un élève travaille assidûment une matière comme les mathématiques, l'enseignant pourrait être tenté de dire que celui-ci semble intéressé. Cependant si ce travail est effectué en vue d'obtenir ou d'éviter quelque chose, l'élève n'est pas guidé par l'intérêt, mais bien par une promesse extérieure à l'activité. Boutin et Daneau (2004) soutiennent qu'il est maintenant reconnu que la motivation joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage et conséquemment sur la réussite ou l'échec scolaire. Cependant, comme le confirme Viau (1994, cité par Boutin et Daneau, 2004), « la motivation ne relève pas uniquement de l'élève en question mais aussi de l'environnement familial et scolaire de ce dernier ».

### *2.2.2 Facteurs influençant la réussite scolaire*

Divers facteurs peuvent influencer l'élève dans son expérience scolaire. En effet, les facteurs liés à la famille, tels que le fait d'appartenir à une famille à faible revenu, le style parental de même que l'engagement, l'implication et l'encadrement des parents dans les activités scolaires de l'enfant constitue le premier facteur influençant le phénomène de la réussite ou de l'échec scolaire (Bouchard et St-Amand, 2000; Potvin et Paradis, 2000). Venir d'une famille à faible revenu est un facteur fortement associé à l'échec ou au décrochage scolaire (Boudreault, 1992; Cairns, Cairns et Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Fagan et Pabon, 1990; Violette, 1991; cités par Potvin et Paradis, 2000). Bien entendu les familles défavorisées, comme le rapportent Wehlage et Rutter (1986; cités par Potvin et Paradis, 2000) n'engendrent pas automatiquement le décrochage, mais ce facteur est au centre d'un ensemble de facteurs s'influençant mutuellement. Ainsi, comme ces familles ont un niveau de vie socioéconomique faible, il est donc pensable que ces enfants fréquenteront une école située dans un milieu défavorisé. Bref, comme le mentionnent Boutin et Daneau (2004) « l'importance socio-familiale de l'échec scolaire ne saurait expliquer les taux élevés d'échecs scolaires de par le monde. » Alors, il ne faut pas uniquement attribuer la faute au milieu familial de l'enfant. D'autres facteurs important sont susceptibles d'influencer grandement la réussite scolaire des élèves TDA/H. « Du côté de la famille, la qualité de l'organisation familiale en relation avec le travail scolaire, l'attitude des parents envers l'école et le type de collaboration que les parents entretiennent avec le milieu scolaire sont autant de facteurs dont il faut tenir compte dans la réussite de tous et chacun. Enfin, le rôle de l'enseignant, les attitudes et le comportement de celui-ci peuvent aussi marquer positivement ou négativement l'expérience du jeune élève à l'école » (Potvin et Paradis, 2000, p.5). En effet, l'enseignant et l'élève vivent une relation privilégiée compte tenu du temps passé à l'école. Donc, la relation maître-élève est aussi un facteur important de la réussite ou de l'échec scolaire.

Par conséquent, le temps consacré à l'apprentissage et la confiance dans ses capacités sont les deux facteurs les plus importants pour la réussite scolaire. Selon Lambert (2000), les jeunes qui étudient et font leurs devoirs ont plus de chances de réussir que celles et ceux qui ne les font pas. Boutin et Daneau (2004, p.89) affirment que le temps consacré aux

apprentissages est une dimension liée à la motivation. Ainsi, « l'élève qui accorde une valeur positive à l'apprentissage sera plus enclin à faire ses devoirs et à étudier, car ses actions sont perçues comme étant des moyens favorisant sa réussite ». De plus, en ce qui nous concerne, la relation et l'engagement enseignants, parents et élèves jouent un rôle essentiel dans cette dynamique scolaire. En offrant un meilleur encadrement, on diminue le nombre d'échecs et d'abandons. En effet, comme le mentionne Potvin et Paradis (2000), l'engagement parental dans les activités scolaires de l'enfant semble jouer un rôle déterminant. D'après eux, la famille serait le deuxième plus important facteur de prédiction de l'abandon scolaire. Pour Hinckley, Beal, Breglio, Haertel et Wiley (1979, cités par Potvin et Paradis, 2000), l'engagement des parents est étroitement lié à leur collaboration et à leur présence à l'école ainsi qu'au nombre de fois où ils doivent intervenir lors des devoirs.

### *2.2.3 Réussite scolaire et estime de soi*

Par la suite, la réussite scolaire est reliée à l'estime de soi. Que l'élève réussisse ou non ses matières scolaires aura un impact considérable sur la façon de se percevoir. Chapman (1988; cité par Potvin et Paradis, 2000) allègue que les élèves en difficulté, comparativement à des élèves qui ne le sont pas, se perçoivent comme ayant peu de capacités, montrent qu'ils ne savent pas comment s'aider eux-mêmes, anticipent des échecs et démontrent des performances inférieures à leur potentiel. L'auteur conclut que les attitudes négatives par rapport à l'école se développent très tôt dans la vie scolaire des jeunes en difficulté et qu'elles demeurent négatives jusqu'à la fin du primaire. De ce fait, l'élève ayant toutes ces caractéristiques agira impulsivement, sera facilement distrait ou affirmera qu'il fait toujours mal les choses.

Pour Tardif (1992; cité par Boutin et Daneau, 2004), le phénomène de l'impuissance apprise joue un rôle important dans la réussite scolaire. En effet, « l'élève qui a les symptômes de l'impuissance apprise possède le sentiment et la perception qu'il n'a pas de pouvoir sur ce qui lui arrive dans la classe et, plus encore, qu'il ne pourra pas développer ce dont il a besoin pour réussir dans un tel cadre ». Ainsi, l'accumulation de toutes ces frustrations amène l'élève à développer une certaine difficulté à persévérer dans une tâche et

à maintenir un effort. Potvin et Paradis (2000) soutiennent que l'élève à risque d'abandon scolaire présente aussi, surtout s'il s'agit d'un garçon, des problèmes de comportement plus ou moins graves, parfois associés à des troubles affectifs tels le retrait social et la violence physique. En résumé, les difficultés scolaires ont des conséquences négatives dans la réussite de l'élève : diminution de l'estime de soi, développement d'attitudes négatives envers les enseignants et l'école, tendance à l'abandon scolaire ou encore un sentiment d'infériorité.

#### *2.2.4 Répercussions d'un rendement scolaire faible*

Les répercussions d'un rendement scolaire faible exercent un impact considérable sur la façon dont les enseignants perçoivent ces élèves. Ceux perçus comme ayant des comportements inadéquats sont jugés par les enseignants comme étant plus faibles sur le plan scolaire (Bennett, Gottesman, Rock et Cerullo, 1993; cités par Potvin et Paradis, 2000). Plusieurs études (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Gilly, 1980; Potvin, 1989a; Potvin et Rousseau, 1991 et 1993; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; cités par Potvin et Paradis, 2000) montrent que les attitudes réciproques des titulaires et de leurs élèves conditionnent leur façon d'agir. Il a été démontré que les comportements négatifs des enseignants conduisent les élèves à avoir une motivation moins positive envers les matières scolaires. Pour leur part, Boutin et Daneau (2004), après avoir analysé plusieurs recherches sur ce sujet, soutiennent que celles-ci ont mis en évidence le fait que les enseignants traitaient différemment les bons et les mauvais élèves : ils avaient des attentes et des attitudes distinctes à l'égard de chacun d'eux.

Pour clore ce chapitre, il nous paraît de plus en plus nécessaire de prendre en considération un ensemble d'éléments comme le parcours scolaire, la relation avec l'enseignant et l'école, les rapports au savoir ou la motivation intrinsèque pour mieux comprendre le phénomène de la réussite scolaire.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le cadre conceptuel que nous venons d'exposer exige une méthodologie adaptée à la problématique présentée dans le cadre de ce mémoire. Ce troisième chapitre fera donc état de nos choix méthodologiques, des caractéristiques des sujets et du milieu ainsi que des instruments de mesure auxquels nous avons eu recours.

#### 3.1 Les choix méthodologiques

##### *3.1.1 Le type de recherche*

Cette recherche est de type exploratoire car elle s'appuie sur un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent être établies entre les représentations et la réussite scolaire de l'élève TDA/H. Elle vise à mieux comprendre les phénomènes reliés à une réalité sociale, à savoir les représentations des parents et des enseignants. Son objet nous a incité à recourir à la démarche qualitative. Selon Pourtois et Desmet (1988), ce type de recherche s'inscrit dans une perspective qualitative-phénoménologique et permet de mieux comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur « projet du monde ». Cette façon de voir prend en considération l'image que ces individus se font des personnes et des objets qui les entourent. Selon Boutin (2006), elle est d'abord une invitation au dialogue, elle demande à la personne interrogée de prendre un risque et elle exige de la part de l'intervieweur une mise à l'écart de ses préjugés.

### *3.1.2 Le type d'analyse*

Une analyse qualitative, comprenant un entretien de recherche et une description d'un événement significatif, permet de recueillir des données en ce qui concerne les opinions, les valeurs, les croyances et les idées des sujets de la recherche. Le choix de cette analyse nous donne un accès direct à des informations. En effet, selon Boutin (2006, p.16) « la démarche de recherche comprend l'élaboration d'un échange progressif entre les personnes concernées. L'intervieweur ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions, etc. Il est en mesure de faire ressortir les aspects affectifs des réponses qu'il obtient de la part de la personne qu'il questionne et lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène ».

Pour constituer un corpus de représentations, l'entretien semi-dirigé à questions ouvertes est une voie à privilégier afin de mettre en perspective le discours des enseignantes et des parents concernant l'élève TDA/H. Nous avons élaboré un ensemble de questions générales et nous avons dirigé l'entretien dans les directions susceptibles de fournir des données pertinentes. L'événement significatif consiste à demander aux participants de décrire par écrit ce qu'ils éprouvent par rapport à un phénomène dont ils ont fait l'expérience. Ainsi, les sujets ont été invités à remplir un document se rapportant à un incident significatif. Cela nous a permis de vérifier la notion de représentation chez les personnes choisies. D'après Boutin et Camaraine (2001), cet outil permet aux individus de développer une plus grande capacité d'autonomisation et de se préparer à un partage d'expérience avec d'autres personnes.

Le mode d'investigation choisi pour cette expérience est l'étude multi-cas. Ce choix est pertinent en raison du nombre d'enseignantes et de parents sélectionnés. L'analyse des résultats obtenus nous a permis de les mettre en rapport entre eux afin de dégager par notre analyse comparative des constantes ou des caractéristiques communes aux différents cas.

### *3.2 Les caractéristiques des sujets et du milieu*

Dans le dessein de collecter nos données, nous avons interviewé quatre parents et quatre enseignantes en relation avec un ou des enfants TDA/H âgés entre cinq et douze ans. Ceux-ci ont été diagnostiqués par un médecin selon les critères établis par le DSM-IV. Dans un premier temps, nous avons effectué notre collecte de données dans une école primaire située au cœur d'un milieu défavorisé sur l'île de Montréal. Connaissant certaines enseignantes et quelques parents évoluant dans cette école, le mode de recrutement de ces derniers s'est fait par le biais de la direction scolaire. De plus, quelques titulaires, déjà au courant que nous allions entreprendre la recherche, étaient prêtes à collaborer au moment de la collecte des données. Avant la fin de l'année, nous sommes allées à l'école afin de faire connaissance, de présenter le projet et de clarifier ce que leur participation à l'étude impliquerait de leur part. L'enquête sur le terrain s'est déroulée sur une période d'environ trois mois, soit de février à avril 2005.

Avant d'aborder cette recherche, il est essentiel d'étudier les caractéristiques entourant le milieu de vie des élèves TDA/H et qui peuvent influencer leur développement affectif, cognitif et psychologique. Aussi, l'importance de bien connaître ce milieu nous permettra de comprendre pourquoi certains enseignants et parents entretiennent des représentations vis-à-vis de l'école et des enfants en difficulté.

En premier lieu, 51 % des familles avec enfants sont monoparentales.<sup>2</sup> La pauvreté a augmenté dans le quartier depuis 1981. Près de 45 % des ménages (familles ou personnes seules) vivent sous le seuil de pauvreté en 1996. Le risque de connaître la pauvreté est particulièrement grand si les enfants vivent dans une famille monoparentale et/ou dirigée par de jeunes parents (Direction de la santé publique de Montréal-Centre, 2003). Pour ce qui est de la scolarisation, les écoles primaires du quartier comptent une plus forte proportion d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que dans l'ensemble des écoles primaires de la Commission Scolaire de Montréal (CSDM). En plus, les résidants du quartier

---

<sup>2</sup> Les données sont tirées des tableaux disponibles du recensement 2001 ainsi que du Portrait statistique de la santé des Montréalais. DSP. RRSSS Mtl-Centre, 2003

sont moins scolarisés que la population de la région métropolitaine de Montréal. Dans certains secteurs, près du tiers des mères ayant des enfants de moins de 17 ans sont faiblement scolarisées.<sup>3</sup> Les jeunes qui laissent l'école plus tôt sont susceptibles de grossir les rangs des chômeurs. Le Centre de Protection de l'Enfance et de la Jeunesse (C.P.E.J) intervient avec de moins en moins de ressources auprès de 295 dossiers. En outre, 72.5% concernent des situations de négligences (0-12 ans) et 9% touchent les jeunes ayant des troubles de comportement. Dans ce quartier, la négligence est d'ordre alimentaire, psychologique et éducative. Tous ces facteurs jouent un rôle dans la scolarisation des enfants. En effet, la plupart des difficultés d'adaptation et d'apprentissage des jeunes commencent habituellement dans le milieu familial. Ces conditions socioéconomiques peuvent influencer la réussite scolaire des jeunes provenant d'un quartier défavorisé. En effet, les enseignants constatent qu'un certain nombre d'élèves s'absentent fréquemment. Alors, ils prennent du retard dans leur cheminement scolaire et s'ensuivent des problèmes d'apprentissage. Aussi, au niveau des habitudes alimentaires, 6% des élèves viennent à l'école sans avoir déjeuné. Plusieurs raisons entourent cette problématique dont la pauvreté, le manque de temps, etc. Lorsque l'on regarde le travail scolaire effectué à la maison, les enseignants remarquent que la plupart des enfants ne font pas leurs devoirs et que les parents ne participent pas à cette tâche (Statistiques effectuées par le regroupement de la Commission scolaire de Montréal).

### *3.3 Les instruments de mesure*

Après avoir étudié divers auteurs sur la meilleure façon de collecter des données sur les représentations, nous avons convenu que l'entretien et le recueil d'événements significatifs étaient les outils les plus pertinents à notre recherche. Plusieurs auteurs, notamment Abric (1987), Gilly (1980) et Jodelet (1984) mentionnent que l'étude expérimentale des représentations nécessite la mise en œuvre d'outils spécifiques permettant d'une part de recueillir leur contenu, d'autre part d'en analyser leur organisation. Alors, les chercheurs utilisent les questionnaires ou les entretiens comme support pour saisir les représentations. Voici une description détaillée des deux méthodes choisies pour la collecte des données.

---

<sup>3</sup> Moins de huit années d'études.

### *3.3.1 La description d'un événement significatif*

La méthode de l'événement significatif est le premier instrument pour la collecte des données. Nous entendons par événement significatif, toute action, réflexion ou tout commentaire qui reflète le plus précisément possible la manière dont le sujet vit son expérience. La situation peut être réjouissante ou bouleversante. Cette technique consiste à demander au participant de décrire, par écrit, ce qu'il éprouve par rapport à un phénomène dont il a fait l'expérience. Cet outil permet de recueillir des descriptions sur le sujet en question à partir du point de vue de la personne qui en fait l'expérience. Comme le mentionnent Boutin et Camaraire (2001, p.71), cette technique comprend les éléments suivants : « a) une brève description de la situation vécue; b) les questions qu'un tel incident suscite; c) les concepts qu'il évoque; d) les voies de solutions empruntées et, enfin, e) les résultats des personnes concernées par cet événement. ». Pour cette recherche, nous avons présenté un canevas de réflexion aux participants. Celui-ci comprend une question générale ainsi que des sous-questions (appendice D, p.125).

Cet instrument s'adressait uniquement aux enseignantes afin d'avoir un complément d'informations sur les représentations de ces dernières. Au cours des entretiens avec les parents, nous avons inséré des questions se retrouvant dans cet outil. Ainsi, les enseignantes ont été invitées à décrire leur expérience à leur propre rythme et au moment qui leur convenait. Aucune limite n'était imposée quant à la longueur de la description puisque le but était de les laisser s'exprimer librement en révélant ce qu'elles avaient éprouvé en faisant l'expérience d'un événement avec un enfant ayant un TDA/H. Cette façon de recueillir les informations nous a permis de réunir les premières perceptions de la personne face au phénomène exploré et a servi d'outil de base à clarifier et à approfondir lors de la conduite des entretiens. En conclusion, cette méthode était importante pour comprendre l'expérience que vivait le sujet et pour prendre conscience de ses représentations vis-à-vis l'enfant TDA/H.

### 3.3.2 L'entretien de recherche

L'entretien semi-dirigé est une méthode d'enquête qui doit respecter la proximité du chercheur avec l'événement vécu et avec la personne qui vit l'expérience. Ainsi, le choix de cette méthode permet aux sujets sélectionnés d'exprimer le plus fidèlement possible la manière dont ils ressentent et comprennent leur expérience. En effet, comme nous voulons découvrir des facteurs de comportement et des types d'attitudes se rapportant aux représentations des parents et des enseignantes, cela nous permet de saisir ce qui peut influencer la réussite des élèves TDA/H. Nous avons choisi ce type d'instrument étant donné le nombre restreint de sujets et pour mieux approfondir les représentations qu'ils entretiennent face à cette clientèle. Dans un premier temps, nous avons effectué trois entretiens. Le premier était de type exploratoire afin de discuter de leurs expériences, de clarifier au besoin divers éléments concernant leur participation à la recherche et d'assurer un suivi quant au déroulement de la collecte des données. La deuxième rencontre était davantage technique axée sur les caractéristiques de l'élève TDA/H, sur la médication, comment les enseignants et les parents composent avec cela et, finalement, les retombées sur la réussite scolaire de l'enfant. Enfin, une troisième entrevue a permis de vérifier l'impact de ces vécus sur la vie scolaire. Ainsi, suite à l'événement significatif qu'ils avaient à compléter lors de phénomènes particuliers, nous avons conclu ces rencontres en interrogeant davantage les sujets sur les diverses représentations pouvant influencer la réussite scolaire de l'élève.

Malgré la composante de ce type d'entretien et le degré d'ouverture dont doit faire preuve le chercheur face au récit du participant, ce dernier doit s'assurer d'obtenir les informations pertinentes et signifiantes en regard de son objet d'étude. Alors, afin de respecter une structure commune, nous avons conçu un protocole d'entretien tournant autour de questions générales pour ensuite aller vers le plus spécifique. Nous entendons par question générale, une formulation qui ressemble aux exemples suivants :

- a) Comment voyez-vous la situation de l'enfant hyperactif?
- b) De quelle façon vous représentez-vous cet enfant?
- c) Comment cela se passe-t-il avec lui?
- d) Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que votre enfant soit heureux ? (projection)

En introduisant ces questionnements, les participants ont évoqué des événements et nous nous sommes ajustées en fonction des réponses fournies. Ces interrogations se sont effectuées afin d'approfondir l'événement significatif complété avant cet entretien. D'autres questions sont survenues afin de connaître davantage l'élève TDA/H concernant la médication et les retombées sur la réussite scolaire de celui-ci.

Plusieurs chercheurs, notamment Boutin (2006) et Poisson (1991) mentionnent que les informations recueillies par la méthode de l'entretien s'avèrent la plupart du temps plus riches et plus complètes que celles obtenues par la description écrite. C'est pourquoi nous avons opté pour ces deux modalités de collecte de données. Par le fait même, l'avantage de la participation des sujets à un entretien de recherche nous permet de clarifier certaines descriptions, mais nous pouvons en plus observer et noter des indices non-verbaux pouvant être essentiels dans la compréhension de l'expérience vécue par les participants. En outre, d'après Boutin (2006), cette méthode exige de faire preuve de vigilance et d'ouverture pour saisir les messages verbaux et non-verbaux, puis de connaître et d'appliquer les notions d'une théorie de la communication interpersonnelle telle que l'écoute active, la reformulation et l'empathie.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre est consacré à l'analyse et à la synthèse des résultats de la recherche. Il comprend trois parties distinctes qui illustrent la démarche que nous avons suivie lors du traitement des données colligées. La première partie précise la description de l'échantillon. La deuxième reprend les différentes étapes auxquelles nous avons eu recours lors de l'analyse des données. Enfin, la troisième et dernière partie comporte une présentation cas par cas des huit entrevues effectuées auprès des participants selon les catégories émergentes.

#### 4.1 La description de l'échantillon

L'échantillon de cette recherche était composé de quatre parents et de quatre enseignantes. Tous étaient en relation avec un ou des enfants TDA/H dans un milieu défavorisé, soit à titre de parent et d'enseignant. Le critère de sélection, comme il arrive souvent dans ce type de recherche, se fonde sur l'intérêt exprimé par les personnes concernées à participer aux entretiens dont nous avons décrit les principales caractéristiques au chapitre de la méthodologie. Les parents reçus en entrevue provenaient d'un milieu défavorisé, avaient au moins un enfant diagnostiqué TDA/H âgé entre cinq et douze ans et ce diagnostic devait être reconnu par un médecin. Le choix des enseignantes a été établi en fonction de ces critères. Elles devaient notamment travailler dans une école défavorisée et être en contact avec un ou des enfants TDA/H.

## 4.2 Les étapes de l'analyse des données

Une fois les données recueillies, nous avons procédé à trois tâches importantes, soit l'analyse, l'examen et le traitement des données.

### 4.2.1 L'analyse de contenu

Une fois les entretiens réalisés, nous avons écouté à plusieurs reprises les enregistrements des entrevues : les fluctuations de la voix, les hésitations, les insistances ou les silences sont d'autant plus importantes qu'ils contribuent au rythme de l'entretien et peuvent nous fournir des indications pouvant s'avérer essentielles lors de l'analyse des données. L'écoute et la transcription *verbatim* des entrevues ont constitué une étape longue et fastidieuse en dépit du fait que nous avons transcrit ces entrevues sur ordinateur.

Ensuite, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies. Les réponses obtenues dans le cadre de cette opération ont été exhaustives. Ainsi, une fois la collecte des informations terminée, nous avons procédé à une lecture globale du matériel avant de faire ressortir les éléments importants pour effectuer ultérieurement le codage des données. Ensuite, après avoir souligné des passages essentiels pour notre recherche, nous avons ressorti des unités de sens. À partir de lectures répétées du texte nous avons pu extraire l'essence des entrevues avant de procéder à la catégorisation des données.

L'étape de la détermination des unités de sens qui suit revêt une dimension subjective car il nous faut faire un choix quant au matériel retenu pour le codage et le traitement des données. Par contre, cette subjectivité fait partie du processus même de l'analyse. De plus, comme le souligne Boutin (2006), le jugement posé sur l'importance de tel ou tel passage dépend de l'expérience du chercheur, de sa sensibilité aussi bien que de la connaissance qu'il a du sujet. Afin d'atteindre le plus grand niveau d'objectivité, les réponses recueillies ont été transformées en *verbatim*, ce qui nous offrait une première distance face à la recherche. Nous avons procédé à une mise à jour continue de notre connaissance sur le sujet tout au long de ce processus. Finalement, afin de respecter la confidentialité des sujets, nous avons fourni des noms d'emprunt aux personnes concernées ainsi qu'à leur entourage.

Les entrevues ont été lues avec soin, à l'aide de surligneurs pour identifier les passages importants. Ces derniers ont donc été colligés selon des thèmes donnés (unités de sens). L'analyse de contenu étant terminée, il était maintenant possible de passer au codage des données.

Le codage des données a donné lieu à l'utilisation de symboles associés aux passages les plus significatifs identifiés lors de l'analyse. Partant de là, nous avons pu établir les catégories émergentes. Nous avons utilisé des lettres comme code à l'attribution de nos unités. Il nous a été possible de repérer et de classer les données puisque les lettres représentent un mot. Par exemple, suite à la question suivante posée à un parent : *J'aimerais dans un premier temps que vous présentiez votre ou vos enfants ayant un diagnostic d'hyperactivité?* Si le sujet répondait en nous présentant les divers comportements que l'enfant adopte à la maison, l'unité était codée CO. Nous présentons le lexique de notre codification sous l'Annexe C.

Le but de notre recherche consistait en une comparaison des représentations des parents et des enseignantes concernant l'enfant TDA/H. Nous avons cru bon lors de cette comparaison en dyade de retenir certaines catégories. Le fait de regrouper les données en catégories nous a permis non seulement de cerner une ligne directrice qui émerge des propos recueillis mais aussi d'en extraire les convergences ainsi que les divergences dans les discours des parents et des enseignantes. Par la suite, nous avons été à même, en lien avec le cadre conceptuel de ce mémoire, d'élaborer nos catégories.

Cette procédure terminée, nous avons reporté, sous forme de tableaux, les passages marquants dans le dessein de procéder à une analyse plus approfondie. Sous chacune des catégories choisies, nous avons classé les extraits plus porteurs de sens tout en les synthétisant sous forme de commentaires. Cette opération nous a permis d'établir des liens entre les contenus des différents entretiens effectués auprès des participants.

#### 4.2.2 L'examen des données

La deuxième étape a consisté à examiner les données obtenues selon la méthode de l'analyse de contenu. Le recours à des tableaux nommés matrices conceptuelles nous a permis d'illustrer l'ensemble de ces données. Le choix de ce procédé, qui met l'accent à une présentation cas par cas, permet à l'analyste d'avoir sur une seule feuille les réponses de tous les informateurs clés et de « permettre une première comparaison entre les réponses pour procéder à une analyse des données plus poussées » (Huberman et Miles, 2003, p. 103). Cette façon de procéder a permis de faire ressortir les convergences, les divergences et d'aboutir sur des pistes d'investigation qui apparaissent dans le tableau dans une autre colonne.

#### 4.2.3 Le traitement des données

La troisième étape a été consacrée à la réduction des données afin de présenter nos résultats sous une forme accessible. À partir des tableaux réalisés lors de la deuxième étape, nous avons répertorié des éléments signifiants et nous les avons synthétisés. Ces observations ont débouché sur l'interprétation des résultats. Tout au long de la lecture des tableaux, nous avons pris soin de noter des éléments significatifs se rapportant à notre sujet de recherche.

Toutes ces étapes ont ainsi constitué une phase préparatoire indispensable à l'interprétation des données. Au besoin, il nous a paru utile de revenir aux données initiales tout en nous appuyant sur des extraits du *verbatim* afin de ne pas perdre le sens véritable des différents propos émis par les sujets concernés.

Afin de faire ressortir davantage la teneur des données recueillies, nous utiliserons, dans la prochaine section, des citations construites à partir des matrices conceptuelles. Les huit entretiens effectués seront jumelés en quatre dyades parents-enseignante afin de faire ressortir l'essentiel des propos recueillis. Partant de là, la méthode du cas par cas (voir chap. 3) à laquelle nous aurons recours s'appuiera sur les citations qui nous ont permis d'élaborer nos catégories.

### 4.3 La synthèse des résultats

Afin de mieux saisir le lien qui existe entre les catégories émergentes et le discours émis des personnes interviewées, nous avons choisi de présenter les résultats de cette recherche en mettant en évidence les liens qui existent entre ces divers éléments; en d'autres termes, entre le *verbatim* et les catégories émergentes. De ce fait, nous serons en mesure de faire ressortir les ressemblances et les différences parmi le discours des participants. C'est ainsi que nous passerons en revue les huit entretiens des parents et des enseignantes (quatre parents et quatre enseignantes). Pour ce faire, nous avons fait ressortir les données recueillies en six grandes catégories, comprenant également de nombreuses sous-catégories :

- **L'introduction** : caractéristiques et comportements de l'enfant;
- **Les représentations concernant** : la famille, l'école, l'hyperactivité, l'enfant, les pairs et la réussite scolaire.
- **Les relations entre** : l'enseignante et la famille, l'enseignante et l'enfant, les pairs et l'enfant ainsi que la famille et l'enfant.
- **Le diagnostic** : l'historique, la prise de médicament et le suivi.
- **Les modes d'intervention** : l'enseignante et le parent.
- **Les perspectives d'avenir concernant** : les enseignants ou les spécialistes, le système scolaire et la formation.

#### 4.3.1 Entretien A et B

##### a) Caractéristiques et comportements

Dans le cadre de ces entretiens, nous avons interrogé le parent d'un élève âgé de six ans, de sexe masculin et diagnostiqué TDA/H ainsi que de son enseignante. Dans les deux cas, les personnes interviewées nous ont donné leur avis sur le comportement de cet enfant. Les extraits suivants illustrent les convergences et les divergences dans leur façon de concevoir les caractéristiques et les comportements de l'élève.

Martin est très petit pour son âge et n'a pas l'air d'avoir 6 ans. Nous avons constaté son père et moi que depuis quelques années, il fonctionne mieux qu'avant. Avant Martin avait une mémoire à court terme d'un enfant de 4-5 ans. Lorsqu'on donnait plusieurs consignes, je devais toujours vérifier si c'était fait. (Par. B, p. 1).

[...] s'il n'arrive pas en retard, il arrive très lentement. Juste de se déshabiller ou de s'habiller il est très désorganisé. Il n'est pas organisé du tout. Dans les affaires, il n'est pas là du tout. (Ens. A, p. 2)

Ces deux extraits révèlent des positions passablement différentes. De son côté, le parent affirme que l'enfant se conduit mieux qu'avant. Pour lui, cela signifie qu'il n'a plus besoin d'intervenir aussi fréquemment qu'auparavant. En revanche, l'enseignante ne partage pas cet avis. Pour elle, à l'école, Martin agit différemment. Selon elle, le moindre effort est pénible pour cet élève : il n'arrive pas « à se retrouver dans ses choses».

Pour ce qui est des comportements de l'enfant, les deux personnes interrogées mentionnent l'une comme l'autre l'impulsivité et l'émotivité de Martin face à certaines situations.

Sauf que je vois dans son caractère et sur la façon dont il se comporte même s'il prend du Ritalin les pertes de contrôle et d'attention ça je le vois énormément. Il a aussi des réflexes violents, émotifs. (Ens. A, p. 1).

Il a une sœur et il a tendance à crier lorsqu'elle l'agace au lieu de dire ou d'expliquer les choses. (Par. B, p. 1)

La description de l'enseignante sur les comportements qu'adopte l'élève en classe malgré la prise du médicament est plus précise que celle de la mère. En effet, les deux sujets perçoivent différemment cet élève car le rapport qu'ils entretiennent avec lui n'est pas le même. L'enseignante, de par sa fonction, est davantage en mesure d'observer des comportements concernant l'apprentissage. Le parent, pour sa part, entretient une relation émotive avec l'enfant. En résumé, nous constatons que l'enseignante et la mère sont en accord sur le fait qu'ils considèrent l'enfant comme ayant des comportements inadéquats.

Cependant, les deux participants divergent dans leurs propos : l'un comme des pertes de contrôle et l'autre comme ayant une tendance à crier.

b) Les représentations

-La famille

Les extraits suivants indiquent que la mère accorde une grande importance à la nécessité d'être à l'écoute de son fils.

Je suis une mère très patiente et je prends le temps d'écouter mon garçon (Par. B, p. 5)

Cependant, l'enseignante estime que le parent est dépassé par les événements. Que ce soit dans les routines quotidiennes ou au niveau comportemental, la titulaire affirme que la mère ne sait pas comment gérer cela. Elle se veut très précise lorsqu'elle transmet ces informations.

Sa mère est un peu dépourvue. Elle est un peu dépassée par tout cela. C'est une crise tous les matins pour réveiller Martin, pour qu'il se dépêche, qu'il s'habille, qu'il mange et tout cela. Il est vraiment très désagréable le matin. Le soir, c'est la crise pour le coucher. (Ens. A, p. 4)

- L'école

Pour ce qui est des représentations face à l'école, la mère affirme que l'école ne fait que mettre des étiquettes à tous les élèves et que les intervenants scolaires ne leur procurent aucun soutien.

J'ai remarqué aussi que les gens de l'école ont tendance à mettre des étiquettes à tout le monde. Ils casent les élèves dans un coin sans leur donner pour autant des services. C'est inacceptable. (Par. B, p. 6)

L'enseignante, pour sa part, mentionne que si l'école revenait aux classes spéciales, l'enseignement serait plus adapté pour les élèves en difficulté. En effet, comme les enfants hyperactifs bougent fréquemment, l'enseignante s'adapterait à ce constat en leur inculquant des matières tout en leur permettant d'être actif.

[...]Sauf qu'en même temps, les ratios dans ces classes-là (*classes spéciales*) sont tellement bons. C'est vraiment plus facile. Si c'est un groupe mettons des enfants hyperactifs ils ont besoin de plus bouger. Alors, moi je vais bouger avec les élèves. (Ens. A, p. 12)

Les propos ci-dessus indiquent assez nettement que le parent est déçu de la façon dont l'école gère les enfants en difficulté. Pour l'enseignante, il suffit que cela soit au personnel de l'école qui s'adapte aux enfants en leur proposant des activités en lien avec leur difficulté.

#### - L'hyperactivité

Ce thème fait ressortir l'importance de la médication et son effet bénéfique sur le comportement de l'enfant. Pour la mère, s'étant informée au préalable de ce qu'est le trouble de l'hyperactivité, la pilule peut tout régler et permet à l'enfant d'être plus attentif.

D'après moi, c'est une personne qui a de la difficulté à exécuter des consignes multiples. Au niveau du décodage, l'enfant va faire des choses comme il veut. Cependant, si l'enfant reçoit la médication il va faire ce qu'on lui demande. Le trouble de l'attention amène chez le jeune une difficulté à se concentrer et il faut le ramener constamment. (Par. B, p. 4)

Pour sa part, l'enseignante croit que le corps contrôle tout et observe des traits physiques à l'hyperactivité.

[...]je pense que c'est vraiment le corps qui est en contrôle. [...] les enfants hyperactifs je vois que c'est le corps qui leur commande. Moi je vois cela comme si cela « spinnait » tout le temps dans leur tête. Il bouge beaucoup, sue beaucoup, il faut toujours qu'il soit actif, c'est physique. [...] Mais son corps l'empêche quand il est à l'école ou il a des choses à faire. C'est vraiment le corps. (Ens. A, p. 8)

Suite à ce point, nous avons répertorié dans les pistes d'investigation un commentaire intéressant de la part de l'enseignante. Elle nous informe que dans le cadre d'évaluation de l'élève, elle doit remplir une grille d'observations. Cependant, comme elle ne l'a pas vu avant qu'il prenne la médication, elle affirme être plus objective dans ses observations. Ainsi, cette représentation est significative car lorsqu'une personne a une idée préconçue de l'élève en question, cette dernière peut avoir certaines attentes envers l'enfant.

*(L'enseignante doit remplir une grille d'observations)* Moi c'est parfait car je ne l'ai pas connu avant donc c'est moins influençable. (Ens. A, p. 6)

-L'enfant

Dans les extraits suivants, la mère exprime beaucoup d'exigences face à son enfant. Comme il est l'aîné, il importe qu'il donne l'exemple à sa petite sœur. De plus, elle mentionne sa fatigue de toujours répéter les mêmes consignes et que cela serait plus simple si son garçon était normal. En émettant ce propos, nous sentons une légère déception dans son ton de voix.

[...] je deviens moins tolérante envers lui parce qu'il doit donner l'exemple à sa sœur car il est le plus vieux. J'attends de sa part qu'il s'améliore. (Par. B, p. 1)

Quelques fois, je suis épuisée de toujours répéter et je me dis que cela serait beaucoup plus facile si Martin était normal. Mais bon je n'y peux rien, je dois vivre avec. (Par. B, p. 5)

Les propos de l'enseignante nous permettent de constater qu'elle est très persévérante et donne l'aide nécessaire à l'enfant. Elle trouve cela difficile mais continue malgré tout à lui offrir le soutien dont il a besoin.

Alors moi, je ne vais pas décrocher et je vais le voir et je dis Martin on fait cela maintenant parce que c'est l'attention dont il a besoin et des fois je suis une des seules dans la classe qui va lui donner de l'attention dans une journée parce qu'ils (*les autres élèves*) savent qu'il est différent puis ils trouvent cela pesant aussi. Moi j'ai beau trouvé cela pesant dans une classe faut que je l'aide et que je travaille avec lui. (Ens. A, p. 3)

En somme, les propos de la mère précisent les attentes qu'elle a envers son fils. Selon elle, il peut être difficile de gérer certains de ses comportements dérangeants. Du côté de l'enseignante, elle se montre présente à l'élève et lui procure le soutien nécessaire cela même en dépit de certaines situations pénibles.

- Les pairs

Les extraits suivants révèlent une divergence d'opinion entre le parent et l'enseignante. En effet, cette dernière mentionne que l'élève n'est pas rejeté par ses pairs malgré les comportements inadéquats qu'il adopte envers ces derniers.

Sauf qu'avec des petits garçons de son âge, la dernière fois que j'ai fait des équipes je l'ai assis avec des garçons de son âge qui sont capables de jouer. Il y a souvent des chicanes mais quand même c'est peut-être les deux élèves qui sont les plus tolérants, plus insensibles à sa différence. Il n'est pas non plus rejeté par tout le monde, être tout seul dans son coin. Il peut aller voir les autres pour leur dire : « Veux-tu jouer avec moi? ». Il est capable de le faire c'est juste que les autres qui décrochent et disent non je ne veux pas jouer avec toi. (Ens. A, p. 4)

Pour sa part, la mère affirme que son garçon est en retrait et adopte une insécurité dans un groupe qu'il ne connaît pas.

Il est souvent en retrait, ne veut pas faire les jeux des autres car il a peur de ne pas avoir compris comme il faut. Il est insécure dans un groupe mais lorsque sa sœur est là tout va bien. Dans un groupe qu'il connaît je pense qu'il est à l'aise car il se considère comme normal. (Par. B, p. 5)

Ce qui attire l'attention, c'est que la vision de ces deux personnes est très différente. En effet, l'enseignante et le parent n'entretiennent pas la même relation avec l'enfant; d'où les observations divergentes de la part des deux participants.

#### - La réussite scolaire

L'enseignante observe une nette amélioration au niveau du comportement de l'enfant depuis la prise de médicament.

Il est plus conscient que là il est dans la classe et il est temps de faire ci et cela. Pour le faire il a de la difficulté car il n'est pas organisé mais il est plus conscient de ce qui se passe, ce que j'attends de lui dans le fond. (Ens. A, p. 8)

Pour sa part, le parent abonde dans le même sens en mentionnant la capacité de son garçon à être davantage attentif devant une tâche et de prendre le temps de la réaliser.

Avec la médication, Martin s'arrête et prend le temps d'écouter et de faire des choses. Au niveau de l'attention, nous avons constaté une grosse différence. (Par. B, p. 2)

Depuis que l'élève prend du Ritalin, les deux participants ont constaté une amélioration au niveau de l'attention. Ils attribuent l'amélioration des apprentissages à la prise de médicament. Dans certains cas, la médication peut avoir des effets bénéfiques sur la réussite scolaire des enfants hyperactifs. En outre, cela ne règle pas les difficultés d'apprentissage que peut avoir un enfant avant la prise de Ritalin.

c) La relation

- L'enseignante et la famille

Les propos de l'enseignante traduisent une bonne relation avec la mère. Cette dernière travaille comme bénévole à la bibliothèque et se rend souvent à l'école pour informer l'enseignante sur le comportement de son fils.

[...] sa mère est très présente dans l'école même. Je la vois régulièrement et nous échangeons sur Martin. (Ens. A, p. 4)

La mère déclare, de son côté, qu'elle aurait omis de transmettre certaines informations à l'enseignante.

Je me souviens lorsque nous lui avons donné la médication nous n'avons rien dit à son professeur. Nous voulions voir si l'enseignante remarquerait des changements. Elle a eu des doutes et a porté attention aux changements. Puis, nous l'avons informée que nous donnions la médication à Martin. (Par. B, p. 2)

L'enseignante et la mère entretiennent de bons rapports. Cependant, certaines informations ne sont pas transmises à l'enseignante. Ce qui est différent dans les propos suivants, est que l'enseignante est satisfaite des échanges qu'elle a avec la mère tandis que le parent cache certaines données afin de voir si la titulaire est vraiment à l'affût de ce qui se passe avec son fils.

- L'enseignante et l'enfant

L'enseignante entretient une relation directive avec l'élève. En effet, lors d'activités, elle l'oblige à participer. Cette intervention fonctionne car elle a confiance en les capacités de Martin. Celle-ci est très présente, à l'écoute des besoins de l'enfant et elle veut lui fournir une certaine autonomie.

J'ai commencé à faire un quiz avec eux autres et au début lui il n'était pas capable de répondre et il ne voulait plus participer. Je l'ai comme obligé à venir jouer [...]. Au début, il s'est comme mis à part et dire je ne suis pas capable. Maintenant, il me regarde et me dit je veux quelque chose de plus difficile. (Ens. A, p. 9)

Le parent abonde dans le même sens que l'enseignante. La mère affirme que son enfant est très heureux et que l'enseignante est là pour lui donner un certain encadrement.

Oui, il est très heureux. Il adore son professeur et elle est là pour l'aider (Par. B, p. 3)

Suite à ces propos, la mère accorde sa confiance à l'enseignante. Elle est consciente des difficultés de son garçon et que la titulaire lui fournit l'aide adéquate. Pour sa part, l'enseignante procure à l'élève les outils dont il a besoin pour développer son autonomie. Elle l'encourage à relever des défis.

-Les pairs et l'enfant

L'extrait suivant indique qu'aux yeux de l'enseignante, les comportements perturbateurs d'un enfant hyperactif peuvent déranger les autres élèves de la classe. Au départ, certains élèves trouvent cela très amusant un élève qui dérange car ils ne travaillent pas sur les matières en classe. L'enseignante mentionne que lorsque c'est répétitif les pairs trouvent cela agaçant et peuvent perdre patience.

[...] les enfants peuvent devenir impatients. Ils sont quand même assez tolérants ils vont s'occuper à autres choses même si c'est pour un deux minutes. Des fois ils peuvent devenir impatients et dire ben là Martin. Sauf que moi je ne veux plus punir les enfants à cause de cela. (Ens. A, p. 4).

Par le fait même, compte tenu des propos de l'enseignante, l'élève adopte des comportements de leader sans laisser de place aux opinions des autres élèves. De plus, elle affirme que Martin a peu d'amis compte tenu de son attitude « dérangeante ».

La seule réaction négative c'est qu'ils (*les autres élèves*) n'iront pas vers lui. Il est un peu rejeté. Martin quand il a un ami qui vient jouer avec lui, il est très accaparant. Martin peut dire ok là on fait cela comme cela, pis là il va vouloir organiser et bosser. Cela choque les enfants et ils ne sont pas intéressés à jouer avec lui. (Ens. A, p. 4)

La mère, par contre, soutient que son fils a de la facilité à se faire des amis.

Pour ce qui est des amis, il en a quelques-uns. Il a de la facilité à s'en faire. (Par. B, p. 3)

Ce qui diffère dans les propos suivants est que la mère et l'enseignante ne dressent pas le même portrait social de l'enfant. L'une affirme que l'élève peut être rejeté suite aux comportements dérangeants et l'autre qu'il n'a aucune difficulté à entrer en relation avec les pairs.

#### - La famille et l'enfant

Le parent a une bonne relation avec l'enfant. En effet, lorsque fut le temps de la prise de médicament, la mère a pris le temps d'informer son garçon sur les raisons de ce choix. De même, elle ajoute que depuis la médication la période des devoirs est plus simple à gérer.

Au début, nous lui avons expliqué pourquoi il prenait un médicament, que c'était pour qu'il se concentre mieux et qu'il réussisse à l'école. Il a très bien réagi. Quelques fois j'oublie de lui donner la médication et c'est lui qui me le rappelle. Cela a grandement aidé dans la réalisation des devoirs et il importe que je sois présente afin de le soutenir. (Par. B, p. 4)

L'enseignante, elle, constate aussi une relation harmonieuse entre la mère et Martin. En effet, la mère est très présente et s'implique beaucoup auprès de ses enfants. Malgré la difficulté de son fils, elle passe outre et essaie de lui procurer tout ce dont il a besoin.

Mais elle veut beaucoup et c'est une mère très aimante. Ils sont deux enfants, elle a une fille qui est plus jeune pis elle les aime beaucoup, elle fait attention à ce qu'ils aient tout,[...]. (Ens. A, p. 5)

Dans un autre ordre d'idées, les catégories ci-haut exigent la mise en considération de trois sous-catégories émergentes relatives au diagnostic, à la prise de médicament et au suivi.

#### d) Le diagnostic

##### -L'historique

Pour ce qui est de l'historique du diagnostic, il pose problème tant aux yeux du parent qu'à ceux de l'enseignante. Pour sa part, le parent déclare :

Depuis l'âge de 18 mois, je soupçonnais quelque chose car à cet âge, un enfant commence à parler. Martin n'a pas vraiment parlé et à 2 ans toutes les choses faisaient le son « Meuh ». Il a commencé à parler à l'âge de 4 ans. En première année, il a été diagnostiqué dysphasique. Donc, je l'ai envoyé voir une orthophoniste. La spécialiste a remarqué que Martin n'arrivait pas à trouver le mot dans sa tête, même s'il le connaissait. Il a progressé rapidement avec l'orthophoniste. Il a fréquenté la maternelle et la première année régulière. Il a vu aussi un psychologue, le diagnostic vient de lui et de l'orthophoniste. Ce sont eux qui ont confirmé son trouble de l'attention. (Par. B, p. 2)

Notons au passage que le diagnostic est posé tardivement à savoir en première année et que l'enseignante ne connaît pas non plus l'origine du diagnostic :

Mais je ne sais pas exactement qui a posé le diagnostic. J'aurais apprécié que le parent me donne davantage d'informations. (Ens. A, p. 6)

#### -La prise de médicament

Les extraits suivants révèlent que le parent et l'enseignant donnent les mêmes indications concernant la médication.

Oui, il prend des médicaments. Nous avons commencé la médication en première année car il avait de la difficulté avec les consignes multiples. Il prend la médication à tous les jours. (Par. B, p. 2)

[...]Martin est sur le Ritalin (Ens. A, p. 1) [...]il doit le prendre deux fois par jour. Une fois le matin à la maison et le midi. Je crois que c'est deux doses par jour. (Ens. A, p. 6)

#### - Le suivi

L'enseignante hésite lorsqu'il s'agit du suivi de l'enfant car elle n'est pas au courant des démarches entreprises pour supporter l'élève.

[...] il est suivi par un psychiatre. Je pense qu'il a des rencontres. (*Hésitation de l'enseignante*) Il va à l'hôpital quelques fois. Peut-être à chaque mois. C'est après l'école mais quelques fois elle (*la mère*) est venue le chercher pendant les heures d'école. Et il y a des évaluations qui sont faites régulièrement. (Ens. A, p. 6)

Les indications que donnent la mère cependant nous apparaissent beaucoup plus précises.

Martin reçoit seulement du soutien de l'orthophoniste. Il y a aussi le psychologue qui l'évalue régulièrement. (Par. B, p. 3)

Il y a donc lieu de s'interroger sur la communication qui existe entre le parent et l'enseignante à ce sujet.

En somme, nous observons un certain nombre d'hésitations dans les propos de l'enseignante. Elle ne semble pas au courant de tout ce qui se passe avec l'enfant à la maison même si elle a une bonne relation avec la mère. Comme nous l'avons vu, alors que la mère s'exprime très nettement au sujet de l'historique du diagnostic, l'enseignante ne semble pas être au fait de la façon dont s'est effectué ce diagnostic. Par contre, elle se montre également documentée en ce qui concerne la prise de médicament. Finalement, la titulaire est indécise lorsqu'il s'agit du suivi de Martin car elle n'est pas au courant des démarches entreprises au préalable pour aider l'enfant.

#### e) Les modes d'intervention

##### - L'enseignante

Suite aux propos retenus et à l'utilisation d'un outil permettant de recueillir des événements significatifs, nous constatons que l'enseignante utilise diverses interventions pour mieux encadrer l'élève dans ses actions. Elle est présente et consciente des comportements de l'enfant. Lorsque celle-ci n'a plus de moyens, elle utilise la menace en dernier recours.

Quand il devient défiant ou arrogant là juste de le sortir et l'asseoir près de la porte deux minutes pas plus il haït tellement cela. Il n'aime vraiment pas cela et quand il revient je sais qu'il va être correct. (Ens, A, p. 7)

Là il était dans son étui à crayons et il jouait. Moi j'ai commencé à lui enlever son étui à crayons. Maintenant, il ne joue presque plus. (Ens. A, p. 8)

Je lui ai crié de s'asseoir immédiatement sinon cela irait très mal. Il a continué et j'ai réitéré ma menace. (Événements significatifs date : 6 avril, Ens. A)

- Le parent

Dans les extraits suivants, la mère est très exigeante envers Martin. Elle dit être ferme parce qu'elle estime qu'il faut agir ainsi pour que son fils comprenne bien les événements.

Voyez-vous avec mon garçon je suis très franche et je lui dis les vraies choses. Donc, cette journée-là Martin m'a dit qu'il voulait être médecin plus tard. Moi je lui ai répondu que ce n'était pas possible compte tenu de ses difficultés. Je suis très franche avec mon garçon et ma fille. Ils doivent connaître leurs limites. (Par. B, p. 5)

De plus, elle semble portée à amplifier la différence de l'enfant auprès de ses amis en affirmant qu'il n'est pas comme les autres.

Martin a eu une amie qui est venue jouer avec lui. Ils avaient commencé une recherche sur les dauphins et Martin ne voulait pas la terminer. J'ai dû m'en mêler. [...] J'ai aussi expliqué à son amie que Martin n'était pas comme les autres et que quand elle voit que Martin ne comprend pas quelque chose ou bien qu'elle ne comprend pas ce que Martin veut dire, elle doit prendre son temps pour l'expliquer autrement sinon venir me voir pour que je les aide à se comprendre. (Par. B, p. 7)

f) Les perspectives d'avenir

- Les enseignants et/ou les spécialistes

Il ressort de ces entretiens, le souhait de recourir à une autre personne pour soutenir autant l'enseignante que l'enfant en difficulté. De plus, l'importance d'avoir une meilleure concertation entre les professeurs pourrait être bénéfique auprès des enfants hyperactifs.

[...] ce serait de donner le soutien d'une personne aux enfants qui ont des difficultés. Une personne qui serait là pour aider le professeur et l'enfant. (Par. B, p. 6)

Un partage des tâches. L'idéal serait que les profs se soutiennent et s'entraident. (Ens. A, p. 13)

#### - Le système scolaire

Dans les extraits suivants, l'enseignante et le parent n'ont pas la même opinion concernant les classes spéciales. En effet, ce qui diffère c'est que l'enseignante croit qu'il serait important de revenir aux classes spéciales pour certaines clientèles d'enfants.

[...] je crois qu'on devrait revenir aux classes spéciales. (Ens. A, p. 12)

Pour sa part, la mère mentionne qu'elle n'aime pas que l'on étiquette rapidement les élèves en difficulté.

Je crois qu'il est important de ne pas les (*les enfants*) caser dans une classe spéciale. Ils sont étiquetés et ça je n'aime pas cela. (Par. B, p. 6)

Le parent porte à notre attention la rapidité de donner des étiquettes aux enfants sans leur procurer le soutien nécessaire. Selon l'enseignante, certains élèves ont besoin d'un encadrement spécifique et les classes spéciales peuvent fournir ce type de support.

#### - La formation

Les propos suivants nous indiquent l'importance de fournir une formation adéquate aux enseignants afin de mieux soutenir les enfants en difficulté. L'enseignante mentionne qu'avec la nouvelle réforme tous les enfants sont intégrés dans la même classe. Ainsi, il est primordial dans ce cas d'outiller les titulaires en leur fournissant une formation répondant à leurs besoins.

[...] avec la nouvelle convention ils veulent intégrer beaucoup ces enfants-là et dire aux profs ajuster votre enseignement. Ok si vous voulez faire cela donnez nous des formations parce que ce n'est pas tout le monde qui a une formation adéquate. (Ens. A, p. 11)

La mère, quant à elle, affirme que certains professeurs ne sont pas formés pour intervenir auprès des élèves problématiques.

Il y a certains professeurs qui n'ont pas la formation adéquate pour intervenir auprès des enfants en difficulté. Je sais bien que ce n'est pas leur faute. (Par. B, p. 6)

Suite à la présentation de ces extraits recueillis par le biais de l'entretien et du recueil d'événements significatifs, il ressort un manque de communication entre l'enseignante et le parent. Cela peut entraîner diverses représentations face à l'enfant qui est au cœur de ce débat. Selon la mère, le fait de rester à la maison est bénéfique pour Martin. Pour ce qui est de l'enseignante, elle tente de garder une certaine objectivité dans ses propos en se basant sur ses observations.

Le tableau 4.1 présente un résumé des différentes représentations qu'entretiennent le parent et l'enseignante concernant l'élève TDA/H. Ceci permet de mettre en évidence les convergences et les divergences émanant des propos émis par les participants.

**Tableau 4.1**  
Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien A et B)

<b>Représentations</b>	<b>Parent</b>	<b>Enseignante</b>
La famille	L'importance d'être à l'écoute de son fils.	L'enseignante estime que le parent est dépassé par les événements (routines ou comportements de l'enfant).
L'école	La mère affirme que l'école ne fait que mettre des étiquettes à tous les élèves et qu'on ne leur procure aucun soutien.	L'enseignante croit que si l'on revenait aux classes spéciales, l'enseignement serait plus adapté pour les élèves.
L'hyperactivité	Pour la mère, la pilule peut tout régler et permet à l'enfant d'être plus attentif.	L'enseignante affirme que le corps contrôle tout et observe des traits physiques à l'hyperactivité.
L'enfant	La mère émet beaucoup d'exigences face à son enfant. Il est l'aîné et doit montrer l'exemple à sa sœur. Elle est fatiguée de toujours répéter les mêmes consignes et croit que cela serait plus simple si son fils était normal.	L'enseignante est persévérante et donne l'aide nécessaire à l'enfant. Elle trouve cela difficile mais n'abandonne pas malgré la pression.
Les pairs	La mère affirme que son garçon est en retrait et adopte une insécurité dans un groupe qu'il ne connaît pas.	Selon elle, l'élève n'est pas rejeté par les pairs malgré les comportements inadéquats qu'il adopte envers ces derniers.
La réussite scolaire	La mère mentionne la capacité de son fils à être davantage attentif devant une tâche et prend le temps de la réaliser (depuis la prise de la médication).	Depuis la prise de Ritalin, l'enseignante observe une nette amélioration dans les apprentissages de l'enfant.

#### 4.3.2 Entretien C et D

##### a) Caractéristiques et comportements

Dans le cadre de ces entretiens, nous avons interrogé un parent et une enseignante qui encadrent un garçon de six ans et diagnostiqué TDA/H. De prime abord, les deux sujets nous ont présenté l'enfant en question. Dans les extraits suivants, nous ferons ressortir les convergences et les divergences au niveau des caractéristiques et des comportements du garçon.

La mère insiste sur le manque d'organisation et la minutie exagérée de son fils. Pour elle, cela signifie qu'elle doit intervenir fréquemment d'où la mention que « cela devient pénible et long ».

[...]Olivier manifeste une minutie exagérée. Il prend tellement de temps que cela devient pénible et c'est très long. Quelques fois il n'arrive pas à atteindre les échéances. Il faut qu'il apprenne à s'organiser, à répartir son travail dans la semaine. Il n'est pas vraiment autonome donc c'est difficile pour lui d'établir un horaire de travail. (Par. D, p. 1)

Cependant, l'enseignante n'est pas du même avis. Ainsi, la titulaire mentionne que l'enfant est attentif en classe et qu'il fait les tâches demandées.

Il est capable de s'appliquer et de faire sa tâche. (Ens. C, p. 12)

Pour ce qui est des comportements de l'enfant, les deux participants nous informent sur le type de comportements qu'Olivier peut adopter avec les personnes de son entourage.

Au niveau du comportement, il dit quelques fois des choses sans les penser, il peut se lever sans raison et ne pas lever la main. Il est très impulsif mais disons que c'est moins pire qu'avant. (Par. D, p. 5)

[...] il parle beaucoup en même temps que moi pendant que j'enseigne. Quand je demande à un autre élève de répondre, il répond à sa place. (Ens. C, p. 5)

Les descriptions que donnent l'enseignante et la mère des comportements d'Olivier sont très précises. En effet, les deux sujets mettent en évidence les conduites inappropriées qui peuvent déranger les autres. De son côté, la mère minimise le côté impulsif de son garçon, tandis que l'enseignante observe des comportements précis qui peuvent déranger la dynamique de classe.

#### b) Les représentations

##### - La famille

Lors des entretiens, la mère s'est posée beaucoup de questions à savoir si elle était responsable des difficultés de son enfant. À un moment donné, elle mentionne être en mesure de gérer la situation et qu'elle peut tout régler sans l'aide de personne.

Je crois que je me sens coupable qu'Olivier soit hyperactif. J'ai l'impression que c'est de ma faute que j'aurais dû intervenir d'une autre façon, l'élever autrement, je ne sais pas. J'ai des gros doutes. Mais c'est à moi de régler cela comme j'ai toujours fait. (Par. D, p. 9)

Pour sa part, l'enseignante croit qu'à la maison il y a peu d'encadrement; donc aucune règle à respecter. Ainsi, la titulaire suppose que ce serait pour cela qu'Olivier a de la difficulté à se soustraire aux règles de l'école.

[...] peut-être qu'à la maison ils font ce qu'ils veulent quand ils le veulent. Alors, à l'école ce n'est pas cela et peut-être il y a une trop grande différence entre les deux milieux et que là c'est encadrant, moi je suis encadrante, il y a des choses à respecter et peut-être que là Olivier est un enfant qui a de la misère à se soustraire à vivre là-dedans. (Ens. C, p. 13)

Suite à cela, il ressort une divergence dans les propos du parent et de l'enseignante. De son côté, la mère croit que tout est de sa faute, tandis que l'enseignante attribue la situation à un manque d'encadrement à la maison.

#### -L'école

Pour ce qui est des représentations face à l'école, la mère affirme qu'elle se sent jugée par le milieu scolaire. Elle tient des propos négatifs et ne croit pas que les choses vont évoluer concernant la problématique des enfants hyperactifs.

Beaucoup d'enseignants croient que si un enfant est hyperactif ou a des comportements désobligeants c'est que tu es nul comme parent. En tout cas je parle en connaissance de cause. (Par. D, p. 9)

Je ne crois pas que les choses vont changer. (Par. D, p. 10)

#### - L'hyperactivité

Dans les propos suivants, les deux participants expriment des opinions divergentes sur ce thème. En effet, selon le parent, la médication tient une place importante dans la stabilisation des comportements inadéquats des enfants hyperactifs. La mère estime que tout va trop vite dans leur tête et que la médication agit sur les neurones afin que ces enfants puissent être en mesure de faire une tâche à la fois et être plus attentifs.

Les personnes qui sont hyperactives ont leur attention répartie un peu partout, c'est comme si c'était dispatché. Lorsqu'elles prennent la médication, c'est comme si un peu de lumière se fermait et que cette lumière était concentrée à un seul point. Les hyperactifs sont éparpillés, ils ont les idées pèle mêle et avec la médication ils voient la vue d'ensemble. Sans médication, ils n'ont pas de vue d'ensemble. Ce n'est pas évident de dire ce qu'est l'hyperactivité. Je crois que ces personnes sont sensibles aux stimuli de l'environnement et que la médication agit sur les neurones. (Par. D, p. 7)

Du point de vue de l'enseignante, la définition de l'hyperactivité concerne davantage les symptômes que la médication. En effet, elle se base sur ses observations en classe pour définir le concept d'hyperactivité.

C'est un peu un enfant qui a de la difficulté à écouter des consignes, à se soustraire aux consignes de l'adulte. C'est un enfant qui peut avoir une attitude opposante, je crois qu'il peut être agressif envers les autres ou envers l'environnement ce qui est autour de lui. Je pense que c'est un enfant qui a de la difficulté à se contrôler probablement, j'imagine peut-être impulsif pour un petit comme cela je n'ai pas vu chez les grands je ne sais pas chez les grands comment peut se transformer l'hyperactivité. C'est quelqu'un qui peut déranger la classe constamment à n'importe quel moment, faire le clown, avoir l'attention sur lui peut-être. Un élève qui fait beaucoup de bruits, en parlant tout le temps. (Ens. C, p. 1)

- L'enfant

Dans l'extrait suivant, la mère exprime une vive inquiétude concernant la réussite scolaire de son fils.

[...]Je suis inquiète pour mon garçon à moyen terme. [...]Je suis inquiète car je me demande comment il va faire son chemin, comment il va être perçu. Lorsqu'il sera plus grand il va se butter à des perceptions de gens qui interprètent à leur façon sans réellement comprendre. Je suis inquiète de comment il va faire son bout de chemin dans la vie. Je souhaite qu'il ait du support plus tard. (Par. D, p. 8)

D'après ces propos, l'enseignante semble supposer que l'enfant teste ses limites. En effet, elle croit que même si Olivier connaît les règlements de la classe et qu'il est conscient de ses difficultés, les comportements désagréables de celui-ci serviraient à obtenir son attention. Malgré tout, elle est persévérante et affirme qu'il faut soutenir cet élève.

[...] c'est un enfant qui est très conscient de ses problèmes, conscient de ses difficultés, il connaît les règles de l'école, les règles de vie de la classe, mais il est en train de me tester, en tout cas c'est ce que je crois. (Ens. C, p. 2)

Cet enfant-là le sait ce qu'il a à faire. Il est très brillant et des fois j'ai aussi l'impression qu'il me teste. Je pense que c'est aussi pour cela qu'il ne faut pas lâcher le morceau et moi je tiens mon bout. (Ens. C, p. 15)

Ainsi, la mère semble inquiète de l'avenir de son enfant. Pourtant, l'enseignante constate que cet élève est conscient de sa différence et qu'avec du soutien il pourra réussir dans la vie.

#### - Les pairs

Les extraits suivants laissent voir une divergence d'opinion entre le parent et l'enseignante. En effet, cette dernière mentionne que l'élève n'est pas rejeté, pour l'instant, par ses pairs car il est très sociable.

[...] je ne pourrais pas dire que c'est un enfant rejeté car c'est un enfant très sociable et quand il veut il est capable de bien agir. Je ne pense pas que c'est un enfant qui est rejeté pour l'instant. C'est sûr qu'au début il a eu beaucoup de difficultés à s'adapter, à se faire des amis, il y avait essentiellement Jérémie. (Ens. C, p. 3)

En outre, le parent affirme que son fils est à part des autres car il est conscient de sa différence.

Il est à part des autres. Il a le sentiment que les autres ne veulent pas être ses amis. Olivier ne sait pas pourquoi il est différent. Des fois il y a des amis qui lui tombent dessus et il ne fait rien. (Par. D, p. 8)

La vision de ces deux personnes est très différente. Ainsi, l'enseignante et le parent observent l'enfant dans un contexte différent, d'où la divergence d'opinion quant aux relations sociales de l'élève.

#### - La réussite scolaire

Depuis que l'élève prend la médication, les deux participants ont constaté une amélioration au niveau des comportements et de l'attitude face aux apprentissages. En effet, selon la mère et l'enseignante, l'élève est attentif et réussit toutes les activités demandées. Selon eux, ce changement est dû à la médication.

[...] comme la médication a eu du bon sur son comportement cela s'est reflété sur ses apprentissages. Olivier a une bonne attitude face à ses apprentissages. Il n'a pas vraiment de difficultés et il fait son travail plus facilement et perd moins d'énergie à se trouver. (Par. D, p. 5)

Au niveau des apprentissages, depuis qu'il prend la médication, cela va très bien, je n'ai pas de problèmes avec lui, pas de difficultés à l'école, en tout cas pas apparente pour l'instant. (Ens. C, p. 1)

#### c) La relation

##### - L'enseignante et la famille

L'enseignante et la mère entretiennent de bons rapports. En effet, elles communiquent par l'entremise de l'agenda et la mère est disponible pour répondre aux appels de l'enseignante ou de la direction. Cette communication s'avère essentielle si l'on veut intervenir efficacement auprès de l'enfant.

Elle m'a dit vous m'appellez lorsque cela ne va vraiment pas. J'ai un soutien de la mère. Elle signe toujours la feuille de route. Je pense que si je l'appelle ou la direction l'appelle elle répond et retourne les messages. (Ens. C, p. 15)

J'ai un bon contact avec l'enseignante. Elle encadre bien mon garçon. (Par. D, p. 4)

#### - L'enseignante et l'enfant

Dans les propos suivants, nous présentons uniquement l'opinion de l'enseignante. La mère, malgré la bonne relation avec l'enseignante, manifeste peu de confiance envers le milieu scolaire (voir les extraits ci-haut). Donc, le parent ne fait aucune mention de la relation que peut entretenir son fils et la titulaire de classe. Pour en revenir à l'enseignante d'Olivier, cette dernière manifeste clairement ses limites à l'enfant et elle est très encadrante. De plus, malgré les comportements inadéquats de l'élève, l'enseignante est contente qu'il soit dans sa classe. En outre, elle ne croit pas que les comportements perturbateurs d'Olivier soient dirigés contre elle mais contre toute forme d'autorité en général.

Il faut que je lui montre clairement mes limites, car il a besoin d'être extrêmement encadré, même si cela fait mal au cœur des fois il a besoin de conséquences : s'il ne prend pas les décisions c'est moi qui les prends alors là il a une conséquence. C'est pour qu'il comprenne mes limites et peut-être qu'après cela il va se placer. (Ens. C, p. 8)

Je suis contente qu'il soit dans la classe parce qu'il me donne un bon défi. En même temps, je ne pense pas que cela soit contre moi. Je crois que c'est contre l'autorité en général; que cela soit moi ou un autre prof il réagit pareil. Tu vois à l'heure du dîner il s'est essayé, avec le prof d'art dramatique c'est toujours difficile. Ce n'est pas contre moi, je crois que c'est contre toute forme d'autorité que réagit cet enfant-là. (Ens. C, p. 13)

#### - Les pairs et l'enfant

L'enseignante mentionne que les pairs ont peur de la réaction d'Olivier. En effet, face à certaines situations, celui-ci peut devenir violent et frapper les objets autour de lui. Alors, il devient difficile pour lui de se faire des amis. De plus, les pairs n'hésitent pas à manifester

leur mécontentement lorsque Olivier n'agit pas correctement. Suite à cela, ils reçoivent rapidement de la part d'Olivier des remontrances.

Ils (*les élèves*) voient aussi que je suis ferme alors ils ont aussi peur d'Olivier quand il se met à se choquer. Il y en a qui s'éloigne de lui car ils ne savent pas ce qu'il peut faire. Alors, cela ne l'aide pas à se faire des amis, beaucoup d'amis. Il en a quand même, un peu, mais pas une quantité. (Ens. C, p. 17)

Les filles qui sont avec lui en équipe vont lui dire : « Tais-toi! C'est le temps d'écouter » et il peut répondre mêle-toi de tes affaires, laisse-moi tranquille. (Ens. C, p. 3)

En somme, ces façons d'agir entraînent, la plupart du temps, l'isolement de l'élève hyperactif. Ainsi, comme les enfants ne savent pas comment gérer les comportements d'Olivier, ils ont tendance à s'éloigner de lui.

#### - La famille et l'enfant

Les propos ci-dessous nous indiquent que l'enfant sollicite beaucoup sa mère. Ce comportement cause problème à la mère qui ne sait pas comment intervenir. Paradoxalement, elle mentionne bien se sentir dans cet environnement. Enfin, elle affirme que les journées sont bien remplies et qu'elle n'a pas le temps de s'ennuyer. Malgré la bonne relation qu'elle entretient avec son fils, cette mère se pose beaucoup de questions sur son rôle parental. Elle croit qu'il est important de protéger son fils afin qu'il ait moins de difficultés dans la vie.

Cela devient fatigant lorsque je reviens du travail, car il me sollicite constamment et quelques fois je ne sais pas comment réagir. Pour ce qui est du quotidien, c'est assez difficile. Je suis seule avec mon garçon et je m'occupe uniquement de lui. Il me prend beaucoup de temps, mais cela me satisfait pleinement. (Par. D, p. 2)

[...]tu sais lorsque ton garçon a des difficultés on essaie de trouver plein de solutions pour régler le problème. Quelques fois je me demande si je ne surprotège pas trop. Je suis toujours là pour qu'Olivier ne se heurte à des problèmes. Il y a des moments Olivier m'épuise et j'ai tendance à laisser passer certains de ses comportements. (Par. D, p. 9)

Pour ce qui est du sentiment de culpabilité qu'éprouve la mère, nous remarquons qu'il ressort davantage dans ce thème. Malgré tout, elle a une bonne relation avec son garçon. Même si certains événements entraînent des questionnements, la mère croit qu'il est important d'être présente pour son fils afin qu'il réussisse dans la vie.

Dans un autre ordre d'idées, les catégories ci-haut exigent la mise en considération de trois sous-catégories émergentes relatives au diagnostic, à la prise de médicament et au suivi.

#### d) Le diagnostic

##### *- L'historique*

Pour ce qui est de l'historique du diagnostic, la mère est très amère face au milieu scolaire surtout envers le personnel enseignant. Face aux jugements d'une ancienne enseignante, la mère a retiré son enfant afin de le protéger de cette situation. Ce qui ressort de cet entretien, ce sont les accusations de l'ancienne enseignante concernant le rôle joué par la mère. Le parent déclare :

C'est un pédiatre. Olivier avait 5 ans et il était en maternelle. Dès le début, il a eu des problèmes. Donc, je l'ai changé d'école car les professeurs n'étaient plus capables de l'endurer. En première année, le professeur m'a parlé de la problématique d'Olivier. Elle m'a dit qu'il ne donnait pas le maximum, qu'il me manipulait et qu'il ne faisait pas d'efforts. J'ai eu beaucoup d'accusations de cette femme et je dois dire que j'étais complètement à terre. Je ne savais plus quoi faire. L'enseignante n'avait aucune tolérance et Olivier a commencé l'année en disant que son prof ne l'aimait pas. Donc, j'ai eu l'idée de le retirer de l'école car la direction ne voulait pas accéder à ma demande qu'Olivier change de prof. Pendant deux mois il est resté à la maison. La DPJ est même venu à la maison. C'est très dur de se battre contre le système. Bref, j'avais un mauvais contact avec l'enseignante et plus cela avançait plus elle faisait des commentaires désobligeants. (Par. D, p. 4)

De plus, en lisant les dossiers d'aide particulière, l'enseignante abonde dans le même sens. Elle est en mesure de constater le type de jugement posé à l'endroit de cet élève. De plus, elle mentionne sa déception face au manque d'informations concernant le diagnostic de l'élève.

Je ne suis pas vraiment au courant du diagnostic mais il y a d'anciens PIA qui ont été faits en maternelle et en première année. Très épais les PIA et énormément de cela : veut attirer l'attention autour de lui, veut énormément de l'attention. Ce n'est pas nécessairement de l'attention positive. Bref, il aurait été utile que la mère me procure plus d'informations sur le diagnostic. (Ens. C, p. 6)

#### - La prise de médicament

Les extraits suivants révèlent que le parent et l'enseignante donnent les mêmes indications concernant la médication.

[...] il prend du Concerta. (Ens. C, p. 11)

[...]il prend du Concerta depuis le mois d'octobre. (Par. D, p. 5)

#### - Le suivi

Pour ce qui est du suivi, l'enseignante, pour sa part, doit se débrouiller seule avec l'enfant car la psycho-éducatrice n'est pas assez présente à l'école.

[...] il n'y a pas de technicienne en éducation spécialisée, la psycho-éducatrice est là une fois par semaine, il faut que je fasse un plan d'intervention parce qu'il est arrivé ici pas de plan d'intervention. À l'autre école il n'en avait pas non plus. (Ens. C, p. 10)

La mère, quant à elle, se sent coupable car elle a l'impression de ne pas avoir insisté suffisamment dans l'obtention d'un soutien pour son garçon.

À l'école, on ne lui a jamais rien proposé comme suivi. L'école n'a jamais donné de support. J'ai l'impression que je n'ai pas tout fait pour aider Olivier. J'aurais dû insister plus auprès de certaines personnes à l'école. (Par. D, p. 9)

En somme, la mère se montre réticente à accorder sa confiance au milieu scolaire suite aux expériences négatives vécues antérieurement. Comme il y a peu de soutien à l'école, l'enseignante doit se débrouiller seule. La mère croit qu'en insistant davantage, elle aurait pu obtenir davantage de soutien pour son garçon.

#### e) Les modes d'intervention

##### -L'enseignante

Suite aux propos retenus au cours de l'entretien et à l'utilisation d'un outil permettant de recueillir des événements significatifs, nous constatons que l'enseignante utilise diverses interventions pour mieux encadrer l'élève dans ses actions. La titulaire est consciente des difficultés de l'enfant et s'ajuste en conséquence.

[...]j'ai donné des trucs à cet enfant quand il est en colère d'aller déchirer du papier dans le bac de récupération, je lui dis d'aller se calmer dans le coin lecture. Je lui ai donné des trucs. De se calmer à sa place, se coucher la tête. (Ens. C, p. 2)

Une autre fois, il était seul et m'a demandé s'il pouvait travailler à mon bureau. Je lui ai dit que c'était correct. Cela l'a comme sécurisé, il était seul, il avait comme un peu de peine. Alors, je lui ai permis cela. Cela n'est pas grave non plus. Il est venu travailler à mon bureau et il était content pareil. (Ens. C, p. 7)

Face à diverses situations, l'enseignante utilise une variété de moyens pour intervenir auprès de l'enfant. Après avoir noté l'absence de soutien à l'école, elle gère les comportements désagréables en dosant ses interventions.

-Le parent

La mère utilise la menace lorsqu'elle intervient auprès de son garçon. Elle agit sur le coup de la colère mais est capable de se remettre en question. Elle mentionne l'importance d'établir des limites pour mieux encadrer l'enfant.

[...] Je l'ai menacé et en lui disant que s'il n'était pas habillé dans une minute j'allais revenir pour enlever son pyjama. J'ai attendu et lorsque je suis revenue j'ai dû lui enlever son pyjama. Je l'avais averti. Il se débattait. Bref cela n'a pas donné grand chose. L'événement s'est terminé en larmes. Si c'était à refaire, je crois que je lui aurais dit ce que je ressentais face à son négatif et qu'il ne m'aidait pas beaucoup. Si c'était à refaire je lui mettrais des limites. Ce qui est arrivé cela va lui rester comme une blessure, il ne devait pas être bien dans cette situation. (Par. D, p. 11)

Ces interventions démontrent l'importance de mettre des limites dès le tout jeune âge de l'enfant. Selon la mère, le recours à la menace n'est pas efficace et cela crée chez elle de la culpabilité.

f) Les perspectives d'avenir

- Les enseignants et/ou les spécialistes

L'enseignante souhaite avoir une personne pour la soutenir lors de ses interventions auprès de l'enfant.

[...] j'aurais aimé cela qu'il y ait une technicienne en éducation spécialisée et quand Olivier est en crise qu'elle vienne le chercher, qu'il y ait un suivi, une discussion avec lui, qu'elle le ramène que j'ai une rencontre avec la spécialiste et Olivier. (Ens. C, p. 15)

Pour sa part, le parent apporte l'idée d'avoir des rencontres établies entre l'enfant et l'enseignante. Ainsi, cela serait bénéfique afin de cibler des objectifs à travailler en classe.

Il serait bon d'avoir du support pour l'enfant et à l'enseignant afin d'organiser l'élève. Il pourrait y avoir des rencontres, environ deux ou trois par semaine, cela pourraient les aider. Il y aurait des grilles à compléter, des feuilles d'auto-évaluation. (Par. D, p. 10)

#### - La formation

Les propos de la mère indiquent l'importance de fournir une formation adéquate aux enseignants afin de mieux soutenir les enfants en difficulté; d'où l'importance de leur procurer les informations et les outils nécessaires à leur formation.

Les enseignants ne sont pas formés adéquatement et n'ont pas les bons outils pour intervenir auprès des hyperactifs. Il serait important de donner plus d'informations, des outils concrets et outiller les professeurs. (Par. D, p. 9)

Suite à la présentation de ces extraits recueillis par le biais de l'entretien et de la description d'un événement significatif, les deux participants mentionnent la sollicitation de l'enfant envers eux. Malgré les comportements inadéquats de l'enfant, l'enseignante affirme qu'elle ne se laisse pas démonter et que cet élève a de nombreuses qualités. Pour ce qui est de la mère, celle-ci entretient beaucoup de frustrations envers plusieurs instances surtout le milieu scolaire. Face à son garçon, elle ressent de la culpabilité et croit qu'elle a une part de responsabilités dans les difficultés de son enfant.

Pour résumer les propos des deux participants, le tableau suivant présente les différentes représentations concernant l'élève TDA/H.

**Tableau 4.2**  
Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien C et D)

<b>Représentations</b>	<b>Parent</b>	<b>Enseignante</b>
La famille	La mère se pose beaucoup de questions à savoir si elle est responsable des difficultés de son enfant. Elle se débrouille seule et n'a pas besoin d'aide.	L'enseignante croit qu'à la maison, il y a peu d'encadrement. En conséquence, la titulaire suppose que l'enfant a de la difficulté à se soustraire aux règles de l'école.
L'école	La mère se sent jugée par le milieu scolaire. Elle ne croit pas que les choses vont évoluer concernant la problématique des enfants hyperactifs.	-----
L'hyperactivité	Selon le parent, la médication tient une place importante dans la stabilisation des comportements inadéquats des enfants hyperactifs.	Selon l'enseignante, la définition de l'hyperactivité touche davantage aux symptômes qu'à la médication.
L'enfant	Perception négative de la mère face à son fils. L'anxiété de la mère se reflète dans la perception qu'elle a de l'enfant. Elle est inquiète de l'avenir de son fils.	L'enseignante suppose que l'enfant teste ses limites. Elle croit que même si l'élève connaît les règlements de la classe et qu'il est conscient de ses difficultés, les comportements désagréables de celui-ci serviraient à obtenir son attention.
Les pairs	Le parent affirme que son enfant est à part des autres car il est conscient de sa différence.	L'enseignante mentionne que l'élève n'est pas rejeté par les pairs car il est très sociable.
La réussite scolaire	L'élève est attentif et réussit toutes les activités demandées. Ce changement serait dû à la médication.	→

### 4.3.3 Entretien E et F

#### a) Caractéristiques et comportements

Lors de cet entretien, nous avons interrogé un parent et une enseignante encadrant un garçon âgé de cinq ans et diagnostiqué TDA/H. Tout d'abord, les deux personnes nous ont présenté cet élève au niveau de ses caractéristiques et des comportements qu'il adopte dans diverses situations.

L'enseignante présente des observations provenant du contexte de la classe. Celles-ci sont davantage basées sur l'aspect comportemental de cet élève.

[...] un enfant qui avait de la difficulté à rester en place. [...] difficulté à rester assis, de la difficulté à se concentrer pour une activité, il se décourage très vite, son estime de soi est super basse. (Ens. E, p. 1)

Pour ce qui est des propos de la mère, elle présente ce que l'enseignante lui a communiqué sans toutefois apporter de précision.

Son enseignante à l'école m'a dit qu'il avait de la difficulté à se concentrer, à rester assis et qu'il se décourage très vite. (Par. F, p. 2)

Dans un autre ordre d'idées, le parent confirme que les comportements hyperactifs de l'enfant ont émergé dès son tout jeune âge. Déjà bébé, le garçon avait un besoin constant d'être en mouvement.

Eric ne manifeste aucune violence, est poli et intelligent. Lorsqu'il était bébé, il était très actif. Il pleurait pour que l'on vienne le bouger parce qu'il n'était pas capable. (Par. F, p. 2)

L'enseignante abonde dans le même sens car l'élève a ce même besoin de bouger en classe.

Il est très moteur, il aime courir et il a un surplus d'énergie, bien c'est cela il est hyperactif. (Ens. E, p. 2)

En somme, les observations de la mère et de l'enseignante convergent dans le même sens quant aux caractéristiques et aux comportements de l'enfant. Même si celui-ci évolue dans des contextes différents, les comportements hyperactifs sont semblables dans les deux environnements.

#### b) Les représentations

##### - La famille

Dans les extraits suivants, la mère mentionne qu'il peut être difficile de contrôler un enfant qui bouge tout le temps d'où la mention de ne pas avoir d'autres enfants.

Je crois que si Eric avait moins bougé, mon mari et moi aurions eu un autre enfant. (Par. F, p. 5)

Par le fait même, l'enseignante confirme les propos de la mère tout en mentionnant les bienfaits de la médication sur le comportement de l'enfant.

Il montait sur le frigo depuis l'âge de deux ans. Elle n'était plus capable. Depuis qu'Eric prend le médicament, la vie de sa mère a complètement changé. Elle vit les mêmes changements que moi. (Ens. E, p. 6)

Ainsi, depuis l'avènement du médicament, l'enseignante affirme que la vie de la mère a changé. Autant à l'école que dans la famille, les deux personnes constatent des changements positifs dans le comportement de l'enfant.

#### - L'école

La mère manifeste son insatisfaction concernant les moyens que l'école apporte pour soutenir son enfant. De plus, elle affirme que le système scolaire n'admet pas les enfants hyperactifs à moins qu'ils soient sous médication.

L'école n'est pas adaptée pour eux. Les solutions se sont les parents qui les amènent et l'école ne les met pas en pratique. La direction et les enseignants hésitent à prendre les élèves qui ne prennent pas la médication. L'école fournit quelques outils pour aider Eric mais ce n'est pas suffisant. (Par. F, p. 7)

L'enseignante nous précise qu'elle remplace la titulaire de la classe. Comme elle n'a pas eu de confirmation concernant son contrat, elle s'est moins investie auprès de l'enfant et de la classe; d'où l'impression que tout est contre elle.

Si on m'avait dit qu'on me donnait le groupe jusqu'en juin il n'y aurait peut-être pas eu ce questionnement.[...] J'avais aussi l'impression que lorsque j'entrais dans la classe tout était contre moi. (Ens. E, p. 17)

Les propos ci-haut démontrent un manque de support de l'école face aux parents et à l'enseignante. Pour sa part, l'enseignante s'est moins impliquée auprès de l'élève car elle n'est pas la titulaire de la classe. La mère est en colère contre l'école car elle n'est pas adaptée pour les enfants en difficulté.

#### -L'hyperactivité

La mère donne une définition imagée du concept d'hyperactivité en faisant référence au cerveau comme à une route avec des lumières et des arrêts.

Je crois que c'est neurologique et la différence je peux la faire en comparant avec une personne qui n'est pas hyperactive. Elle dans son cerveau il a des lumières et des stops. Cette personne sait quand s'arrêter. Une personne hyperactive a seulement des lumières et ne sait pas quand s'arrêter, tout va très vite. (Par. F, p. 5)

En outre, l'enseignante est plus précise dans sa définition en incluant certains facteurs pouvant influencer les comportements actifs.

[...] un trouble neurologique, nerveux. Oui, c'est relié aux nerfs puis au cerveau. Oui c'est cela un trouble neurologique qui est dû à plein de facteurs peut-être à l'alimentation, l'environnement à la maison, peut-être l'hérédité. Et cela a des conséquences sur la personne car elle devient trop active, cela va trop vite dans sa tête; ce qui fait qu'elle perçoit le monde autrement que nous. Elle peut être même extrêmement grouillante et mettre toute leur énergie sur une activité précise. (Ens. E, p. 13)

Les deux participants nous présentent une définition de l'hyperactivité comme étant un trouble neurologique. En effet, la mère et l'enseignante font référence à la rapidité des actions d'une personne hyperactive.

- L'enfant

La mère comprend ce que son fils vit car elle-même dit, un peu plus haut, qu'elle aussi bouge beaucoup. Elle a l'impression que son enfant n'arrive pas à contrôler son impulsivité, qu'il ne sait pas comment faire pour diminuer certains de ses comportements.

[...] j'ai l'impression qu'il ne sait plus quand s'arrêter. C'est comme une autoroute pour lui dans sa tête qui va dans tous les sens au lieu d'un chemin avec stop/lumière. Je le sais car je le vis aussi. (Par. F, p. 5)

Pour l'enseignante, même si l'élève éprouve certaines difficultés, lorsqu'il réussit à obtenir de l'attention il est heureux et cela devient une réussite pour lui. Il veut se sentir apprécié mais comme il n'y arrive pas, il adopte des comportements inadéquats.

[...] il avait tellement peu d'estime, il ne réussissait dans rien que au moins s'il obtenait l'attention, il était heureux. C'est comme si c'était sa façon d'être valorisé. Donc, moi je trouvais cela très difficile car tu veux l'aider et tu essaies de planifier quelque chose mais il ne veut pas (*face aux comportements inadéquats*) (Ens. E, p. 3)

Suite à cela, nous avons répertorié dans les pistes d'investigation, un commentaire intéressant de la part de l'enseignante. Elle nous informe des bienfaits de la médication sur le comportement de l'enfant. Ainsi, depuis la prise de médicament, la relation enseignante-élève s'est améliorée. Comme les comportements de l'élève dérangeaient l'enseignante, elle le repoussait. Cependant, lorsque les comportements de celui-ci ont changé suite à la médication elle a adopté une attitude différente envers l'élève.

[...] au début je ne touchais pas à Eric. Mais maintenant ça va, je crois que le fait qu'il prenne la médication a grandement aidé. Je lui dis plein de renforcements positifs et cela vient du cœur. J'ai aussi eu l'impression que lorsque j'ai commencé à apprécier Eric, les autres élèves l'ont senti et je les ai embarqué avec moi. (Ens. E, p. 16)

- Les pairs

Dans les propos suivant, la mère et l'enseignante se contredisent sur le type de relation qu'entretient l'enfant avec les pairs. La mère estime que les enfants hyperactifs sont rejetés des autres. Cependant, elle affirme que ce n'est pas le cas pour son fils.

J'ai toujours cru que les enfants hyperactifs étaient rejetés de leurs pairs mais pour mon fils c'est le contraire. (Par. F, p. 3)

Cependant, l'enseignante mentionne que l'enfant a beaucoup de conflits avec les pairs.

Je dirais qu'il avait beaucoup de conflits avec les autres. Cela ressemblait à un rapport amour-haine. (Ens. E, p. 12)

Notons que le parent et l'enseignante côtoient l'enfant dans des contextes différents et ne le voient pas souvent interagir avec les pairs.

#### - La réussite scolaire

Depuis que l'élève prend du Ritalin, les deux participants ont constaté une amélioration au niveau des apprentissages. En effet, selon leurs dires, les effets bénéfiques de la médication peuvent influencer les performances académiques de l'enfant.

[...] il a un désir de réussir et c'est cela qui a changé bien gros. Il connaît ses chiffres jusqu'à 35, pour colorier il fait beaucoup de progrès, il ne dépasse pas, il fait son travail, écrire aussi, il écrit bien son nom, connaît sa date de naissance son adresse, il est capable de dire des chiffres à l'envers. Il est très performant depuis la médication. (Ens. E, p. 5)

Avec le Ritalin, nous avons constaté qu'il connaît ses chiffres jusqu'à 35, au niveau du coloriage il ne dépasse plus, il sait écrire son nom. Il est très performant depuis qu'il prend la médication. Avec la médication, Eric est concentré. Par contre, il parle beaucoup mais c'est normal. (Par. F, p. 4)

Depuis que l'élève prend le Ritalin, le parent et l'enseignante ont constaté de nombreux changements. En effet, l'élève est plus attentif aux demandes et performe davantage dans ses apprentissages.

#### c) La relation

##### - L'enseignante et la famille

Suite à cela, l'enseignante dit n'être pas au courant de la démarche concernant la prise de médicament de l'enfant. Comme elle remplace la titulaire principale, cela a dû se faire avant qu'elle arrive en classe; d'où le fait que l'enseignante ait été informée à la toute dernière minute.

Tu vois je ne l'ai pas vu progresser par rapport à cela car le Ritalin est arrivé subitement sans que je le sache. On me l'a dit un jeudi que le lundi d'après il aurait le Ritalin. Alors, c'est arrivé très vite au début janvier. (Ens. E, p. 3)

Ensuite, selon la mère, c'est l'école qui a forcé la prise de la médication. En effet, elle a senti qu'elle n'avait plus le choix et que l'école ne lui proposait pas d'autres alternatives que celle-là.

C'est l'école qui a forcé la prise de la médication, nous n'avions plus le choix. (Par. F, p. 2)

- L'enseignante et l'enfant

L'enseignante mentionne qu'elle a de la difficulté à apprécier cet enfant. Elle trouve cela pénible et n'a pas le goût de travailler le lendemain. Lors des rencontres avec les parents, elle adopte une attitude positive.

[...]je n'avais plus le goût et que j'avais juste le goût de lui dire de ne pas venir demain. Je me rappelle, je me sentais comme un peu, j'ai joué le jeu mais vraiment quand tu n'aimes pas l'enfant et que là il y a plein de rencontres tu sais qu'il faut que je passes à travers. (Ens. E, p. 16)

La mère, en revanche, croit que l'enfant est aimé de son professeur et que celui-ci apprécie son enseignante.

Il est aimé de son professeur. Son professeur l'aide beaucoup. Éric n'est pas violent, pas agressif. Il aime son professeur. (Par. F, p. 2)

L'enseignante mentionne que les actions dérangeantes de l'enfant entraînent des réactions négatives de sa part. Ainsi, la relation enseignante-élève s'en ressent. Cependant, la médication a joué un rôle essentiel dans cette démarche. De plus, l'enseignante nous communique son sentiment de culpabilité car elle soutient qu'elle doit aimer les enfants

équitablement. Elle a mieux accepté le garçon suite au Ritalin, car il y a eu de nombreux changements positifs dans la classe.

[...] j'avais un peu de colère envers lui car je ne pouvais pas enseigner les activités aux élèves;[...] Je vivais beaucoup de colère envers lui. Des fois moi je sentais que je voulais le rejeter puis quelques fois je me culpabilisais et je me remettai en question. J'avais de la colère envers lui et je le rejetais aussi. J'avais beaucoup de difficultés à l'aimer.[...] cela s'est arrangé avec le Ritalin. Par contre, comme l'effet du Ritalin a eu un rebondissement, comme je te disais tantôt, sur toute la classe, j'ai quand même vu que j'ai progressé de ce côté-là, du côté de l'acceptation de cet enfant. Je n'aimais vraiment pas Eric et il venait me chercher. Maintenant, je l'apprécie plus. (Ens. E, p. 15)

#### - Les pairs et l'enfant

Le parent rapporte les propos de l'enseignante concernant la relation qu'entretient son fils avec les autres élèves de la classe. Cependant, elle ajoute qu'il a toujours eu des amis et qu'il n'a jamais eu de difficultés à entretenir une relation avec les pairs.

Les autres élèves de la classe étaient tannés au début qu'il niaise car l'enseignant devait arrêter les activités et l'avertir. Cependant, il a toujours eu des amis, il est très leader. Il a de bonnes relations sociales. (Par. F, p. 3)

L'enseignante affirme le contraire. En effet, elle ajoute que l'élève, par ses comportements inadéquats, entraîne d'autres enfants à adopter ce type d'attitude. Même s'il est apprécié des autres enfants, les comportements dérangeants de l'enfant déstabilisent le climat de la classe.

Eric a des comportements de leader négatif. C'est ce que je dis dans le fond parce qu'il entraînait deux autres enfants très actifs à devenir encore plus agité. Et étant donné qu'il était aimé des autres mais avec ses bouffonneries il faisait rire toute la classe et cela déstabilisait le rythme de la classe. (Ens. E, p. 3)

- La famille et l'enfant

La mère adopte un rôle paradoxal face à son enfant. Cela la dérange de toujours avoir le mauvais rôle tandis que son mari ne fait rien pour l'aider. Malgré cela, elle aime son fils même si elle ne sait pas comment agir avec lui. Comme la plupart des parents, elle désire que son enfant n'ait pas de difficultés dans sa vie adulte.

Cela m'enrage car c'est moi qui dois toujours intervenir dans les apprentissages de mon fils. Mon mari ne m'aide pas vraiment. Disons, qu'il n'accepte pas l'idée que son garçon soit hyperactif. En tout cas, ce n'est pas toujours facile avec mon garçon, mais je l'aime quand même. Quelques fois je m'arrache les cheveux, mais lorsqu'il me fait ses beaux sourires, je fonds. Il est tellement adorable que je lui pardonne tout. (Par. F, p. 1)

[...]je veux du bien pour mon garçon. Je ne veux pas qu'il ait de problèmes dans sa vie adulte. Peut-être que je le protège trop car il est enfant unique. Mais bon je n'y peux rien. (Par. F, p. 6)

d) Le diagnostic

- L'historique

Pour ce qui est du diagnostic, nous observons qu'il existe une bonne communication entre les deux participants. L'enseignante est au courant du déroulement du diagnostic de l'enfant. Nous pouvons ainsi constater que le parent a tenu à ce que l'enseignante soit au courant de toutes les démarches entreprises pour aider l'élève

Eric a été vu par un pédopsychiatre, le médecin de famille et un médecin qui traite les enfants hyperactifs. Nous avons été à l'hôpital Douglas. (Par. F, p. 2)

La mère a fait faire une évaluation à l'hôpital Douglas. La mère n'était pas vraiment d'accord avec cela (la médication) mais finalement depuis septembre qu'on (psycho-éducateur et ancienne enseignante) lui en parlait. En fait il y a eu plusieurs évaluations à Douglas et finalement elle a consenti à faire l'essai. Donc, il a été diagnostiqué par un médecin à Douglas. (Ens. E, p. 6)

#### - La prise de médicament

La mère et l'enseignante abondent dans le même sens en nous indiquant le type de médicament que prend l'enfant. Même si l'enseignante a été informée à la dernière minute (voir extrait ci-haut), elle est au courant du début de la prise de médicament.

[...] il est médicamenté au Ritalin depuis déjà trois mois. (Ens. E, p. 1)

Eric a commencé à prendre du Ritalin depuis le mois de janvier 2005. (Par. F, p.2)

#### - Le suivi

La mère mentionne qu'elle est déçue des spécialistes. Elle s'est sentie jugée et n'a pas apprécié cela d'où la mention de ne recevoir aucun soutien. Pour elle, les rencontres avec un spécialiste ne donnaient rien car ce dernier ne lui apportait ni réconfort ni solution pour aider son enfant.

[...] nous ne recevons aucun soutien. Au début, nous avons des rencontres avec le pédopsychiatre mais mon garçon et moi n'avons pas aimé cela. Le spécialiste nous posait toutes sortes de questions sur ce qu'Eric avait vécu dans la journée ou le pourquoi de l'hyperactivité de notre fils; si cela venait des parents. (Par. F, p.3)

En somme, malgré le fait que la suppléante ne soit pas la titulaire de la classe, le parent a cru bon de la tenir informée de toutes les démarches entreprises pour aider l'enfant. La prise de médicament s'est faite rapidement mais toujours en impliquant l'enseignante.

e) Les modes d'intervention

-L'enseignante

Les propos retenus nous informent que l'enseignante fait appel à diverses interventions pour mieux encadrer l'élève dans ses actions. Elle utilise beaucoup l'humour et un système d'émulation en parallèle. Suite à ce moyen et à la prise du Ritalin, elle constate de nombreux changements dans les comportements de l'enfant. Ainsi, en utilisant diverses approches, elle informe l'enfant de ses limites. En somme, l'enseignante utilise de bons moyens pour désamorcer des situations pénibles.

Mais je vais quand même l'avertir de temps en temps : Eric fais attention tu vas avoir un X. Moi je fonctionne avec des X et des bonhommes tristes et Eric en moyenne sur cinq journées il va perdre une fois ou deux son bonhomme. Mais cela veut dire que derrière chaque bonhomme sourire perdu derrière il avait eu 3 avertissements. Avec cela je n'ai pas à l'envoyer chez la psycho-éducatrice. (Ens. E, p. 8)

J'essaie d'apporter beaucoup d'humour dans mes interventions. Je n'accorde pas trop d'importance à certains de ces comportements, je fais beaucoup d'ignorance intentionnelle. Bref, j'utilise la neutralité et l'humour. (Ens. E, p. 12)

- Le parent

Dans les extraits suivants, la mère exprime beaucoup d'attentes envers son fils.

[...] Je lui ai donc demandé s'il trouvait cela correct ce qu'il avait fait, il a dit que non. Alors, j'ai exigé qu'il communique avec elle par téléphone pour lui adresser ses excuses. Il ne l'a pas trouvé drôle. Finalement, il a fait ses excuses et il était content par la suite de l'avoir fait et je crois sincèrement que ça va l'inciter encore plus à ne pas recommencer que si je lui avais donné une conséquence. (Par. F, p.8)

Bref, les propos suivants démontrent l'importance d'encadrer les élèves hyperactifs et de leur faire comprendre que certains de leurs comportements peuvent être dérangeants pour les autres.

f) Les perspectives d'avenir

- Les enseignants et/ou les spécialistes

La titulaire démontre l'importance d'avoir du soutien et d'outiller davantage les enseignants afin d'intervenir efficacement auprès des enfants en difficulté.

Donner de l'information aux enseignants. [...] d'informer plus puis d'outiller l'enseignant [...] Faire des ateliers pour les enseignants en impliquant d'autres intervenants. (Ens. E, p. 18)

Le parent mentionne qu'il n'y a pas assez d'hommes qui enseignent. L'importance que les garçons aient un modèle masculin pourrait, selon les sous-entendus de la mère, aider à diminuer les comportements perturbateurs d'un enfant hyperactif compte tenu de la perception différente que les hommes-enseignants peuvent avoir de la discipline.

[...] il devrait y avoir plus d'enseignants hommes. (Par. F, p. 7)

- Le système scolaire

Selon l'enseignante, il importe d'avoir moins d'élèves dans les classes afin de mieux intervenir auprès de ceux qui dérangent la dynamique de classe.

[...] à moins qu'on ne les intègre pas et qu'on les place dans des groupes spéciaux. Sinon avoir moins d'enfants dans la classe. (Ens. E, p. 18)

La mère souhaite que la non mixité dans les classes revienne :

[...] il devrait y avoir des classes de garçons, pas de mixité. (Par. F, p. 7)

- Le besoin de concertation

Finalement, les deux participants désirent une plus grande concertation entre le parent et l'enseignant. Cette relation est primordiale afin d'élaborer des pistes d'intervention conjointes pour l'enfant.

Il faudrait que les parents soient là-dedans, pas uniquement les enseignants. Il faut travailler conjointement. (Ens. E, p. 18)

[...] impliquer les parents dans ce processus afin de faire un bout de chemin avec nos enfants. (Par. F, p. 7)

Le tableau suivant présente un résumé des différentes représentations qu'entretiennent les parents et les enseignants concernant l'élève TDA/H. Ceci permet de mettre en évidence les convergences et les divergences émanant des propos émis par les participants.

**Tableau 4.3**  
Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien E et F)

Représentations	Parent	Enseignante
La famille	La mère mentionne qu'il peut être difficile de contrôler un enfant qui bouge tout le temps d'où la mention de ne pas avoir d'autres enfants.	L'enseignante confirme les propos de la mère tout en ajoutant les bienfaits de la médication sur le comportement de l'enfant.
L'école	La mère n'est pas satisfaite des moyens que l'école fournit pour soutenir son enfant. Elle affirme que le système scolaire n'admet pas les enfants hyperactifs à moins qu'ils soient sous médication.	L'enseignante (suppléante) s'est moins investie auprès de l'enfant et de la classe d'où l'impression que tout est contre elle (elle n'a pas le soutien de la direction).
L'hyperactivité	La mère apporte une définition imagée du concept de l'hyperactivité en faisant référence au cerveau comme à une route avec des lumières et des arrêts.	L'enseignante précise davantage sa définition en incluant certains facteurs pouvant influencer les comportements actifs.
L'enfant	La mère comprend ce que son fils vit car elle aussi bouge beaucoup. Elle a l'impression que son enfant n'arrive pas à contrôler son impulsivité, qu'il ne sait pas comment faire pour diminuer certains de ses comportements.	L'enseignante croit que si l'enfant réussit à obtenir de l'attention il est heureux et cela devient une réussite pour lui.
Les pairs	La mère pense que tous les enfants hyperactifs sont rejetés des autres. Cependant, elle affirme que ce n'est pas le cas pour son fils.	L'enseignante mentionne que l'enfant a beaucoup de conflits avec les pairs.
La réussite scolaire	Amélioration au niveau des apprentissages depuis la prise de Ritalin. Attribution des effets bénéfiques de la médication sur les performances académiques de l'enfant.	→

#### 4.3.4 Entretien G et H

##### a) Caractéristiques et comportements

Lors de cet entretien, nous avons interviewé un parent et une enseignante qui encadrent une jeune fille de dix ans et diagnostiquée TDA/H. Dans un premier temps, les deux participants ont présenté cette élève au niveau de ses caractéristiques et de ses comportements. Les deux sujets mettent l'accent sur le côté désorganisé de l'enfant. Le fait de toucher à tout et d'être inattentif sont des caractéristiques des élèves diagnostiqués TDA/H. En effet, ils ont un besoin constant d'être occupés et, dans certains cas, ils ne peuvent se contrôler.

[...]difficulté à s'organiser, elle n'a jamais son matériel, elle a besoin de jouer tout le temps avec des objets, découper, placer, taponner. C'est une élève qui perd facilement sa concentration [...]. En gros c'est cela que je vois. (Ens. G, p. 1)

[...] difficulté à s'organiser, cherche constamment ses choses. (Par. H, p. 1)

Dans les propos suivants, le père mentionne que sa fille a plusieurs centres d'intérêt et qu'elle demande beaucoup d'attention. Cependant, lorsqu'il prend le temps de lui parler, elle comprend et va s'occuper à autres choses.

Elle a beaucoup d'intérêts : le théâtre, le cirque, le dessin, la magie. Clara depuis qu'elle est bébé demande beaucoup d'attention, j'appelle cela un bébé aux besoins intenses. (Par. H, p. 1)

[...] besoin d'attention tout le temps. Quand ce n'est pas moi c'est quelqu'un d'autre, elle est énergivore. Mais quand tu vis avec et que tu lui dis c'est assez, elle comprend et va faire autres choses. (Par. H, p. 1)

Au niveau du comportement, le parent et l'enseignante affirment que l'élève adopte couramment des conduites dérangeantes. Par exemple, que ce soit en classe ou à la maison, la

jeune fille fait des bruits avec sa bouche. Ce comportement est désagréable pour les gens qui l'entourent.

[...] bruits avec sa bouche, qu'elle se mêlait des affaires des autres, qu'elle les dérangeait et qu'elle ne comprenait pas les messages que les élèves lui envoyaient. (Par. H, p. 2)

Elle fait des bruits bizarres en classe, je ne pourrais même pas te les décrire. (Ens. G, p. 3)

Elle fait aussi des bruits qui dérangent constamment les autres. (Ens. G, p. 5)

#### b) Les représentations

##### -La famille

Par la suite, le père souhaite que sa nouvelle conjointe soit plus présente et qu'elle l'appuie dans ses décisions. Ses propos dénotent de la déception et un sentiment d'avoir toutes les responsabilités sur ses épaules.

*(En parlant de sa nouvelle femme)* Je crois que c'est normal car ce ne sont pas ses enfants, mais j'aimerais bien qu'elle soit plus présente et qu'elle me supporte car ce n'est pas toujours évident de gérer tout cela. (Par. H, p. 7)

L'enseignante mentionne que le père est attentif aux besoins de ses enfants et qu'il est conscient de la problématique de sa fille. Que ce soit dans les routines quotidiennes ou au niveau comportemental, la titulaire affirme que le père sait très bien gérer cela.

Elle est très bien entourée par son père qui fait un grand suivi. Je sais qu'à la maison, elle fait des activités intéressantes, elle est entourée par sa famille. (Ens. G, p. 11)

Les propos du père démontrent le manque de soutien de sa femme dans les décisions concernant les enfants. Il est très présent pour ses filles et, selon l'enseignante, la jeune élève est bien encadrée.

#### -L'école

Pour ce qui est des représentations concernant l'école, le père affirme que l'école ne fait que mettre des étiquettes à tous les élèves; d'où la raison de ne pas envoyer sa fille dans un autre établissement. De plus, pour lui, l'enseignante n'est pas une personne méchante, mais elle n'est pas en mesure de comprendre les difficultés de son enfant.

Je me suis dit qu'automatiquement dans une autre école elle aurait été étiquetée dans une classe spéciale. (Par. H, p. 4)

L'enseignante n'est pas mon ennemie c'est juste qu'elle ne comprend pas les difficultés de Clara (Par. H, p. 8)

#### -L'hyperactivité

Dans les extraits que nous avons recueillis, le père mentionne l'importance du trouble neurologique ainsi que les symptômes associés à celui-ci. Il est informé sur le sujet car, compte tenu des propos précédents, il tient à ce que sa fille bénéficie d'un encadrement adéquat.

[...] je crois que c'est un trouble neurologique, ce sont les neurotransmetteurs qui fonctionnent trop vite. Ils ont besoin de stimulation des médicaments pour que cela aide à la concentration. Pour avoir le diagnostic il y a neuf symptômes, il faut en avoir au moins six des neuf, il faut que cela soit persistant et dans au moins deux domaines ou milieux différents, c'est-à-dire à l'école et à la maison. (Par. H, p. 6)

Pour sa part, l'enseignante observe des caractéristiques physiques concernant ce trouble. En somme, il est concevable de fournir ce type d'informations, car la première chose que les

enseignants observent chez les élèves est l'aspect comportemental qui peut déranger la dynamique de classe.

[...] soit un élève qui dans les deux cas ne peut se concentrer soit parce qu'il bouge trop il a besoin de sauter partout, de parler tout le temps, il est impulsif, a de la difficulté à se contrôler, sinon difficulté à se concentrer mais plus lunatique, il est dans sa bulle plus dans son monde, qui n'est pas capable d'embarquer dans la classe. (Ens. G, p. 10)

- L'enfant

L'enseignante croit que cela ne dérange pas la jeune élève d'être rejetée par les autres.

C'est une élève qui est rejetée en classe mais cela n'a pas trop l'air de l'affecter. (Ens. G, p. 2)

D'après le père, il exprime ce que peut ressentir sa fille lorsqu'elle se fait rejeter par les pairs.

Lorsque vient le temps des travaux d'équipe personne ne veut être avec elle. Elle est rejetée totalement. Elle se dit qu'elle est pourrie, qu'elle ne vaut rien. (Par. H, p. 7)

Les extraits ci-haut nous présentent une vision similaire de l'enfant au niveau de la relation avec les pairs. Par contre, les propos divergent lorsque l'enseignante et le père affirment que c'est une élève qui est mise de côté par les autres. Ce sont des affirmations qui se rejoignent et qui s'éloignent en même temps, compte tenu de la relation qu'ils entretiennent avec l'enfant.

- Les pairs

L'extrait présenté démontre uniquement la vision de l'enseignante concernant les réactions de l'élève face aux pairs. Elle n'arrive pas à comprendre pourquoi l'enfant agit de cette façon auprès des autres.

Alors que là c'était une situation où je n'étais pas sûre qu'elle ne provoquait pas les élèves parce que des fois elle allait voir les élèves en pensant qu'ils voulaient jouer avec elle et cela dégénérait. Elle ne comprenait pas leur message. Elle les dérangeait et ils n'avaient pas le goût qu'elle soit avec eux, elle ne comprenait pas ça et elle continuait et là ils disaient quelque chose et elle venait me voir. (Ens. G. p. 14)

- La réussite scolaire

Depuis que l'élève prend le Ritalin, les deux participants ont constaté une amélioration au niveau de l'attention. Cependant, ils mentionnent que cela n'a pas d'impact sur l'intelligence de l'élève mais bien sur sa concentration. De même, ils attribuent l'amélioration des apprentissages à la prise de médicament.

Depuis qu'elle prend du Ritalin, elle est plus attentive à la tâche, plus réceptive. Cela n'a pas d'impact sur son intelligence mais oui pour répondre à ta question, oui cela a eu de bonnes répercussions sur ses apprentissages parce qu'elle est concentrée plus longtemps. (Par. H, p. 9)

Lorsqu'elle ne prenait pas le Ritalin des fois je remarquais qu'elle avait des D. Non, cela peut influencer sur sa concentration. Je crois que cela a un impact. Cela n'a pas d'impact sur son intelligence ou sur ses capacités mais cela pourrait avoir un impact pour qu'elle suive le rythme et qu'elle performe. [...] Je crois que cela a un impact sûrement. (Ens. G, p. 9)

En somme, le parent et l'enseignante attribuent la réussite scolaire à la médication car elle permet à l'élève de centrer son attention sur une tâche spécifique.

### c) La relation

#### - L'enseignante et la famille

L'enseignante et le père entretiennent de bons rapports. Leur moyen de communication privilégié est l'agenda de l'élève. Les deux participants sont satisfaits de ce type d'échange et l'enseignante se sent soulagée d'avoir l'appui du père. L'avantage de ce type de relation est que les deux partis sont au courant de ce qui se passe avec l'enfant.

Nous communiquons au moyen de l'agenda et je suis au courant de tout ce qui se passe en classe. (Par. H, p. 2)

Le plus grand soutien que j'avais c'était vraiment le père qui est vraiment une excellente personne qui a voulu à tout pris qu'on collabore. Dès qu'il y avait quelque chose il m'écrivait, je lui écrivais. Donc, cela a été facilitant pour moi. J'avais un poids de moins. (Ens. G, p. 9)

#### - L'enseignante et l'enfant

L'enseignante entretient une bonne relation avec l'enfant. En outre, elle doit constamment rappeler à l'élève certaines consignes et cela demande beaucoup d'énergie de la part de la titulaire.

Elle demande beaucoup d'attention, il faut énormément l'encadrer comme personne et c'était épuisant. À chaque fois je lui disais Viens porter des choses sur mon bureau, même à ça elle oubliait des crayons, son compact. Il faut vraiment tout le temps l'encadrer. Cela demandait beaucoup d'énergie. (Ens. G, p. 4)

Quant au père, il est en mesure de comprendre que l'enseignante est là pour soutenir son enfant.

Elle ne semble pas la prendre à part ou en grippe elle fait clairement comprendre que c'est tout ce qu'elle peut offrir. Elle est là pour encadrer Clara. (Par. H, p. 2)

Ce qui ressort des propos du parent et de la titulaire c'est le niveau d'encadrement que cette dernière doit offrir à l'élève. Même si l'élève demande beaucoup d'attention, l'enseignante offre son soutien à l'enfant.

#### - Les pairs et l'enfant

Le père et l'enseignante abondent dans le même sens en affirmant que l'élève a peu d'amis. Le père mentionne que sa fille a deux amies en dehors de l'école et qu'elle les a rencontrées lors d'activités parascolaires.

Elle n'a pas beaucoup d'amies. À la maison, elle en a seulement deux et c'est ses amies du cours de diction. Elles ne vont pas à la même école, donc Clara joue avec deux autres amies qui sont rejetés par les autres élèves. Par contre, les fins de semaine elle s'amuse avec ses deux autres amies car elle ne les voit pas durant la semaine. (Par. H, p. 3)

L'enseignante, pour sa part, précise le type de relation que l'enfant entretient avec les pairs.

[...] elle a deux autres amies dans les deux autres classes de cinquième année. Ce qui est le plus étonnant c'est que les deux amies sont mal perçues par les pairs. Ce sont des filles rejetées, qui se font rire d'elles. Mais je pense que l'amitié est importante pour Clara car elle a un lien fort avec ces filles-là, car elle m'a déjà dit qu'elle avait peur de perdre ses amies. (Ens. G, p. 4)

Pour ce qui est de l'école, l'enseignante et le père notent que l'enfant joue avec deux autres amies à l'école qui sont rejetées comme elle.

- La famille et l'enfant

Dans les extraits suivants, le père est très présent pour ces deux enfants et prend le temps de leur expliquer ce qu'est le TDA/H et pourquoi il y a une prise de médication. À son avis, ses deux filles sont très heureuses suite à la démystification de cette problématique. Le père est très présent et s'implique beaucoup auprès de ses enfants.

Donc, presque toute la famille prend des médicaments. Mais les filles le prennent bien, je n'ai pas eu de problèmes à ce niveau-là. J'ai démystifié le tout en expliquant pourquoi on devait prendre du Ritalin. (Par. H, p. 4)

d) Le diagnostic

- L'historique

Pour ce qui est de l'historique, l'enseignante mentionne les différentes étapes pour obtenir un diagnostic précis.

J'ai parlé avec son père et j'ai appris qu'elle avait déjà vu un ergothérapeute pour son écriture. J'ai appris qu'elle avait vu une orthophoniste dans le passé pour son langage et qu'elle était dans une école internationale et l'enseignante disait que cette élève ne méritait pas d'être dans une école internationale à cause de ses difficultés d'apprentissage. [...] rencontrait quelqu'un pour un neurofeedback. (Ens. G, p. 7)

Le père définit davantage les difficultés d'apprentissage de sa fille. Aussi, celui-ci mentionne à quelques reprises son insatisfaction face aux autorités de l'école. Il ne comprend pas pourquoi d'anciennes enseignantes tenaient des propos mensongers concernant sa fille.

Le diagnostic date du mois d'août 2004. Mes enfants ont fréquenté l'école internationale et l'enseignante de Clara a dit qu'elle ne méritait pas de fréquenter cette école à cause de ses problèmes d'apprentissage. Ce qui est drôle c'est qu'elle n'a aucune difficulté à part en écriture et un peu en maths. Donc, la maternelle s'est bien passé, la première année elle commençait à avoir des difficultés, deuxième année ça continue, troisième année ça continue. Elle a déjà vu l'ergothérapeute pour son écriture et une orthophoniste pour le langage. L'enseignante de troisième année et l'ergothérapeute m'ont dit ce n'est pas parce qu'elle ne peut pas c'est qu'elle ne veut pas réussir. (Par. H, p. 3)

#### -La prise de médicament

Pour ce qui est de la médication, les deux sujets abondent dans le même sens quant à la prise quotidienne du Ritalin.

[...] cette élève prend du Ritalin. (Ens. G, p. 6)

*(Prise de médicament)* Trois fois. Le matin, midi et le soir [...].(Ens. G, p.8)

Fin août j'ai vu le médecin pour obtenir une prescription de Ritalin. Donc, depuis ce temps, Clara prend le médicament 3 fois par jour le matin, le midi et le soir. (Par. H. p. 4)

#### - Le suivi

Au niveau du suivi, le père mentionne son incompréhension face au système scolaire. Il ne comprend pas pourquoi sa fille ne peut pas bénéficier d'un soutien à l'école.

J'ai aussi appris que comme ma fille suit un programme spécial elle n'a pas le droit de recevoir des services. L'enseignante m'a dit qu'habituellement dans les programmes intensifs il n'y a pas d'enfants qui ont des difficultés. (Par. H, p. 4)

L'enseignante va dans le même sens en répliquant qu'en complémentarité avec la médication, l'idéal pour cet enfant serait d'avoir un suivi au niveau de la concentration.

Mais je pense que cette élève devrait avoir un suivi au niveau de la concentration même si elle prend du Ritalin. Elle ne dérange pas mais elle est dans sa bulle même si elle prend son médicament. Donc, elle a besoin d'un suivi pour cela. (Ens. G, p. 7)

Suite aux extraits, le père et l'enseignante entretiennent une relation de confiance basée sur une bonne communication. Le père indique son incompréhension face aux aléas du système scolaire. L'enseignante renchérit en indiquant qu'il faut utiliser, en complémentarité avec la médication, d'autres moyens d'intervention.

#### e) Les modes d'intervention

##### -L'enseignante

Suite aux propos recueillis, l'enseignante utilise diverses interventions pour mieux encadrer l'élève dans ses actions. Elle est présente et consciente des comportements de l'enfant. Elle n'hésite pas à confronter la jeune élève pour connaître les détails de certaines situations.

[...] je dois intervenir souvent et quelques fois je dois lever le ton et là elle arrête. Lorsqu'elle sent que je suis vraiment sérieuse, elle arrête. (Ens. G, p. 4)

[...]il n'y avait pas de feuille de route. Moi, j'en ai fait une informelle un peu une feuille de comportement avec elle. J'ai écrit tout les comportements et à chaque fin de journée elle venait me voir et on regardait comment la journée s'était passée. (Ens. G, p. 7)

On lui a dit que si elle ne voulait pas le prendre, on allait la forcer à prendre le médicament devant nous. Depuis ce temps là, je vérifie, le matin et le midi avec elle si elle le prend. (Ens. G, p. 9)

### -Le parent

Les extraits suivants mettent en évidence le fait que le père utilise différents moyens pour intervenir auprès de sa fille comme, par exemple, les systèmes de valorisation. Il constate d'ailleurs qu'après avoir utilisé tous ces moyens, cela n'a pas vraiment agi sur le comportement de sa fille. De plus, il mentionne l'importance de transmettre diverses valeurs à son enfant et lorsqu'il ne sait plus quoi faire, il recourt au retrait dans la chambre à coucher.

J'ai essayé différents systèmes de valorisation, les récompenses, l'attention. En tout cas j'ai lu là-dessus, j'ai essayé toutes sortes de trucs, des jeux. En tout cas, j'ai essayé plein de choses et cela ne fonctionnait pas. (Par. H, p. 3)

Bien moi une des valeurs à la maison c'est le respect. Je m'excuse mais à quelque part là-dedans il n'y en a pas. Personne n'a le droit de me parler comme cela. Je lui dis regarde moi je ne te parle pas comme cela alors toi non plus tu n'as pas le droit. Et elle a des conséquences. (Par. H, p. 5)

Je l'ai attrapé par le bras et je lui ai dit : « Ah oui tu veux frapper et bien tu vas aller frapper les meubles de ta chambre ». Et je l'ai mis dans sa chambre. (Par. H, p. 10)

### f) Les perspectives d'avenir

#### -Les enseignants et/ou les spécialistes

L'enseignante fait ressortir l'importance d'avoir une meilleure concertation entre les diverses personnes oeuvrant auprès des enfants hyperactifs.

Le soutien d'une psycho-éducatrice serait souhaitable. (Ens. G, p. 15)

[...] une bonne concertation parent-enseignant-direction et autres intervenants. (Ens. G, p. 16)

Pour sa part, le père insiste sur l'importance d'investir dans les spécialistes pour aider les enfants hyperactifs.

[...] les spécialistes, je sais qu'ils coûtent cher mais ils sont essentiels je pense. Donc, au lieu de les couper, l'école devrait plutôt en ajouter. (Par. H, p. 8)

Il ressort de ces deux entretiens le souhait d'avoir le soutien d'un intervenant pour soutenir les enfants en difficulté.

- La formation et/ou la réforme

Les propos de l'enseignante indiquent que la réforme n'apporte pas que des bonnes choses. En effet, selon elle, la réforme n'est pas facilitante pour les enfants en difficulté qui sont intégrés massivement dans les classes. Elle mentionne qu'ils ont besoin d'un soutien particulier et que cela demande beaucoup de travail de la part des enseignants. Finalement, la titulaire démontre les lacunes de la réforme en affirmant que celle-ci demande plusieurs compétences au niveau des apprentissages, mais qu'elle ne règle pas les difficultés des élèves.

La réponse que la nouvelle réforme apporte c'est très bien mais elle ne facilite pas l'intégration des enfants en difficulté. Même si cela fait embarquer plus de monde, ces élèves ont besoin de plus de choses spécifiques puis je pense que la nouvelle réforme demande plus de travail de la part de l'enseignant.[...] La réforme est bonne en tant que telle mais elle ne vient pas régler ces problèmes là. Les problèmes spécifiques de certains enfants. Ils ont besoin d'intervenants spécifiques qui vont les aider à mieux profiter de la réforme qui attend beaucoup de choses au niveau apprentissage, manière d'apprendre, mais elle ne règle pas leurs difficultés. (Ens. G, p. 16)

Le tableau qui suit présente un résumé des différentes représentations qu'entretiennent les parents et les enseignants concernant l'élève TDA/H. Ceci permet de mettre en évidence les convergences et les divergences émanant des propos émis par les participants.

**Tableau 4.4**  
Synthèse des représentations du parent et de l'enseignante (Entretien G et H)

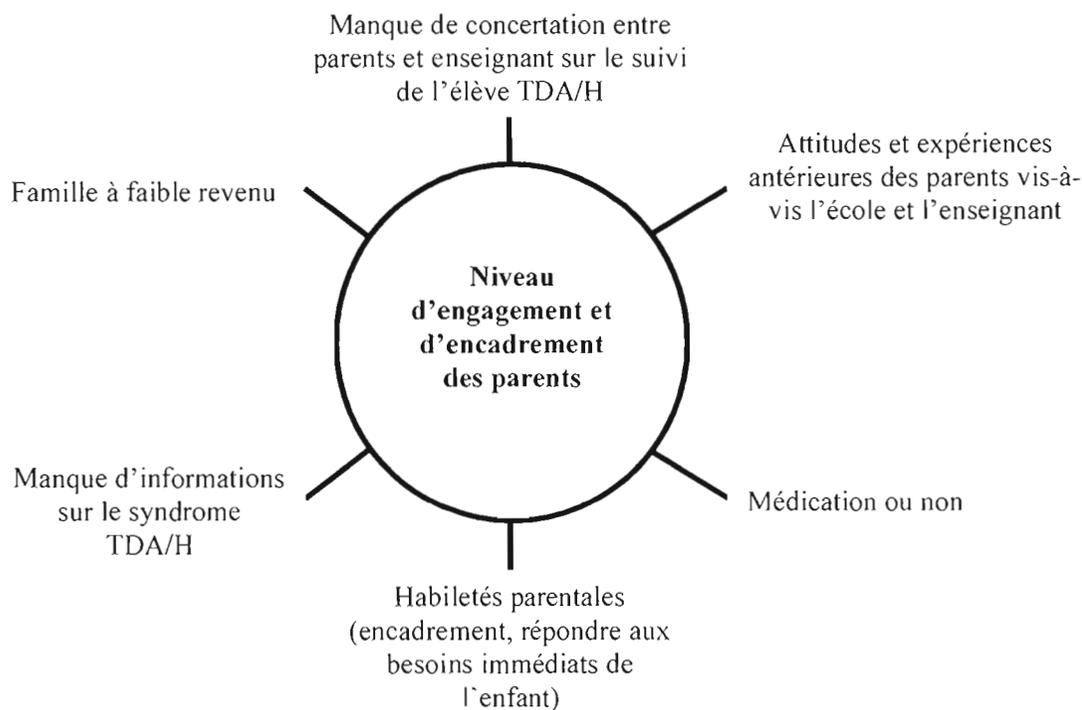
<b>Représentations</b>	<b>Parent</b>	<b>Enseignante</b>
La famille	Le père souhaite que sa nouvelle conjointe soit plus présente et qu'elle l'appuie dans ses décisions concernant sa fille.	L'enseignante mentionne que le père est attentif aux besoins de ses enfants et qu'il est conscient de la problématique de sa fille.
L'école	Le père affirme que l'école ne fait que mettre des étiquettes à tous les élèves. Pour lui, l'enseignante n'est pas en mesure de comprendre les difficultés de son enfant.	-----
L'hyperactivité	Le père mentionne l'importance du trouble neurologique ainsi que les symptômes associés à celui-ci. Le père tient à ce que sa fille bénéficie d'un encadrement adéquat.	L'enseignante observe des caractéristiques physiques concernant ce trouble.
L'enfant	Le père exprime ce que peut ressentir sa fille lorsqu'elle se fait rejeter par les pairs.	L'enseignante croit que cela ne dérange pas la jeune élève d'être rejetée par les autres.
Les pairs	-----	L'enseignante ne comprend pas pourquoi l'élève adopte des comportements inadéquats envers les pairs.
La réussite scolaire	Amélioration au niveau de l'attention. Pas d'impact sur l'intelligence de l'élève mais bien sur sa concentration. Attribue l'amélioration des apprentissages à la prise de médicament.	→

Suite à la présentation de l'analyse des résultats, nous exposons sous forme de tableaux un résumé de la formation d'une représentation chez les enseignants et les parents. Suite à nos lectures et aux divers entretiens, ce condensé d'informations peut expliquer, en partie, la façon dont les participants se représentent les élèves TDA/H. Les éléments que contiennent les tableaux ci-dessous reprennent dans les grandes lignes les points d'ancrage qui nous ont paru les plus importants.

En ce qui concerne les parents, le tableau suivant met l'accent sur la formation de la représentation qu'ils se font des enfants TDA/H. Autour d'un point nodal qui porte sur l'engagement et l'encadrement des parents s'articulent des éléments clés qui sous-tendent la représentation de l'hyperactivité.

**Tableau 4.5**

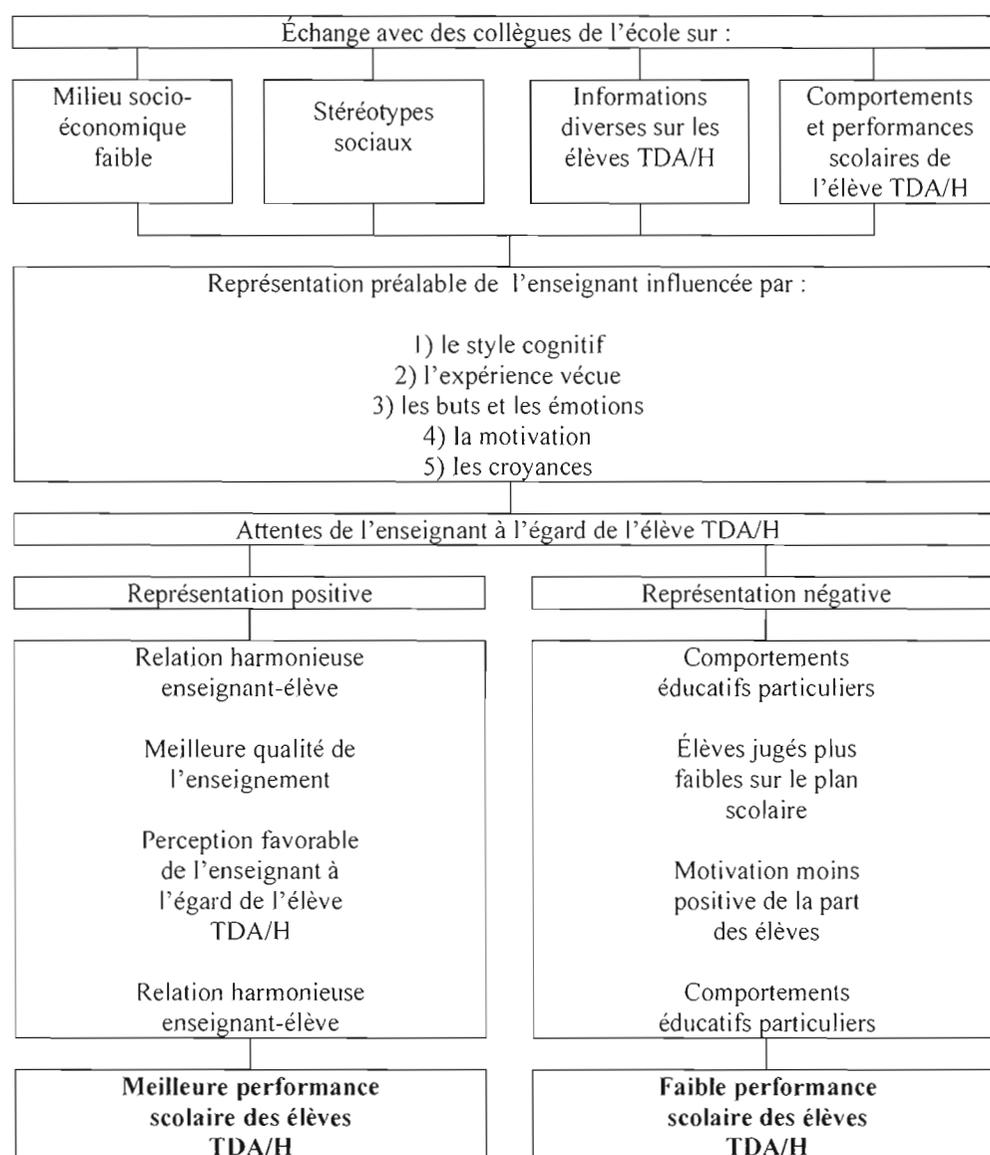
Esquisse d'un modèle explicatif de la formation d'une représentation chez les parents.



La première strate du tableau 4.6 montre bien l'importance accordée au milieu socio-économique, aux stéréotypes, aux informations recueillies ainsi que la part des comportements et performances scolaires. La deuxième strate contient des éléments qui président aux représentations de l'enseignant. Enfin, la dernière partie de ce tableau illustre les aspects positif ou négatif de la représentation.

**Tableau 4.6**

Esquisse d'un modèle explicatif de la formation d'une représentation chez les enseignants.



Ce chapitre met en lumière les résultats des entrevues des quatre dyades enseignantes-parents. De façon générale, nous notons une correspondance entre les affirmations des titulaires et des parents. Une analyse plus détaillée des termes employés pour décrire les représentations, nous amène à constater des divergences et des convergences concernant ce thème. Ces différences et ces ressemblances retiennent plus loin notre attention. La discussion de ces résultats et l'analyse des retombées feront l'objet du prochain chapitre.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce dernier chapitre a pour but de mettre en évidence la portée des représentations des enseignantes et des parents sur la réussite scolaire de l'élève TDA/H. L'influence que peut avoir les représentations est discutée pour examiner plus à fond la situation des élèves TDA/H et alimenter la réflexion sur les voies de solutions susceptibles d'améliorer l'encadrement fourni à ces enfants. À cet effet, nous faisons ressortir les points culminants qui se dégagent des conceptions d'une enseignante et d'un parent en contact avec un élève TDA/H. Cela a pour but de fournir de nouveaux éléments favorisant une compréhension de cette problématique.

Avant d'entamer cette partie, la structure essentielle des données ne repose que sur huit témoignages. La discussion des résultats porte donc sur la saisie de données auprès d'un nombre restreint de personnes. Bien que la structure essentielle et la discussion qui suit permettent de clarifier la problématique des représentations, nous ne prétendons pas, par le biais de cette étude, faire état de la situation que vivent tous les enseignants et parents.

#### 5.1 Interprétation des résultats

Nous amorçons d'abord cette partie en présentant les données qui émergent des huit témoignages des participants et de l'analyse des données eu égard à leurs représentations. Nous poursuivons ensuite en explicitant de façon plus détaillée l'ensemble des points culminants en lien avec la réussite scolaire des élèves TDA/H.

En nous inspirant des témoignages recueillis, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il apparaît essentiel d'analyser et de comparer les représentations des parents et des enseignantes pour en faire ressortir les liens ainsi que les divergences afin de pouvoir mieux comprendre la réussite scolaire de l'enfant TDA/H. De plus, il importe de clarifier l'impact de ces représentations sur la réussite scolaire de l'élève afin de proposer des modalités de concertation pour l'école et la famille. En somme, nous tentons de répondre à cette question :

*Dans quelle mesure les représentations des parents et des enseignants ont-elles une influence sur la réussite scolaire de l'enfant TDA/H?*

Notre étude nous a permis de faire ressortir de nombreuses unités de sens. Ils apparaissent nettement que ces unités s'orientent selon trois axes : les diverses représentations des parents et de l'enseignante, la relation qu'ils entretiennent avec l'enfant TDA/H (en incluant les modes d'intervention et le diagnostic) et, enfin, les perspectives face à l'avenir. Certains résultats permettent de répondre aux questions qui sont étroitement liées à la première. C'est ainsi que nous sommes en mesure de décrire les différentes représentations entretenues par les parents et l'enseignante et comment celles-ci influencent les interventions de ces derniers.

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, nous constatons qu'ils subsistent encore différentes pistes à explorer afin d'améliorer la relation enseignante-parents en ce qui a trait à l'enfant TDA/H. Dans le cadre de cette discussion, les thèmes importants seront abordés tout en soulignant leur influence sur la manière dont les parents et l'enseignante perçoivent l'élève TDA/H.

### 5.1.1 Les représentations des parents et de l'enseignante

#### *5.1.1.1 Les représentations concernant la famille*

Les résultats obtenus montrent que certaines enseignantes interprètent les réactions ou les comportements des parents face aux enfants TDA/H (ens. A, p.43 et ens. C, p.60). En effet, celles-ci ont une conception de ce qui se passe à la maison suite aux discussions entretenues avec les parents. Selon les titulaires, ceux-ci sont dépassés par les événements et n'ont aucun moyen d'intervenir face aux comportements perturbateurs de l'enfant. Malgré tout, les enseignantes ajoutent que les parents sont présents et répondent adéquatement aux besoins de l'élève. D'un autre côté, un parent affirme qu'il peut gérer les événements sans l'aide de personne et que si l'enfant a des difficultés, c'est à lui de s'en occuper (par. D, p. 59).

Nous constatons une convergence dans l'analyse de ces résultats. En effet, en refusant une aide extérieure le parent croit être en mesure de fournir l'aide nécessaire à l'enfant. De

leur côté, certaines enseignantes remarquent que les parents sont dépassés par les événements. Cette situation s'explique par le fait qu'ils ont eu une mauvaise expérience avec l'école au cours de leur jeunesse ou avec différents intervenants voulant aider leur enfant. De même, en ne fournissant pas de soutien à l'élève, cela peut influencer la réussite scolaire de celui-ci. Ainsi que le démontre également l'étude de Potvin et Paradis (2000), l'implication des parents et leur attitude face au milieu scolaire sont autant de facteurs dont il faut tenir compte dans la réussite de tous et chacun. De même, en offrant un encadrement adéquat pour l'élève TDA/H, on diminue le nombre d'échecs et d'abandons. Toujours selon Potvin et Paradis (2000), la famille serait le deuxième plus important facteur de prédiction de l'abandon scolaire. Donc, il importe de fournir le support nécessaire à l'encadrement des enfants TDA/H. Ainsi, ils auront de meilleures prédispositions face à leur réussite scolaire.

#### *5.1.1.2 Les représentations concernant l'école*

Parmi les quatre parents interrogés, tous affirment s'être sentis jugés par l'école, les intervenants ou les enseignantes. Cet aspect de leur propos semble les préoccuper et leur procurer un fort sentiment d'infériorité et d'insécurité. En effet, ils ont peur de se faire reprocher les difficultés de leur enfant TDA/H et que les enseignantes ne comprennent pas cette problématique. De même, ils affirment être insatisfaits des moyens proposés à l'école et que celle-ci n'est pas adaptée aux besoins de leur enfant.

D'un autre côté, toutes les enseignantes souhaitent une diminution du ratio dans les classes afin d'intervenir efficacement et de répondre aux besoins des élèves TDA/H. En ayant plusieurs cas problématiques et un nombre élevé d'élèves en classe ne permettent pas aux enseignantes de proposer des moyens adaptés aux enfants TDA/H. Les enseignantes soutiennent, dans la majorité des entretiens, que les élèves TDA/H ont besoin d'encadrement et du support de l'école. Il est intéressant de voir que les titulaires constatent certains manques au sein du milieu scolaire quant à l'aide offerte aux élèves présentant une problématique particulière.

De toute évidence, l'insatisfaction des parents peut s'expliquer de diverses façons. Il ressort de nos résultats qu'ils souhaitent que leur enfant réussisse et se sentent démunis face à

certaines situations incontrôlables. Certains d'entre eux ont tendance à reprocher à l'école son manque d'encadrement alors que les enseignantes estiment utiliser les moyens mis à leur disposition pour aider les élèves. La crainte que les parents expriment d'être jugés constamment semble se baser sur d'anciennes représentations vécues antérieurement. Ce qui rejoint l'étude de Sallaberry (1996) qui indique que les nouvelles représentations sont construites en interaction avec les représentations déjà instituées. Ainsi, nous revenons aux expériences antérieures des parents avec le milieu scolaire. Comme nous pouvons le constater, il y a intérêt à comparer les représentations des parents et des enseignantes.

### *5.1.1.3 Les représentations concernant l'hyperactivité*

Les enseignantes interrogées observent des caractéristiques physiques au concept d'hyperactivité (ens. A, p. 45; ens. C p. 61; ens. G p. 89). En effet, dans un contexte de classe, la première chose qu'une enseignante observe est le comportement de l'enfant qui affecte le climat de classe. Habituellement, ce comportement dérange la dynamique de la classe et la titulaire intervient selon les moyens mis à sa disposition. Pour ce qui est des parents, la plupart sont davantage informés sur les facteurs, les symptômes et la médication afin de mieux soutenir leur enfant TDA/H. De même, en étant informés, les parents peuvent fournir un encadrement adéquat à leur enfant (par. B, p. 44; par. D, p. 61; par. F, p.75; par. H, p. 88).

Il ressort de nos résultats que les enseignantes sont moins informées de la problématique TDA/H et se fient uniquement sur les comportements observables en classe pour définir le concept d'hyperactivité. Les parents, quant à eux, insistent sur l'avantage d'être au courant de la problématique afin de mieux soutenir leur enfant. Si nous analysons les propos précédents, les parents souhaitent intervenir seuls sans aide extérieure; d'où l'intérêt de s'informer sur le TDA/H.

#### *5.1.1.4 Les représentations concernant l'enfant*

Un parent interviewé exprime son désarroi face à certains événements et souhaite que son enfant n'ait pas de difficulté. En somme, il veut que l'enfant soit « normal » (par. B, p. 45). Un autre comprend ce que vit son enfant car le parent, étant jeune, avait les mêmes symptômes que lui (par. F, p. 75). Selon Turner (2000), nous retrouvons le syndrome du TDA/H parmi les membres d'une même famille. Il affirme que le TDA/H est d'ordre neurobiologique et génétique et que l'incidence élevée dans une même famille, un phénomène observé par plusieurs chercheurs, tend à accréditer cette hypothèse.

Les enseignantes, pour leur part, expriment des attentes élevées concernant les élèves TDA/H. Elles souhaitent que l'enfant participe davantage en classe et l'incite en ce sens. Il importe pour elles que l'élève se conforme aux règles établies et qu'il s'adapte à ce qui est demandé (ens. A, p. 49; ens. C, p. 62). Selon Potvin et Paradis (2000), ces attentes deviennent des normes qui influencent un comportement attendu dans une situation bien définie. Dans une classe, ce qu'une enseignante attend de ses élèves pourrait influencer son comportement envers eux et ceux-ci pourraient se conformer aux attentes de l'adulte. En effet, suite à un entretien avec une enseignante, cette dernière mentionnait qu'elle encourageait l'enfant à participer en classe par des renforcements et, suite à cela, celui-ci a interagi davantage lors des activités (ens. A, p. 49).

De même, il est ressorti d'un témoignage la croyance qu'un enfant TDA/H adopte certains comportements désagréables pour tester les limites de l'enseignante ou obtenir son attention (ens. C, p. 64). Dans ce cas-ci, l'enseignante évitait l'enfant et avait tendance à le percevoir négativement. La plupart des individus se forment des représentations à partir de leurs préjugés, croyances et valeurs qui jouent un rôle prédominant dans la façon de voir mais également d'interagir avec un élève TDA/H. De fait, l'étude menée par Pace et al. (1999) révèle que plus les enfants présentent des troubles de comportement extériorisés moins les enseignantes ont le goût d'interagir avec eux et plus ils cherchent à les éviter.

Finalement, une titulaire mentionne que sa relation s'est grandement améliorée avec l'enfant depuis la prise de médicament. Elle nous informe des bienfaits de la médication sur

le comportement de l'enfant. Comme les comportements de celui-ci la dérangeaient, elle le repoussait. Cependant, lorsque les comportements ont changé suite à la médication, elle a adopté une attitude différente envers l'élève (ens. E, p. 76). Par conséquent, une enseignante a tendance à réagir négativement quand un élève adopte des comportements inadéquats. Lorsqu'une intervention est amorcée pour aider l'élève, dans ce cas-ci la médication, et qu'il y a des bienfaits positifs, l'attitude du titulaire peut se modifier car cela correspond à ses attentes. En effet, l'enfant ne dérange plus la dynamique de classe ni l'enseignante. Ainsi, cette dynamique permet l'amélioration de la relation maître-élève et une perception plus positive de l'enfant. Potvin et Paradis (2000) suggèrent que l'enseignante et l'élève qui ont développé des attitudes positives l'un envers l'autre tendront à entretenir une relation plus positive que si leur répertoire d'attitudes est négatif. Bref, une relation harmonieuse conduit à des représentations plus positives.

#### *5.1.1.5 Les représentations concernant les pairs*

Les enseignantes interrogées rappellent que les enfants TDA/H sont rejetés par leurs pairs en classe. La raison est que les comportements déviants de l'enfant dérangent la dynamique de classe et que cela ne correspond pas aux normes sociales des pairs (ens. A, p. 50; ens. C, p. 62; ens. E, p. 76; ens. G, p. 90). Les élèves TDA/H peuvent être agressifs et tenir des propos inappropriés à l'endroit des pairs. L'enfant est entêté, querelleur et a tendance à provoquer. Tremblay (2000) soutient que cette combinaison de comportements apporte souvent des problèmes à l'école et mène parfois à la délinquance. Selon Ouimet (2001), les enfants TDA/H vivent de nombreux conflits avec leurs amis et ont tendance à rejoindre un groupe social qui adopte les mêmes comportements que ceux-ci. Ainsi, deux enseignantes ont observé qu'un enfant TDA/H jouait avec d'autres élèves ayant le même comportement que lui (ens. E, p. 79; ens. G, p. 92).

Les parents croient que leur enfant n'a pas de difficultés à se faire des amis mais ne peuvent pas vraiment le confirmer, car ils ne sont pas en mesure d'observer l'élève en interaction avec les autres (par. B, p. 50; par. F, p. 76).

En somme, ce qui ressort des entretiens est que l'enfant TDA/H est mal perçu par les pairs et qu'ils ont tendance à le rejeter. Certains d'entre eux trouvent cela drôle que l'élève dérange la classe, mais après un bout de temps, ceux-ci trouvent cela déstabilisant et le rejette du groupe.

#### *5.1.1.6 Les représentations concernant la réussite scolaire*

Tous les entretiens convergent dans le même sens : depuis la prise du médicament, les parents et les enseignantes constatent une amélioration du comportement, de l'attention et des apprentissages. En effet, ils attribuent à la médication des effets bénéfiques. Ils ont constaté que l'élève est attentif, participe plus en classe et qu'il réussit les activités demandées (ens. A et par. B, p. 47; ens. C et par. D, p. 63; ens. E et par. F, p. 77; ens. G et par. H, p. 90). Cependant, un parent et une enseignante ont précisé que la médication n'avait pas d'impact sur l'intelligence de l'enfant mais sur sa concentration (ens. G et par. H, p. 90). Selon Morin et Robitaille (2000), le Ritalin accroît l'attention et la concentration de l'enfant, diminue son agitation motrice et augmente le contrôle de son impulsivité. Il peut aussi agir sur la mémoire, la coordination motrice, la calligraphie, les relations avec les pairs, la production ainsi que la qualité du travail scolaire, et, enfin, sur les réactions aux demandes des adultes à l'école. Une enseignante et un parent nous ont expliqué que l'élève avait beaucoup de difficultés à tracer ses lettres, à manipuler un ciseau ou un crayon et à établir de bonnes relations avec les pairs. Depuis le Ritalin, ils ont constaté de nombreux changements notamment dans les apprentissages et les habiletés sociales. En effet, l'enfant ne se décourageait plus et terminait l'activité demandée. Il vivait des réussites ce qui l'incitait à continuer dans sa lancée (ens. E et par. F, p. 77). Dans ce cas-ci, le Ritalin a eu des effets positifs sur le comportement et l'attention de l'enfant. Pourtant, Morin et Robitaille (2000) soutiennent que le Ritalin n'agit pas directement sur les habiletés sociales, le comportement et les difficultés d'apprentissage. Suite aux témoignages recueillis, nous découvrons le contraire de ce qu'affirment ces auteurs.

En somme, la médication paraît bénéfique quant à l'amélioration de la concentration et la diminution des comportements impulsifs mais ne peut contrer les troubles d'apprentissage.

La plupart des chercheurs sur le déficit d'attention (Gagné, 1998) s'entendent pour dire que le traitement seulement avec les médicaments n'est pas suffisant pour aider l'enfant. L'encadrement des parents est aussi un élément essentiel et on le néglige trop souvent. Le meilleur traitement demeure donc la combinaison du biologique (avec les médicaments) et du psychologique (avec l'encadrement parental). Dans les entretiens que nous avons recueillis, nous avons senti que les parents et les enseignantes attribuaient les bienfaits de la médication à la réussite scolaire de l'enfant. Il importe de combiner la médication à d'autres moyens afin d'obtenir une intervention multimodale.

## 5.1.2 La relation

### 5.1.2.1 *La relation enseignante-élève*

Suite à l'analyse des données, nous constatons que la façon d'intervenir ou le choix de nos interventions dépendent de la relation qu'une personne entretient avec un élève. Ce qui ressort des propos des enseignantes, c'est qu'elles ont une relation dirigée avec les élèves. En classe, il y a des règles à respecter et les enfants doivent s'y conformer afin d'évoluer dans un climat harmonieux. De plus, plusieurs enseignantes insistent sur l'importance de la participation de l'élève TDA/H en classe. Elles démontrent ce point tout en ajoutant leur confiance concernant les capacités de l'enfant (ens. A, p. 49; ens. C, p. 64). Aussi, la plupart mentionnent avoir une bonne relation avec l'élève mais que des actions dérangeantes peuvent entraîner des réactions négatives de leur part. Elles ont le sentiment que l'élève agit de cette façon pour tester leurs limites ou pour les provoquer (ens. C, p. 64; ens. E, p. 78).

Les travaux de Vanderplass-Holper (1987), de Jodelet (1989) et de Gilly (1995) (cités par Charbonneau, 1998) montrent que la relation pédagogique est étroitement reliée aux représentations des enseignantes. Donc, l'idée ou la représentation que le maître se fait de l'élève TDA/H influence sa relation pédagogique avec lui. Pour revenir sur l'insistance de certaines enseignantes à l'égard de la participation des élèves TDA/H en classe, Gilly (1980) mentionne que cela est fortement teintée par les attentes. En effet, cet auteur mentionne qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception

générale très favorable qui déteint sur l'ensemble de sa personne. Ainsi, les enseignantes ont des attentes plus élevées à l'endroit de certains élèves afin d'avoir une meilleure perception d'eux. En somme, la relation sera beaucoup plus saine pour l'enseignante si l'élève adopte des comportements positifs et respecte les attentes de celle-ci. Il est indiqué que l'attente est une dimension cognitive de la relation maître-élève. Elle est, entre autres, induite par la représentation développée par la titulaire tant de son rôle que de celui de l'élève et de certaines caractéristiques de ce dernier (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; cités par Potvin et Paradis, 2000).

Potvin et Paradis (2000) soulignent que le rôle de l'enseignante, les attitudes et le comportement de celle-ci peuvent aussi marquer positivement ou négativement l'expérience du jeune élève à l'école. En effet, l'enseignante et l'élève ont une relation privilégiée compte tenu du temps passé à l'école. La relation maître-élève est aussi un facteur important de la réussite ou de l'échec scolaire. Donc, les élèves perçus comme ayant des comportements inadéquats sont jugés par les enseignantes comme étant plus faibles sur le plan scolaire (Bennett, Gottesman, Rock et Cerullo, 1993; cités par Potvin et Paradis, 2000).

#### *5.1.2.2 La relation parents-enfant*

Du côté des parents, l'un d'entre eux indique que la relation est plus émotive avec leur enfant et qu'il a tendance à laisser passer certains comportements sans vraiment intervenir (par. D, p. 65). Certains nous disent qu'ils sont démunis face à certains comportements et ne savent pas comment réagir (par. D, p. 65; par. F, p. 80). Pour ce qui est des matières scolaires, un parent mentionne l'intérêt de s'impliquer dans les devoirs et les leçons de son enfant (par. B, p. 50). La plupart affirment être présents afin de soutenir leur enfant dans leurs apprentissages (par. B, p. 50; par. F, p. 80). Nous remarquons que même si les parents viennent d'un milieu défavorisé, ils s'impliquent dans la réussite scolaire de leur enfant. Ainsi, comme l'indiquent Bouchard et St-Amand (2000) ainsi que Potvin et Paradis (2000), divers facteurs peuvent influencer l'élève dans son expérience scolaire. En effet, les facteurs liés à la famille, tels que le fait de venir d'une famille à faible revenu, le style parental de même que l'engagement, l'implication et l'encadrement des parents dans les activités

scolaires de l'enfant constitue le premier facteur influençant le phénomène de la réussite ou de l'échec scolaire. Bien entendu, même si les participants viennent d'un milieu défavorisé cela ne veut pas dire que leur enfant sera en échec. Comme le rapportent Wehlage et Rutter (1986; cités par Potvin et Paradis, 2000), les familles à faible revenu n'engendrent pas automatiquement le décrochage, mais ce facteur est au centre d'un ensemble de facteurs s'influençant mutuellement. Donc, il ne faut pas uniquement attribuer la faute au milieu familial de l'enfant.

En somme, la relation entre l'enfant et les parents est harmonieuse malgré certaines tensions. Les parents sont présents et lui procurent ce dont il a besoin. Ils ont de nombreux questionnements quant à leur rôle parental lorsque l'enfant adopte une attitude inadéquate. Ainsi, le problème du TDA/H met en péril le sentiment de compétence chez les parents (Ficher, 1990; cité par Lavigueur et Desjardins, 2003). Enfin, tous les parents nous ont indiqué l'importance d'informer l'enfant sur sa problématique et des moyens entrepris pour l'aider.

### *5.1.2.3 La relation parents-enseignante*

En général, ce qui ressort des témoignages est que la relation entre les parents et l'enseignante est teintée d'une confiance mutuelle et d'une bonne communication. Un parent nous a indiqué que même s'il a une bonne communication avec l'enseignante de son enfant, il lui cache certaines choses comme la prise de médication. En effet, il voulait voir si la titulaire remarquerait un changement (par. B, p. 48). Suite à ces propos, nous nous sommes interrogées sur les raisons de ce comportement à l'endroit de l'enseignante. Est-ce un manque de confiance ou la peur d'être jugé? Il est ressorti de plusieurs études (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; cités par Deslandes, 2003) que la participation parentale ou le niveau de communication est en lien avec le sentiment de compétence des parents. Les enseignantes doivent aussi transmettre aux parents le message à l'effet que leur implication est à la fois désirée et nécessaire (Deslandes, 2004). Ainsi, si la titulaire signifie aux parents l'importance de connaître tous les détails concernant l'enfant TDA/H et de son implication auprès de lui, le parent percevra son rôle positivement quel que soit sa scolarité ou la structure familiale.

Accueils chaleureux, relations personnalisées, suggestions de stratégies efficaces, voilà autant de moyens susceptibles de contribuer à la décision des parents de communiquer avec l'enseignante (Deslandes, 2004).

De plus, un bon nombre d'enseignantes sont peu ou pas au courant de l'historique du diagnostic de l'élève TDA/H (ens. A, p. 52; ens. C, p. 67). Ainsi, le type de collaboration que les parents entretiennent avec l'enseignante et l'attitude de ceux-ci envers l'école sont autant de facteurs dont il faut tenir compte dans la réussite de tous et chacun. En évitant de transmettre certaines informations, ils ne fournissent pas les moyens nécessaires à l'enseignante pour mieux intervenir auprès de l'élève TDA/H. La collaboration du parent est très importante car c'est comme cela que nous obtiendrons une intervention multimodale. Donc, il importe de communiquer toutes les informations pertinentes aux personnes concernées afin de fournir un support adapté à l'enfant.

Pour leur part, toutes les enseignantes estiment entretenir une bonne relation avec les parents. Habituellement, la communication se fait par l'entremise de l'agenda. Cependant, deux d'entre elles indiquent que les parents ne leur donnent pas suffisamment d'informations concernant l'historique du diagnostic ou le suivi de l'enfant (ens. A, p. 52; ens. C, p. 67). Le manque d'implication parentale à l'école, les attitudes et pratiques éducatives des parents sont associés au décrochage scolaire (Alpert et Dunham, 1986; Waddell, 1990; Eggington et al., 1990; Rumberger, 1995; cités par Potvin et Paradis, 2000). Ainsi, en évitant de fournir les informations nécessaires à l'enseignante cela peut être un indicateur d'un échec scolaire éventuel.

#### *5.1.2.4 La relation enfant-pairs*

Les témoignages recueillis reflètent les impressions et les observations des parents ainsi que des enseignantes concernant la relation de l'élève TDA/H avec les pairs. Ils ont remarqué que les comportements inappropriés de l'enfant dérangent la dynamique de classe et que le côté impulsif de celui-ci émerge fréquemment (ens. E et par. F, p. 79; ens. C, p. 65; ens. G, p. 90). Lorsque l'élève TDA/H dérange le contexte de classe, les pairs le lui signifient. Certains peuvent rejeter l'enfant car il n'entre pas dans leurs normes tandis que d'autres ont peur des

réactions agressives de l'élève. En outre, les parents et les enseignantes convergent dans le même sens en affirmant que l'élève TDA/H entre en relation avec des enfants ayant des comportements similaires (ens. E, p. 79; ens. G et par. H, p. 92). Leurs caractéristiques (impulsivité, inattention et agitation) entraînent chez eux des difficultés sérieuses au plan social (Barkley, 1998; Desjardins, 1992; Henker et Whalen, 1989; Klein et Mannuzza, 1991; cités par Lavigueur et Desjardins, 2003). Cela explique pourquoi les enfants ayant les mêmes caractéristiques se rejoignent car, pour eux, ils appliquent les mêmes normes sociales. Ils ne se sentent plus jugés par les autres et considèrent que leurs comportements déviants sont acceptés aux yeux de la société. L'influence extérieure agit étroitement sur les comportements ou les attitudes à adopter auprès de cette clientèle cible.

### 5.1.3 Les perspectives d'avenir

Les pistes de solution proposées par les parents et les enseignantes sont teintées par leurs croyances et leurs expériences. Ces suggestions ont été émises afin de fournir un meilleur encadrement à l'élève TDA/H autant à la maison qu'à l'école. Les modifications apportées peuvent inciter au changement de nos représentations. Ainsi, en donnant un soutien adapté, les comportements inadéquats des enfants TDA/H diminueront et les représentations changeront à l'endroit de ces derniers. Les dires des parents et des enseignantes vont dans la même direction : 1) donner des formations spécifiques aux enseignants et aux intervenants; 2) avoir un plus petit ratio d'élèves par classe ou avoir des classes adaptées au besoin des élèves TDA/H; 3) avoir plus de ressources pour aider les enseignants, les parents et les enfants; 4) favoriser la concertation entre les parents, les enseignants et les spécialistes oeuvrant auprès de l'élève TDA/H au moyen de table de concertation ou d'atelier d'échange (voir chap. 4).

#### 5.1.3.1 *Les formations spécifiques*

Les exigences nécessaires à l'application de stratégies éducatives en classe pour aider un élève avec un TDA/H demandent une bonne connaissance de ces stratégies et une bonne capacité de les appliquer. Cependant, si l'on regarde du côté de la formation initiale des

enseignants, celle-ci n'est pas toujours adaptée et ne leur permet pas de maîtriser ces différentes techniques. Une étude menée au cours de l'année 2000-2001 (Couture et al. 2003) révèle à ce sujet qu'au Québec, 57.2% des enseignants du primaire disent n'avoir reçu aucune formation sur le TDA/H au cours de leur formation. La formation des enseignants et des intervenants en regard de la connaissance du trouble, de son évaluation et de son traitement s'avère donc une voie à privilégier pour améliorer les pratiques auprès des élèves TDA/H et, du même coup, la réussite de ces derniers.

#### *5.1.3.2 La diminution du nombre d'élèves ou classe spéciale*

L'option des classes spéciales qui seraient destinées aux élèves TDA/H fait partie d'un débat qui reste ouvert. Peu d'écoles offrent ce genre de service aux enfants ayant une problématique particulière. Cependant, avec la nouvelle réforme, l'intégration de tous et chacun est de mise et ce type de classe tend à disparaître. Face aux problèmes des enfants TDA/H, il faut réussir à établir un plan individualisé des parcours, mais en même temps, il ne faut pas oublier que l'addition d'élèves différents constitue une classe et que la vie de cette classe est favorable à l'élève différent. Bref, l'option serait de diminuer le nombre d'enfants par classe. Cependant, la politique scolaire veut à tout prix réduire son budget donc, pour ce faire, les instances décident d'augmenter le nombre d'individus par classe. Ainsi, nous arrivons à l'option de l'augmentation des ressources afin de mieux soutenir les enseignants et les élèves TDA/H (par. B, p. 55; ens. C, p. 69; ens. G et par. H, p. 96).

#### *5.1.3.3 L'augmentation des ressources*

Afin d'augmenter les ressources aux élèves TDA/H et leur permettre d'accéder à la réussite dans leurs apprentissages, plusieurs changements s'imposent. Il importe que l'organisation scolaire définisse clairement les besoins en consultant davantage les gens oeuvrant sur le terrain. Ainsi, il est primordial que les services aux élèves fassent partie des préoccupations du système scolaire. Cependant, ce que l'on rencontre davantage dans les milieux scolaires est que les acteurs sur le terrain doivent se débrouiller pour intervenir

auprès des élèves TDA/H sans pour autant qu'ils aient les ressources nécessaires pour les soutenir.

#### *5.1.3.4 La concertation*

Plusieurs suggestions concernant les conditions de réussite ne manquent pas. Ainsi, le Conseil de l'Europe (1989, cité par Boutin et Daneau, 2004) soutient différentes propositions afin d'aider les élèves ayant diverses problématiques à mieux réussir à l'école. Entre autres, nous retrouvons le travail en équipe des personnels ainsi que mobiliser dans un effort collectif les cadres éducatifs et les réalisations concrètes. De même, la création d'un groupe de travail comprenant des parents, des enseignants et des spécialistes serait utile pour accompagner la réflexion ainsi que de trouver des moyens efficaces pour aider les élèves TDA/H. Ceci nous indique de façon évidente la nécessité d'une concertation entre les instances scolaires comme l'indiquent la plupart des parents et des enseignantes (ens. E, p. 83 et 84; par. F, p. 84; ens. G et par. H, p. 96).

#### 5.1.4 Les principaux éléments émergents

L'étude que nous avons effectuée nous permet de mettre en évidence les convergences et les divergences entre les représentations des participants. L'intérêt de notre recherche est de faire ressortir le lien entre les représentations des parents et des enseignantes et la réussite scolaire des élèves TDA/H. Suite aux résultats obtenus, nous observons que la conception des parents et des enseignantes concernant la prise de médicament est similaire. Cela nous amène à penser qu'un manque d'informations sur d'autres types d'interventions est clairement démontré selon certaines études susmentionnées précédemment. C'est donc dire que, en plus de faire appel à la médication, il est important de mettre en place d'autres modalités d'intervention. Baer et Nietzel (1991), Stage et Quiroz (1997) ainsi que Pace et al. (1999) soutiennent que, parmi les interventions les plus efficaces pour améliorer les comportements des élèves présentant un TDA/H, figurent les interventions éducatives effectuées en classe et les techniques de modifications de comportement. Les auteurs Purdie, Hattie et Carroll (2002) affirment que les stratégies éducatives sont d'ailleurs celles qui produisent l'impact le

plus grand sur la réussite scolaire. Finalement, Braswell et Bloomquist (1991) confirment qu'on obtient de meilleurs résultats quant à l'amélioration des comportements, de la réussite scolaire et des habiletés sociales lorsqu'on utilise la médication conjointement avec d'autres types d'interventions.

Dans un autre ordre d'idées, nous constatons, suite aux résultats de notre recherche, que les représentations influencent la réussite des élèves TDA/H. Ainsi, comme le mentionne Sallaberry (1996), les représentations forgées par les enseignants à propos de cette clientèle jouent un rôle clé dans les résultats et les progrès réels de ces élèves. En somme, les représentations influencent grandement les comportements d'enseignement et d'apprentissage. Les acteurs du système éducatif ont des perceptions et celles-ci jouent un rôle important dans les décisions qu'ils prennent et les comportements qu'ils adoptent. De même, nous remarquons que les interventions prodiguées à l'endroit des élèves TDA/H influencent les attentes des différents acteurs. L'attente ou les appréhensions sont une dimension cognitive de la relation maître-élève. Elle est, entre autres, induite par la représentation développée par l'enseignant tant de son rôle que de celui de l'élève et de certaines caractéristiques de ce dernier (Kedar-Voivodas, 1993; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; cités par Potvin et Paradis, 2000). Il est à noter qu'un enseignant qui connaît bien la problématique du TDA/H mettra de côté ses jugements afin de travailler en parallèle avec l'élève. Pour ce faire, il importe d'impliquer toutes les personnes à l'œuvre auprès de cet enfant. Il faut que chaque individu soit au courant de la démarche éducative afin de permettre à l'élève de vivre des réussites dans ses apprentissages. Suite aux propos des participants, nous observons, pour la plupart, un manque flagrant de communication. Ceci peut entraîner des frustrations et avoir des effets négatifs sur la relation enseignant-élève. De ce fait, plusieurs auteurs confirment que la qualité de l'enseignement, la relation maître-élève, l'attitude ainsi que la perception des enseignants sont des variables à ne pas négliger dans la performance de l'élève (Toraille, 1985; Gilly, 1980; cités par Potvin et Paradis, 2000).

Il existe un certains nombres de recherches qui comportent une collecte de données concernant les représentations des enseignants envers les élèves (Couture et al. 2003). À notre connaissance, les études ne font pas de parallèle entre les représentations des enseignants et des parents concernant un élève ayant une problématique particulière. Cela

nous conduit à penser qu'il y a encore des recherches à faire dans ce domaine afin que les diverses personnes en relation avec un enfant TDA/H se concertent. Grâce à cette méthode comparative, nous constatons que les représentations des différents participants sont divergentes en raison de leur relation avec l'élève ainsi que de leurs croyances ou valeurs associées au concept de l'hyperactivité.

Les résultats que nous avons obtenus suggèrent que les huit personnes interrogées sont en mesure de se prononcer sur leur représentation face à l'enfant TDA/H en lien avec sa réussite scolaire. Finalement, la concordance d'opinion sur des points essentiels entre les parents et les enseignantes confirme non seulement la compréhension des questions de la part des participants, mais aussi de la clarté avec laquelle ils évaluent leurs propres situations.

En somme, l'analyse des résultats de notre recherche nous permet de faire ressortir plusieurs éléments de convergences et de divergences entre les parents et les enseignantes concernant leurs représentations et la relation qu'ils entretiennent avec l'élève TDA/H. Ceci nous a permis d'établir le type d'encadrement fourni à l'élève et les ajustements à apporter pour mieux le soutenir.

## CONCLUSION

Ce mémoire visait dès le départ à comparer les représentations des parents et des enseignantes concernant les élèves ayant un TDA/H. Notre première intention en tant que chercheuse consistait à comprendre comment ces représentations pouvaient influencer la réussite scolaire de ces élèves. Dans le but de présenter un cadre de référence clair, nous avons bien documenté les différents concepts à la base de cette recherche. De ce fait, l'explication des fondements de la représentation a d'abord conduit à comprendre le sens général des conduites humaines. Par la suite, nous avons approfondi nos recherches en précisant davantage les thèmes de l'hyperactivité, de la perception et de la réussite scolaire. Ceci a contribué à offrir une grille de lecture suffisamment étoffée pour interpréter la façon dont les parents et les enseignantes perçoivent les élèves ayant un TDA/H. De plus, conformément aux principes directeurs de la recherche qualitative, la description d'un événement significatif et l'entretien ont permis de recueillir des données descriptives pertinentes pour expliciter ces représentations.

La question qui a guidé l'ensemble du processus de recherche et conduit à l'interprétation de cette expérience de vie s'énonçait de la façon suivante : « *Dans quelle mesure les représentations des parents et des enseignants ont-elles une influence sur la réussite scolaire de l'enfant TDA/H?* ». Le questionnement qui découlait de cette question principale a contribué à dévoiler comment se manifestent les représentations des parents et des enseignantes. Suite à l'analyse des données, il a été possible de dégager les différentes catégories reliées aux représentations, la relation que les différents participants entretenaient avec l'élève TDA/H ainsi que leurs perspectives d'avenir afin d'améliorer l'encadrement familial et scolaire. Dès lors, la réalisation de toutes les étapes de la recherche a conduit à l'atteinte des quatre objectifs fixés au départ, c'est-à-dire :

- Comprendre les représentations des enseignants et des parents concernant l'élève TDA/H.
- Clarifier l'impact de ces représentations sur la réussite scolaire de l'élève.
- Faire ressortir les éléments constitutifs de cet impact.
- Proposer des modalités de concertation entre l'école et la famille.

En effectuant cette recherche, il a été possible d'accéder aux diverses représentations que les parents et les enseignantes entretiennent vis-à-vis les élèves TDA/H. La signification de ces représentations qui a émergé des huit témoignages a permis d'apporter un nouvel éclairage à ce phénomène.

Au niveau de l'expérimentation, le recours à l'entretien semi-dirigé a donné lieu à une collecte de données pertinentes. En outre, le volet comparatif entre les représentations des parents et des enseignantes met en évidence la similitude ainsi que la divergence de ces perceptions. Même si le concept de représentation a fait l'objet de nombreuses études, l'originalité de cette recherche est de se pencher sur une partie spécifique de ce thème, soit les représentations concernant une clientèle d'élèves ciblés.

Étant donné la spécificité de notre sujet de recherche, il nous a semblé pertinent d'opter pour une démarche de type qualitatif. La démarche que nous avons choisie respecte les caractéristiques reliées à ce genre de recherche en ce sens que l'étude effectuée porte sur un domaine précis dont les particularités furent décrites dès le début du mémoire. Nous avons porté une attention particulière à la dimension déontologique d'une telle démarche, c'est-à-dire que nous avons pris soin de bien informer les participants de leurs droits tout en les laissant libres de se porter comme volontaires. De même, nous avons respecté les propos des sujets sans porter aucun jugement et nous avons adapté les questions afin de les rendre plus accessibles selon le type de personne interrogée.

Les principales retombées de notre recherche consistent en une connaissance accrue du point de vue des parents et des enseignantes concernant leurs représentations, le type de relation ainsi que les perspectives d'avenir pour faciliter l'encadrement des élèves ayant un TDA/H. Les résultats démontrent que les personnes interrogées ont une vision similaire

concernant certains thèmes, comme par exemple l'influence de la médication sur les apprentissages. Tous sont d'accord pour dire que depuis la médication, l'attention, la concentration et l'amélioration des apprentissages se sont considérablement améliorées. Certains propos nous ont révélé des divergences d'opinion concernant le type de relation, les comportements ou bien certaines représentations. Ces différences sont dues à un manque de communication entre les personnes ou à une perception différente des événements. En outre, les participants interrogés se rejoignent dans le type d'aide qu'ils souhaitent obtenir afin de mieux encadrer les enfants ayant un TDA/H.

En revanche, comme il s'agit d'une recherche exploratoire, cette dernière comporte certaines limites dont il faut rappeler les principaux aspects. La première limite est liée à l'échantillonnage restreint des sujets. Ainsi, une recherche subséquente comportant un plus grand nombre de participants permettrait sans doute de vérifier la validité et la constance des résultats obtenus. Cette recherche pourrait tenir compte de la représentation des élèves ayant un TDA/H afin de présenter une autre perspective. De plus, une seule prise de données a été effectuée auprès des sujets. En contre partie, il aurait été pertinent d'approfondir les propos des participants en effectuant des entretiens de validation.

Nous avons déjà souligné l'existence de nombreuses études dans le domaine. La plupart d'entre elles se sont intéressées à l'impact de la prise d'une médication sur la réussite scolaire. Nous tenons à spécifier que notre recherche a porté en priorité sur les représentations que les parents et les enseignantes entretiennent face aux enfants TDA/H. Ainsi, afin d'approfondir notre recherche, il aurait été utile d'observer les enseignantes en classe ainsi que d'interroger les élèves pour mieux déterminer cette influence.

À la lumière des résultats de cette recherche, il importe de faire remarquer que les parents et les enseignantes ont un point de vue similaire ou divergent concernant les élèves TDA/H. Les représentations, la relation ou leurs perspectives de l'avenir sont semblables ou différentes en ce sens qu'ils n'ont pas la même vision des événements selon leurs croyances, leurs valeurs et leur personnalité. Il semble donc essentiel de connaître leurs opinions sur ces différents thèmes afin de cerner objectivement cette problématique. De cette façon, les

personnes concernées auprès de cette clientèle pourront adapter, en conséquence, leurs interventions à la fois sur le plan éducatif et pédagogique.

Cette recherche met l'accent sur la nécessité d'approfondir nos connaissances en ce qui concerne la situation que vivent les enfants TDA/H; d'autant que certaines politiques semblent préconisées un dépistage hâtif des enfants turbulents afin d'être en mesure de leur administrer le plus tôt possible une médication qui réduirait leurs comportements aversifs (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2006). Notre travail met en évidence le fait que les intervenants, les parents et les enseignantes ayant un lien avec un enfant TDA/H auraient intérêt à mieux communiquer afin d'offrir à ce dernier les meilleurs services et lui permettre de réussir sur le plan scolaire.

Enfin, si notre recherche pouvait contribuer à ce que la communication entre les individus concernés s'améliore et que des changements puissent survenir afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves ayant un TDA/H, notre démarche aura été accomplie.

## APPENDICE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX PARENTS

*Veillez, s'il-vous-plaît, lire attentivement le document qui suit. Il présente les différentes démarches qui seront effectuées auprès de vous, **si vous y consentez**, dans le cadre de la recherche exigée à la maîtrise de l'Université du Québec à Montréal. Notez que vous êtes tout à fait **libre** d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche, **sans aucun préjudice** à votre endroit, quelle que soit votre décision.*

Avant de signer ce document, j'ai été informé(e) des buts de la recherche ainsi que de l'implication qu'elle exige de ma part à titre de parent. J'ai également reçu l'assurance que mes droits à la confidentialité seront respectés. Aucune information pouvant m'identifier ne sera mentionnée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

Je sais que je peux retirer mon consentement à tout moment, sans aucun préjudice. Pour me retirer de la recherche, je n'aurai qu'à communiquer avec l'étudiante à la maîtrise par téléphone, aux coordonnées qu'elle m'a remises. Dans ce cas, je ne subirai aucune pression de sa part et je n'aurai pas à justifier ma décision.

Je sais que toute information qui pourrait m'identifier ou identifier l'un de mes proches sera modifiée au moment de la transcription de l'entretien, de façon à ce que ces citations ne puissent en rien m'identifier ou d'identifier mon entourage.

À ces conditions, j'accepte de participer aux différentes activités de la recherche. Considérant les mesures précitées pour assurer mes droits à la confidentialité, j'accepte l'enregistrement de l'entretien.

---

**Signature du parent**

---

**Date**

## APPENDICE B

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

*Veillez, s'il-vous-plaît, lire attentivement le document qui suit. Il présente les différentes démarches qui seront effectuées auprès de vous, **si vous y consentez**, dans le cadre de la recherche exigée à la maîtrise de l'Université du Québec à Montréal. Notez que vous êtes tout à fait **libre** d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche, **sans aucun préjudice** à votre endroit, quelle que soit votre décision.*

Avant de signer ce document, j'ai été informé(e) des buts de la recherche ainsi que de l'implication qu'elle exige de ma part dans le cadre de mes fonctions à titre de \_\_\_\_\_ (poste). J'ai également reçu l'assurance que mes droits à la confidentialité seront respectés. Aucune information pouvant m'identifier ne sera mentionnée dans le rapport de recherche ou dans tout autre document publié.

Je sais que je peux retirer mon consentement à tout moment, sans aucun préjudice. Pour me retirer de la recherche, je n'aurai qu'à communiquer avec l'étudiante à la maîtrise par téléphone, aux coordonnées qu'elle m'a remises. Dans ce cas, je ne subirai aucune pression de sa part et je n'aurai pas à justifier ma décision.

Je sais que toute information qui pourrait m'identifier ou identifier l'un de mes proches sera modifiée au moment de la transcription de l'entretien, de façon à ce que ces citations ne puissent en rien m'identifier ou d'identifier mon entourage.

À ces conditions, j'accepte de participer aux différentes activités de la recherche. Considérant les mesures précitées pour assurer mes droits à la confidentialité, j'accepte l'enregistrement de l'entretien.

---

**Signature de l'enseignant**

---

**Date**

## APPENDICE C

### LE LEXIQUE DE LA CODIFICATION

**CA** : caractéristiques

**CO** : comportements

**Rep. F** : représentations concernant la famille

**Rep. É** : représentations concernant l'école

**Rep. H** : représentations concernant l'hyperactivité

**Rep. En** : représentations concernant l'enfant

**Rep. P** : représentations concernant les pairs.

**Rep. Rs** : représentations concernant la réussite scolaire

**R. ef** : relation entre enseignant-famille

**R. ee** : relation entre enseignant-enfant

**R. pe** : relation entre pairs-enfant

**R. fe** : relation entre famille-enfant

**Dh** : diagnostic-historique

**D pm** : diagnostic-prise de médicament

**Ds** : diagnostic-suivi

**MI** : modes d'intervention

**P** : perspectives d'avenir

## APPENDICE D

### LA DESCRIPTION D'UN ÉVÉNEMENT SIGNIFICATIF

Cette fiche vous permettra de décrire ce que vous avez vécu lors d'événements particuliers avec les élèves TDA/H. Elle reste strictement confidentielle.

Trouvez deux ou trois événements que vous avez vécus avec l'élève au cours de la semaine. Parmi ces événements, y en a-t-il qui ont attiré votre attention? Si tel est le cas, prière de remplir cette fiche.

- a) **Décrivez une situation** qui vous a particulièrement marqué au cours de la semaine.  
La situation que vous choisirez peut être marquante autant par le bouleversement qu'elle vous a causé que par l'enthousiasme qu'elle vous a procuré.
- b) Décrivez le plus précisément possible, ce que vous avez **ressenti, dit et fait** lors de cet événement.
- c) Quels résultats avez-vous obtenu suite au traitement de l'événement?
- d) Si c'était à refaire, que feriez-vous?

## RÉFÉRENCES

Dictionnaires, encyclopédies et mémoires

Arénilla, L. 2000. *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas, 288 p.

Champy, P. et C. Étévé. 1998. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2<sup>e</sup> éd. Maxéville : Nathan, 1167 p.

Charbonneau, C. 1998. « Comparaison entre la représentation de l'autonomie des besoins et de l'avenir chez de jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle et leurs éducateurs ». Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Dejnozka, E. L., et D. E. Kapel. 1982. *American Educators' Encyclopedia*. Connecticut: Greenwood Press, 634 p.

Denvers, F. 1992- 2002. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Les dictionnaires de Septentrion. Paris : Presses Universitaires de France, 697 p.

Harris, C. W. 1960. *Encyclopedia of educational research*, 2<sup>e</sup> éd. New York: The Macmillan Company, 1564 p.

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Guérin, 1500 p.

Mialaret, G. 1979. *Vocabulaire de l'éducation, Éducation et Sciences de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 457 p.

Mandler, J. M. 1998. *Handbook of child Psychology, cognition, perception and language*, 5<sup>e</sup> éd. vol. 2. Toronto : John Wiley and Sons Inc, 3567 p.

Monroe, P. 1968. *A Cyclopedia of education*, vol. 4. New York: The Macmillan Company, 740 p.

Monteil, J-M. 1993. « Les représentations », sous la dir. de F. Denvers, Les dictionnaires de Septentrion. Paris : Presses Universitaires de France, 697 p.

## Ouvrages de référence

- Abric, J.C. 2003. *Méthode d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Suisse : DelVal.
- American Psychiatric Association. 1996. *DSM-IV : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.
- Baer, R. et M.T. Nietzel. 1991. « Cognitive and behavioral treatment of impulsivity in children : A meta-analytic review of the outcome literature ». *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 20, p. 400-412.
- Barkley, R.A. 1990. *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Bartley, S. H. 1980. *Introduction to perception*. 2<sup>e</sup> éd. New York: Harper and Row Publishers Inc.
- Bouchard, P. et J-C St-Amand. 2000. *La réussite scolaire en milieu populaire : quelques pistes d'intervention*. Montréal : Nouvelles CEQ.
- Boutin, G. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. 2<sup>e</sup> éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et C. Daneau. 2004. *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Nouvelles.
- Boutin, G. et L. Camaraine. 2001. *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal : Nouvelles
- Braswell, L. et M.L. Bloomquist. 1991. *Cognitive-behavioral therapy with ADHD children : Child, family, and school interventions*. New York: Guilford Press.
- Charlier, E. 1989. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Pédagogie de développement et nouvelles pratiques de formation. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Couture, C. et al. 2003. « Expérience et croyances des enseignants québécois francophones du primaire en lien avec le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité ». *Revue de psychoéducation*, vol. 32, p. 225-247.
- Deslandes, R. 2003. *Croyances des parents et leur rôle dans la prédiction de la décision de s'impliquer*. Fenêtre sur cours et l'école en débats. Paris : Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs d'école et Pegc.

- Deslandes, R. 2004. « Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves », sous la dir. de R. Toussaint et C. Xypas, p. 151-173. Paris : L'Harmattan.
- Delorme, A. 1982. *Psychologie de la perception*. Montréal : Études Vivantes.
- Durning, P. 1976. *La psychologie de l'enfant de A à Z*. Paris : La Pédagogie.
- François, P-H et Y. Aïssani. 2002. « Les représentations sociales des compétences et les processus d'autorégulation des conduites », sous la dir. de C. Garnier et W. Doise, p. 157-187. Montréal : Nouvelles.
- Gagné, D. 1998. « Vivre avec un enfant qui a un déficit d'attention ». *Association des parents et amis du malade mental de Granby et région*, vol. 4, p. 1 à 10.
- Gilly, M. 1980. *Maître-élève : rôles institutionnels et représentation*. 1<sup>ère</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grize, J-B. 1997. « Logique naturelle et représentations sociales » sous la dir. de D. Jodelet, 5<sup>e</sup> éd, p. 170-186. Paris : Presses universitaires de France.
- Honorez, J-M., L. Bergeron et C. Berthiaume. 2000. « La comorbidité du trouble déficit de l'attention/hyperactivité : sous-analyse du questionnaire aux parents de l'E.Q.S.M.J », *Revue canadienne de Psycho-Éducation*, vol. 29, n° 2, p. 185-192.
- Huberman, M. et M. Miles. 2003. *Analyse des données qualitatives*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : De Boeck Université.
- Jodelet, D. 1984. « Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale », sous la dir. de B. Schiele et C. Bélisle, vol.4, n° 2-3, p. 15-41. Ville Saint-Laurent : Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_. 1997. « Représentations sociales : un domaine en expansion », sous la dir. de D. Jodelet , 5<sup>e</sup> éd, p. 47-78. Paris : Presses Universitaires de France.
- Massé, L. 1999. *Le déficit de l'attention/hyperactivité*. Manuel de psychopathologie. Montréal : Gaëtan Morin.
- McBurney, D. H. et V. B. Collings. 1984. *Introduction to sensation/perception*. 2<sup>e</sup> éd. New Jersey : Prentice Hall, Inc.
- Menache, C.C et D.K. Urion. 1999. *Hyperactivité avec déficit de l'attention : le point de vue du neuropédiatre*. Boston et Genève : Médecine et Hygiène.

- Meunier, J-G. 2002. « Les théories constructivistes de la représentation sociale et la computationnalité », sous la dir. De C. Garnier et W. Doise, p. 227-241. Montréal : Nouvelles.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*, 1<sup>ière</sup> éd. Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_. 1984. « The phenomenon of social representations », sous la dir. de R. M. Farr et S. Moscovici, p. 36-44. New York: Cambridge University Press.
- Pace, T. M et coll. 1999. « The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, p. 140-155.
- Pelham, W.E. et E.M. Gnagy. 1999. « Psychosocial and combined treatments for ADHD », *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 5, p. 225-236.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. et L. Paradis. 2000. « Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire », *CRIFRES*, vol. 5 n° 3, Sainte-Foy : Université Laval.
- Pourtois, J.P. et H. Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Purdie, N., J. Hattie et A. Carroll. 2002. « A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder : What works best? ». *Review of Educational Research*, vol. 72, p. 61-99.
- Roland-Lévy, C. 2002. « Comment manipuler les représentations sociales : une exploration », sous la dir. de C. Garnier et W. Doise, p. 125-145. Montréal : Nouvelles.
- Sallaberry J.-C. 1996. *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Schiele, B. 1984. « Note pour une analyse de la notion de coupure épistémologique », sous la dir. de B. Schiele et C. Bélisle, vol.4, n° 2-3, p. 43-98. Ville Saint-Laurent : Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Stage, A.A. et D. R. Quiroz. 1997. « A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings ». *School Psychology Review*, vol. 26, p. 333-368.
- Tyrlik, M. et P. Macek. 2002. « La compréhension des représentations sociales à l'aide du dialogue », sous la dir. de C. Garnier et W. Doise, p. 59-81. Montréal : Nouvelles.

Vacheret, C. 1984. « Image et représentation », sous la dir. de B. Schiele et C. Bélisle, vol. 4, n° 2-3, p. 101-124. Ville Saint-Laurent : Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Valla, J.P en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services Sociaux. 1994. *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans*. Gouvernement du Québec. Montréal : Hôpital Rivières-des-Prairies.

#### Références Internet

Cohen, D. 1999. *Déficit d'attention/hyperactivité : perceptions des acteurs et utilisation de psychostimulants*. (25-05-04) En ligne, <http://www.globetrotter.net/srp/ritalin.htm>

Conseil Supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*. (15-07-04) En ligne, <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/99-11/gar-fil.htm>

Direction de la santé publique de Montréal-Centre. 2003. *Portrait du quartier Hochelaga-Maisonneuve*. (15-07-04) En ligne, <http://www.santepub-mtl.qc.ca>

Fenouillet, F. 2000. *La motivation à l'école*. (21-09-04) En ligne, <http://www.cite-sciences.fr>

Honorez, J.M. 2004. *L'hyperactivité à l'école : une sorte de fièvre du comportement*. (07-07-04) En ligne, <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire>

Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). 2006. *Prévention de la délinquance et expertise de l'Inserm sur les troubles de conduites*.(27-03-06) En ligne, <http://www.ist.inserm.fr>

Lambert, D. 2000. *La réussite scolaire*. (06-09-04) En ligne, <http://www.webdlambert.com>

Lavigueur S. et C. Desjardins. 2003. *Une approche globale du déficit d'attention/hyperactivité : analyse systémique et intervention multimodale*. (10-07-04) En ligne, <http://www.panda.cyberquebec.com/lavigueur.html>

Lavoie, G. 2000. *L'hyperactivité en contexte/quelques jalons pour une intervention éducative*. (10-07-04) En ligne, <http://www.adaptationscolaire.org>

Ministère de l'Éducation du Québec. 2003. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003. (02-09-04) En ligne, <http://www.meq.gouv.qc.ca>

Morin M. et C. Robitaille. 2000. *Le TDAH : du traitement médicamenteux au rôle du psychologue*. (12-07-04) En ligne, <http://www.panda.cyberquebec.com/TDAH>

- Offord, D. 2000. *Étude sur la santé des enfants en Ontario*. (12-07-04) En ligne, <http://www.1dac-taac.ca/french/indepth/bakgrndf/statsf.htm>
- Ouimet, M. 2001. *Les enfants du Ritalin*. (10-07-04) En ligne, [http://www.etape.qc.ca/drogues/ritalin3\\_cyberpresse.htm](http://www.etape.qc.ca/drogues/ritalin3_cyberpresse.htm)
- Statistiques du quartier Hochelaga-Maisonneuve. 2003. (15-07-04) En ligne, <http://www.statistiques2003/hochelaga.qc/index.htm>
- Tremblay, M.C. 2000. *Déficit de l'attention et hyperactivité*. (10-07-04) En ligne, <http://www.servicevie.com>
- Turner, S. 2000. *Les réponses de la recherche aux questions les plus fréquentes*. (11-07-05) En ligne, <http://panda.cyberquebec.com/reponses.html>