

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ADAPTATION À COURT ET À MOYEN TERME DES ÉLÈVES AYANT  
FRÉQUENTÉ LE SERVICE À PALIERS *Les P'tits Tourbillons* À LA  
COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL : ÉVALUATION DES IMPACTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MÉLISSA BOUTHILLIER  
SYLVIE LAMÈRE

FÉVRIER 2013

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.»

*« Plus on se préoccupera tôt de l'enfant en difficulté scolaire, plus on évitera ensuite  
que l'échec ne se creuse. »*

*Lionel Jospin*

## REMERCIEMENTS

Déposer ce mémoire sans mentionner et rendre hommage à toutes ces personnes qui m'ont soutenue serait impensable.

D'abord, à toi Mélissa...

Je tiens à te saluer, te remercier. De m'avoir fait grandir personnellement et professionnellement. Par ton idée de nous inscrire à un projet de maîtrise. Par ta confiance, ta motivation, tes qualités d'enseignante et ton amour de la vie. Ce fut un privilège et un honneur de travailler avec toi tout au long de ce parcours. Merci mon amie.

Et puis à mesdames Monique Brodeur et Catherine Gosselin...

Je tiens à vous mentionner tout l'impact que vous avez eu sur moi. En ayant décidé de nous diriger dans l'ébauche de notre première version de notre mémoire, vous avez su insuffler en moi une motivation et une confiance insoupçonnées. Votre aide, votre générosité, votre expertise, votre ouverture m'ont donné goût de poursuivre des études en recherche.

Et particulièrement madame Christa Japel...

Ma directrice de maîtrise. Merci pour votre disponibilité, votre confiance en moi et en notre projet, votre soutien et vos coups de main. De m'avoir fait sentir efficace, à la hauteur, même dans les critiques.

Sans oublier monsieur Gérald Boutin...

Qui, sans même être co-directeur, a su nous offrir généreusement de son temps, de ses conseils, de sa vision en évaluation qualitative. Vous êtes une référence.

Et personnellement, à toi, mon amour: ma grande fille Éloïse. Ainsi qu'à mes parents...

Pour avoir fait preuve de patience, de discipline, de compréhension et de soutien. Mes études au 2<sup>e</sup> cycle auraient été irréalisables sans votre capacité d'adaptation. Merci de croire en moi! J'ai eu envie de me dépasser pour vous.

*Sylvie*

Il y a tant de gens qui ont croisé ma route et qui ont influencé ce désir de faire une maîtrise et de mener cette ambition à terme. Je me dois de vous rendre hommage.

Puisque tout remonte à l'enfance, je dois souligner l'influence de mon frère Yan, qui a eu tant de difficultés comportementales. Jamais je n'aurais pensé ni même souhaité, dois-je avouer, lui rendre hommage. Or, c'est certainement grâce à toi que j'ai choisi d'enseigner auprès d'enfants en difficultés comportementales. Ta route sinueuse et bordée d'embûches m'a menée à vouloir vous aider.

À ma mère, de m'avoir poussée à toujours faire de mon mieux, à me rendre là où je voulais, peu importe les efforts que cela nécessitait. À toi maman, pour ton amour inconditionnel.

À Sylvie Lamère, qui a accepté cette folle idée de se lancer dans quatre années d'études en collaboration. Quelle belle aventure avons-nous vécue! Merci de ta patience lorsque mon tout petit poupon est entré dans ma vie et qui, pour quelques temps, a envahi tout mon temps. Ancienne collègue, dorénavant précieuse amie, merci. Nos soirées café/études me manqueront.

À Mme Christa Japel d'avoir accepté à la dernière minute de nous diriger, de nous conseiller, de nous soutenir dans ce long processus. Merci de nous avoir accueillies dans votre intimité avec de réconfortantes tisanes et de délicieux biscuits au chocolat. Notre travail semblait allégé et drôlement plus agréable.

À Mme Brodeur, qui dès mon entrée au baccalauréat, m'a suggéré de faire des études supérieures. La maîtrise, c'est grandement grâce à vous que je m'y suis inscrite.

À M. Gérald Boutin pour sa disponibilité. Merci de nous avoir ouvert votre porte lorsque nous avons des interrogations qualitatives. Merci aussi d'avoir partagé avec nous votre position en ce qui concerne l'intégration des enfants en difficultés. Vos nombreuses connaissances nous ont été précieuses et votre passion inspirante.

À mon amoureux, Étienne, qui m'a longuement écoutée lui parler de la maîtrise avec toute ma passion et ma redondance. Merci pour tes lectures, tes propositions de corrections, tes encouragements. Merci de partager mon quotidien. Je t'aime.

Enfin, à mon fils tout neuf qui est né à travers ce projet. Merci Laurier de tes longues siestes et de ta petite autonomie déjà acquise. Tu es la plus belle et grande aventure de ma vie. Je t'aime.

*Mélissa*

Conjointement, nous souhaitons remercier chaleureusement ceux qui ont si gentiment accepté de s'impliquer dans cette aventure qui était avant tout un projet personnel, mais qui est devenu un peu aussi le leur...

*Véronique Murphy* : Toi qui supervises professionnellement le service *Les P'tits Tourbillons*, tu as partagé tes observations, tes connaissances, tes commentaires qui nous ont aidés dans nos études. Ton intérêt réel et sincère à connaître nos résultats afin de t'outiller dans ton travail nous donnait une motivation à continuer. Merci d'être la personne que tu es : dynamique, joyeuse, sensible et dévouée!

*Les enseignantes des classes de préscolaire qui ont eu un élève aux Tourbillons* : Vous qui étiez débordées par tout ce qu'implique une tâche d'enseignant, voilà que deux étudiantes à la maîtrise vous demandent un travail supplémentaire. Vous avez été courageuses et généreuses. Merci!

*Les collègues et les patrons de la Commission scolaire de Laval* : vous nous avez écoutés et donné certaines orientations quant à notre projet. Les résultats vous permettront de bonifier les ressources offertes aux jeunes en difficultés comportementales.

*Mélissa et Sylvie*

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Présentation générale du sujet.....	4
1.2 Mise en contexte.....	6
1.3 Problème.....	8
1.4 Question de recherche.....	9
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Concepts sous-jacents au modèle théorique.....	10
2.1.1 Trouble de comportement.....	10
2.1.2 Intervention.....	15
2.1.3 Évaluation.....	19
2.2 Modèle théorique.....	20
2.2.1 Origines du modèle.....	20
2.2.2 Bases théoriques.....	22
2.2.3 Aménagement structurel typique du modèle d'Hewett.....	25

2.3 Concepts émanant du modèle théorique .....	27
2.3.1 Programmes à paliers à la Commission scolaire de Laval .....	27
2.3.2 Intégration .....	30
2.3.3 Compétence sociale .....	32
2.4 État des connaissances concernant les classes à paliers .....	35
2.5 Objectifs et hypothèses de recherche .....	37
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	 38
3.1 Approche de la recherche .....	38
3.2 Mode d'investigation et devis de recherche .....	40
3.3 Participants .....	42
3.4 Instruments .....	44
3.5 Déroulement .....	47
3.6 Analyse des données .....	48
 CHAPITRE IV RÉSULTATS .....	 50
4.1 Résultats préliminaires .....	50
4.1.1 Données sociodémographiques .....	50
4.1.2 Durée du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> .....	53
4.2 Résultats d'impacts du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> sur la modification comportementale à court terme .....	55
4.2.1 Dans le milieu scolaire .....	55
4.2.2 Dans le milieu familial .....	86
4.3 Résultats d'impacts du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> au niveau appréciatif, à court terme.....	87
4.3.1 Selon le milieu scolaire.....	88

4.3.2 Selon le milieu familial .....	91
4.4 Résultats d'impacts du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> sur l'adaptation scolaire à moyen terme .....	94
CHAPITRE V DISCUSSION .....	96
5.1 Impacts du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> à court terme .....	97
5.2 Impacts du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> à moyen terme .....	101
5.3 Comparaison avec d'autres résultats .....	101
5.4 Forces et limites du mémoire .....	103
5.5 Améliorations souhaitables du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> .....	104
CONCLUSION .....	106
APPENDICE A : Instrument « Baluchon » consigné par l'école, le parent et <i>Les P'tits Tourbillons</i> .....	109
APPENDICE B : Questionnaire appréciatif administré aux titulaires de la classe régulière .....	112
APPENDICE C : Schéma d'entretien de groupe administré aux parents .....	119
APPENDICE D : Outil standardisé rempli par les titulaires de classes régulières nommé l'« ELDEQ » .....	123
APPENDICE E : Autorisation parentale .....	140
APPENDICE F : Aménagement et fonctionnement du modèle de la classe d'Hewett .....	146
RÉFÉRENCES .....	150

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Triangle de l'apprentissage.....	27
3.1	Position épistémologique du présent mémoire.....	41
4.1	Nombre d'élèves au fil des semaines au sein du programme.....	53
4.2	Durée des séjours aux P'tits Tourbillons.....	54
4.3	Différences aux échelles globales ELDEQ entre le pré-test et le post-test.....	74
4.4	Pourcentage de réussite moyen selon la progression du service.....	82
4.5	Comportement de H, JB et SS au fil du programme.....	83
4.6	Comportement de #8 et #4 au fil du programme.....	84
4.7	Comportement de #9, #1, #10 et #11 au fil du programme.....	84
4.8	Comportement de #6, #2, #12 et #13 au fil du programme.....	85
4.9	Comportement de #14 au fil du programme.....	86
4.10	Pourcentage d'élèves dans les types de regroupements scolaires dans les années subséquentes le passage aux <i>Tourbillons</i> .....	95

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
2.1	Typologie de Kauffman (1989).....	13
3.1	Vision binoculaire.....	40
3.2	Instruments de collecte de données selon l'approche et les participants.....	47
4.1	Différence sur l'échelle de l'hyperactivité entre le pré-test et le post-test.....	57
4.2	Différence sur l'échelle de l'impulsivité entre le pré-test et le post-test.....	58
4.3	Différence sur l'échelle de l'inattention entre le pré-test et le post-test .....	59
4.4	Différence sur l'échelle de l'agressivité physique entre le pré-test et le post-test.....	60
4.5	Différence sur l'échelle de l'agressivité physique proactive entre le pré-test et le post-test.....	61
4.6	Différence sur l'échelle de l'agressivité physique réactive entre le pré-test et le post-test.....	62
4.7	Différence sur l'échelle de l'agressivité indirecte entre le pré-test et le post test.....	63
4.8	Différence sur l'échelle des troubles de comportement entre le pré-test et le post-test.....	64
4.9	Différence sur l'échelle des comportements d'opposition entre le pré-test et le post-test.....	65
4.10	Différence sur l'échelle des troubles émotifs entre le pré-test et le post-test.....	66

4.11	Différence sur l'échelle de l'anxiété entre le pré-test et le post-test.....	67
4.12	Différence sur l'échelle de l'anxiété de séparation entre le pré-test et le post-test.....	68
4.13	Différence sur l'échelle de retrait social entre le pré-test et le post-test.....	68
4.14	Différence sur l'échelle des comportements de timidité entre le pré-test et le post-test.....	69
4.15	Différence sur l'échelle des comportements de victimisation entre le pré-test et le post-test.....	71
4.16	Différence sur l'échelle des comportements psychopathologiques entre le pré-test et le post-test.....	72
4.17	Différence sur l'échelle des comportements prosociaux entre le pré-test et le post-test.....	73
4.18	Différences aux échelles globales ELDEQ entre le pré-test et le post-test.....	75
4.19	Différences aux échelles globales ELDEQ entre le pré-test et le post-test, par élève.....	76
4.20	Portrait global entre le pré-test et le post-test, par élève, aux échelles ELDEQ.....	78
4.21	Résumé des différents éléments favorables ou défavorables à l'appréciation du service <i>Les P'tits Tourbillons</i> .....	90

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EHDAA	Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
QAAens	Questionnaire Auto-Administré des enseignants
TC	Troubles de comportement
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Troubles envahissants du développement

## RÉSUMÉ

Le présent mémoire consiste en l'évaluation des impacts du service à paliers *Les P'tits Tourbillons*, tant sur l'adaptation scolaire à court et moyen terme des élèves ayant fréquenté le service que sur l'appréciation de ce dernier, par les parents et les enseignants. Relevant du modèle théorique des classes de courte durée (Hewett, 1962), le service *Les P'tits Tourbillons* s'adresse aux élèves du préscolaire de la Commission scolaire de Laval présentant des difficultés comportementales.

La réalisation de cette recherche est novatrice : elle a été effectuée en collaboration, amenant une richesse d'échanges et permettant une analyse de la situation en profondeur.

La méthodologie s'inscrit dans un devis pré-experimental. Le choix de l'approche s'est arrêté sur l'approche mixte, c'est-à-dire que l'analyse est à la fois qualitative et quantitative. L'utilisation de journaux de bord, d'une entrevue semi-dirigée, de questionnaires et de consultation d'archives fut nécessaire pour répondre aux objectifs de recherche. Ces dernières étant : 1) À court terme, la recherche vise à mesurer la modification des comportements perturbateurs et pro sociaux ainsi que l'appréciation du service chez les enseignants et les parents; 2) À moyen terme, la recherche vise à mesurer l'adaptation scolaire des élèves ayant fréquenté un service à paliers. Ces objectifs donnent lieu aux hypothèses suivantes : H1 : Après avoir fréquenté un service à paliers (année scolaire 2009-2010), les élèves du préscolaire manifesteront une augmentation de comportements adaptés prosociaux et une diminution de comportements perturbateurs comparativement aux résultats obtenus avant le début du programme. H2 : La majorité des élèves ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons* maintiendront leur intégration au régulier lors de leur parcours scolaire au primaire.

Les résultats obtenus ne confirment que partiellement la première hypothèse, c'est-à-dire que les outils Baluchon et ELDEQ ne peuvent permettre de faire la démonstration que le passage aux *P'tits Tourbillons* a un impact réellement significatif sur l'acquisition de comportements prosociaux ainsi que la modification comportementale. Or, l'entrevue de parents ainsi que le questionnaire appréciatif nuancent ces résultats en ce sens que tant les parents que les enseignants estiment que l'impact est positif et la majorité des enseignantes ainsi que tous les parents interrogés ont observé des améliorations comportementales dans leur milieu. Quant à la seconde hypothèse, elle est confirmée. Effectivement, près de 70% des élèves poursuivent au fil des ans leur parcours en classe ordinaire.

Mots clés : Évaluation, services rééducatifs à paliers, trouble du comportement, intervention précoce, compétence sociale et intégration.

## INTRODUCTION

Un nombre grandissant d'études, d'articles et d'ouvrages relatent la scolarisation des élèves qui présentent des troubles de comportement. On assiste alors à plusieurs débats traitant de l'inclusion ou de l'intégration de ces élèves. À cet effet, l'orientation fondamentale de la Politique d'adaptation scolaire au Québec (MÉQ, 1999) annonce que la réussite éducative doit se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves et il importe de se donner les moyens qui la favorisent. Autrement dit, cette politique incite le milieu scolaire et la société à accepter que les élèves ne prennent pas tous le même chemin pour leur réussite éducative ni qu'ils le fassent de la même façon. L'intégration scolaire est en quelque sorte l'une des modalités d'application de cette politique. Elle permet à tout élève ayant un besoin éducatif particulier d'avoir accès à des services spécifiques lui permettant de faire des apprentissages (Legendre, 2005).

L'intégration scolaire désigne le fait qu'on place un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins et en restant le plus près possible d'un environnement ordinaire, par exemple une classe spéciale dans une école régulière. Quant à l'inclusion scolaire, elle réfère plutôt au fait qu'on place cet élève, quelles que soient ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier (Bélanger, 2006; Dionne et Rousseau, 2006).

L'inclusion scolaire, pour certains, se veut l'application de lois et de politiques obligeant à l'éducation dans un contexte ordinaire alors que d'autres la perçoivent comme la résultante d'une approche humaniste (Rousseau et Bélanger, 2004). Pourquoi l'école inclusive? Pour «développer le plein potentiel de tous les membres de la communauté, développer les compétences et les attitudes nécessaires au mieux

vivre ensemble, pour miser sur les forces de la collectivité plutôt que sur ses limites» (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 3).

Que l'on soit pour l'intégration, qui vise l'adaptation des services offerts à l'élève selon les besoins de ce dernier dans un milieu le plus normatif possible, ou pour l'inclusion, qui tend plutôt à éduquer tous les élèves dans le même milieu quelle que soit la problématique vécue, il demeure que tous s'intéressent à la scolarisation et au développement social des enfants qui présentent des troubles de comportement. Le système en cascades offre un continuum de ressources répondant aux besoins des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation scolaire et sociale ainsi qu'aux attentes des divers intervenants. En répondant à l'objectif de la politique de l'adaptation scolaire de prioriser l'intégration des élèves à la classe ordinaire et de considérer les classes spéciales comme des mesures très exceptionnelles, les commissions scolaires ont développé des services éducatifs alternatifs de courte durée s'inspirant des systèmes à niveaux ou classes à paliers pour répondre aux besoins de ces élèves (Massé, Lanaris et Carignan, 2005).

Ce mémoire présente les résultats de l'évaluation des impacts d'une classe à paliers pour les élèves du préscolaire présentant des difficultés comportementales.

Le premier chapitre met en contexte le phénomène de la violence et les enjeux associés à cette problématique dans le contexte scolaire. Il définit les ressources disponibles pour les enfants ayant des difficultés comportementales et se questionne sur l'efficacité des services rééducatifs de courte durée, comme solution novatrice à l'enseignement des élèves ayant des troubles du comportement.

Le deuxième chapitre expose les différents concepts, les bases théoriques et les résultats issus de la recherche relative aux services à paliers pour enfants ayant des

troubles de comportement. Il se termine par les objectifs et les hypothèses de recherche.

Le troisième chapitre formule les différentes parties de la méthodologie, à savoir : l'approche de la recherche, son mode d'investigation, les participants, les instruments de mesure choisis et le déroulement.

Dans le quatrième chapitre, les résultats obtenus à la suite des analyses réalisées seront présentés. Les données issues des journaux de bord, des entrevues, des questionnaires et de l'analyse documentaire permettront de répondre aux questions de recherche.

Une discussion de ces résultats, à la fois quantitatifs et qualitatifs, est présentée au sixième chapitre. Une réflexion, une synthèse des impacts permettront de dégager les forces et les faiblesses de la classe à paliers.

Finalement, la conclusion permet de revenir brièvement sur l'ensemble de la recherche et d'esquisser certaines pistes pour de futurs projets, en lien avec les classes à paliers, auprès de la clientèle du préscolaire présentant des difficultés comportementales.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Présentation générale du sujet

Le milieu scolaire est de plus en plus préoccupé par le phénomène de la violence et des comportements perturbateurs qui ne semble cesser de s'accroître. Les intervenants essaient donc de le comprendre et d'y faire face. Les décideurs, les chercheurs et les intervenants déploient beaucoup d'efforts pour trouver des solutions et développer des pratiques et des programmes afin d'offrir à l'ensemble de la population étudiante et à son personnel un milieu de vie sécuritaire où l'acquisition des connaissances et la socialisation se font sans manifestations d'agressivité. Or, il importe de se questionner quant à l'accroissement de cette agressivité. Ne serait-il pas dû à une attention accrue au phénomène de la violence et à une plus grande dénonciation? Quelle qu'en soit la raison, cette dernière inquiète de plus en plus les spécialistes et le public (Bala, 1994 dans Day, Golench, MacDougall et Beals-Gonzalez, 1995).

La plupart des enfants grandissent dans un climat leur permettant d'adopter un comportement social convenable, en étant guidés par leur famille et leur entourage. Les bases de la sociabilité se développent dans les premières années de vie, moment propice à l'apprentissage du partage, du compromis, de la collaboration et de la communication. Au Canada, selon Tremblay, Gervais et Petitclerc (2008), les enfants qui n'acquièrent pas ces aptitudes tôt dans la vie, soit environ 5 à 10 % des jeunes Canadiens, courent de plus grands risques que les autres de connaître de sérieux problèmes plus tard.

En effet, les études menées en Amérique du Nord indiquent que de 10 à 25 % des élèves connaîtront, à un moment ou à un autre de leur vie scolaire, des problèmes sévères ou modérés d'adaptation à leur environnement éducatif (Bowen, Rondeau, Rajotte et Bélanger, 2000). Les problèmes que vivent ces jeunes sont soit externalisés (violence, hyperactivité, opposition systématique à l'autorité, etc.) soit internalisés (isolement et anxiété sociale, faible estime de soi, dépression, etc.). Dans certains cas, on retrouve même une combinaison des deux types. Cependant, quelle que soit la nature des problèmes, ces derniers tendent à s'aggraver si aucune mesure palliative n'est appliquée dès leurs premières manifestations au préscolaire ou au début du primaire. Selon Royer (2006), entre 4 et 6% des élèves du préscolaire présentent des problèmes comportementaux et jusqu'à 15% des élèves risquent de développer des problèmes de comportement. En effet, l'étonnante stabilité temporelle des troubles du comportement et d'apprentissage chez un certain nombre d'enfants met en cause la valeur préventive de l'encadrement habituellement offert dans les écoles (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Letarte et Parent, 2001).

Plusieurs enjeux (économiques, santé, sociaux) se rattachent à cette problématique et il importe que certaines recherches étudient cette situation afin de trouver des solutions à ce phénomène. À ce sujet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports du Québec (2009) a récemment publié «La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble - Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011». Ce plan d'action a pour objectif la synthèse des connaissances existantes sur la prévention et le traitement de la violence ainsi que sur les stratégies d'intervention en milieu scolaire.

Grâce à plusieurs recherches et à de nombreuses études, la société québécoise veut comprendre, mais aussi agir afin de favoriser le développement intégral de chaque élève. Notons par ailleurs que le trouble comportemental semble un indicateur prédictif de décrochage scolaire (Tremblay et al., 2008). La décision de quitter

l'environnement scolaire est réalisée à la suite d'expériences scolaires frustrantes engendrées par des échecs, des difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (Rumberger, 1995 dans Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001). L'abandon scolaire, au secondaire, est un problème d'importance au Québec. Par exemple, l'état de la situation à Laval s'avère particulièrement inquiétant, car près de 30% des élèves décrochent lorsqu'ils sont rendus en troisième secondaire (P. Gingras, communication personnelle, 13 janvier, 2010). Selon des données officielles du ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, (2011) il s'agit de 22% au total de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage) parmi les sortants, en formation générale des jeunes, à la Commission scolaire de Laval.

## **1.2 Mise en contexte**

Les enfants qui présentent des problématiques comportementales à l'école sont nombreux à intégrer les classes ordinaires. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (2001), ce sont près des trois quarts des jeunes ayant des besoins spécifiques qui sont scolarisés dans ce type de regroupement. Quels sont les services offerts à ces élèves dont les besoins spécifiques ne sont pas comblés dans leur milieu scolaire? De quelles ressources les milieux disposent-ils pour leur venir en aide?

Ces élèves en difficulté de comportement, d'adaptation ou d'apprentissage retiennent l'intérêt des chercheurs puisque leur nombre augmente avec le temps et ce, malgré le fait que le nombre total d'élèves décroisse (Beaulac et Pageau, 2009; Benoît, 2005; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Somme toute, un constat s'impose! Il semble que pour les élèves en difficulté de comportement, les mesures mises en place n'ont pas eu le succès escompté. Ces jeunes, dont le nombre tend à augmenter, préoccupent tant les décideurs, les gestionnaires, les intervenants scolaires que les parents et obligent à revoir les façons

d'agir. Cependant, il est difficile d'estimer correctement le nombre d'élèves en difficulté de comportement au Québec puisque certains d'entre eux sont désignés comme étant des «élèves à risque» (Goupil, 2007). Par ce vocable, cette catégorisation regroupe des élèves qui ne font pas partie des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais qui démontrent des indices de vulnérabilité qui pourraient engendrer des difficultés d'apprentissage ou de comportement et de ce fait, minimiser leurs possibilités de réussite sociale et académique (MELS, 2007). Cependant, les données enregistrées à la Direction de la protection de la jeunesse indiquent en 2008-2009, que 12,3% des signalements concernaient des troubles de comportement alors qu'en 2009-2010, ce taux atteignait plutôt près de 13 % (Association des centres jeunesse du Québec, 2010). L'école québécoise, qui s'est donné la mission de prendre le virage du succès, ne peut pas ignorer ces enfants ; elle se doit de relever le défi d'être une école adaptée à tous ses élèves.

Or, les commissions scolaires n'utilisaient, jusqu'à tout récemment, que des classes homogènes spécialisées pour les enfants présentant des troubles du comportement (TC), classes dont l'objectif est la rééducation comportementale. Les classes fermées accueillent des élèves qui manifestent des difficultés comportementales dont l'objectif du service consiste en une modification comportementale ainsi qu'en l'acquisition d'habiletés sociales.

Évidemment, le taux de réintégration des élèves TC en classe ordinaire s'avère faible. En effet, selon Farrell, Smith et Brownell (1998), lorsque les élèves sont ainsi placés en classes spécialisées, moins de la moitié de ces derniers réintègrent le secteur régulier pour le reste de leur scolarité ou une partie de celle-ci. Notons par ailleurs que selon le ministère de l'Éducation (1999), ces élèves devraient, le plus possible, être scolarisés dans la classe ordinaire. Par contre, selon les enseignants, il semble

que ce soit plus difficile d'enseigner à des enfants affectés de troubles comportementaux qu'aux autres enfants en général (Seeman, 2000).

Pour la scolarisation des élèves en difficulté, le ministère de l'Éducation offre la possibilité aux commissions scolaires d'appliquer leurs programmes de services éducatifs dans les huit types de regroupement suivants : la classe ordinaire avec soutien à l'élève et à l'enseignant, la classe ordinaire et la classe-ressource, la classe spéciale « homogène », la classe spéciale « hétérogène », l'école spéciale, le centre d'accueil, le centre hospitalier et l'enseignement à domicile. Ces huit types de regroupements sont classés par ordre de recommandation sur une échelle qui va de l'intégration (inclusion) scolaire complète à la marginalisation (exclusion) scolaire complète.

### **1.3 Problème**

Répondant aux exigences de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MÉQ, 1999), l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés d'adaptation scolaire et sociale doit être privilégiée. Ainsi, les commissions scolaires doivent assurer l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école. Cette intégration devient alors possible lorsque l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves.

C'est ainsi que plusieurs commissions scolaires ont développé des services éducatifs de courte durée comme une autre option aux classes « fermées ». Naissent alors les classes à paliers (systèmes rééducatifs à paliers) qui sont de plus en plus populaires en Amérique du Nord (Farrell, Smith et Brownell, 1998). Les intervenants trouvent

plusieurs avantages à travailler dans de telles classes et affirment que celles-ci favorisent la modification des comportements sociaux et scolaires des élèves. Un engouement se crée autour de ce service et les dirigeants croient avoir trouvé réponse aux interrogations du départ : Comment répondre plus adéquatement et ou efficacement aux besoins de ces élèves ?

#### **1.4 Question de recherche**

La question de recherche est donc la suivante : Est-ce qu'un programme à paliers, offert au préscolaire, permet l'acquisition et le maintien de comportements pro-sociaux chez l'enfant en difficulté comportementale?

Smith et Farrell (1993) soulignent que les systèmes à paliers sont devenus une tradition basée sur le bon sens et l'expérience, mais non sur l'analyse critique. Des recherches s'avèrent nécessaires pour vérifier l'efficacité de tels services avant que ceux-ci se multiplient davantage dans les milieux scolaires.

Plusieurs enjeux (économiques, relatifs à la santé, sociaux, éducatifs) se rattachent à cette problématique des enfants ayant des comportements inadaptés et il importe d'étudier cette situation afin de trouver des solutions à ce phénomène.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

Ce chapitre guide le lecteur vers les orientations de la présente étude. Il expose les différents concepts, les bases théoriques et les résultats issus de la recherche relative aux services à paliers pour enfants ayant des troubles de comportement. Il se termine par les objectifs et les hypothèses de recherche.

#### **2.1 Concepts sous-jacents au modèle théorique**

La prochaine section vise à expliciter des concepts nécessaires à la compréhension de ce mémoire. Le trouble de comportement sera défini de même que les concepts intervention et évaluation.

##### **2.1.1 Trouble de comportement**

Tel que précisé dans la problématique, près du quart des élèves vivent des problèmes d'adaptation pendant leur parcours scolaire. Ces problèmes tendent à s'aggraver et à se cristalliser dans le temps lorsque des mesures ne sont pas mises en place dès leur apparition. Or, avant d'intervenir, il importe de définir ce qu'est un trouble de comportement et quelles en sont les manifestations. Cette section s'attardera à éclaircir ce concept.

Définir la notion du trouble de comportement est plutôt complexe tant le terme est utilisé dans la littérature et dans la pratique. Selon Bursztein (2006), la banalité de cette expression et la fréquence avec laquelle elle est utilisée font souvent oublier la complexité qui se cache derrière ce terme.

L'enfant atteint de troubles comportementaux présente des dysfonctions dans plusieurs environnements de sa vie. En effet, la difficulté d'adaptation est vécue tant à l'école qu'à la maison. Il arrive aussi que l'élève ait des problèmes de santé mentale (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Dès l'entrée à l'école, le jeune enfant devrait être en mesure de contrôler son agressivité puisqu'il a appris à communiquer verbalement, à faire des compromis et à collaborer. Or, de 5 à 10% de ces enfants utilisent encore la violence à la fin du préscolaire (Tremblay et al., 2008). À l'adolescence, cela se traduit plutôt par l'usage de drogues, la violence et le décrochage scolaire (MEQ, 2000). Adulte, ce dernier a une plus grande probabilité d'adopter des comportements criminels, de souffrir de problèmes liés à l'abus d'alcool et de drogues et de se retrouver au chômage. (Tremblay et al., 2008). Or, il nécessite en plus d'une évaluation psychosociale effectuée par des gens qualifiés, des techniques d'observation ou d'analyse systématique afin de pouvoir révéler un déficit significatif de la capacité d'adaptation. Cette dernière se manifeste par des difficultés importantes d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (MEQ, 1999). À ce sujet, Roskam, Kinoo et Nassogne (2007) insistent sur l'importance d'une évaluation multidisciplinaire avant de poser un diagnostic.

Établir la distinction entre ce qui est normal de ce qui est pathologique n'est pas si simple. Par conséquent, il convient de préciser la définition d'un trouble psychopathologique et les critères objectifs qui permettent d'évaluer la sévérité d'un trouble de comportement. Cox (1994, dans Habimana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999) suggère les critères suivants : 1) la souffrance du sujet; 2) les difficultés relationnelles; 3) les conséquences du comportement de l'enfant sur les autres; 4) l'anormalité du comportement compte tenu de l'âge et du sexe de l'enfant; 5) la fréquence, la durée et l'intensité du problème; 6) les circonstances dans lesquelles se produit le comportement; 7) le nombre d'autres comportements anormaux associés;

8) l'interférence avec le développement psychologique normal; 9) les répercussions du comportement sur le fonctionnement scolaire; 10) les attitudes du sujet face à ce problème. Lors de l'évaluation psychosociale, le professionnel observe les comportements de l'élève qui le perturbent au point de l'empêcher d'apprendre ou d'entretenir un minimum de relations interpersonnelles satisfaisantes. Afin de demeurer dans l'objectivité, la nomenclature des troubles de comportement fait largement référence à la classification nosologique, à la pédopsychiatrie. Depuis la publication du DSM-III (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 3<sup>e</sup> édition), ouvrage réalisé par l'American Psychiatric Association (APA, 1980), le DSM-IV et la CIM-10 (*Classification internationale des maladies*, 10<sup>e</sup> édition), publié par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1992), les chercheurs s'entendent pour définir et décrire les troubles mentaux. Les références en termes de classification des troubles mentaux sont le DSM et le CIM 10. L'un est de provenance américaine alors que l'autre, internationale. Bien que des différences notables soient présentes dans les deux ouvrages, la classification américaine (DSM) est celle utilisée par l'ensemble des professionnels du milieu scolaire et, par conséquent, par le personnel de la Commission scolaire de Laval. Selon le DSM IV (APA, 1996), les problématiques comportementales se retrouvent sous l'intitulé «déficit d'attention et comportement perturbateur». Plus précisément, sous le vocable du trouble déficitaire de l'attention et hyperactivité, il y a des sous-catégories de problématique, à savoir : le type combiné, le type inattentif et le type hyperactif/impulsif. Quant aux comportements perturbateurs, on retrouve les troubles de la conduite dont le trouble de l'opposition avec ou sans provocation.

Globalement, cette incapacité d'adaptation se traduit par des comportements inadaptés qui sont de nature soit internalisée, soit externalisée. Les comportements internalisés ou sous-réactifs font référence à de la peur excessive envers des personnes ou des situations inconnues, des manifestations de passivité, de dépendance, de retrait, d'isolement. Quant aux comportements externalisés, sur-

réactifs, ils concernent plutôt l'agression, l'intimidation, la destruction, le défi à l'autorité, l'irresponsabilité, le refus d'un encadrement, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, le trouble oppositionnel, le trouble de conduite, etc. (APA, 1996; Legendre, 2005; MEQ, 2000; Pauzé, Déry, Yergeau et Touchette, 2005). Il semble qu'en classe d'adaptation scolaire pour les élèves ayant des troubles de comportement, on retrouve surtout des troubles extériorisés (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004; Kershaw et Sonuga-Barke, 1998; Mattison, Gadow, Sprafkin et Nolan, 2002; Place, Wilson, Martin et Hulsmeier, 2000). Plus encore, à l'intérieur de ces groupes, on distingue des sous-catégories d'élèves, ceux ayant un TDAH, ceux qui ont un trouble antisocial ou un trouble oppositionnel, ceux qui ont une combinaison de ces troubles et enfin, ceux qui n'ont pas assez de symptômes pour obtenir un diagnostic précis. Kauffman en (1989) a établi une typologie du trouble comportemental. Cette dernière semble être une référence pour les intervenants scolaires. Le tableau 2.1 présente divers types de troubles de comportement et les caractéristiques comportementales observables qui y sont associées.

**Tableau 2.1**

Typologie de Kauffman (1989)

<b>Types de troubles de comportement</b>	<b>Caractéristiques comportementales observables</b>
Hyperactivité et problèmes associés	Distractivité, impulsivité
Trouble ouvert de la conduite	Comportement ouvertement agressif (blesser, défier l'autorité)
Trouble couvert de la conduite	Vol, mensonge, incendie, vagabondage, absentéisme, échec scolaire, etc.
Délinquance juvénile et usage de drogues	Vandalisme, vol à main armée
Trouble du comportement lié à	Timidité, peur, hypersensibilité, phobies,

l'anxiété, à l'isolement et autres troubles	obsessions, compulsion, mutisme sélectif, trouble de la sexualité
Dépression et comportement suicidaire	Perte d'intérêt dans les activités productives, tentative de suicide, désespoir, isolement social
Comportement psychotique	Trouble grave du comportement

---

Les troubles comportementaux présentent donc un éventail hétérogène de problématiques. Néanmoins, ils engendrent des difficultés relationnelles avec l'environnement et nuisent au développement de l'enfant et même d'autrui. Legendre (2005) ajoute que les comportements doivent être de fréquence élevée, persistants et répétitifs. Selon Seeman, (2000), ces troubles, considérés de plus en plus chroniques, seraient difficiles à contrer de façon définitive. Aussi, ils sont souvent associés à des difficultés d'apprentissage puisque que l'enfant est généralement peu persistant face à une tâche à réaliser ou est incapable d'être concentré ou attentif pendant longtemps.

Enfin, les attitudes des enseignants à l'égard des élèves sont influencées par la nature des difficultés. En effet, « les handicapés physiques seraient mieux acceptés alors que les perturbés émotionnellement les plus rejetés » (Caglar, 1981, p.24). Il importe donc de s'attarder à cette problématique afin d'éviter l'exclusion, c'est-à-dire tenter de contrer leur cheminement en classe fermée où le taux de réintégration s'avère faible.

## 2.1.2 Intervention

### 2.1.2.1 Définition

Tel que précisé précédemment, il importe d'intervenir afin de contrer les difficultés comportementales des enfants et cette intervention devrait se situer à plusieurs niveaux. Avant d'agir, il faut prévenir; mais lorsque l'apparition des problèmes survient, il faut intervenir. Ainsi, la prévention s'avère être la première voie d'action à prioriser dans le but d'obtenir des résultats persistants (MEQ, 1999). Viennent ensuite les interventions. Le premier niveau d'intervention se nomme intervention précoce (primaire). Selon le MELS (2009), cette intervention vise à lutter contre le risque potentiel d'apparition du problème, à intervenir dès les premières manifestations et elle est justifiée par un risque élevé de mésadaptation. Quant à l'intervention secondaire, elle a lieu lorsque la problématique est déjà identifiée et que l'on souhaite intervenir avant que les problèmes ne s'aggravent. Enfin, l'intervention tertiaire a pour but d'empêcher l'évolution de la problématique et de réduire les effets de cette dernière.

Le programme étudié dans le cadre de ce mémoire adresse aux jeunes enfants du préscolaire identifiés comme ayant des difficultés comportementales et bénéficiant d'un service à paliers, offert à l'extérieur de la classe ordinaire. Il est donc question d'intervention secondaire. Toutefois, il est possible de considérer cette intervention comme précoce considérant l'âge des élèves ciblés (préscolaire). « Les interventions précoces se situent dans le champ de la prévention primaire. Issues du vocabulaire médical, ces dernières consistent à lutter contre un ou des risques potentiels avant l'apparition de tout problème. » (Ministère de la santé et des sports, Gouvernement français, 2011). Elles ont pour but d'intervenir dès les premières manifestations des difficultés.

Ce type d'intervention est justifié par la considération du risque, d'une probabilité élevée soupçonnée de mésadaptation de l'élève. L'intervention au préscolaire s'avère alors pertinente (Therisse, Lefebvre, Martinet et Larose, 2000). Cette dernière est préconisée pour empêcher l'aggravation de difficultés s'il s'avère impossible de les contrer. Ajoutons que le dépistage précoce est fortement priorisé dans la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). S'il n'y a pas une intervention précoce, plusieurs risques sont soulevés tels que la probabilité de développer une psychopathologie (Larose, Terisse, Lenoir et Bédard, 2004) et une altération du développement social (Gagnon, Boisjoli, Gendreau et Vitaro, dans Desbiens, Massé et Lanaris, 2006). Si des facteurs de risques sont présents, le risque de souffrir de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation est augmenté (Garmezy, 1985; Masten et al., 1999).

#### 2.1.2.2 Facteurs de risques

L'intervention précoce s'adresse à des enfants qui présentent des facteurs de risque laissant présager, dès le plus jeune âge, une probabilité plus élevée que la moyenne de développer une psychopathologie (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Ce risque provient de caractéristiques personnelles et environnementales. Les facteurs de risque sont des facteurs qui, lorsque présents, accroissent la probabilité qu'un jeune souffre de difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Garmezy, 1985; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy et Ramirez, 1999; Japel, 2008). Un enfant naît avec son propre tempérament, qui peut s'avérer un facteur de risque. Ajoutons le milieu familial défavorisé, le type d'encadrement parental trop coercitif ou laxiste, l'isolement social, la monoparentalité, la psychopathologie dans la famille, l'usage de drogues, la criminalité, etc. Bref, l'enfant évolue dans un environnement pouvant lui offrir des facteurs de protection et/ou de risque. Ces derniers auront une forte incidence sur son développement social et cognitif (Gagnon, Boisjoli, Gendreau et Vitaro, Dans Desbiens, Massé et Lanaris, 2006; Japel, 2008).

### 2.1.2.3 Impacts

L'intervention vise donc à mettre en place des dispositifs évitant l'exacerbation des difficultés. D'ailleurs, de nombreuses recherches ont démontré que ce type d'intervention auprès des enfants s'avérait efficace puisque cela permettait notamment, en plus de déterminer et d'évaluer les difficultés, d'intervenir auprès d'eux et de les soutenir (Mackay, 2006).

À ce sujet, Tremblay (1992) a démontré, dans une étude longitudinale, que les élèves ayant eu accès à un programme de prévention restaient plus longtemps à l'école que les enfants du groupe contrôle, soit ceux n'ayant pas bénéficié du programme de prévention.

Par ailleurs, on sait qu'il est favorable d'intervenir tôt pour atténuer les problèmes d'agression et limiter l'impact des facteurs de risque familiaux, considérant que le programme à paliers évalué offre des ateliers sur les pratiques parentales.

Malheureusement, les troubles comportementaux tendent à se cristalliser dans le temps s'ils ne sont pas traités dès leur apparition (Capuano et al., 2001). Effectivement, il semble que les enfants qui manifestent un niveau important de problèmes comportementaux en début de scolarisation risquent de souffrir de ces difficultés au cours de leur développement (Poulin et al., 2008). Plus encore, ces difficultés sont un important indicateur prédictif de comportements antisociaux à l'adolescence (Webster-Stratton et Reid, 2008). De nombreux chercheurs internationaux ont mis en évidence, dans une étude longitudinale, la forte corrélation entre l'agression physique pendant l'enfance et la délinquance à l'adolescence. (Broidy et al., 2003). L'agression physique est un phénomène que l'on observe chez la majorité des enfants vers l'âge de 2 à 3 ans. Habituellement, ces comportements diminuent après cet âge, mais si elle est encore manifestée à cinq ans, ces comportements risquent de rester stables dans le temps (Tremblay et al., 2004).

Nagin et Tremblay (1999) abondent en ce sens en démontrant que l'agression physique dans l'enfance est un fort indicateur prédictif de délinquance. En d'autres termes, si le but est prévenir la violence, il importe de cibler les interventions auprès de jeunes enfants ayant des problèmes comportementaux (Broidy et al., 2003), car le pronostic des jeunes « à risque » fait ressortir la nécessité d'intervenir tôt. Selon Lacourse et al. (2006), l'intervention, dès la maternelle, auprès des jeunes « à risque », serait efficace. Si il n'y a pas une intervention précoce, plusieurs risques sont soulevés tels que la probabilité de développer une psychopathologie (Larose, Terisse, Lenoir et Bédard, 2004) et une altération du développement social (Gagnon, Boisjoli, Gendreau et Vitaro, dans Desbiens, Massé et Lanaris, 2006). Afin d'augmenter les chances de réussite, c'est-à-dire que l'enfant se développe le plus adéquatement possible, il est souhaitable d'intervenir de manière intensive, soutenue et intégrée (MELS, 2009).

Or, cette intervention doit concerner à la fois les parents (entraînement aux habiletés parentales) et à la fois l'enfant (relations sociales) (Tremblay et al., 1992). Le premier afin d'acquérir des habiletés parentales adéquates, alors que le second pour développer les habiletés sociales de l'enfant. (Tremblay et al., 1992). Le MELS (2009), dans son document *Tous les outils dans le même étui*, ajoute qu'il est capital de considérer les parents en ce qui a trait à l'intervention. Ces derniers ont besoin de soutien afin de faire face aux comportements inadaptés et réagir de façon plus adéquate à ceux-ci. D'ailleurs, dans sa *Politique d'adaptation scolaire, Une école adaptée à tous ses élèves*, le ministère de l'Éducation (1999) insiste sur le dépistage précoce pour intervenir le plus rapidement possible. Ce dernier ajoute que le parent a aussi un rôle fondamental à jouer. Il importe donc d'outiller le jeune, mais aussi le parent qui éprouve des problèmes à développer ses habiletés parentales. Il sera vu ultérieurement que le programme d'intervention analysé dans ce mémoire inclut un volet parental.

En somme, intervenir rapidement contribue à éviter la cristallisation de comportements inadaptés, à limiter les facteurs de risques familiaux, à diminuer le risque de décrochage scolaire et la délinquance.

### 2.1.3 Évaluation

Qui ou quoi évaluer? Des compétences, le travail d'un élève, un parcours professionnel, les effets de la formation, l'efficacité d'un programme? Avec quoi évaluer? Des grilles d'objectifs, des indicateurs de paramètres, des logiciels, des questionnaires? Pour qui évaluer? L'élève, l'enseignant, une institution? Mais surtout, que veut dire évaluer?

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2004, dans Legendre, 2005), il s'agit d'une démarche qui permet de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives. Lors de ce présent travail, il a été décidé d'observer sous l'analogie d'un microscope, une situation, un service, de regarder, de se faire une idée sur ce qui va bien et moins bien dans le service à paliers *Les P'tits Tourbillons*.

Vouloir évaluer implique une approche, un devis, une méthodologie, etc. De façon générale, évaluer, c'est essentiellement porter un jugement sur la valeur d'un objet clairement défini à partir d'informations méthodiquement recueillies selon les critères explicitement énoncés, pour ensuite décider des mesures à prendre qui découlent de ce jugement (Gaudreau et Lacelle, 1999). Ou encore, tel que formulé par Legendre (1993), l'évaluation se veut une démarche ou processus qui mène au jugement et à la prise de décision. Ce jugement est qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères

explicités, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

L'évaluation est en somme, un processus par lequel on définit et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles.

## **2.2 Modèle théorique**

Les commissions scolaires ont développé des services éducatifs alternatifs de courte durée s'inspirant des systèmes à niveaux ou classes à paliers pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales (Massé, Lanaris et Carignan, 2004).

Dans l'ensemble des ouvrages décrivant des modèles de classes à paliers, il est observé que la plupart de ces classes se basent sur le modèle de classe spéciale de Hewett (1968, 1971, 1988) ainsi que sur celui du *Madison School Plan* (Braaten, 1979), une adaptation du modèle de Hewett. Les services de courte durée, utilisant le modèle à paliers, sont les types de ressources où il semble y avoir eu le plus de développement au Québec durant les dernières années (Bianchet, 2005).

### **2.2.1 Origines du modèle**

Frank M. Hewett est un psychologue américain. Travaillant auprès d'enfants perturbés émotionnellement, il s'intéresse particulièrement à leur éducation (apprentissage académiques et sociaux). Dans le contexte éducatif des années 1950, la psychiatrie, la médecine et la neurologie ont transposé leurs termes et leurs conditions dans l'environnement scolaire. Des vocables tels que «phobie scolaire»,

«déficit de l'ego», «dyslexie» et «dysfonctions cérébrales» sont utilisés pour décrire les enfants qui ont peur de venir à l'école, refusent d'obéir aux règles, ont des troubles dans l'apprentissage de la lecture et démontrent des problèmes de perception et de motricité. Toutefois, cette terminologie devient non pertinente et presque totalement inutile dans la salle de classe (Hewett, 1972). En outre, cette dernière favorise un point de vue qui suggère que l'enfant est d'abord une victime de problèmes psychiatriques ou neurologiques et que les problèmes éducatifs sont alors secondaires.

En 1965, Hewett visite un environnement scolaire, à savoir le *Ranier School Project*, à Buckley, dans l'état de Washington. Ce projet fut créé par l'Université de Washington (Bijou, Wolf, Kidder et Birnhbrauer, 1965). Dans ce lieu, Hewett rencontre des enfants qui présentent un syndrome de Down. Si d'emblée Hewett n'est pas un fervent partisan de la théorie du renforcement, prônée justement à cette école, cette rencontre lui fera rapidement changer d'idée. En effet, dans ce regroupement, les travaux académiques sont tous programmés et un feedback systématique sur les progrès réalisés par les élèves est proposé. Lorsque l'enfant se conforme aux demandes et effectue les travaux exigés, il obtient des points qui sont accumulés sur une carte. Quand cette dernière est complétée, il est alors possible d'échanger ces points contre une récompense matérielle. Selon Hewett, les enfants sont ainsi motivés et repoussent leurs limites intellectuelles. À la fin de son séjour, Hewett avoue être impressionné par l'efficacité, l'organisation, la structure et la motivation des élèves du *Ranier School Project*. C'est alors qu'il s'intéresse et initie le développement d'un modèle intitulé «*engineered classroom*». Ce dernier a été défini en partenariat avec l'équipe du Neuropsychiatric Institute (NPI) School of the Neuropsychiatric Institute in the Center of Health Sciences of the University of California, Los Angeles (UCLA), (Hewett, 1968). L'évaluation de son programme a été réalisée dans un projet d'étude intitulé : The Santa Monica Projet.

### 2.2.2 Bases théoriques

Les quatre principaux courants théoriques utilisés dans les années 1950 pour cerner la problématique comportementale inspirent des approches bien différentes dépendamment du point de vue selon lequel la difficulté est observée. Se basant sur les approches définies durant ses années d'interventions, Hewett (1968) a élaboré son programme en référence aux courants théoriques résumés ci-après. La première théorie, nommée psychodynamique-interpersonnelle, se penche sur l'origine et le sens du comportement de l'enfant. Une deuxième théorie considère la problématique comportementale du jeune en regard de la probable dysfonction organique. Cette théorie réfère à *la stratégie sensori-neurologique*. En continuité, la théorie observant le comportement de l'enfant en termes de son adaptation est nommée *la stratégie de modification comportementale*. Finalement, le dernier courant, *la théorie développementale*, implique une évolution ordonnée des étapes de développement, chacune survenant en relation avec l'autre.

#### 2.2.2.1 *La théorie psychodynamique-interpersonnelle*

Cette conception éducationnelle met l'accent sur la compréhension des facteurs psychologiques ainsi que le développement d'une relation de confiance positive entre l'adulte et l'enfant dans son environnement éducatif. Cette théorie se subdivise en deux approches, à savoir la psychanalyse et la psychoéducation. Le comportement mésadapté présenté par les enfants émotionnellement perturbés est considéré en partie comme résultant de fonctions intellectuelles et psychologiques perturbées au cours de périodes critiques du développement de la personnalité.

a) La psychanalyse

Se référant à la théorie élaborée par Freud, la psychanalyse postule que l'activité mentale se caractérise par trois structures : le Ça, le Moi et le Surmoi. Le Ça, correspond aux représentations mentales des pulsions (la libido et l'agressivité). Le Moi, quant à lui, se définit comme étant l'arbitre entre les besoins internes de l'enfant, ce qu'il souhaite pour son identité et les demandes de l'environnement. Il est le siège de l'adaptation et de l'apprentissage. Le Moi juge les situations en fonction des circonstances. Le Surmoi, pour sa part, est la partie spécialisée de l'ego contenant la conscience et l'idéal du Moi, structure par laquelle on se mesure soi-même. Il s'agit du décideur de l'esprit qui formule les actions permises d'un point de vue moral.

Une grande partie du comportement de l'enfant est considéré comme inconsciemment déterminée par l'interaction de ces structures et liée à son expérience psychologique au cours des étapes précédentes du développement psychosexuel.

b) La psychoéducation

Selon Hewett, une nouvelle approche s'inscrit dans le domaine de l'éducation, à savoir le modèle psychoéducatif. Selon Morse (1966 dans Hewett, 1968), il est dans l'intérêt de l'école d'organiser des services à l'élève, dispensés par des intervenants tels que: éducateurs spécialisés, psychométriciens, travailleurs sociaux, orthophonistes et consultants psychiatriques et psychologiques.

### 2.2.2.2 *La théorie sensori-neurologique*

Cette approche suggère que la problématique comportementale de l'élève peut s'expliquer par des déficits neurologiques et/ou sensitifs (hyperactivité, impulsivité, labilité émotionnelle, déficit d'attention, troubles d'apprentissage, etc.). Bien que tous les enfants présentant des troubles de comportement ne soient pas atteints par des déficits neurologiques, il est essentiel qu'un neurologue ou un spécialiste puisse investiguer afin de soutenir l'enseignant confronté aux problèmes du jeune.

### 2.2.2.3 *La théorie behavioriste*

L'apport récent du behaviorisme a retenu l'attention dans le domaine de l'éducation spécialisée. Cette approche suggère que l'éducation peut faire une différence dans la vie des enfants perturbés en les aidant dans l'acquisition de comportements adéquats et en diminuant la fréquence des comportements qui interfèrent avec leurs apprentissages. La difficulté exhibée est alors présentée comme un «comportement» et non plus comme une composante psychique ou neurologique. Ainsi, cette description s'apparente davantage au vocabulaire et à l'expertise des enseignants (Hewett, 1972).

Le but premier de l'approche behaviorale est d'identifier le comportement inapproprié, qui interfère avec les apprentissages, et d'assister l'enfant afin qu'il développe des comportements plus adaptés. Chaque enfant est considéré comme ayant le potentiel d'apprendre quelque chose, peu importe qu'il ait des troubles neurologiques, pédo-psychiatriques ou autres. Les méthodes d'interventions sont empruntées au conditionnement opérant, dont le renforcement.

#### 2.2.2.4 *La théorie développementale*

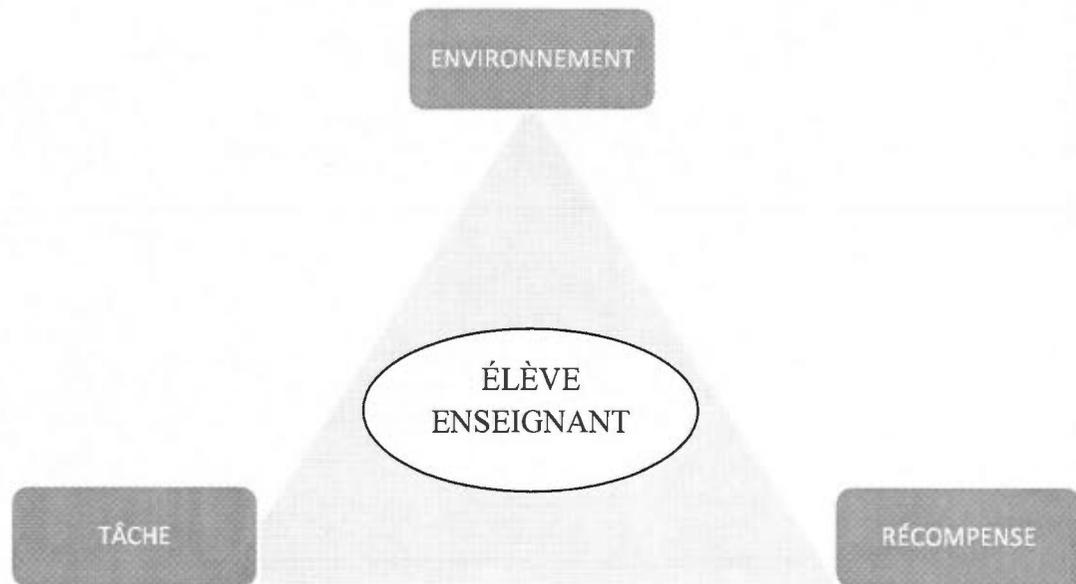
Les stades de développement se retrouvent décrits dans les ouvrages de Kephart, Doll, Havighurst, Piaget, Sigmund Freud, Anna Freud, Erickson, Maslow et Sears (Hewett, 1968). L'approche développementale consiste à étudier les changements comportementaux qui se produisent chez un individu au cours de sa vie. Le principal facteur de ces changements est surtout l'influence environnementale de l'individu. L'étude de la psychologie du développement est divisée en deux domaines bien distincts, il y a d'une part l'étude du développement social et personnel, et d'autre part l'étude du développement intellectuel et linguistique. D'après cette théorie développementale, ces changements se produisent par étape.

#### 2.2.3 Aménagement structurel typique du modèle d'Hewett.

- a) Buts éducatifs : La séquence développementale postule six buts éducatifs définis en paliers (niveaux) à atteindre : *attention, réponse, ordre, exploration, social, maîtrise/accomplissement*. Tous les élèves arrivant dans la classe à paliers débutent au premier niveau. Chaque palier se doit de considérer trois composantes essentielles aux situations d'apprentissage, c'est-à-dire un défi académique, des récompenses ainsi que la gestion de classe de l'enseignant.
  
- b) Environnement : Une attention particulière est portée à l'aménagement de la classe. Chacun des paliers est associé à un endroit particulier de la classe dont l'organisation est en conséquence. L'aménagement typique requiert une salle de dimension généreuse, bien éclairée, ayant un pupitre pour chacun des élèves (9 au total). La classe est supervisée par un titulaire ainsi qu'un assistant. Un schéma inséré en Appendice F permet de visualiser l'environnement.

- c) **Système d'émulation** : Chaque élève reçoit une carte sur laquelle est imprimé un tableau avec des cases vides. L'étudiant conserve en tout temps sa carte lorsqu'il circule dans la classe. Selon qu'il observe les règles et les attentes, il peut recevoir 10 points à tous les intervalles de 15 minutes. Ce fonctionnement vise à récompenser l'élève de façon concrète et immédiate. Chaque carte remplie peut être échangée pour des récompenses (bonbons, bibelots, activités méritoires, certificats, etc).
- d) **Interventions** : L'enseignant doit déterminer le défi à atteindre pour chaque élève. Si un élève démontre un comportement inadapté, le titulaire recourt à différentes techniques d'intervention (modification de la tâche, changement de place, reformulation, tutorat, retrait, suspension), selon la situation. De plus, l'horaire de la journée est programmé à l'avance.

Selon Hewett (1972), le triangle de l'apprentissage, tel que présenté à la figure 2.1, permet de visualiser les relations entre les différentes composantes de son modèle théorique. Au centre de l'apprentissage se retrouvent les acteurs de l'éducation, à savoir l'élève et le titulaire. Influencés par l'environnement, la tâche et la récompense, les différents processus entre eux entraînent une modification significative du comportement.



**Figure 2.1** Triangle de l'apprentissage, Hewett (1972)

### **2.3 Concepts émanant du modèle théorique**

Les prochaines pages décrivent les concepts inhérents à cette recherche, soit les programmes à paliers, la notion d'intégration ainsi que la compétence sociale.

#### **2.3.1 Programmes à paliers à la Commission scolaire de Laval**

L'influence du modèle de Hewett se fait largement ressentir dans le développement de classes à paliers. En effet, la nature progressive, les étapes, le renforcement, l'éducation affective, la structure de l'environnement physique de la classe et de la tâche sont des éléments-clés du modèle initial.

Sur la base de ce modèle théorique, la Commission scolaire de Laval a développé trois classes à paliers : une pour le préscolaire, depuis 1998, ainsi que deux pour le primaire, depuis 2006. Ces services sont offerts aux enfants ayant des difficultés

comportementales. Ce mémoire s'attarde exclusivement au service offert au préscolaire, soit *Les P'tits Tourbillons*.

### *Les P'tits Tourbillons*

Ce service est offert aux enfants ayant des difficultés comportementales. Pour qu'un enfant bénéficie de ce service, une évaluation psychosociale doit être préalablement complétée. Aussi, des adaptations et des interventions doivent avoir été tentées dans la classe de préscolaire. Notons par exemple le plan d'intervention. Ensuite, l'équipe-école rencontre le comité d'admission qui décidera d'accueillir l'enfant en difficulté. La majorité des dossiers présentés, s'ils sont complets, sont acceptés. Spécifions que pour présenter le dossier d'un enfant, le parent doit avoir préalablement accepté d'obtenir ce service et de participer aux ateliers de parents offerts par la psychoéducatrice responsable du service.

*Les P'tits Tourbillons* est un service de courte durée, soit de 17 semaines. Ce dernier contient cinq paliers organisés de façon hiérarchique. Plus précisément, l'enfant doit atteindre les objectifs d'un palier pour accéder au prochain. Lorsque l'enfant arrive, il se retrouve au premier palier. Cela signifie qu'il est exclu de son milieu régulier pour une durée de deux semaines. Pendant ces semaines, il travaille principalement le développement d'habiletés dites de base soit l'écoute, l'attention et les déplacements. Ensuite, il se retrouve au second palier pour une durée d'environ quatre semaines. Il est à noter qu'il est possible d'ajouter ou de supprimer des semaines à chacune des étapes selon l'atteinte des objectifs. À ce palier, l'enfant retourne dans son milieu régulier une fois par semaine. Généralement, il est accompagné par un intervenant du service de courte durée (psychoéducatrice, enseignante ou éducatrice). À ce stade, la capacité de se contrôler physiquement est ajoutée aux objectifs. Au troisième niveau, qui dure aussi quatre semaines, l'enfant retourne deux fois par semaine dans sa classe.

En plus des autres objectifs travaillés, l'enfant doit aussi apprendre à se contrôler verbalement. Plus l'élève progresse dans le service, plus les attentes sont élevées et plus l'autocontrôle est travaillé. Rendu au quatrième palier, l'enfant se retrouve plus souvent dans sa classe régulière qu'au service *Les P'tits Tourbillons*. Il doit maintenant apprendre à respecter son environnement, soit les autres et le matériel qui l'entourent. Au cinquième et dernier palier, l'enfant visite la classe à palier une seule fois par semaine pendant trois semaines et l'objectif général de ce palier est de consolider l'ensemble des objectifs travaillés.

Le retour dans la classe régulière est progressif afin de favoriser le transfert des apprentissages pro sociaux effectués aux *P'tits Tourbillons*. Il faut aussi souligner qu'avant l'entrée de l'enfant au service, le titulaire de la classe vient observer le fonctionnement du service de courte durée afin de reproduire un environnement similaire dans sa classe. De plus, on profite de cette visite pour expliquer en détails le fonctionnement du service, les objectifs à atteindre à chacun des paliers, la façon de remplir le document « Baluchon », un document de consignation quotidienne des comportements de l'élève ainsi que de l'atteinte ou non de chacun des objectifs (voir appendice A : « Baluchon »). Plus encore, on lui remet une trousse qui permet l'adaptation de la classe régulière afin qu'elle ressemble le plus possible au service de courte durée. Quant aux parents, ils doivent aussi rencontrer l'équipe de la classe à paliers afin de faire connaissance avec celle-ci. Les objectifs sont ainsi travaillés dans divers milieux et les attentes sont les mêmes. Aussi, les parents sont tenus d'assister à cinq ateliers offerts le soir. Les intervenants qui travaillent aux *P'tits Tourbillons* ont pour mandat de soutenir le titulaire de la classe ordinaire, d'assurer que ce dernier soit outillé dans ses interventions. Ce rôle de soutien se fait aussi auprès de l'enfant afin de l'aider à transférer ses acquis sociaux. Enfin, un soutien parental est assuré d'une part par les ateliers de parents, mais aussi par diverses rencontres effectuées selon les besoins.

Ce service de courte durée doit répondre à deux mandats. Le premier consiste à développer et/ou consolider la compétence sociale de chaque enfant. Cette mission est rendue possible par une adaptation de l'environnement, de la structure d'intervention et du contenu du service. Ainsi, le programme *Vers le Pacifique*, explicité ultérieurement, tente de répondre à ce mandat. Le modelage, le renforcement, et les apprentissages correctifs sont des stratégies qui complètent les interventions soutenant leur compétence sociale.

Quant au second mandat, il concerne les apprentissages académiques. En plus de socialiser, l'enfant doit s'instruire. Ainsi, chaque titulaire impliqué fait part des objectifs à atteindre. Comme cela varie d'une enseignante à l'autre, le défi à relever est grand. Pour y parvenir, l'enseignante des *P'tits Tourbillons* reçoit deux travaux par titulaire par semaine. Ces deux travaux doivent être effectués par tous les élèves. Ainsi, chaque enfant fait ses deux tâches en plus de celles des autres. Il faut ajouter qu'étant donné la nature du programme du ministère pour le préscolaire, chaque titulaire établit ses propres objectifs. Les travaux peuvent donc varier grandement, d'un titulaire à l'autre.

### 2.3.2 Intégration

Depuis environ 50 ans, la notion d'égalité des chances est traduite par la mission de l'école québécoise au regard de son mandat d'universalité et d'accessibilité. Dans le *Rapport Parent* (1965), on indique que « [...] l'État a le devoir d'instruire tous les enfants et de donner à tous une chance égale » (p. 331). Or, dans les années 1960, on assiste à une séparation de l'enseignement du secteur régulier et du secteur des classes spéciales. Comme l'école est obligatoire depuis 1943 au Québec, on veut répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants. La catégorisation de ceux-ci vise

alors à mettre en place des ressources mieux adaptées et d'éviter que les enfants soient rejetés (Goupil et Boutin, 1983). Le *Rapport Copex* (1976) recommande une éducation dans un milieu le plus normal possible. Le système en cascade voit alors le jour. Le but est que l'élève évolue le plus possible dans un environnement régulier, sinon de retourner le plus rapidement possible à des niveaux permettant le contact avec des pairs du régulier (Muscott, 1988). La cascade, pensée par Deno (Muscott, 1988) comporte des niveaux de placement qui vont de l'environnement le moins restrictif (classe régulière) au plus restrictif (hôpital ou domicile). Ce continuum devrait accueillir de moins en moins d'enfants, plus on se dirige vers le restrictif. La ségrégation complète est l'alternative de bout de ligne. Entre 1979 et 1981, à la demande du ministère, les commissions scolaires ont expérimenté divers modèles d'intégration.

Le concept d'intégration est compris de multiples façons lorsqu'il est appliqué au milieu scolaire. Sous le vocable "intégration", on peut considérer à la fois un regroupement d'élèves à l'intérieur d'une classe «spéciale» dans une école régulière ou des enfants intégrés dans les classes ordinaires. Quant au degré d'intégration dans les classes ordinaires, il varie lui aussi. Effectivement, l'intégration peut se limiter à quelques matières, mais elle peut aussi être complète (Doré, Wagner et Brunet, 1995).

Dans ce continuum d'intégration sociale et scolaire, le courant dit «d'intégration conditionnelle» propose d'accompagner et de soutenir l'élève en difficulté au sein ou en dehors de sa classe ordinaire (Boutin et Bessette, 2009). En 2009, le MELS, dans un document intitulé *Publications et statistiques*, a publié un document sur l'évolution des effectifs à l'école. Dans cet ouvrage, il est démontré que parmi les 64 pour cent d'élèves EHDAA intégrés en classe ordinaire dès l'entrée au primaire, près du tiers de ces enfants, six ans plus tard, ne sont plus considérés comme étant EHDAA. Plus encore, la majorité de ces élèves ont complété leur primaire en demeurant intégrés. D'un autre côté, pour ce qui est des élèves placés en classe

d'adaptation scolaire au début du primaire, la moitié y est encore six ans plus tard. Au regard de ces données, il importe de favoriser l'intégration scolaire.

Afin de permettre aux enfants de retrouver leur motivation et de bonifier leur conduite sociale, les professionnels de l'éducation font généralement référence au modèle des classe à paliers afin d'arriver à cet objectif d'intégration.

### 2.3.3 Compétence sociale

Le principal but de l'enfant est de s'adapter ou de s'ajuster aux multiples environnements auxquels il a accès en mettant à profit toutes les ressources qui lui sont accessibles. Cette mise à profit des ressources personnelles ou du milieu augmente la capacité du jeune enfant à entrer en relation avec ses pairs. À elles seules, ces interactions permettent un nombre inestimable d'expériences qui aident l'enfant à se décentrer de sa position et à profiter de celle des autres. Bien que la genèse de la compétence sociale s'initie par l'environnement familial, les habiletés sociales développées lors de la petite enfance seront importantes durant tout le parcours de vie de l'enfant. De plus, ces habiletés sont modérément stables jusqu'à l'adolescence (Giard-Gascon, 2008). Le contexte scolaire, quant à lui, contribue à forger et à consolider une bonne partie de ces habiletés sociales, émotionnelles et sociocognitives à la base de la compétence sociale (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001).

De nombreuses études indiquent que les élèves en difficulté de comportement ne possèdent pas ou ne savent pas quand ni comment utiliser les habiletés sociales leur permettant de réussir à l'école et d'être acceptés par leurs pairs et leurs enseignants (Desbiens et Pascal, 2006). Ainsi, le milieu scolaire a recours fréquemment à des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Afin de définir le concept de programme, la citation retenue est la suivante :

Un programme est un ensemble cohérent, structuré et organisé d'objectifs, d'activités et de ressources humaines, matérielles et informationnelles, regroupés pour offrir des services particuliers en vue de satisfaire des besoins particuliers d'une population déterminée (Ministère de la Santé et des Services sociaux, citée dans Rondeau, 2003, p.2).

Le développement et l'implantation de divers programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits à l'école existent déjà depuis un certain nombre d'années, certaines initiatives datant d'une trentaine d'années (Rondeau, 2003). Les programmes interviennent soit au niveau de la prévention universelle, c'est-à-dire qu'ils favorisent le développement des habiletés sociales de tous les jeunes, soit en prévention secondaire où ils visent une population déjà à risque.

Au Québec, les programmes les plus utilisés pour développer des compétences sociales sont : «Fluppy», «Vers le Pacifique» et «Le Conseil de coopération» (Rondeau, 2003).

#### 2.3.3.1 Programme *Vers le Pacifique*

Dans la classe *Les P'tits Tourbillons*, le programme introduit afin d'améliorer la compétence sociale des élèves admis est *Vers le Pacifique*. Conçu par l'Institut Pacifique dans les années 1990, ce programme s'adressait aux élèves du primaire et du secondaire. Depuis, cette édition du programme *Vers le Pacifique* a été peaufinée et elle comprend maintenant un contenu d'enseignement spécifique adapté selon les groupes d'âge suivants : préscolaire 4 ans, préscolaire 5 ans et chacun des cycles du primaire.

Le but général du programme est de prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. L'objectif général, quant à lui, est d'outiller les jeunes à gérer

leurs conflits de façon pacifique en les accompagnant dans le développement d'habiletés relationnelles. Il s'agit d'un programme à géométrie variable permettant de l'implanter selon plusieurs modalités (thèmes, activités, etc.). La clientèle visée par le programme est principalement scolaire, mais elle peut également être de milieu communautaire.

Le premier volet du programme est la résolution de conflits. Il a pour objectif de former les jeunes à cet égard. Constitué de 19 ateliers au préscolaire (9 ateliers pour chacun des cycles du primaire), ces derniers portent sur l'un des neuf thèmes suivants : le conflit, les sentiments, la colère, la communication, l'écoute, l'empathie, l'estime de soi ou la connaissance de soi, la recherche de solutions et la résolution de conflits. La durée d'un atelier est d'environ 40 à 60 minutes à raison d'une animation par semaine. C'est la technicienne en éducation spécialisée de la ressource *Les P'tits Tourbillons* qui anime les ateliers à l'intérieur de son local de classe. Les méthodes pédagogiques utilisées afin de mettre en relation le contenu et les jeunes sont des activités ludiques, des réflexions personnelles, des discussions de groupe, des jeux de coopération, des mimes, des bricolages, des histoires, de brefs exposés et des mises en situations. Le matériel requis est le guide d'animation du programme, les affiches qui permettent le repère visuel et le réinvestissement, la trousse didactique et les livres d'histoires.

Le deuxième volet est la médiation par les pairs. Le but de ce volet est d'amener les élèves à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits. Dans la classe *Les P'tits Tourbillons* ce volet n'est pas présenté aux élèves compte tenu du fait que la classe à paliers ne présente pas le milieu naturel (classe d'origine) de l'élève.

## 2.4 L'état des connaissances concernant les classes à paliers

Bien que les classes à paliers semblent être une alternative à la classe fermée pour répondre aux besoins des élèves présentant des problèmes d'adaptation scolaire et sociale, il demeure que peu d'études ont été menées pour évaluer leur efficacité. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons recensé seulement sept recherches américaines quant à l'évaluation systématique des effets ou de l'impact des classes à paliers auprès d'élèves qui présentent des troubles comportementaux. Une recension des écrits et un mémoire de recherche s'intéressant à l'impact d'une classe à paliers complètent le portrait d'ensemble des études. Les recherches réalisées sont essentiellement américaines (Cruz et Cullinan, 2001; Hewett, Taylor et Artuso, 1969; Klotz, 1987; Mastropieri, Jenne et Scruggs, 1988; Mitchell et Cockrum, 1980; O'Connor, Stuck et Wyne, 1979; Walker, 1997 dans Massé et al., 2008). Il est intéressant d'observer que chacune de ces recherches est de nature quantitative. L'objectif des recherches est d'évaluer l'efficacité du système de courte durée. En ce qui a trait aux résultats, on note une diminution des comportements dérangeants associés aux troubles du comportement dans quatre études (Klotz, 1987; Mastropieri et al., 1988; Mitchell et Cockrum, 1980; Walker, 1997), une augmentation des comportements liés à l'attention à la tâche dans cinq études (Cruz et Cullinan, 2001; Hewett et al., 1969; Mastropieri et al., 1988; O'Connor et al., 1979; Walker, 1997) et finalement, une amélioration du rendement scolaire dans quatre recherches (Hewett et al., 1969; Mastropieri et al., 1988; O'Connor et al., 1979 ; Walker, 1997). Bien que ces résultats semblent concluants à l'égard de l'efficacité des classes à paliers dans le but de modifier les comportements perturbateurs des élèves, les données doivent être cependant interprétées avec prudence. En effet, plusieurs faiblesses méthodologiques peuvent être notées (absence de groupe témoin, comparaison uniquement pré-test/post-test, échantillons restreints, peu de tests statistiques utilisés pour vérifier les différences significatives). Il serait tout de même convenable de souligner que les systèmes à paliers semblent efficaces au plan de la modification de comportements

(Massé et al., 2008). Or, aucune recherche n'indique la portée de cette intervention à long terme.

En ce qui concerne la réalité québécoise, les ouvrages de Massé et Lanaris (2005, 2008) résument l'implantation des classes à paliers dans les écoles. Selon ces chercheuses, les résultats démontrent que l'efficacité des ressources à paliers repose sur la nature progressive, la structure, la relation créée entre le psychoéducateur et le jeune, la construction de l'estime de soi et le développement des habiletés sociales. De plus, trois mémoires de recherche permettent de tracer un aperçu de l'impact des classes à paliers sur la modification des comportements perturbateurs des enfants québécois. Par exemple, Carignan (2005) réalise une recherche qualitative concernant une démarche de réintégration d'élèves bénéficiant d'un service de courte durée. Les résultats obtenus permettent d'affirmer que la procédure établie dans ce service facilite la réintégration des élèves. Or, un seul mode de collecte de données a été utilisé, rendant la triangulation des méthodes improbable. Bianchet (2005), pour sa part, a effectué une étude quantitative des effets d'un service à paliers au préscolaire sur l'adaptation et la réintégration des élèves. Les résultats de cette étude démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Finalement, une étudiante candidate à la maîtrise en psychoéducation, Marie-Ève Isabelle, rédige actuellement un mémoire ayant pour titre : *«Transit», un système à paliers, une aventure pour les élèves qui présentent un trouble d'opposition avec provocation*. Son projet consiste à évaluer et analyser le service ainsi qu'à identifier les correctifs à y apporter, à partir d'une recension des écrits. Par la suite, elle y apportera les correctifs nécessaires dans la ressource évaluée. Les retombées de ces modifications visent à augmenter la cohérence entre les interventions effectuées auprès des élèves et l'efficacité de ces interventions, ainsi qu'à structurer la pratique des agents d'éducation. Cette recherche est soutenue par un projet de stage.

## 2.5 Objectifs et hypothèses de recherche

Ce mémoire vise à évaluer les impacts du programme *Les P'tits Tourbillons* et ce, de deux façons. Premièrement, une cohorte d'enfants fréquentant le programme sera observée. De plus, leurs parents et les intervenants impliqués seront questionnés afin d'évaluer l'adaptation à court terme de ces élèves. Ensuite, l'appréciation des services reçus sera évaluée. Deuxièmement, l'historique des enfants ayant bénéficié de ce service sera retracé afin de valider leur adaptation à moyen terme. Les objectifs de recherche sont évalués à court et à moyen terme.

À court terme, la recherche vise à évaluer la modification des comportements perturbateurs et prosociaux ainsi que l'appréciation du service chez les enseignants et les parents. À moyen terme, la recherche vise à observer l'adaptation scolaire des élèves ayant fréquenté un service à paliers. Ces objectifs donnent lieu aux hypothèses suivantes :

H1 : Après avoir fréquenté un service à paliers (année scolaire 2009-2010), les élèves du préscolaire manifesteront une augmentation de comportements adaptés prosociaux et une diminution de comportements perturbateurs comparativement aux résultats obtenus avant le début du programme.

H2 : La majorité des élèves ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons* maintiendront leur intégration au régulier lors de leur parcours scolaire au primaire.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre formule les différentes parties de la méthodologie, à savoir : l'approche de la recherche, son mode d'investigation, les participants, les instruments de mesure choisis et le déroulement.

#### 3.1 Approche

Il importe de spécifier que ce mémoire s'effectue en collaboration, c'est-à-dire qu'il est réalisé par deux étudiantes provenant de domaines complémentaires (enseignante et psychoéducatrice). Cette collaboration permet d'analyser la situation en profondeur; dans ce cas-ci un service de courte durée, organisé en paliers. Rappelons que l'objectif de la recherche est d'évaluer l'impact d'un service à paliers pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés de comportements. Afin d'atteindre cet objectif, le type de recherche est donc évaluatif. En effet, si l'intention est « de connaître la valeur et la portée d'un phénomène, de porter des jugements, la recherche sera d'ordre évaluatif. » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007).

Le choix de l'approche s'est arrêté sur l'approche mixte, c'est-à-dire que l'analyse est à la fois qualitative et quantitative. L'analogie du microscope est choisie en ce sens qu'un plan rapproché nous donne la vision détaillée, alors que le plan plus éloigné offre un regard global. Plus précisément, l'analyse se fait en deux temps. D'une part, elle se fait à court terme, à l'intérieur d'un temps donné et est scrutée à la loupe, *ici* selon une vision microscopique. D'autre part, l'impact du service est observé à moyen terme, mais cette fois-ci, l'analyse est plus générale, selon une vision macroscopique. Le regard binoculaire s'avère possible compte tenu du fait que la

recherche se fait en collaboration. L'observation à moyen terme s'avère majoritairement quantitative alors que le plan rapproché est plutôt qualitatif, bien qu'il y ait tout de même des données quantitatives. Il importe de mentionner qu'à l'intérieur de cette évaluation microscopique, associée au paradigme interprétatif, les instruments sélectionnés sont empruntés tant à la méthode qualitative que quantitative. Quant à la vision macroscopique, elle se situe davantage dans le paradigme positiviste, donc les instruments de mesures sont quantitatifs. Or, il est nécessaire de spécifier que le choix de l'approche mixte s'est effectué « dans la perspective des choix des méthodes et non des postures épistémologiques » (Karsenti, 2006). Le mémoire ne se situe donc pas aux deux extrémités des pôles épistémologiques, mais plutôt au centre. D'ailleurs, cette mixité des méthodes peut produire des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). En effet, cela permet la triangulation des résultats de recherche (Karsenti, 2006).

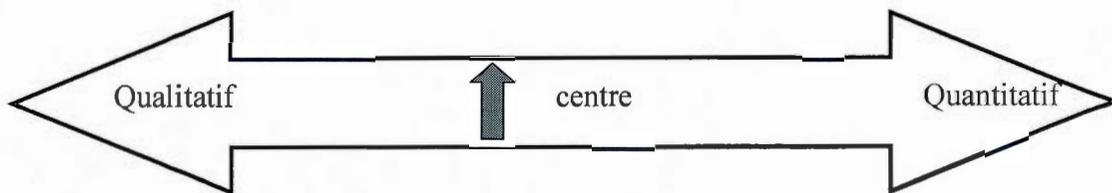
Précisons que dans le cadre de ce mémoire, la perspective microscopique vise à évaluer l'impact du service *Les P'tits Tourbillons* de l'année scolaire 2009-2010 alors que la perspective macroscopique vise à tracer l'historique des enfants ayant bénéficié de ce programme en 2009-2010 au cours des années subséquentes, soit 2010-2011, 2011-2012 et pour leur classement pour 2012-2013. Voici un tableau qui explique plus clairement l'approche :

**Tableau 3.1**  
Vision binoculaire

<b>Vision microscopique</b>	<b>Vision macroscopique</b>
Évaluation à court terme	Évaluation à moyen terme
Une cohorte	Une cohorte, sur les années 2010-2011, 2011-2012 et pour le classement 2012-2013
Étude de cas	Analyse documentaire
Qualitatif et quantitatif	Quantitatif
Interprétatif	Positivisme

### **3.2 Mode d'investigation et devis de recherche (pré-test et post-test)**

En ce qui a trait au mode d'investigation choisi, compte tenu du fait que pendant la collecte de données, une des deux étudiantes travaillait dans ce milieu, il semblait évident que l'étude de cas serait l'instrument privilégié. Effectivement, dans l'étude de cas, le chercheur est directement impliqué dans le milieu de vie. Le sujet est donc abordé de l'intérieur. Cela donne alors accès à une compréhension profonde. En d'autres termes, la situation est analysée en tenant compte des particularités et du contexte. Il faut spécifier que l'étude de cas exige rigueur et temps et qu'il importe d'être sur le terrain. Soulignons que l'étude de cas est unique et ne peut donc pas se généraliser. Les résultats ne peuvent être universels. Or, la situation est comprise sous toutes ses coutures, sous tous ses angles, dans toute sa globalité. Cela semble s'inscrire dans un paradigme interprétatif, propre à la recherche qualitative. Ainsi, même si la méthodologie est mixte, la position dite précédemment centrale se situe davantage du côté qualitatif que quantitatif, sans toutefois être à l'extrémité. La position épistémologique de ce mémoire est indiquée par la flèche au milieu.



**Figure 3.1** Position épistémologique du présent mémoire

L'apport de l'approche qualitative se justifie par le fait de la nécessité de répondre aux objectifs du mémoire. Ces derniers doivent être analysés de l'intérieur, soit par un raisonnement de type inductif. Aussi, l'apport du paradigme interprétatif, s'avère être un présupposé de cette recherche. Étant donné la position en lien avec l'approche de type multiméthodologique, l'orientation est à mi-chemin entre le positivisme et l'interprétatif. Puisque la quantification ne suffit pas (réponses quant aux résultats escomptés de la classe à paliers sur la modification et le maintien à long terme des comportements pro sociaux), il semble nécessaire de saisir l'appréciation du service.

Quant aux caractéristiques de cet instrument de recherche, nommons le contexte qui est réel, ouvert et incontrôlé (Lessard-Hébert et al., 1996) En effet, on ne crée pas une situation artificielle, simulée, mais on prend ce qui existe réellement dans un milieu concret et existant. Ce milieu est constitué d'enfants de cinq et six ans ainsi que des intervenants gravitant autour d'eux. Ajoutons qu'il faut utiliser plusieurs instruments de collecte de données tels que l'observation, l'entretien, l'analyse de documents, etc. Le choix des outils sera précisé ultérieurement.

### 3.3 Participants

#### *Les élèves*

Le service de courte durée organisé en paliers se trouve à la Commission scolaire de Laval. Pour l'année scolaire 2009-2010, la classe était située dans une école de Laval, soit un établissement scolaire régulier où se retrouvent deux classes à paliers, l'une étant *Les P'tits Tourbillons* et s'adressant à des enfants du préscolaire. L'autre se nomme *l'Intersection*. Cette dernière accueille des enfants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année du premier cycle du primaire. Il est à noter que *Les P'tit Tourbillons* dessert toute la commission scolaire. Cela signifie que c'est la seule classe pouvant accueillir des enfants en difficultés comportementales. Il importe d'ajouter qu'on ne retrouve pas de classe fermée pour les troubles de comportement au préscolaire à Laval.

Afin d'étudier en profondeur la classe à paliers, le choix des sujets est varié. En ce qui concerne la vision microscopique, 14 élèves ayant bénéficié de ce programme en 2009-2010 ont été ciblés. Leurs parents ont accepté la participation de leur enfant à la recherche. Tous les enfants participant à la recherche ont reçu, lors de l'évaluation psychosociale, une recommandation professionnelle démontrant un trouble de comportement. La recommandation de référer le jeune au service *Les P'tits Tourbillons* n'implique pas systématiquement et uniformément l'utilisation d'échelles comportementales ou de tests psychométriques standardisés. Ainsi, les élèves du préscolaire qui éprouvent une difficulté comportementale et qui sont admis au service *Les P'tits Tourbillons* ont des troubles divers. Certains ont un diagnostic suite à une évaluation pédopsychiatrique alors que d'autres non. Ainsi, la clientèle de ce service à paliers est hétérogène. On retrouve des élèves ayant des troubles perturbateurs de comportement (TDAH, troubles oppositionnels avec ou sans provocation) mais également des élèves ayant des troubles de la pensée et de l'affect, qui seront diagnostiqués incessamment par une référence en santé mentale suite à l'observation de leurs comportements par les intervenants du service *Les P'tits Tourbillons*.

### *Les enseignantes*

Les titulaires de la classe d'origine, où le jeune est scolarisé lors de son admission au service *Les P'tits Tourbillons*, est celui ciblé pour recenser les données du présent mémoire. Seize enseignantes ont accepté de répondre à un questionnaire d'appréciation. Ce nombre est relativement élevé, car il est souhaitable d'avoir suffisamment de sujets pour être en mesure de saturer les données. Le concept de saturation renvoie au principe que le chercheur peut disposer d'une quantité de données suffisantes afin d'effectuer correctement sa recherche et que par conséquent de nouveaux questionnaires n'apporteraient pas d'informations supplémentaires (Mayer et Ouellet, 1991). Ces enseignantes sont les titulaires des élèves ayant participé au programme à paliers.

Les titulaires sont toutes de sexe féminin, de formation universitaire (outre une titulaire détenant un diplôme collégial). Certaines sont des enseignantes ayant un poste à la CSDL alors que d'autres sont en remplacement. Le nombre d'années d'expérience varie grandement. Ces données seront considérées dans l'interprétation des résultats.

Les enseignantes sont invitées à remplir un questionnaire à choix de réponses, pour désigner les comportements de l'enfant, intitulé Questionnaire Auto-Administré de l'enseignant (QAAens) et provenant de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ, 2004). Pour faciliter la lecture de ce mémoire le terme ELDEQ a été retenu pour nommer le questionnaire. De plus, les titulaires ont également répondu à un questionnaire appréciatif sur le service (voir la section *Instruments* pour la description des outils).

Ainsi, au moment de la collecte des données, neuf enseignantes ont rempli le ELDEQ avant l'entrée de l'enfant au service *Les P'tits Tourbillons*. De ces neuf, six enseignantes ont aussi complété le même formulaire, mais à la fin du service. Quant

aux questionnaires sur l'appréciation du service envoyés aux titulaires, neuf nous ont été retournés complétés.

### *Les parents*

À l'entrevue de parents, six étaient présents. Ce sont les principaux donneurs de soins des enfants. Il s'agit de pères et de mères des enfants. Ils ont tous fréquenté l'enfant quotidiennement alors qu'il fréquentait le préscolaire dans sa classe ordinaire et lorsqu'il fréquentait le service *Les P'tits Tourbillons*. Leurs données sociodémographiques démontrent un large éventail de conditions qui seront interprétées lors de l'analyse des résultats. Ainsi, il est réaliste de penser que le nombre de répondants, à chacun des outils de collecte de données, est suffisamment élevé pour saturer les données.

## **3.4 Instruments**

### *Parcours scolaire*

Pour ce qui est de la vision macroscopique, une analyse documentaire à l'aide des archives de la Commission scolaire de Laval a été retenue comme instrument de recherche. L'analyse documentaire est principalement quantitative. Les sujets sont les mêmes, soit les élèves du préscolaire qui ont eu recours aux *P'tits Tourbillons* en 2008-2009. Les documents d'archives ont été conservés depuis les cinq dernières années. Grâce à elles ainsi qu'à l'outil informatique GPI, il est possible de déterminer combien de ces enfants ont réussi leur parcours en classe ordinaire, combien ont poursuivi en adaptation scolaire et dans quel type de classe ils se sont retrouvés en adaptation scolaire. Il importe de rappeler que l'un des objectifs d'un service de courte durée est d'éviter la classe fermée et de favoriser le retour en classe ordinaire. (Carignan, 2005) Or, les améliorations comportementales réalisées dans le cadre des

classes à paliers ne semblent pas nécessairement perdurer dans le temps (Farrell et al, 1998). Les résultats obtenus permettront d'évaluer l'atteinte de cet objectif. Les archives relatives à ces quatorze enfants seront analysées. Cette portion de la recherche sera traitée de façon quantitative.

#### *Questionnaire appréciatif - enseignants*

Les instruments de recherche et de mesures choisis dans l'évaluation à court terme sont, un questionnaire appréciatif est rempli par les titulaires de classe des enfants qui ont eu recours au service à paliers au cours de l'année 2009-2010 (Voir Appendice B : questionnaire appréciatif).

#### *Entrevues - parents*

Les parents participent à un entretien de groupe semi-dirigé (Voir Appendice C : schéma d'entrevue). L'entrevue de groupe est l'instrument choisi pour «accéder aux perceptions d'une population spécifique sur un sujet donné sans a priori [et] capter les attentes» (Boutin, 2007, p.22). Notons également qu'un des avantages est que le participant est plus enclin à s'exprimer librement et peut sentir l'appui des autres participants.

#### *Le Baluchon*

Pour les élèves, il est à noter que des segments d'événements sont notés par la chercheuse (enseignante aux *Tourbillons*) et l'éducatrice, qui sont directement impliquées dans le milieu. Ajoutons «Le Baluchon» qui est un outil de communication et de compilation utilisé tant par l'école d'origine, le service *Les P'tits Tourbillons*, que les parents. À l'intérieur de ce dernier se retrouvent des notes

concernant le comportement de l'enfant ainsi que l'évaluation de chacun des objectifs ciblés selon le palier. Ainsi, il est possible de savoir quels objectifs sont atteints et quels sont ceux qui nécessitent une amélioration de la part de l'élève. « Le Baluchon » est donc à la fois un outil quantitatif et qualitatif.

### *Le comportement de l'enfant*

Enfin, un outil appelé ELDEQ est utilisé comme pré-test, post-test (Voir Appendice D : ELDEQ). Le titulaire de l'enfant remplit ce questionnaire avant son entrée aux *P'tits Tourbillons* ainsi qu'à la fin de son passage. Cet outil permet d'évaluer la modification comportementale. Il a été retenu comme instrument de collecte de données compte tenu du fait qu'il a été utilisé dans une grande enquête longitudinale auprès d'un échantillon représentatif d'enfants, soit l'Étude longitudinale du développement des enfants au Québec et qu'il évalue différentes composantes comportementales ainsi que la maturité scolaire. Soulignons que les échelles de ce questionnaire ont été validées et ont toutes de bonnes propriétés psychométriques.

Une diversité d'outils est utilisée afin de trianguler les méthodes. En effet, il importe de rappeler que des questionnaires sont remplis, des entrevues ont lieu, des documents d'observations sont remplis quotidiennement par le titulaire de la classe d'origine, selon un devis de recherche pré-test, post-test. Il importe de spécifier que selon De Bruyne et al. (1974), le questionnaire et l'entrevue réfèrent au mode de collecte de données de l'enquête. Ajoutons que la collecte des données se fait auprès de sources variées. En effet, plusieurs intervenants impliqués directement auprès de l'élève évaluent la modification du comportement de l'enfant et l'ampleur de cette dernière. Aussi, ils peuvent donner leur opinion sur le service à paliers. La variété de sources optimise la qualité de l'étude puisqu'elle offre la possibilité d'obtenir différents points de comparaison. Bref, en plus d'obtenir une triangulation des

méthodes, il est possible d'accéder à une triangulation des sources. Cette double triangulation assure la validité qui est le principal critère de scientificité en recherche qualitative.

Le tableau 3.2 regroupe les instruments de collecte de données utilisés selon l'approche et les participants.

**Tableau 3.2**

Instruments de collecte de données selon l'approche et les participants

<b>Instruments</b>	<b>Qualitatif / quantitatif</b>	<b>Court terme / moyen terme</b>	<b>Participants</b>
<b>Entrevue de groupe</b>	Qualitatif	Court terme	Parents
<b>Questionnaires</b>	Qualitatif	Court terme	Titulaires
<b>Journal de bord</b>	Qualitatif et quantitatif	Court terme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titulaires</li> <li>• Intervenants aux <i>P'tits Tourbillons</i></li> <li>• Parents</li> </ul>
<b>Archives</b>	Quantitatif	Moyen terme	
<b>ELDEQ</b>	Quantitatif	Court terme	Titulaires
<b>Observations, notes</b>	Qualitatif	Court terme	Intervenantes aux <i>P'tits Tourbillons</i>

### 3.5 Déroulement

Afin de pouvoir collecter les données par questionnaire, les enseignantes ont été contactées par l'enseignante du programme à paliers, Mélissa Bouthillier. Ce contact s'est fait par un courriel. À l'intérieur de ce dernier, elles ont été informées de l'objectif de la recherche, de la date à laquelle elles recevraient le questionnaire, soit à

la mi-juin 2010, et du genre de questions auxquelles elles seront invitées à répondre. Aussi, elles ont été assurées de leur liberté de choix quant à leur participation ou non à la recherche. Enfin, il leur a été précisé que cela se ferait anonymement et que les informations resteraient confidentielles. Bref, les règles d'éthique ont été respectées judicieusement.

En ce qui a trait à l'entrevue, les parents ont d'abord reçu un appel téléphonique de l'enseignante Mélissa Bouthillier afin de les inviter à participer à une entrevue de groupe. Lors de cet appel, il leur a été mentionné que le but de cette entrevue était d'obtenir leur point de vue quant à l'efficacité du programme. De plus, la date, l'heure et l'endroit de l'entrevue furent spécifiés, soit le 6 juin 2010 à 19h à l'école où se trouve la classe à paliers. Il importe de souligner que les parents ont l'habitude de participer à des échanges de groupe car ils ont participé à cinq ateliers de parents obligatoires. Ces ateliers avaient lieu à la même heure et au même lieu que l'entrevue semi-dirigée effectuée dans le cadre du mémoire de recherche. Plus encore, il leur a été spécifié qu'ils étaient libres de participer ou non à l'entrevue et que les données demeurerait confidentielles. Enfin, ils ont été prévenus que l'entrevue serait enregistrée par un outil audio. Il importe de spécifier que tous les parents présents à l'entrevue ont signé une lettre de consentement le soir de la rencontre.

### **3.6 Analyse de données**

Afin de « relever les messages clés émis par les participants, d'en saisir le sens et de les relier aux visées de la recherche » (Boutin, 2007, p.103), il importe d'analyser les données. Les résultats de nature qualitative sont donc analysés à l'aide d'un raisonnement inductif. Plus précisément, l'analyse de contenu de type exploratoire permettra d'accéder aux résultats présents dans les questionnaires, entrevues et observations. Il faut indiquer que la transcription des enregistrements obtenus lors des entrevues s'effectue par verbatim. Cela signifie que chacun des mots mentionnés

lors des entrevues est retranscrit et ultérieurement analysé. L'analyse de contenu permet justement l'éclaircissement du contenu non perceptible à la seule écoute des enregistrements audio (Aktouf, 1987).

Ainsi, ce type d'analyse implique plusieurs étapes (Deslauriers, 1987). La première phase nécessite de nombreuses lectures afin de s'imprégner des propos tenus par les participants, d'effectuer une pré-analyse. On la nomme l'étape des lectures préliminaires et de l'établissement d'une liste des énoncés. Vient ensuite le choix et la définition des unités de classification. Le contenu est alors découpé en unités de signification. Enfin, le processus de catégorisation et de classification s'avère être l'étape la plus importante. Il faut spécifier que dans le cadre de ce mémoire, le modèle de catégorisation choisi est le *modèle mixte*. En effet, la majorité des catégories sont prédéterminées par les étudiantes. Or, certaines catégories pourront s'ajouter ou se modifier pendant l'analyse. L'outil choisi afin de faciliter cette troisième étape est le logiciel informatique WeftQDA. Il est à noter que ce logiciel facilite le codage et permet une économie de temps.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats obtenus à la suite des analyses réalisées. Les données présentées permettront de répondre aux questions de recherche citées précédemment. Il apparaît pertinent de rappeler que les données de ce chapitre seront présentées de façon à démontrer l'impact du service *Les P'tits Tourbillons* à court et moyen terme.

Dans un premier temps, la modification comportementale sera relevée par les enseignantes des classes d'origine ainsi que celles du service *Les P'tits Tourbillons* et l'appréciation sera rapportée. Dans un deuxième lieu, la fréquentation scolaire des élèves, dans les trois années subséquentes au passage dans les *P'tits Tourbillons* sera observée. Avant de faire état de l'impact du service, il semble juste de présenter les résultats préliminaires, soit les données sociodémographiques des parents et des enseignants et des données sur la durée du séjour des élèves aux *P'tits Tourbillons*.

#### 4.1 Résultats préliminaires

##### 4.1.1 Données sociodémographiques

###### 4.1.1.1 Description des participants ayant contribué à la recherche

###### *Élèves et famille*

Lors de l'année scolaire 2009-2010, quatorze élèves ont fréquenté la classe à paliers *Les P'tits Tourbillons*. De ces quatorze élèves, six d'entre eux ont formé le groupe expérimental pré-test/post-test. Deux facteurs expliquent cette composition : lors de la collecte des données, l'ensemble des élèves n'avaient pas débuté le programme

étant donné que l'admission au service se fait en continu pendant l'année. Deuxièmement, seulement six enseignants ont complété les questionnaires pré-test/post-test (ELDEQ) et appréciatifs, permettant ainsi les comparaisons.

Afin de bien saisir les résultats subséquents, il importe de rendre compte des caractéristiques parentales des élèves ayant bénéficiés du service à paliers *Les P'tits Tourbillons* au cours de l'année scolaire 2009-2010. Tout d'abord, puisque le service est offert à la Commission scolaire de Laval, tous habitent sur le territoire lavallois. Or, puisqu'il s'agit de la seule ressource au préscolaire, les enfants proviennent de différents quartiers. Les données sociodémographiques sont relativement hétérogènes.

Le groupe est composé de quatre garçons et de deux filles. Puisque les élèves proviennent tous du préscolaire, ils sont âgés entre 5 et 6 ans, l'âge moyen est de 5,7 ans ( $\pm$ E.T :0,47). Les élèves fréquentant le service *Les P'tits Tourbillons* résident dans différents quartiers, à savoir : Ste-Dorothée (16,7%), Laval-des-Rapides (33,3%), Chomedey (16,7%), St-François (16,7%) et Laval-Ouest (16,7%). Les écoles d'où proviennent les élèves ont des indices de défavorisation (MELS, 2011) variant de deux à huit, pour une moyenne de 5,2 ( $\pm$ E.T : 2,04). Il importe de spécifier que les écoles sont classées sur une échelle de un à dix, le rang un étant considéré comme le moins défavorisé et le rang dix comme le plus défavorisé. La taille des écoles est variable, allant de 340 élèves à 497 pour une moyenne de 441,8 ( $\pm$ E.T : 83,87) jeunes du préscolaire et du primaire.

Dans 71,4% des cas, les élèves demeurent avec leurs deux parents alors que 28,6% vivent qu'avec leur mère. De ces derniers, 21,4% ne connaissent pas l'identité de leur père. Quant à la fratrie, 50% des enfants ont soit un frère ou une sœur, 21,4% deux frères et/ou sœurs et 28,6% sont des enfants uniques. Des élèves composant une fratrie, 20% sont les aînés, 20% les cadets et 60% les benjamins.

Les informations sur l'ethnicité permettent de vérifier que 57,1% des enfants sont de parents nés au Québec et 42,9% de parents immigrants. De ces derniers, 33,2% proviennent de l'Algérie, 16,7% de la France, 16,7% du Maroc, 16,7% de l'Égypte et 16,7% d'Haïti. Ainsi, des enfants de parents immigrés, 75% proviennent d'un pays d'Afrique du Nord. Des parents immigrants, 50% des enfants sont nés au Québec et 50% dans leurs pays d'origine.

L'âge des parents se situe entre la mi-vingtaine et la fin trentaine (25-39 ans) : 20,8% sont de la mi-vingtaine 8,3% de la fin vingtaine et 8,3% au début de la trentaine, 33,3% d'entre eux révèlent se situer à la mi-trentaine alors que 29,2% répondent être âgés de la fin trentaine. L'âge moyen des parents est donc de 32,9 ans ( $\pm$ E.T. : 5,09).

### *Enseignants*

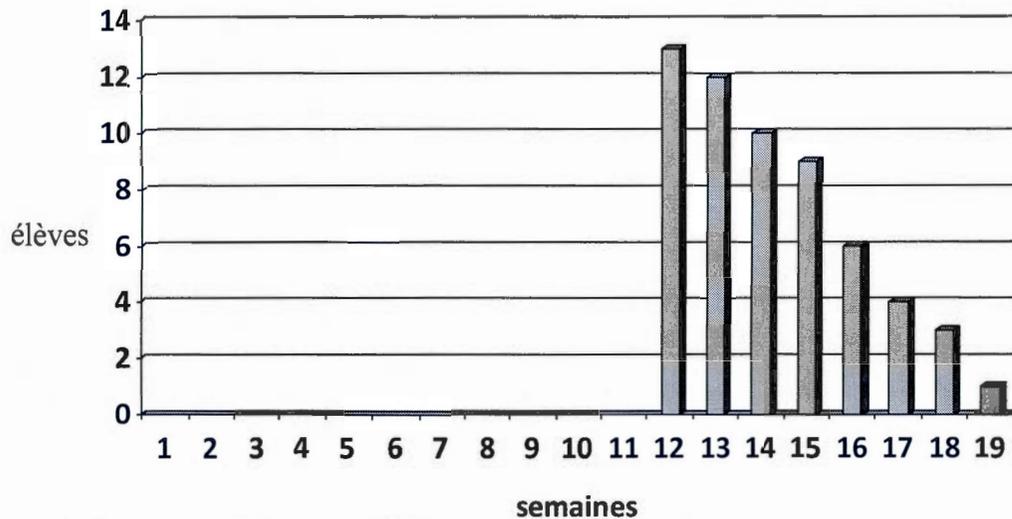
Les enseignants ayant accepté de participer à la recherche sont tous du personnel travaillant pour la Commission scolaire de Laval. Au départ, le groupe était constitué de seize enseignants. En raison du nombre de questionnaires ELDEQ retournés, six ont pu être retenus pour l'analyse des données. Quant aux questionnaires appréciatifs, neuf ont pu être analysés. Il est à noter que deux élèves ont reçu l'enseignement de deux titulaires différentes au cours de l'année.

Les informations provenant de l'ELDEQ indiquent que de ces huit enseignantes, 100% sont du sexe féminin. L'âge moyen de ces dernières est de 36,5 ans ( $\pm$ E.T: 9,18). Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (à tous les niveaux), varie entre 0 et 32 ans, pour une moyenne de 11 années ( $\pm$ E.T: 9,54), alors qu'au préscolaire, le nombre moyen d'années d'expérience est de 5,4 ( $\pm$ E.T.: 5,45). Trois quarts (75%) des titulaires ont répondu avoir un diplôme d'enseignement de base au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire, 12,5% un baccalauréat en enseignement de la musique et 12,5% un diplôme collégial en techniques d'intervention en petite enfance.

Toutes les enseignantes ont dit utiliser dans leur classe de maternelle un programme pédagogique. Précisément, «La forêt de l'alphabet», «Raconte-moi les sons», «Tous Azimuts», «Fluppy», «Émergence de l'écrit-Intersection» et «Caramel» ont été nommés.

#### 4.1.2 Durée du service *Les P'tits Tourbillons*

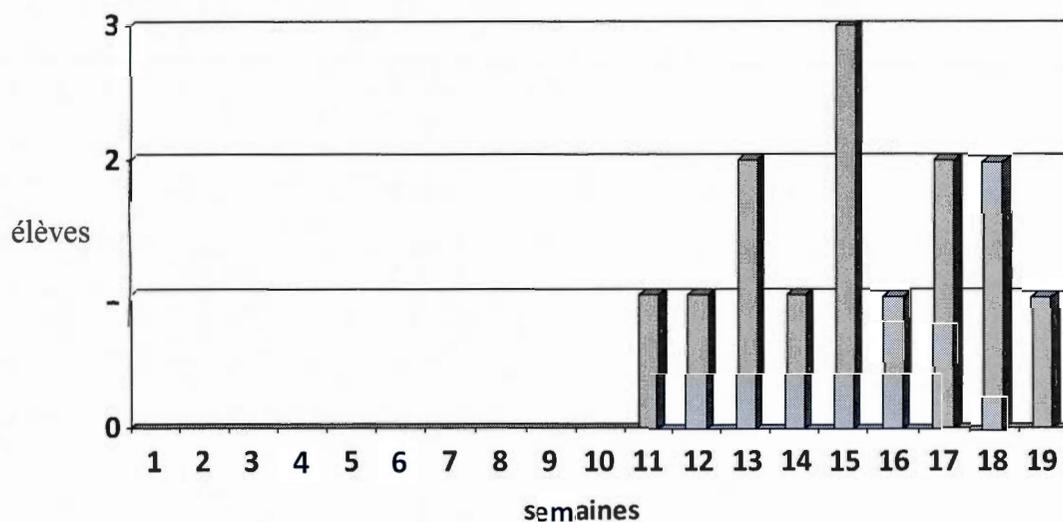
Le graphique 4.1 présenté ci-dessous rend compte du nombre d'enfants ayant séjourné au service au fil des semaines. Il importe de mentionner que ces derniers n'étaient pas tous présents en même temps, car les élèves ne débutent pas tous le programme en même temps.



**Figure 4.1** Nombre d'élèves au fil des semaines au sein du programme

Ce graphique démontre que les élèves ont effectué un séjour d'une durée variant entre 11 et 19 semaines, pour une moyenne de 15,2 semaines ( $\pm E.T : 2,42$ ). La durée prévue du service est de 17 semaines.

Quant au graphique 4.2, il révèle plutôt la durée des séjours, plus précisément, il fait état du nombre de semaines qu'a duré le service pour chacun des élèves.



**Figure 4.2** Durée des séjours aux *P'tits Tourbillons*

Tous les élèves ayant fréquenté le service des *P'tits Tourbillons* y ont séjourné pendant un minimum de 11 semaines. 7,1% d'entre eux ont quitté après ce stade, 7,1% ont quitté après 12 semaines, 14,3% après 13 semaines, 7,1% après 14 semaines, 21,4% après 15 semaines, 7,1% après 16 semaines, 14,3% après 17 semaines, 14,3% après 18 semaines et 7,1% à 19 semaines. Ainsi, 64,1% des élèves ont fréquenté le service moins longtemps que la durée prévue (17 semaines), 14,3% selon la prévision et 35,7% plus longtemps.

## **4.2 Résultats d'impacts du service *Les P'tits Tourbillons* sur la modification comportementale à court terme**

L'évaluation des impacts permet au travers des résultats, d'étudier un changement de conditions souhaité. Plus précisément, de déterminer s'il existe une différence significative avant et après l'intervention. Les impacts du programme *Les P'tits Tourbillons* se situent au niveau comportemental, social, psychosocial et familial.

Afin de répondre à notre question de recherche, à savoir si un programme à paliers, offert au préscolaire, permet l'acquisition et le maintien de comportements prosociaux chez l'enfant en difficulté comportementale, nous avons effectué des analyses à la fois qualitatives et quantitatives. Un des objectifs du programme *Les P'tits Tourbillons* est l'amélioration significative du comportement de l'élève qui présente des difficultés importantes d'adaptation scolaire et sociale, à la suite de son séjour à la classe à paliers.

### **4.2.1 Dans le milieu scolaire**

#### **4.2.1.1 ELDEQ**

La première hypothèse de recherche mentionnait qu'après avoir fréquenté un service à paliers (année scolaire 2009-2010), les élèves du préscolaire manifesteront une augmentation de comportements adaptés prosociaux et une diminution de comportements perturbateurs comparativement aux résultats obtenus avant le début du service. Une collecte de données a été effectuée à partir d'un questionnaire auto administré par les enseignantes, tiré de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ, MSSS, 2002), avant que l'élève soit intégré au service *Les P'tits Tourbillons*. Les données quantitatives recueillies lors de l'ÉLDEQ

permettent d'identifier les facteurs qui, mis en place pendant la petite enfance, contribuent à l'adaptation sociale et à la réussite scolaire des petits Québécois. Globalement, le questionnaire cible divers aspects, entre autres la maturité, la santé, l'alimentation, le sommeil, l'environnement familial, l'utilisation des services de garde, le développement moteur, social, cognitif et le comportement. Pour cette présente recherche, dans le questionnaire rempli par l'enseignante, seuls les items en lien avec le développement socio-affectif des élèves ont été conservés.

Les 61 items retenus ont été regroupés selon 17 échelles validées, nommées : hyperactivité, impulsivité, inattention, troubles du comportement, troubles émotifs, anxiété, anxiété de séparation, retrait social, agressivité physique, agressivité physique proactive, agressivité physique réactive, agressivité indirecte, comportement pro-social, opposition, timidité, victimisation et traits psychotiques.

Chacun des items est répondu selon une échelle de type Lickert, de 1 («souvent ou très vrai»), 2 («quelquefois ou un peu vrai»), 3 («jamais ou pas vrai») ou 8 («ne sait pas»). Ainsi, plus les résultats se retrouvent bas, plus l'enfant éprouve des difficultés d'adaptation et des difficultés comportementales. Le score total, pour l'ensemble des 61 items, se situe entre 61 et 183. Lors de l'analyse des résultats, certains items ont dû être recodés afin que l'interprétation soit cohérente.

#### 4.2.1.1.1 Échelles de comportement

##### *Hyperactivité*

Cette échelle regroupe quatre items, notamment des descripteurs tels que : n'a pu rester en place, a remué sans cesse, a eu de la difficulté à attendre son tour, a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants. Les réponses des enseignantes se situent entre 4 et 12. Le tableau 4.1 illustre les résultats recueillis au pré-test et au post-test.

**Tableau 4.1**

Différence sur l'échelle de l'hyperactivité entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	5	5	4	5	7	6	5,33	0,007
Post-test	7	8	4	8	11	7	7,5	

Le tableau ci-dessus démontre que les élèves, sauf un, ont tous amélioré leur comportement relativement à l'hyperactivité. En ayant participé au service *Les P'tits Tourbillons*, ces enfants ont accru leur capacité à demeurer calmes et tranquilles pour réaliser quelque chose pendant plus de quelques instants. Suite à la passation du questionnaire, les moyennes du groupe à l'échelle de l'hyperactivité sont de 5,33 au pré test et de 7,5 au post-test.

Afin de vérifier s'il existe une différence significative sur l'échelle d'hyperactivité entre le début de la fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons* et la fin, un test de t de Student a été effectué. On peut constater, en consultant le tableau 4.1, que les différences sont apparentes et significatives pour cette échelle ( $p=0.007<0.01$ ). Il est possible alors de confirmer que les élèves qui ont fréquenté le service à paliers *Les P'tits Tourbillons* ont diminué leur comportement d'hyperactivité entre le début et la fin de leur séjour, et ce, de façon statistiquement significative.

#### *Impulsivité*

Cette échelle est constituée de deux items, à savoir si l'élève a été incapable d'attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose ou s'il a agi sans réfléchir. Les valeurs des résultats se situent alors entre 2 et 6. Le tableau 4.2 permet de constater que la moitié des élève n'a démontré aucune amélioration de son comportement en

lien avec sa capacité à attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose ou à agir en réfléchissant. Toutefois, les trois autres élèves ont démontré avoir réussi une modification favorable de leur impulsivité, en comparaison avec le début de leur scolarisation aux *P'tits Tourbillons*. Cette dimension du comportement, par les résultats des questionnaires, révèle des taux au pré-test et au post-test, relativement stables (pré-test=3, post-test=3,66). Le résultat s'avère cependant marginalement significatif ( $p=0.05$ ) puisque le groupe s'est amélioré mais que cette tendance à l'amélioration est due à certains élèves.

**Tableau 4.2**

Différence sur l'échelle de l'impulsivité entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	moyenne	Test-t
Pré-test	3	2	3	3	3	4	3	0,05
Post-test	4	3	3	3	5	4	3,66	

À la lecture du tableau 4.2. ci-dessus, une différence significative est obtenue entre le début du service *Les P'tits Tourbillons* et la fin pour l'échelle de l'impulsivité ( $p=0,05$ ). La comparaison des moyennes reflète les scores de tous les élèves du groupe.

#### *Inattention*

L'ELDEQ a retenu quatre items afin de constituer l'échelle d'inattention. Toujours selon les réponses des enseignantes au début de la fréquentation de l'élève au service des *P'tits Tourbillons* et à la fin, les valeurs pouvant être obtenues à cette échelle varient entre 3 et 9. Selon le tableau 4.3, les résultats démontrent que le groupe est divisé en deux, une partie des élèves (trois d'entre eux) a diminué ses comportements d'inattention à la fin de son parcours aux *P'tits Tourbillons* alors que l'autre moitié du groupe (trois élèves) a conservé ses mêmes comportements. Afin de déterminer si

cette modification est significative en lien avec l'intervention du service, un test de t de Student a été réalisé. Ainsi, les différences apparentes dans les scores moyens entre le début et la fin du service *Les P'tits Tourbillons* permettent de constater une différence marginale sur le plan statistique ( $p=0,05$ ).

**Tableau 4.3**

Différence sur l'échelle de l'inattention entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	6	3	3	3	5	5	4,16	0,05
Post-test	6	3	3	6	8	6	5,33	

Il est alors possible de constater que les résultats du groupe d'élèves ayant fréquenté le service montrent une tendance à l'amélioration de leur capacité à se concentrer, à maintenir leur attention pour une plus longue période. De plus, ce groupe a été moins facilement distrait et a eu plus de facilité à poursuivre une activité.

#### *Sommairement...la difficulté de l'attention avec hyperactivité*

Les trois échelles comportementales décrites plus tôt, sur l'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention, démontrent des résultats marginalement significatifs en lien avec l'intervention du service *Les P'tits Tourbillons*. Lors de l'intégration à la classe à paliers, les élèves débutent tous leur fréquentation au premier niveau, c'est-à-dire où l'écoute, l'attention et les déplacements sont les priorités d'intervention.

#### *Agressivité physique*

L'agressivité, dans le questionnaire de l'ELDEQ, est une composante importante, puisque quatre échelles de comportement y font référence. Dans cette section, il sera question d'agressivité physique, puis d'agressivité physique proactive, d'agressivité physique réactive et finalement, d'agressivité indirecte. L'échelle d'agressivité

physique traite des comportements de bagarres, d'attaques physiques envers les autres, de morsures et de coups. Elle est constituée de trois items, les scores se retrouvant dans un écart entre 3 et 9. Les résultats obtenus pour le pré-test et le post-test montrent une augmentation des moyennes après le service.

Toutefois, à la lecture du tableau suivant, les élèves n'ont pas tous diminué leurs agressions. En effet, trois élèves ont amélioré leurs comportements inadaptés, deux sont demeurés stables alors qu'un autre est devenu plus agressif physiquement à la fin de son séjour, selon l'évaluation des enseignantes. Afin de déterminer si cette modification est significative en lien avec l'intervention du service, un test de t de Student a été réalisé. Ainsi, la différence apparente dans les scores moyens entre le début et la fin du service *Les P'tits Tourbillons* permettent de constater, à la lecture du tableau 4.9, que cette différence n'est pas statistiquement significative ( $p=0,11 > 0,05$ ).

**Tableau 4.4**

Différence sur l'échelle de l'agressivité physique entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	3	5	6	4	4	4	4,33	0,11
Post-test	3	5	4	6	9	8	5,83	

#### *Agressivité physique proactive*

Ce type d'agressivité évoque des comportements d'encouragements à s'en prendre à d'autres, de recherche de domination et d'obtention de biens en faisant peur aux autres.

Cette échelle, regroupant trois items, permet de soutenir la conclusion qu'il y a une amélioration globale des comportements d'agressivité physique proactive entre le début et la fin de la fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons* pour trois élèves.

Deux enfants sont demeurés semblables alors qu'un seul a augmenté ses comportements agressifs proactifs. Les scores obtenus présentés dans le tableau 4.5 soutiennent l'affirmation selon laquelle les moyennes des résultats entre le pré-test et le post-test n'ont que légèrement augmenté.

**Tableau 4.5**

Différence sur l'échelle de l'agressivité physique proactive entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	7	1	8	7	7	6	6	0,11
Post-test	7	2	7	7	9	9	6,83	

En effet, les moyennes ont évolué de 6 à 6,83. Le seuil de signification statistique ( $p < 0.05$ ) ne pouvant être atteint lors de l'examen à l'aide d'un test de t de Student, il est impossible alors d'affirmer que les élèves ont diminué leur agressivité physique proactive lors de leur séjour au *P'tits Tourbillons*.

#### *Aggressivité physique réactive*

L'agressivité physique réactive fait référence à la façon de réagir de l'élève lorsqu'il se fait taquiner, contredire. Cette réaction se veut agressive, notamment par une réponse de colère et d'assaut. L'échelle sur l'agressivité physique comporte quatre items, où il est décrit la réaction agressive de l'enfant lorsqu'on le taquinait, contredisait, lui faisait mal accidentellement ou lui prenait quelque chose. Les résultats présentés dans le tableau 4.6 indiquent une amélioration du comportement à la fin du séjour pour la majorité des élèves ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons*. Deux d'entre eux ont modifié leur agressivité physique réactive remarquablement. En effet, l'élève #5 a fait des progrès de 50% alors que le sujet #6 de 34% entre le début et la fin de son séjour.

**Tableau 4.6**

Différence sur l'échelle de l'agressivité physique réactive entre le pré-test et le post test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	6	7	10	6	5	7	6,83	0,12
Post-test	6	9	7	7	11	11	8,5	

En consultant le tableau 4.6, on constate que le score moyen de différence sur l'échelle de l'agressivité physique réactive, face au séjour de l'élève au service *Les P'tits Tourbillons*, est de 13,9% (pré-test=6,83 sur 12, post-test=8,5 sur 12). Ce changement positif est tout de même peu élevé lorsque l'on compare les moyennes du groupe et ne s'avère pas significatif statistiquement ( $p=0,12 > 0,05$ ).

#### *Agressivité indirecte*

L'agressivité indirecte consiste en des comportements où la violence ne s'exprime pas par des coups, mais plutôt par des attitudes telles parler dans le dos d'une personne ou d'entraîner les autres à détester un élève. L'échelle d'agressivité indirecte est composée de trois items, dont les réponses des enseignantes se situent entre les valeurs de 3 à 9.

Le tableau 4.7 indique que les élèves n'ont généralement pas modifié leurs comportements à selon cette échelle lors de la fréquentation du service. En effet, cinq d'entre eux sont stables, alors qu'un seul a progressé.

**Tableau 4.7**

Différence sur l'échelle de l'agressivité indirecte entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	6	2	6	6	6	6	5,33	0,18
Post-test	6	2	6	6	9	6	5,83	

La stabilité du comportement agressif indirect se confirme par les données du tableau 4.7, le score global moyen du groupe n'ayant que très peu fluctué, passant de 5,3 à 5,8 entre le pré-test et le post-test. Cette différence présente une modification de 4,2%. Cette dernière n'atteint pas le seuil significatif de  $p \leq 0,05$  ( $p=0,18$ ).

#### *Sommairement...les comportements d'agressivité*

L'agressivité, sous toutes ses formes, se manifeste par les comportements les plus visibles et les plus préoccupants. Le contrôle physique est le second palier ciblé pour les jeunes qui fréquentent le service *Les P'tits Tourbillons*. Se contrôler physiquement suggère que l'enfant apprenne à reconnaître les signes précurseurs de son agitation, développe des stratégies d'autocontrôle et de résolution de conflits. Ces moyens amènent une gestion pacifique des rivalités où l'agressivité n'est plus une manière adaptée de répondre à ses besoins. Les résultats présentés à la suite de la recherche ne permettent pas de conclure que le service *Les P'tits Tourbillons* a un impact significatif sur la diminution de l'agressivité étant donné que les résultats à aucune échelle ne se révèlent significatifs statistiquement pour le groupe. Toutefois, les progrès de quelques élèves sont démontrés. Le résultat du groupe ne permet cependant pas de déclarer que la fréquentation du service est associée à un changement dans les comportements d'agressivité.

### *Troubles de comportement*

Selon les items de l'ELDEQ, cinq items constituent l'échelle des troubles de comportement. Les données permettent donc d'obtenir des valeurs entre 5 et 15.

Les résultats permettent d'observer que les élèves ont soit atténué leurs troubles de comportement (trois enfants), soit maintenu (deux élèves) ou soit augmenté (un élève) entre le début et la fin de leur scolarisation au service *Les P'tits Tourbillons*. Le tableau 4.8 rend compte de ces résultats.

**Tableau 4.8**

Différence sur l'échelle des troubles de comportement entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	13	9	13	6	10	7	9,66	0,11
Post-test	13	9	10	10	15	12	11,5	

Ainsi, aucune différence significative ne peut être confirmée par les résultats d'un test de t de Student. En effet, les données présentées au tableau 4.8 démontrent, pour tout le groupe, qu'il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test sur les scores à l'échelle des troubles de comportement ( $p=0,11 > 0,05$ ).

### *Opposition*

Un seul item constitue cette échelle. L'énoncé proposé aux enseignantes est le suivant: « L'élève n'a pas changé sa conduite après avoir été puni. » Les résultats démontrent des différences importantes entre les élèves en lien avec l'impact du service des *P'tits Tourbillons* sur leurs comportements d'opposition. En effet, le tableau 4.9 présente une stabilité chez trois élèves, une amélioration chez deux élèves et une détérioration du comportement chez un élève.

**Tableau 4.9**

Différence sur l'échelle des comportements d'opposition entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	2	1	1	1	1	2	1,33	0,23
Post-test	1	1	1	1	3	3	1,66	

Une légère amélioration est notée puisque le score global moyen est passé de 1,33 à 1,66, mais cette amélioration n'est pas significative ( $p=0,23>0,05$ ). Ces résultats permettent également de conclure que dans l'ensemble les élèves ne démontrent pas de meilleures aptitudes à changer leur conduite après avoir été punis.

*Sommairement...le trouble de comportement et le trouble oppositionnel*

Certains enfants, présentant des difficultés d'adaptation révélées lors d'évaluation psychosociale et référés au service *Les P'tits Tourbillons*, démontrent des niveaux de comportements agressifs, de l'opposition et des difficultés relationnelles. Les troubles comportementaux incluent un éventail hétérogène de problématiques. Ils engendrent des difficultés relationnelles avec l'environnement et nuisent au développement de l'enfant et même d'autrui. Une fréquentation de classe à paliers permet à l'élève, ses pairs, son enseignant et ses parents de s'outiller. Bien que les résultats ne révèlent pas de liens significatifs entre l'intervention des *P'tits Tourbillons* et les comportements d'adaptation pour le groupe, il demeure qu'une amélioration individuelle globale du comportement est notée entre le début et la fin du séjour pour la majorité des élèves.

### *Troubles émotifs*

Cette échelle fait ressortir des items relatifs à l'humeur de l'enfant, à savoir s'il est malheureux ou triste, s'il manque d'énergie ou s'il paraît fatigué, s'il a de la difficulté à s'amuser ou s'il suce son pouce la plupart du temps. Cette échelle est composée de cinq items. À cette dernière, les scores obtenus lors de la passation des questionnaires ont permis de constater que les élèves ont majoritairement amélioré leurs comportements après leur passage aux *P'tits Tourbillons*. Le tableau 4.10 démontre qu'en effet, quatre élèves sur six ont progressé, un est demeuré stable alors qu'un dernier a modifié négativement son comportement.

**Tableau 4.10**

Différence sur l'échelle des troubles émotifs entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	15	10	9	6	10	9	9,83	0,05
Post-test	15	9	10	8	15	13	11,66	

Cette modification de leur comportement est confirmée par la moyenne du groupe obtenue avant et après le séjour. En effet, le score moyen de l'échelle «troubles émotifs», lors du pré-test est de 9,83 alors qu'au post-test elle est de 11,66 (score variant de 5 à 15). Un test de t de Student permet également de soutenir cette différence marginalement significative ( $p=0,05$ ).

### *Anxiété*

Pour ce qui est de l'inquiétude, des pleurs, de la nervosité et des craintes, une échelle d'anxiété, constituée de quatre items, a permis de dégager des résultats ne permettant de stipuler que l'impact du service s'avère significatif.

Selon les représentations du tableau 4.11, une diminution du comportement anxieux a pu être observée chez trois élèves. Or, un élève est demeuré stable alors que deux ont régressé.

L'impact du service n'a pu se révéler significatif, car les résultats du test de t de Student ne se situent pas dans les seuils statistiques significatifs ( $p < 0.05$ ). Le tableau 4.11 ci-dessous présente les données obtenues.

**Tableau 4.11**

Différence sur l'échelle de l'anxiété entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	8	8	8	4	8	12	8,83	0,17
Post-test	7	9	7	6	12	12		

La moyenne des scores du groupe obtenus n'a augmenté que très peu du début à la fin du service (pré-test=8, post-test=8,3) et le résultat du test de t ( $p=0,17$ ) indique qu'il n'existe pas de lien significatif entre l'intervention du service *Les P'tits Tourbillons* et la manifestation de comportements anxieux.

#### *Anxiété de séparation*

Le questionnaire a servi à interroger les enseignantes au sujet de l'anxiété de séparation. Ce concept fait référence à la préoccupation de l'élève quant au fait qu'il puisse arriver quelque chose à ses parents, qu'il ressente des malaises physiques lorsque ses parents le quittent ou qu'il est dépendant des adultes. Cette échelle à quatre items n'a permis de dégager qu'une légère amélioration du comportement, au score moyen global. Toutefois, ayant un échantillon de petite taille ( $n=6$ ), les résultats ne peuvent démontrer qu'une certaine tendance à être significative ( $p=0.10$ ),

d'où l'on peut déduire que l'impact de la fréquentation du service apporte une amélioration du comportement inadapté. Toutefois, l'ensemble des élèves avait des comportements déjà relativement bien adaptés en lien avec l'anxiété de séparation, au début de leur fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons*. D'ailleurs, les résultats présentés dans le tableau 4.12 confirment cette conclusion.

**Tableau 4.12**

Différence sur l'échelle de l'anxiété de séparation entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	9	10	10	2	12	9	8,66	0,10
Post-test	9	12	10	6	12	9	9,66	

#### *Retrait social*

L'échelle sur le retrait social regroupe 4 quatre items. Les réponses des enseignantes se situant entre 4 et 12. Les élèves, sauf un, ont tous amélioré leur comportement relativement au retrait social. En ayant participé au service *Les P'tits Tourbillons*, ces enfant ont accru l'intérêt pour des activités impliquant d'autres enfants et ont davantage recherché leur compagnie. Afin de vérifier s'il existe une différence significative sur le retrait social entre le début et la fin de la fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons*, un test de t de Student a été effectué. Les résultats de ce dernier sont présentés dans le tableau 4.13.

**Tableau 4.13**

Différence sur l'échelle de retrait social entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	11	10	6	7	9	7	8,33	0,11
Post-test	12	12	8	4	11	11	9,66	

On peut constater, en consultant ce tableau, que les différences ne sont pas significatives pour cette échelle à un seuil de  $p \leq 0.05$ . Toutefois, on constate une tendance à une manifestation de comportements de retrait social moins fréquente chez la majorité des élèves ( $p=0.11 \leq 0.05$ ).

### *Timidité*

L'échelle comportementale se référant à la timidité est formée de quatre items. Les comportements observés sont attribués à la facilité ou non de l'enfant de s'approcher d'autres élèves et du temps à s'habituer à la présence d'enfants que l'élève ne connaît pas. Tel que présenté dans le tableau 4.14, il apparaît une division du groupe en deux parts suite à l'analyse des résultats. Tout d'abord, trois élèves ont conservé les mêmes comportements avant et après la fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons* tandis que l'autre part (trois élèves) ont accentué leur problématique de timidité à la fin de leur séjour.

**Tableau 4.14**

Différence sur l'échelle des comportements de timidité entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	9	9	12	5	12	9	9,33	0,04
Post-test	9	9	11	3	10	9	8,5	

À cette échelle, de façon globale, il est acceptable de convenir qu'une diminution des comportements timides est observable. En effet, le score moyen au pré-test (9,3) est plus élevé qu'au post-test (8,5), ce qui suggère que ces comportements sont plus fréquents chez certains enfants selon les enseignants.

### *Sommairement...les comportements intériorisés*

Tel que spécifié préalablement dans le mémoire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît deux grandes catégories de troubles : ceux qui se manifestent par des comportements sur-réactifs ou extériorisés. Ces derniers supposent des gestes d'agression, d'intimidation, de l'impulsivité et un refus de structure et d'encadrement. L'anxiété, la dépression et le retrait indiquent de comportements sous-réactifs ou intériorisés.

Les résultats exposés précédemment aux échelles d'anxiété, d'anxiété de séparation, de retrait social et de timidité ne paraissent pas significatifs statistiquement. L'impact du service sur la modification comportementale à court terme ne peut alors se confirmer pour ces dimensions. Toutefois, les résultats ne peuvent prétendre que le service *Les P'tits Tourbillons* n'apporte aucun changement chez les comportements intériorisés des élèves puisqu'une amélioration comportementale est observée entre le début et la fin du séjour pour la majorité des élèves. Bien qu'une cooccurrence des troubles intériorisés et extériorisés soit un phénomène fréquemment observé chez les jeunes qui ont des troubles de comportement, les élèves fréquentant le service à paliers peuvent démontrer une problématique plus importante au niveau des comportements extériorisés, ce qui peut expliquer les résultats non significatifs à ces échelles.

### *Victimisation*

Pour ce qui est des moqueries des autres enfants à l'égard de l'élève ou des injures dirigées vers celui-ci, une échelle de victimisation constituée de trois items a permis de dégager des résultats évoquant une amélioration des comportements. Selon les réponses fournies par les enseignantes, quatre élèves ont amélioré leurs attitudes envers la victimisation, permettant de dire qu'ils ont été en mesure de s'affirmer davantage face aux méchancetés des autres depuis leur arrivée au service.

envers la victimisation, permettant de dire qu'ils ont été en mesure de s'affirmer davantage face aux méchancetés des autres depuis leur arrivée au service. Cependant, un élève a conservé les mêmes comportements (élève #2) et un a augmenté sa problématique, obtenant un score moins élevé au post-test (élève #3). Le tableau 4.15 démontre qu'en moyenne, les élèves ont amélioré leur comportement en étant moins victimisés. Toutefois, ces résultats ne peuvent s'avérer significatifs compte tenu de la non-atteinte du seuil pour tout le groupe ( $p=0,10 \leq 0,05$ ). Or, comme il a été mentionné précédemment, un résultat se chiffrant à  $p=0,10$  dans un petit échantillon, permet d'avancer la conclusion d'une tendance à la modification comportementale des gestes de victimisation par l'effet du service *Les P'tits Tourbillons*.

**Tableau 4.15**

Différence sur l'échelle des comportements de victimisation entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	8	4	8	4	8	8	6,66	0,10
Post-test	9	4	7	5	9	9	7,16	

#### *Traits psychopathologiques*

Cette dernière échelle du questionnaire ELDEQ retenue pour l'analyse des résultats implique six items, les scores se retrouvant dans un écart entre 6 et 18. L'échelle de traits psychopathologiques relate des comportements de vantardise, d'insensibilité envers les autres et de manipulation. Les résultats obtenus, représentés au tableau 4.16, permettent de conclure que dans l'ensemble, les moyennes du groupe n'ont pas changé de façon significative.

**Tableau 4.16**

Différence sur l'échelle des comportements psychopathologiques entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	11	6	14	8	11	12	10,33	0,28
Post-test	11	7	10	9	15	14	11	

Toutefois, sur le plan individuel, quatre élèves ont amélioré leurs comportements inadaptes, un est demeuré stable, alors qu'un autre est devenu plus inadéquat à la fin de son séjour, selon l'évaluation des enseignantes.

#### *Comportements prosociaux*

Les comportements pro sociaux sont des attitudes que le service *Les P'tits Tourbillons* tente de consolider ou d'améliorer. Dans cette échelle, les descripteurs des items relatent de gestes où l'élève essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé, consoler un ami qui pleure ou qui est bouleversé et venir en aide à d'autres enfants qui ne se sentent pas bien. Il s'agit d'une échelle comportementale contenant trois items. Les titulaires ayant répondu aux questionnaires ELDEQ ont permis de dégager des résultats allant de 3 à 9 sur le score global, les réponses variant de (1) «souvent ou très vrai» à (3) «Jamais ou pas vrai». Selon la formulation des énoncés, les valeurs des scores doivent s'interpréter différemment des autres échelles. Ainsi, à la question «a essayé d'aider quelqu'un qui s'était blessé», lorsque l'enseignante répond (3), pour exprimer qu'il ne le fait jamais, un résultat élevé démontre un comportement négatif.

Le tableau 4.17 dresse un portrait du statu quo pour trois élèves, et une dégradation du comportement prosocial pour deux élèves. Ces résultats correspondent à l'explication citée précédemment voulant que les valeurs de cette échelle

Le tableau 4.17 dresse un portrait du statu quo pour trois élèves, et une dégradation du comportement prosocial pour deux élèves. Ces résultats correspondent à l'explication citée précédemment voulant que les valeurs de cette échelle s'interprètent différemment compte tenu qu'un score élevé indique que l'élève se retrouve souvent dans une situation où il ne démontre pas de comportement d'altruisme.

**Tableau 4.17**

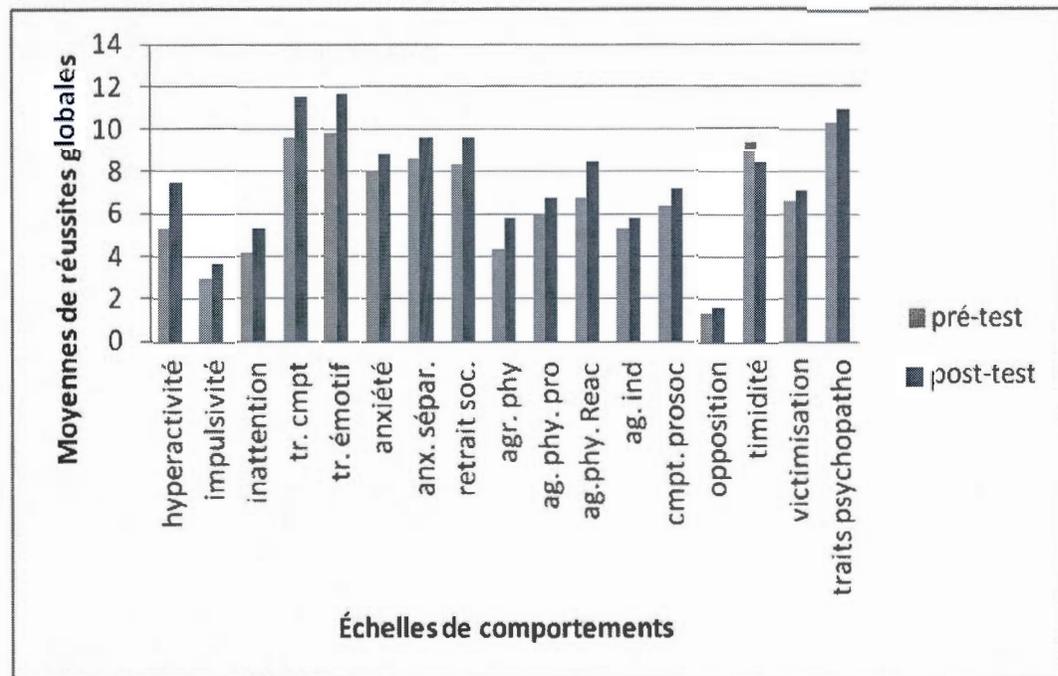
Différence sur l'échelle des comportements pro sociaux entre le pré-test et le post-test

ÉLÈVES	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Moyenne	Test-t
Pré-test	9	6	6	6	5	ND	6,4	0,12
Post-test	9	6	6	9	6	ND	7,2	

Les résultats au score global moyens se situent à 6,4 sur un maximum de 12 au pré-test. Ce nombre se veut relativement élevé puisque le score le plus favorable se situerait à 3. Ainsi, les enseignantes jugent que les élèves qui fréquentent le service *Les P'tits Tourbillons* ne démontrent pas, avant leur séjour, des comportements d'entraide/prosociaux. Ce constat se veut toutefois à propos puisque l'objectif du service est de répondre aux difficultés de ces élèves. Cependant, à la lecture du tableau, les données indiquent que le service n'aura pas permis de modifier significativement ces comportements. En effet, au post-test, les scores obtenus présentent un seuil de signification n'atteignant pas le niveau statistique ( $p=0,12 \leq 0,05$ ).

Dans le cadre des questionnaires auto administrés par l'enseignant, provenant de l'ELDEQ auxquels neuf enseignantes ont répondu, les titulaires ont révélé l'observation des manifestations comportementales de leurs élèves au début et à la fin du service *Les P'tits Tourbillons*.

Globalement, toutes les échelles comportementales, à l'exception de celle de la timidité, ont démontré une augmentation de la fréquence des comportements des élèves ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons*. Les résultats sont présentés dans la figure 4.3.



**Figure 4.3**

Différences aux échelles globales ELDEQ entre le pré-test et le post-test

Il faut mentionner que même si la figure précédente démontre des augmentations de la fréquence de certains comportement (ou diminution), les seules échelles qui sont

significatives sur le plan statistiques sont l'hyperactivité, l'impulsivité, l'inattention et de troubles émotifs.

La représentation graphique des différences aux échelles de l'ELDEQ au pré-test et au post-test démontre que globalement, une amélioration comportementale est observée chez les élèves qui ont séjournés aux *P'tits Tourbillons*. D'ailleurs, le tableau 4.18 présente le résumé des résultats pour chacune des échelles.

**Tableau 4.18**

Différences aux échelles globales ELDEQ entre le pré-test et le post-test

Échelles	Pré-test	Post-test	P
Hyperactivité	5,33	7,50	***0,007
Impulsivité	3,00	3,66	**0,05
Inattention	4,16	5,33	**0,05
Troubles de comportement	9,66	11,50	0,12
Troubles émotifs	9,83	11,66	**0,05
Anxiété	8,00	8,83	0,17
Anxiété de séparation	8,66	9,66	*0,10
Retrait social	8,33	9,66	0,11
Agressivité physique	4,33	5,83	0,11
Agressivité physique proactive	6,00	6,83	0,11
Agressivité physique réactive	6,83	8,50	0,13
Agressivité indirecte	5,33	5,83	0,18
Comportements pro sociaux	6,40	7,20	0,12
Opposition	1,33	1,66	0,23
Timidité	9,33	8,5	0,04
Victimisation	6,66	7,16	*0,10
Traits psychopathologiques	10,33	11,00	0,28

\*\*\*p<0.01, \*\*p≤0.05, \*p=0.10

Pour conclure, à certaines échelles, il est possible d'affirmer que l'intervention du service est associée de façon significative aux comportements des élèves. En effet, pour la dimension de l'hyperactivité, au début du service les élèves présentent un score moyen significativement moins élevé (5,33) que celui à la fin du service (7,50). D'entre toutes, c'est d'ailleurs l'échelle qui révèle le résultat le plus marqué

( $p=0,007$ ). De plus, les échelles d'impulsivité, d'inattention et de troubles émotifs indiquent des différences significatives liées à l'intervention du service *Les P'tits Tourbillons*, tous ces indicateurs affichant un seuil de signification de  $p \leq 0,05$ .

De plus, étant donné la petitesse de l'échantillon ( $n=6$ ), il est acceptable d'avancer que les échelles d'anxiété de séparation et de victimisation apporte une tendance à la significativité statistique compte tenu qu'elles présentent un seuil de  $p=0,10$ .

Le tableau 4.19 figure l'évolution comportementale pour chacun des élèves qui ont séjournés au service *Les P'tits Tourbillons*. Il fait état des résultats, tels que définis par les réponses données par les enseignantes, pour chacun de leur élève. Chacune des échelles est illustrée pour chacun des élèves. Entre le pré-test et le post-test, il fut possible de qualifier soit une diminution des comportements inadaptés, le maintien des comportements inadaptés ou la fréquence augmentée des comportements problématiques

**Tableau 4.19**

Différences aux échelles ELDEQ entre le pré-test et le post-test, par élève

		hyperactivité	impulsivité	inattention	trouble cmpt	tr. émotif	anxiété	anx. Separ.	retrait so	agr. Phy	agr. Phy. Pro	agr. Ind	cmpt proso	opposition	timidité	victimisation	traits psycho	
élève#1	PRE-TEST	5	3	6	13	15	8	9	11	3	7	6	6	9	2	9	8	11
	POST-TEST	7	4	6	13	15	7	9	12	3	7	6	6	9	1	9	9	11
		(+)	(+)	(o)	(o)	(o)	(-)	(o)	(+)	(o)	(o)	(o)	(o)	(o)	(-)	(o)	(+)	(o)
élève#2	PRE-TEST	5	2	3	9	10	8	10	10	5	1	7	2	6	1	9	4	6
	POST-TEST	8	3	3	9	9	9	12	12	5	2	9	2	6	1	9	4	7

		(+) (+) (o) (o) (-) (+) (+) (+) (o) (+) (+) (o) (o) (o) (o) (o) (+)
élève#3	PRE-TEST	4 3 3 13 9 8 10 6 6 8 10 6 6 1 9 8 14
	POST-TEST	4 3 3 10 10 7 10 8 4 7 7 6 6 1 3 8 10
		(o) (o) (o) (-) (+) (-) (o) (+) (-) (-) (-) (o) (o) (o) (-) (o) (-)
élève#4	PRE-TEST	5 3 3 6 7 4 2 7 4 7 6 6 6 1 5 4 8
	POST-TEST	8 3 6 10 8 6 6 4 6 7 7 6 9 1 3 5 9
		(+) (o) (+) (+) (+) (+) (+) (-) (+) (o) (+) (o) (+) (o) (-) (+) (+)
élève#5	PRE-TEST	7 3 5 10 10 8 12 9 4 7 5 6 5 1 12 8 11
	POST-TEST	11 5 8 12 15 12 12 11 9 9 11 9 6 3 10 9 15
		(+) (+) (+) (+) (+) (+) (o) (+) (+) (+) (+) (+) (+) (+) (-) (+) (+)
élève#6	PRE-TEST	6 4 5 7 9 12 9 7 4 6 7 6 2 9 8 12
	POST-TEST	7 4 6 12 13 12 9 11 8 9 11 6 3 9 9 14
		(+) (o) (+) (+) (+) (o) (o) (+) (+) (+) (+) (o) n.d. (+) (o) (+) (+)

(+) amélioration du comportement; (o) aucun changement; (-) fréquence augmentée de comportement problématique

À la lecture des résultats présentés, la majorité d'entre eux, excepté un seul élève, ont modifié leurs comportements entre le début et la fin de leur séjour, et ce, de façon à démontrer des comportements davantage plus adaptés. L'amélioration la plus notable se situe pour l'élève #5, ayant bonifié son comportement à 15 échelles comportementales lors de son séjour aux *P'tits Tourbillons*. L'élève (#3) pour qui la ressource n'a pu apporter un progrès démontre une fréquence augmentée de comportements problématiques à 7 échelles de comportement, entre le début et la fin de son parcours au service à paliers.

Le tableau 4.20 dresse le portrait global, pour chaque élève, quant à l'amélioration, le maintien ou la fréquence augmentée de comportements problématiques entre le pré-test et le post-test pour l'ensemble des échelles au ELDEQ.

**Tableau 4.20**

Portrait global entre le pré-test et le post-test, par élève, aux échelles ELDEQ

Élève	Nombre échelles (+)	Nombre échelles (o)	Nombre échelles (-)
#1	4	11	2
#2	8	8	1
#3	2	8	7
#4	11	4	2
#5	15	1	1
#6	11	5	n.d.
Moyenne	8,5	6,16	2,6
Écart-type	4,85	3,54	2,51

Au portrait global, le progrès du comportement des élèves est réel, se mesurant à une moyenne de 8,5 échelles ( $\pm$ E.T.: 4,85) où une diminution des comportements perturbateurs est observée. Considérant le maintien des comportements entre le début et la fin de la fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons*, les résultats individuels démontrent une moyenne de 6,16 échelles ( $\pm$ E.T. : 3,54) de statu quo. Enfin, une fréquence augmentée de comportements problématiques entre le pré-test et le post-test est dénombrable pour une moyenne de 2,6 échelles ( $\pm$ E.T. : 2,51), pour l'ensemble des élèves.

En somme, les résultats présentés ne peuvent confirmer que partiellement l'hypothèse avancée dans ce mémoire, à savoir qu'après avoir fréquenté un service à paliers (année scolaire 2009-2010), les élèves du préscolaire manifesteront une

augmentation de comportements adaptés et une diminution de comportements perturbateurs comparativement aux résultats obtenus avant le début du programme.

#### 4.2.1.2 Questionnaires appréciatifs des enseignantes

Les enseignantes ont également été questionnées à l'aide d'un instrument qualitatif, afin d'évaluer la modification comportementale de leurs élèves. À la question, «De quelles façons les comportements ont changé depuis son entrée au *P'tits Tourbillons?*», les enseignantes sont partagées sur l'impact du service. Allant de «*changements remarquables*» (enseignante #5) à «*pire à certains égards*» (enseignante #6), chacune admet que l'élève a changé, que ce soit favorable ou défavorable. Pour certaines, les comportements inadéquats sont davantage présents dans la classe d'origine alors qu'ils ne le sont pas dans la classe des *P'tits Tourbillons*.

Toutefois, lorsque questionnées à savoir si elles sentaient que les élèves étaient prêts à réintégrer leur classe d'origine, les enseignantes nomment plus favorablement qu'elles croient que oui, à savoir quatre d'entre elles nomment que la réintégration est adéquate et trois ne sentent pas leurs élèves prêts à réintégrer leurs classes d'origine. Une enseignante est partagée entre les deux descripteurs.

*«Je crois que oui. J'ai remarqué un changement notable. Il est fragile encore»* (enseignante #8)

*«Je crois que oui. Je devrais par contre ne laisser rien passer.»* (enseignante #4)

Or, pour d'autres, il apparaît clairement que le comportement ne s'est pas amélioré. Certains élèves, à la suite de leur intégration, ne sont toujours pas prêts, leur

comportement étant «*néгатif en général*» (enseignante #6) ou même «*très fébrile*» (enseignante #8).

#### 4.2.1.3 Entrevue de parents

Les parents, en ce qui a trait à la modification comportementale de leur enfant dans leur classe d'origine, ont également donné leurs commentaires lors de l'entrevue de groupe. Les opinions divergent et le vécu des parents diffère d'un milieu à l'autre. Les propos relevés sont divisés en trois catégories soit avant l'entrée aux *P'tits Tourbillons*, pendant le séjour et après ce dernier.

Tout d'abord, il faut mentionner que tous les parents sont d'avis qu'avant l'entrée aux *P'tits Tourbillons*, la situation était difficile. Voici un extrait éloquent :

«*Avant, à l'école, c'était catastrophique!* » (mère #1)

Quant aux semaines où les élèves partagent leur temps scolaire entre le service à paliers et leur classe, les vécus ne sont pas tous semblables. Pour certains, soit quatre parents sur les six présents, l'intégration est positive, pour d'autres non. Des parents ont avoué que leur enfant n'aimait pas aller à l'école. Voici un extrait qui le démontre :

«*Mais, e, à sont école il n'aime vraiment pas ça. Il passe des plus belles journées ici (Tourbillons) que là bas (son école).*» (mère #2)

Aussi, un parent a mentionné qu'il recevait régulièrement des appels pour qu'il aille chercher son fils, ou encore que ce dernier ne peut aller à l'école les jours où il n'y a pas d'éducateur spécialisé dans l'établissement. Cela incommode cette dernière, notamment, car elle doit manquer des jours de travail. Une maman quant à elle, a

soulevé le problème de communication et de cohérence entre les faits posés à l'école et les écrits dans le *Baluchon*, outil de communication entre le parent, l'école et *Les P'tits Tourbillons*.

Alors que pour d'autres, le retour progressif vers l'école d'origine se passe bien.

*«Elle va bien quand elle retourne dans son école.»* (père #3)

*«Mais moi je trouve que sa réinsertion ça se passait bien. C'est rare qu'il y avait des affaires vraiment négatives de la part de là bas.»* (mère #4)

*«Juste le fait qu'elle ait commencé ici (Tourbillons), je n'ai plus jamais reçu d'appels.»* (mère#1)

Bref, pendant que l'enfant est en réintégration progressive, la situation vécue à l'école d'origine semble mitigée.

Du nombre de parents présents à l'entrevue ( $n=6$ ), un seul parent peut juger de la situation après le passage aux *Tourbillons*. Les enfants des autres parents fréquentent toujours le service au moment de l'entrevue. La maman en question est d'avis que son enfant va bien à l'école et n'y relève pas de problématique particulière depuis qu'il est en réintégration complète dans son milieu d'origine. (mère #4)

#### 4.2.1.4 Journaux de bord «Le Baluchon»

Afin de compiler les résultats obtenus au quotidien, de communiquer ces informations dans tous les milieux et de garder une trace écrite de l'évolution des élèves, un journal de bord nommé « Le Baluchon » est utilisé (voir Appendice A). Dans « Le Baluchon », on retrouve notamment les résultats de chacun des objectifs à atteindre selon l'étape, un commentaire des intervenants sur la journée et un compte-

rendu hebdomadaire de chacune des journées. Ce dernier s'est avéré utile en tant qu'instrument de collecte de données dans le cadre de la maîtrise et plusieurs résultats proviennent de celui-ci. Plus exactement, la durée de chacun des élèves a pu être rendue, mais plus important encore, l'évolution comportementale, selon les objectifs à atteindre, a aussi été mesurée au fil des semaines. Ces informations recueillies ont permis d'obtenir les résultats suivants.

La figure 4.4 démontre d'une part, qu'entre la première et la deuxième semaine, il y a une augmentation du taux de réussite de 4%. Les résultats tendent à demeurer stables tout au long du séjour, c'est-à-dire entre la deuxième et la quatorzième semaine. En effet, la moyenne du taux de réussite est de 92,1% ( $\pm$ E.T. : 1,38). D'autre part, à partir de la quatorzième semaine, les résultats chutent. Ainsi, la moyenne du taux de réussite est de 83,8% ( $\pm$ E.T. : 9,09).

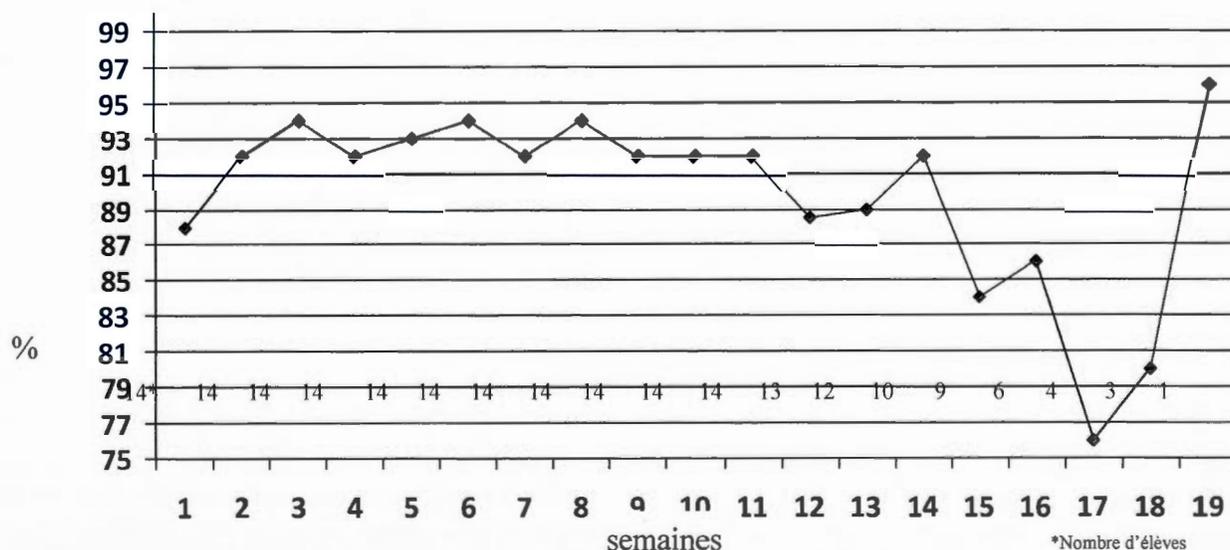
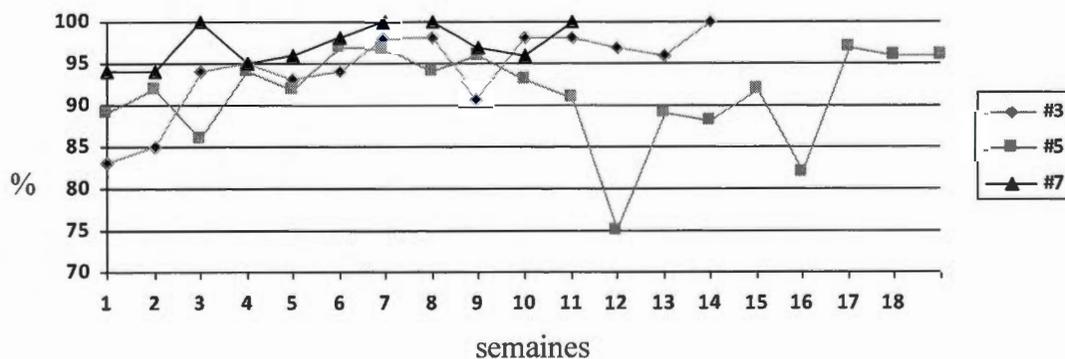


Figure 4.4 Pourcentage de réussite moyen selon la progression du service

#### 4.2.1.4.1 Parcours typiques

La prochaine section vise à présenter les parcours des élèves ayant bénéficié du service l'année de la collecte de données. Ils sont regroupés selon des similarités, c'est-à-dire amélioration, dégradation, stagnation, parcours erratique et un cas atypique.

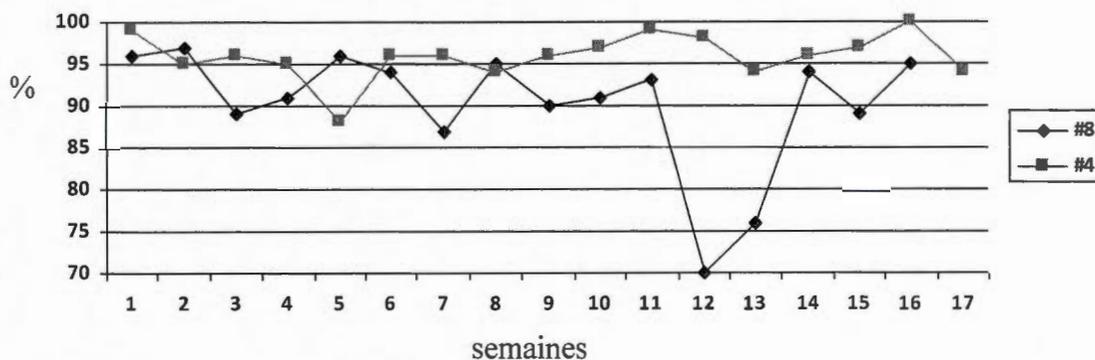
La figure 4.5 démontre que ces trois élèves ont un résultat plus bas au début du service qu'à la fin. Il y a donc progression de leur comportement au fil du programme. Or, l'élève #5 a vécu une régression à la dixième semaine, moment où l'enfant se retrouvait plus souvent dans son milieu naturel. Il s'est par la suite amélioré. Les trois élèves ont bénéficié du service entre 11 et 18 semaines. Ainsi, #3, #5 et #7 sont actuellement en classe ordinaire. Soulignons que la progression moyenne de ces trois élèves est de 10%.



**Figure 4.5** Progression des élèves #3, #5 et #7 au fil du programme

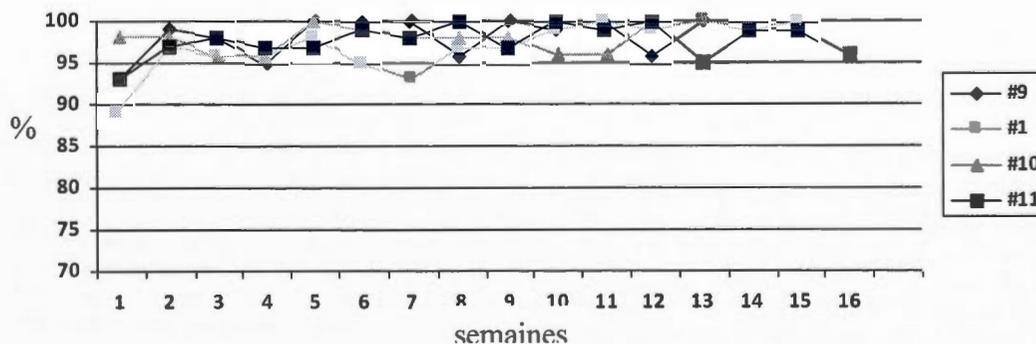
Le graphique de la page suivante (Figure 4.6) révèle que ces deux élèves ont un score légèrement plus bas à la fin qu'au début du service. On note aussi une baisse des résultats vers la onzième semaine. En effet, une régression de 3% est observée chez ces deux enfants. Les deux élèves sont allés aux *Tourbillons* pendant 16 et 17 semaines. Il est à noter que l'élève #8 et #4 poursuivent leur cheminement scolaire en

classe pour troubles envahissant du développement depuis leur deuxième année du premier cycle.



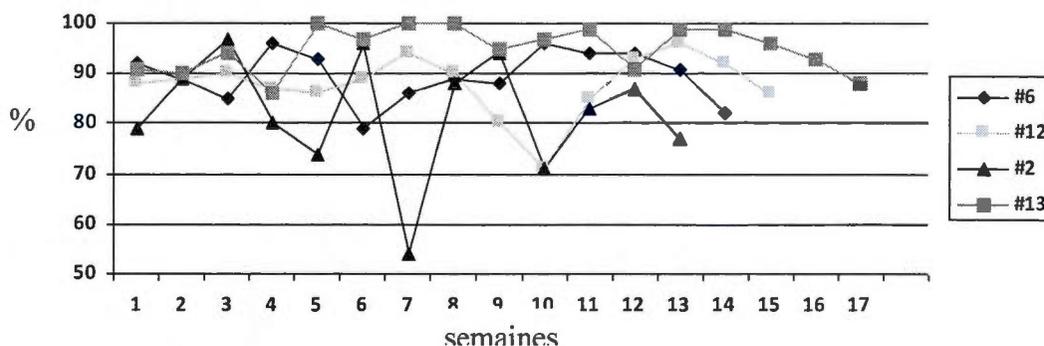
**Figure 4.6** Progression des élèves #8 et #4 au fil du programme

Le graphique 4.7 illustre que ces quatre élèves ont un séjour relativement stable, c'est-à-dire que l'écart entre l'arrivée au service et le départ est faible. Or, spécifions qu'il y a tout de même une progression chez l'ensemble des sujets. Plus précisément, la progression moyenne de ces élèves est de 5.75 %. La durée du service varie entre 12 et 17 semaines. Il importe de mentionner que ces quatre enfants poursuivent actuellement leur cheminement académique en classe ordinaire.



**Figure 4.7** Progression des élèves #9, #1, #10 et #11 au fil du programme

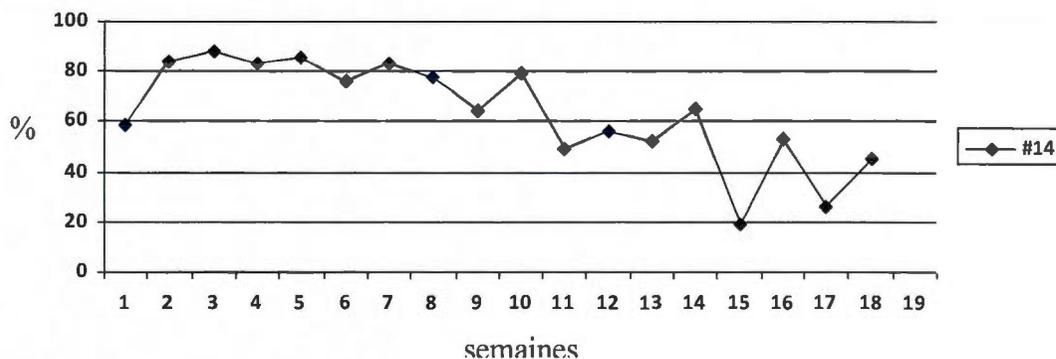
Quant à la figure 4.8, elle démontre que quatre élèves ont un parcours erratique. Cependant, tous finissent leur parcours sur une pente descendante, indiquant une régression. Il importe d'ajouter que le résultat final est plus bas que l'initial chez les quatre sujets. La régression moyenne chez ces enfants est de 4.25 %. La durée du service varie entre 13 et 17 semaines. Il est à noter que l'élève #12 recevra probablement l'aide d'une accompagnatrice en classe ordinaire dès l'année scolaire 2012-2013. Il est en attente d'un diagnostic. Quant à l'élève #6, il se retrouve en classe d'adaptation scolaire pour troubles comportementaux depuis qu'il a terminé son préscolaire. Enfin, l'élève #2 était en classe TC en première année. Par la suite, il a déménagé et changé de commission scolaire. Sa trace est donc perdue.



**Figure 4.8** Progression des élèves #6, #12, #2 et #13 au fil du programme

Le graphique 4.9 est particulier du fait que le parcours d'un seul élève y est démontré. En effet, aucun autre enfant n'avait un parcours semblable. Il apparaissait donc impossible de l'insérer dans un des graphiques précédents. Cet élève a bénéficié du service pendant 19 semaines, soit la durée la plus longue au programme en 2009-2010. On constate une régression comportementale constante à partir de la troisième semaine. Ainsi, le résultat final est considérablement plus bas que l'initial, soit de 14%. Il faut spécifier que cet élève, depuis son entrée en première année, effectue

son cheminement scolaire dans une classe spécialisée pour les troubles comportementaux.



**Figure 4.9** Progression de l'élève #14 au fil du programme

#### 4.2.2 Dans le milieu familial

Lors de l'entrevue, les parents se sont exprimés en ce qui concerne la modification comportementale de leur enfant dans le milieu scolaire, mais aussi dans leur milieu familial. Ainsi, les parents ont des avis semblables concernant les changements comportementaux de leur enfant à la maison. Plus précisément, tous mentionnent avoir noté des progrès.

Un parent a invoqué que la relation dans la fratrie s'est améliorée et que les chicanes sont moins nombreuses (père #3). D'autre part, les parents se sentent plus aptes d'utiliser une discipline adéquate.

*«Il y a plus de discipline. On peut l'arrêter, maintenant on peut l'arrêter. Avant tout revolait. Ça a beaucoup aidé.»(mère #2)*

De façon générale, les gens présents à l'entrevue ont dit qu'ils utilisaient dorénavant les outils proposés lors des ateliers et qu'ils y voyaient des changements chez leur enfant.

*«On voit qu'il y a un changement.» (mère #4)*

*«Le 1-2-3, c'est sûr que ça marche.» (mère #1)*

*«Quand il a fini (le sablier), il sait qu'il doit lever sa main au lieu de nous crier après. À la maison c'est ça que j'aime, astuce on a un outil.»*

*(mère #2)*

*«Pour nous, ça a vraiment été une solution.» (père #3)*

Ces propos mettent en lumière une utilisation d'outils de gestion comportementale, tels que le sablier, le décompte 1-2-3, le retour sur la situation. Selon les personnes interrogées, ces derniers sont des outils efficaces qui améliorent la situation familiale, c'est-à-dire que les crises sont moins fréquentes, moins intenses et que les comportements inacceptables sont arrêtés plus rapidement.

#### **4.3 Résultats d'impacts du service *Les P'tits Tourbillons* au niveau appréciatif, à court terme**

Cette section présentera les différentes composantes du service en relevant les points forts, les points faibles et les améliorations rendus par les enseignantes lors de la lecture des questionnaires ainsi que par le milieu familial, rapportés lors de l'entrevue de groupe semi-dirigée, qui s'est toutefois transformée en entrevue non dirigée, faute d'expérience de la part des étudiantes.

#### 4.3.1 Selon le milieu scolaire

Les enseignants des classes ordinaires du préscolaire de la Commission scolaire de Laval bénéficient du service à paliers *Les P'tit Tourbillons* afin de les épauler dans l'accompagnement scolaire et social des élèves présentant des difficultés comportementales. La prochaine section détaille les éléments favorables et défavorables qui ont influencé l'appréciation de la ressource, alors que le tableau 4.21 en présente une synthèse.

Afin d'évaluer l'appréciation des enseignantes du service à paliers, des données qualitatives ont été recueillies à l'aide de questionnaires dont les questions ouvertes permettaient l'élaboration de réponses. Ce mode de collecte de données a permis d'évaluer l'appréciation du service, mais également de répertorier quelques suggestions et recommandations sur divers éléments du programme, notamment la durée, les ressources matérielles et le support.

##### 4.3.1.1 Appréciation générale du service

Tout d'abord, les enseignantes considèrent positivement le service. En effet, la majorité d'entre elles, 6 enseignantes, mentionnent qu'il est important de le conserver puisqu'il est apprécié, extraordinaire et très important. L'ensemble des répondantes, à l'exception d'une, ont nommé de manière favorable leur appréciation générale du service *Les P'tits Tourbillons*. Cependant, il importe de spécifier que quelques points négatifs ont été soulevés. Toutefois, ces éléments n'étaient pas en lien avec le service mais plutôt avec les comportements de l'élève. Un argument illustre ce propos :

*«Oui le service a répondu à mes attentes pour le soutien, l'encadrement, le support à l'école. Nous avons pu respirer un peu et faire cheminer davantage le groupe. Mais non, le service n'a pas aidé son comportement. Il est pire et s'est détérioré» (enseignante #8).*

Les points défavorables sont plutôt en lien avec la modification comportementale, qui n'atteint pas les objectifs souhaités par les enseignantes. Une répondante mentionne même que :

*«Les intervenants ont fait ce qu'ils ont pu; ils étaient également découragés».*

(enseignante #6)

Au niveau de la durée du service, les propos sont plutôt divergents d'une enseignante à l'autre. Trois d'entre elles estiment que le passage de leur élève aux P'tits *Tourbillons* est adéquat, trois d'entre elles nomment le contraire. Les commentaires défavorables traitent du moment de l'année où l'élève fut référé et de la complexité de la problématique.

*«Il est difficile à dire si la durée du programme a été suffisante. J'aurais aimé que cet élève puisse bénéficier de ce service au mois d'octobre ou novembre. Maintenant, nous sommes en fin d'année. Il n'aura pas pu démontrer ce qu'il a appris.»* (enseignante #5)

Globalement, les enseignantes apprécient les rencontres d'informations, les ateliers pour les parents, l'outil «Le Baluchon», les visites des intervenants ainsi que la réinsertion graduelle de l'élève dans sa classe d'origine. Par contre, il leur apparaît difficile de gérer le tableau d'émulation (enseignante #8), elles souhaiteraient plus de visites avant et pendant l'intégration (enseignante #4), plus de groupes pour répondre aux besoins de plus d'élèves (enseignante #9) et ne comprennent pas comment l'élève peut avancer de palier même s'il n'atteint pas les exigences de l'étape (enseignante #6).

Le tableau 4.21 propose un résumé des différentes informations dégagées des questionnaires appréciatifs. Les éléments sont classés dans la catégorie favorable ou défavorable.

**Tableau 4.21**

Résumé des différents éléments favorables ou défavorables à l'appréciation du service *Les P'tits Tourbillons*

Éléments appréciatifs	Favorables	Défavorables
Durée du service suffisante	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Oui</li> <li>→ Oui, mais il terminera son parcours en 1<sup>ère</sup> année</li> <li>→ Pour un enfant avec une seule problématique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Non</li> <li>→ Difficile à dire</li> <li>→ Je ne sais pas</li> <li>→ Service a pris fin avec la fin de l'année</li> <li>→ Service débuté trop tard</li> </ul>
Service a répondu aux attentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Oui</li> <li>→ Service essentiel</li> <li>→ Pour le soutien, l'encadrement, le support à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Non</li> <li>→ Le comportement est pire et s'est détérioré</li> <li>→ Élève aurait pu corriger son comportement</li> </ul>
Perception générale du service	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bon service, apprécié</li> <li>→ Efficace, extraordinaire</li> <li>→ Très important</li> <li>→ Très bien, super</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ils ont fait ce qu'ils ont pu</li> </ul>
Changements à proposer pour bonifier la ressource	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Plus de visites</li> <li>→ Avoir plus de groupes pour plus d'élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Le tableau d'émulation «rouge-jaune-vert» est difficile à gérer</li> <li>→ Avancement des</li> </ul>

		étapes même si l'enfant ne réussit pas les objectifs
Éléments à conserver	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ateliers avec les parents</li> <li>→ Visites en classe, Intégration progressive</li> <li>→ «Le Baluchon»</li> <li>→ Tout!</li> </ul>	
Éléments pour faciliter la réintégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Déjà fait</li> <li>→ Envoyer un message, dessins pour dire que les élèves ont hâte de le revoir</li> <li>→ Journée d'intégration progressive</li> <li>→ Expliquer les différences</li> <li>→ Lui dire que nous sommes tous là pour l'aider</li> </ul>	→ Je ne sais pas

#### 4.3.2 Selon le milieu familial

Afin de relever l'impact de l'appréciation du service *Les P'tits Tourbillons* selon le milieu familial, un entretien semi-dirigé a été effectué. L'entrevue de parents s'est effectuée au même endroit et à la même heure que les ateliers de parents. C'était en début juin, soit à la fin de l'année scolaire. Les parents semblaient heureux de se retrouver une dernière fois et l'ambiance était très conviviale. Une maman a même préparé un gâteau afin de remercier les intervenantes du service *Les P'tits*

*Tourbillons*. Les parents se connaissaient, puisqu'ils ont participé à cinq ateliers de parents; ils étaient donc à l'aise de donner leur avis lors de l'entrevue. Puisque ce mémoire est réalisé en collaboration, Mélissa, l'enseignante aux *Tourbillons*, ne prenait pas part aux échanges afin de ne pas biaiser les réponses. Sylvie a donc mené l'animation de l'entrevue. Six parents se sont présentés. Voici donc les propos ressortis de cette entrevue appréciative.

#### 4.3.2.1 Appréciation générale du service

Concernant l'appréciation générale du service, l'ensemble des parents présents a apprécié le passage de leur enfant aux *Tourbillons*. Voici un témoignage illustrant ce propos:

*«J'ai beaucoup aimé ça le programme. Je sentais qu'on voulait vraiment aider mon enfant. J'ai bien aimé ça en tout cas.»* (mère #5).

Quelques points plus spécifiques ont été relevés. Certains positifs, d'autres négatifs. Pour certains parents, le programme semble avoir été aidant.

*«Cela a aidé le professeur. Il intervenait mieux et plus vite auprès de ma fille. Il savait plus ce qui n'allait pas.»* (mère #1)

Une maman a eu le sentiment que le passage aux *P'tits Tourbillons* a permis de faire une pause.

*«Ça a donné un break à tout le monde. Ça a donné un break au prof, aux élèves et à lui.»* (mère #4)

Il importe de mentionner les aspects négatifs relevés par les parents. Certains estiment que leur enfant changeait d'étape alors qu'il n'était pas nécessairement prêt. D'autres

avaient observé une amélioration comportementale, mais plus la fin était imminente, plus les comportements se dégradèrent.

*«Là, elle est à la 4<sup>ème</sup> étape. Moi je ne trouve pas qu'elle était prête.»*

(père #6)

*«Ça a bien marché au début, j'ai vu un changement. Mais là, je trouve que c'est revenu. C'est comme il sait que ça va finir, il recommence.»* (mère #2)

Bref, tous ont apprécié le service, mais certains y ont quand même noté des aspects problématiques dont il faudra tenir compte lors de la discussion.

Un thème exclusivement abordé lors de l'entrevue familiale fut l'appréciation des ateliers offerts par les intervenants du programme *Les P'tits Tourbillons*, afin de soutenir leur compétence parentale. D'entrée de jeu, il importe d'indiquer que tous les parents présents à l'entrevue ont apprécié les ateliers de parents.

Le point central du vécu lié à ces derniers est la prise de conscience. Les parents sont plus conscients des comportements qui mènent à la crise et de leurs propres comportements en tant que parent.

*«J'ai vu que y'a des choses que mon enfant faisait que je faisais aussi, j'ai appris que moi aussi je devais changer des choses que je ne faisais pas bien.»*

(mère #2)

D'autre part, les parents ont apprécié ces ateliers que certains ont qualifié de lieu d'échanges où il est possible de partager ses inquiétudes, mais aussi pour trouver des solutions et des encouragements.

*«Parler avec des parents qui vivent la même chose que nous, c'est encourageant de voir qu'on n'est pas seul. Tu sors de là pis tu te dis on va l'avoir le p'tit!»* (mère #4)

Un dernier thème a émergé de l'entrevue. Il n'a pas été anticipé par les auteures, mais il semble important d'en discuter dans ce mémoire. Les gens interrogés ont exprimé des émotions dont le contentement, la colère envers le milieu scolaire et de l'espoir. En effet, l'espoir est un mot qui est revenu à quelques reprises lors de l'entrevue : espoir d'une amélioration, espoir d'une année prochaine meilleure, espoir que les comportements adéquats perdurent dans le temps. Voici un passage mettant en lumière ce sentiment :

*«J'espère vraiment que l'année prochaine, ça va aller mieux.»* (mère #2)

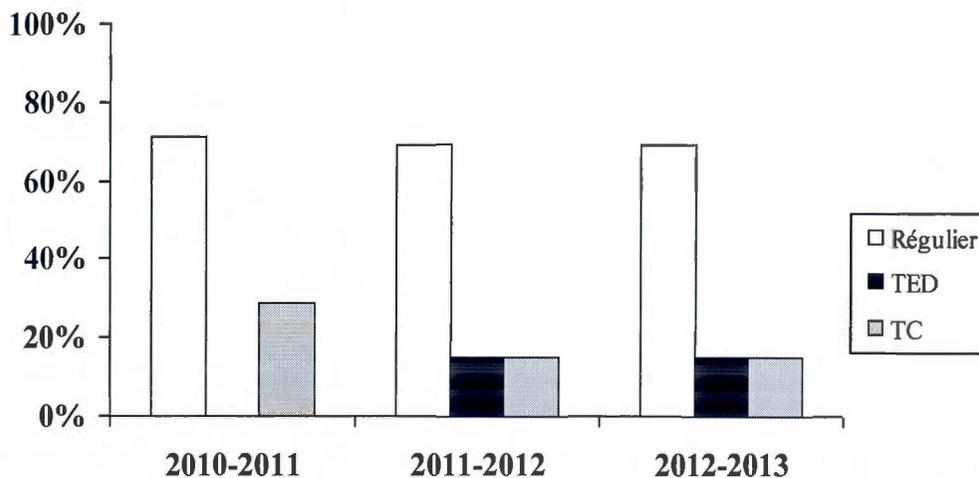
En somme, cette section de chapitre a exposé les propos des parents lors d'une entrevue au sujet de leur vécu en tant que parent en ce qui concerne le passage de leur enfant aux *P'tits Tourbillons*. Tous ont apprécié le service à paliers, tous ont noté des améliorations à la maison et tous ont aimé les ateliers de parents. Or, certains points de vue soulignent des améliorations possibles, notamment sur les changements d'étapes, la fréquentation scolaire dans le milieu naturel, les acquis pro sociaux, etc. Ils devront être considérés dans un processus de bonification du service offert aux enfants éprouvant des difficultés comportementales au préscolaire à Laval.

#### **4.4 Résultats d'impacts du service *Les P'tits Tourbillons* sur l'adaptation scolaire à moyen terme**

De l'ensemble des élèves ayant bénéficié du service *Les P'tits Tourbillons* en 2008-2009, 71% ont fait leur 1<sup>ère</sup> année en classe ordinaire alors que 29% se sont retrouvés en classe spécialisée pour élèves présentant des troubles de comportement (TC). En 2010-2011-2012, les données diffèrent. En effet, ce n'est plus 29% des élèves qui poursuivent en classe TC, mais 15%. Or, deux élèves ont reçu des diagnostics de trouble envahissant du développement et ont donc pu recevoir le service spécialisé adapté à ce type de trouble. Ce nombre correspond à 15% du nombre d'élèves initial. En ce qui a trait à la classe ordinaire, la donnée a légèrement changé. Près de sept

enfants sur dix (69%) du groupe ont fait leur deuxième année au régulier. Le changement de la statistique s'explique par un déménagement dans une autre commission scolaire. Ainsi, la trace du cheminement de l'élève s'avère donc perdue. Quant à l'année scolaire à venir, soit 2012-2013, il est prévu qu'il n'y ait aucun changement, c'est-à-dire que neuf élèves seront au régulier (69%), deux en classe spéciale pour troubles de comportement (15%) et deux en classe d'adaptation scolaire pour les troubles envahissants du développement (15%).

En somme, à l'égard de ces données, le service *Les P'tits Tourbillons* a permis à la majorité (69%) des enfants de poursuivre leur cheminement scolaire en classe régulière. Or, 15 % ont conservé des difficultés comportementales trop importantes qu'ils se retrouvent en première année dans une classe à effectifs réduits pour troubles comportementaux. Voici un diagramme (Figure 4.10) qui illustre la situation.



**Figure 4.10** Pourcentage d'élèves dans les types de regroupements scolaires dans les années subséquentes le passage aux *Tourbillons*

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Cette recherche évalue l'impact d'un programme à paliers, *Les P'tits Tourbillons*, auprès des élèves, des parents et des intervenants. Spécifiquement, ce mémoire vise à observer à court terme la modification des comportements perturbateurs et prosociaux ainsi que l'appréciation du service chez les enseignants et les parents. À moyen terme, il vise à évaluer l'adaptation scolaire chez les élèves ayant fréquenté le service à paliers. Il importe de rappeler que ces objectifs de recherche donnent lieu aux hypothèses suivantes :

H1 : Après avoir fréquenté un service à paliers (année scolaire 2009-2010), les élèves du préscolaire manifesteront une augmentation de comportements adaptés prosociaux et une diminution de comportements perturbateurs comparativement aux résultats obtenus avant le début du programme.

H2 : La majorité des élèves ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons* maintiendront leur intégration au régulier lors de leur parcours scolaire au primaire.

Cette étude se distingue des celles antérieures notamment par une évaluation à moyen terme et par une combinaison d'analyses à la fois quantitative et qualitative. D'après les résultats dégagés, il est possible de constater des changements comportementaux significatifs ainsi qu'un impact positif sur l'adaptation scolaire ultérieure des enfants ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons*. Ce chapitre s'attardera notamment à démontrer la véracité de ces propos.

Dans un premier temps, ce chapitre discutera des différents impacts du service à court terme. Ensuite, l'adaptation scolaire à moyen terme sera expliquée. En troisième lieu, les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire seront comparés avec des recherches antérieures. Viendront ensuite les forces et les limites de l'étude. Enfin, le chapitre sera complété par les perspectives possibles.

### **5.1 Impacts du service *Les P'tits Tourbillons* à court terme**

Au regard des résultats, le programme *Les P'tits Tourbillons* est apprécié des parents et des enseignants interrogés. En effet, tous les parents et enseignants ont apprécié le passage de leur enfant/élève aux *Tourbillons*. Les outils, le support, les échanges et le répit sont estimés positivement. Par contre, la réintégration et la modification du comportement souhaité par rapport à celui obtenu est plus problématique. On souhaite une plus grande amélioration comportementale avant les changements d'étapes.

Le questionnaire ELDEQ a été analysé sous deux formes, la première évalue chacune des échelles pour l'ensemble des élèves alors que la seconde évalue l'ensemble des échelles pour chacun des élèves. Premièrement, l'outil révèle que sur 17 échelles, une seule démontre un résultat positif significatif à savoir celle sur l'hyperactivité ( $p=0,007$ ). Trois échelles se situent sur le seuil, pouvant donc être considérées comme étant significatives. De plus, considérant que l'échantillon est de petite taille ( $n=6$ ), il est acceptable de conclure que deux échelles apportent une tendance significative de l'impact du service sur la modification comportementale, à savoir l'anxiété de séparation et la victimisation, puisque leurs résultats se chiffrent à  $p=0,10$ . Toutefois, l'interprétation se doit d'être prudente puisque la différence des moyennes entre le pré-test et le post-test n'est pas si grande et la petitesse de l'échantillonnage altère la puissance du test. Onze échelles ont des résultats non

significatifs (*entre*  $p= 0,06$  et  $p =0.26$ ). Au regard de ces données, on ne peut affirmer que l'intervention de la classe à paliers a un effet positif significatif sur la modification comportementale, de façon globale, pour l'ensemble du groupe.

Il est intéressant de constater que l'échelle où nous avons observé le changement le plus marqué en terme de fréquence des comportements, soit l'hyperactivité, constitue un objectif travaillé dès l'entrée aux *P'tits Tourbillons*. Par contre, tout ce qui concerne le contrôle verbal et physique est plutôt évalué dans les dernières étapes, soit à la fin du séjour. Étonnamment, les échelles d'agressions ne révèlent pas d'amélioration significative. Ainsi, il serait juste de mentionner que les résultats permettent d'affirmer que les objectifs travaillés les plus longuement et intensément permettent une modification significative des comportements des jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation.

Aussi, les résultats concernant l'augmentation de comportements de la timidité (selon l'enseignante) peuvent démontrer une plus grande difficulté pour les élèves de recréer des contacts avec leurs pairs compte tenu du fait qu'ils ont séjourné un certain moment hors de leur classe d'origine. La facilité à recréer les liens se fait par la modification positive des comportements des élèves qui ont fait un séjour aux *P'tits Tourbillons*.

Plus encore, il importe de remarquer que les échelles indiquant les changements les plus marqués sont celles qui concernent les comportements extériorisés. La sélection des élèves admissibles au service favorise les enfants souffrant de troubles plutôt extériorisés. On essaie de conserver une stabilité environnementale à l'enfant ayant une problématique d'anxiété ou de timidité. Donc, un élève présentant des caractéristiques importantes de troubles intériorisés ne sera probablement jamais accepté dans un service à paliers puisqu'il s'agit d'une ressource où l'enfant devra être retiré temporairement de son milieu d'origine et réintroduit progressivement,

fragilisant ainsi l'adaptation à son milieu naturel. Cela explique alors les résultats non statistiquement significatifs aux échelles des troubles intériorisés.

Il est possible de supposer que d'autres facteurs, outre le séjour dans la classe à paliers, ont pu influencer de façon bénéfique le comportement des élèves à savoir : la gestion de classe proposée à l'enseignante dans la classe d'origine, le support aux proches par le début des ateliers parentaux et la réintégration progressive qui amène l'élève à vouloir réintégrer positivement sa classe.

Quelque chose se produit lors du passage de l'élève dans une classe à paliers. Certains éléments, notamment le répit, le renforcement de la compétence parentale et celle de l'enseignant et l'image de l'enfant qu'il projette lors de sa réintégration peuvent expliquer les changements, au niveau du comportement.

Quant au Baluchon, les résultats démontrent que 21% (3/14) des élèves ayant fréquenté le service à paliers ont vécu un impact significatif sur la modification comportementale, soit une augmentation moyenne du taux de réussite de près de 10%. Aussi, 29% (4/14) des enfants augmentent légèrement leur pourcentage de réussite, Cette progression n'est que de 5,75%. Les autres, soit 50% (7/14) du groupe, vivent une régression variant de 2 à 14%. Or, spécifions que la moitié de ce groupe poursuit actuellement son cheminement scolaire en adaptation scolaire. Plus précisément, deux sont en classe pour troubles envahissants du développement et deux en classe pour élèves ayant des troubles de comportement. Ainsi, il est impossible d'affirmer qu'au regard de l'évaluation du « Baluchon », le passage aux *Tourbillons* est le facteur clé dans les changements comportementaux chez les élèves, car moins du quart du groupe révèle un réel changement positif entre la première et la dernière semaine au service.

Par contre, d'autres résultats permettent de nuancer ceux du « Baluchon ». En effet, tous les parents interrogés sont satisfaits du passage de leur enfant aux *Tourbillons* et

tous y ont perçu un impact positif à la maison. Il importe de rappeler que ces derniers ont exprimé avoir noté des progrès comportementaux chez leur progéniture. Les titulaires ont aussi fait part de leur impression quant au changement comportemental de leur élève. Un questionnaire appréciatif a permis de constater que contrairement aux parents, certaines enseignantes n'ont pas perçu de changement comportemental positif. Or, en analysant plus attentivement l'aspect appréciatif, on remarque que l'ensemble des intervenants apprécie le passage de leur élève ou de leur enfant aux *P'tits Tourbillons*. Les parents, en plus d'y avoir observé des améliorations comportementales à la maison, ont apprécié les ateliers de parents et utilisent les outils proposés en ce qui a trait à la discipline. Ainsi, alors que le service à paliers devrait avoir un impact sur le comportement, ce dernier semble plutôt être sur la perception d'une amélioration qu'une réelle amélioration. Est-ce dû à une meilleure gestion comportementale à la maison et à l'école plutôt qu'à un changement de comportement chez l'élève? Est-ce que le parent se sent plus outillé et compétent dans ses interventions, donc moins dépassé? Est-ce parce que l'enseignante considère avoir un plus grand contrôle sur son groupe et sur l'élève qu'elle perçoit ses difficultés comme moins envahissantes? Est-ce que les parents et les enseignants n'interviennent-ils pas plus efficacement, engendrant ainsi un sentiment d'amélioration?

En somme, les données recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues confirment que la fréquentation du service Les P'tits Tourbillon est associée à l'amélioration de certains comportements chez certains enfants et cela selon les renseignements obtenus par les enseignants et les parents.

## 5.2 Impacts du service *Les P'tits Tourbillons* à moyen terme

Au regard de l'analyse documentaire, les résultats démontrent un impact significatif du passage aux *P'tits Tourbillons* pour les élèves ciblés comme ayant des difficultés comportementales au préscolaire. En effet, trois ans plus tard, plus du deux tiers des élèves se retrouvent toujours en classe ordinaire. Par contre, pour certains élèves (30%), une classe spécialisée s'avère nécessaire, car les difficultés sont trop grandes pour la poursuite en classe ordinaire. Dans cette cohorte, 15% se retrouvent présentement en classe spécialisée pour troubles envahissant du développement et 15 % sont plutôt en classe d'adaptation scolaire pour troubles comportementaux. D'ailleurs, l'enseignante d'un de ces élèves a noté, dans le questionnaire appréciatif, qu'elle n'observait pas d'amélioration comportementale et trouvait injustifié qu'il passe d'une étape à l'autre.

En somme, il est possible de confirmer que la majorité des élèves ayant fréquenté le service *Les P'tits Tourbillons* maintiendront leur intégration au régulier lors de leur parcours scolaire au primaire.

## 5.3 Comparaison avec d'autres résultats

Tel que vu dans l'état des connaissances du cadre théorique, Pratzia Bianchet a effectué son mémoire sur *Les P'tits Tourbillons*. Il semble donc intéressant de comparer les résultats présents à ceux dégagés par cette auteure. Elle affirme que ses résultats ne peuvent démontrer une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Or, ici cette méthodologie n'a pas été appliquée. Par contre, les résultats dégagés des pré-tests/ post-tests abondent dans cette même direction. En effet, il est impossible d'affirmer qu'il y a une différence significative entre le pré-test et le post-test en ce qui a trait aux comportements prosociaux des élèves. Ces résultats

ne sont pas corrélés avec ceux obtenus par Klotz (1987), Mastropieri et al., (1988), Mitchell et Cockrum, (1980) et Walker (1997) qui avaient observé une diminution des comportements dérangeants associés aux difficultés comportementales. De plus, dans le mémoire de Bianchet, on note que 70% des enfants se retrouvent en classe de troubles de comportement l'année suivante. Ces données ne correspondent pas à celles que nous avons dégagées. En effet, moins d'un tiers du groupe s'est retrouvé en classe d'adaptation scolaire pour troubles comportementaux en 2010-2011. Ce pourcentage a chuté pour atteindre la moitié de ce tiers dans les deux années subséquentes. Cette amélioration s'explique peut-être par les modifications proposées par Bianchet. Elle y suggérait notamment un plus grand soutien aux parents, ce qui a été fait depuis les dernières années. Il faut ajouter qu'elle avait proposé d'autres modifications telles que la durée de l'arrêt d'agir en fonction de l'atteinte des objectifs, une diminution de ces derniers, une formation plus approfondie pour les enseignantes de même qu'une formation pour le personnel de surveillance du milieu ordinaire. Or, ces propositions ne semblent pas avoir été retenues. Est-ce que le ELDEQ et le Baluchon auraient alors révélé des résultats plus significatifs?

D'autres auteurs se sont quant à eux prononcés sur les classes à paliers. Dans la problématique, il a été rapporté que selon Smith, Farrell et Brownell (1998) les enseignants apprécient travailler avec de telles ressources, car les comportements sociaux des élèves s'améliorent. Dans le cadre du présent mémoire, la majorité des enseignantes ont un discours similaire alors que quelques unes nomment le contraire, c'est-à-dire qu'elles ont l'impression que les comportements de leur élève se sont dégradés. Or, toutes les enseignantes interrogées ont apprécié le service. Quant aux intervenants les plus près des enfants, soit les parents, ils sont tous d'avis que le passage aux *Tourbillons* a été bénéfique et perçoivent des changements à la maison. Il y a donc une corrélation partielle avec les propos tenus par les auteurs mentionnés plus haut.

#### 5.4 Forces et limites du mémoire

Ce mémoire s'avère innovateur d'une part par sa création en collaboration. Deux étudiantes ont analysé, discuté et réfléchi sur un sujet bien précis. Cette collaboration a aussi permis d'avoir à la fois un volet qualitatif et quantitatif qui ont été étudiés en profondeur. D'ailleurs, les résultats qualitatifs permettent de mieux saisir et nuancer certains résultats quantitatifs. Par exemple, en observant les résultats du Baluchon et du ELDEQ, on serait tenté d'être pessimiste, car ces derniers ne démontrent pas d'effet majeur sur la modification comportementale. Cependant, certains éléments d'ordre méthodologique pourraient expliquer que les résultats sont moins élevés qu'attendu, notamment le fait que le questionnaire auto administré de l'enseignante (ELDEQ) est parfois rempli par deux personnes différentes au pré-test et au post-test, ce qui peut apporter des divergences importantes dans la perception des comportements. De plus, quant au Baluchon, il s'agit d'un outil rempli davantage par une spécialiste œuvrant en adaptation scolaire où les comportements problématiques sont plus facilement observables.

Finalement, cette étude ne comporte pas de groupe contrôle. Il serait alors plus juste de parler d'association que d'impact.

Par contre, l'entrevue de parents et le questionnaire appréciatif donnent un tout autre portrait de l'élève. Par ailleurs, il a été rarissime, dans les études antérieures, d'évaluer ce type de service de manière qualitative. Enfin, l'observation du phénomène sous forme d'étude de cas, et de manière longitudinale, c'est-à-dire en observant le parcours scolaire sur quelques années, fait de ce travail un mémoire original et pertinent.

Pour les futurs étudiants ou chercheurs qui s'intéresseront aux services à paliers, il serait souhaitable d'évaluer l'impact et ce, à plus long terme, en incluant un groupe contrôle, ce qui permettrait de mieux saisir la contribution de ce service à

l'intégration scolaire. Que deviennent ces jeunes enfants une fois adolescents? Finissent-ils leur secondaire? Restent-ils en classe ordinaire ou poursuivent-ils en adaptation scolaire? Choisissent-ils un parcours collégial ou plutôt professionnel? Aussi, regarder l'évolution les comportements de façon longitudinale permettrait d'évaluer si les comportements spécifiques perdurent au fil du temps. Les comportements prosociaux s'acquièrent-ils ultérieurement? De plus, une entrevue semi-dirigée, tel que souhaité dans ce présent mémoire, permettrait d'obtenir des informations plus précises. Également, l'analyse du nombre de semaines effectuées à chaque étape par rapport au nombre de semaines complétées, offrirait de nouvelles perspectives et des explications supplémentaires aux résultats obtenus dans ce présent mémoire. Enfin, puisque ce ne sont pas tous les sujets (tous les parents et tous les enseignants ciblés) qui se sont impliqués dans la recherche et que les données proviennent de différents sous-groupes selon les différents instruments, il est difficile d'attribuer l'impact à la seule intervention du service à paliers. Enfin, les années d'expériences des enseignantes, les compétences parentales et les caractéristiques individuelles des élèves viennent également influencer les résultats. En effet, il est probable que le service réponde mieux aux élèves ayant des difficultés comportementales que ceux ayant un trouble spécifique. L'apport du volet qualitatif permet de nuancer les résultats obtenus.

### **5.5 Améliorations souhaitables du service *Les P'tits Tourbillons***

Suite à l'évaluation du service *les P'tits Tourbillons*, quelques suggestions sont proposées aux intervenants de ce service afin de maximiser son impact du service. Tout d'abord, certains objectifs devraient être travaillés plus tôt. En effet, tous les résultats significatifs aux échelles comportementales sont associés aux objectifs travaillés en début de fréquentation du service *Les P'tits Tourbillons*. Aussi, une évaluation des élèves, selon l'ensemble des objectifs, permettrait de broser un

meilleur portrait de ces derniers, dès l'entrée au service, et d'offrir une intervention plus ciblée. Alors, au lieu que chaque élève débute son parcours à la première étape, il serait désormais possible qu'il débute sa fréquentation de la classe à paliers à une étape ultérieure.

Ensuite, un travail en sous-groupe de besoins et un regroupement de problématiques semblables permettraient une intervention plus ciblée. Plus précisément, il serait pertinent que l'éducatrice crée des sous-groupes selon les difficultés apparentes et y travaille spécifiquement. L'enseignante s'attarderait alors au volet didactique. Aussi, puisque les élèves ne viennent qu'à temps partiel aux *Tourbillons*, il serait possible de regrouper les enfants ayant des difficultés semblables les mêmes jours. Afin d'augmenter l'acquisition de comportements prosociaux, il serait intéressant d'instaurer des périodes de jeux de table quotidiennes. Car il semble que cela ait un impact sur l'acquisition de compétences sociales. Plus encore, il faudrait utiliser un programme d'habiletés sociales plus spécifiques aux troubles comportementaux. *Vers le Pacifique*, programme utilisé lors de l'évaluation du service, est universel. Il est proposé d'envisager un programme tel *L'Allié* (Desbiens et Pascal, 2006) puisqu'il a démontré des résultats favorables à la modification comportementale pour les élèves d'âge scolaire présentant des problèmes de comportement. D'autre part, il faudrait effectuer des évaluations plus spécifiques pour les changements d'étapes. Il faut rappeler que certains enseignants et parents ont le sentiment que les changements d'étapes ne sont pas toujours justifiés. De plus, il serait important que l'élève qui débute son parcours aux *P'tits Tourbillons* puisse le compléter, c'est-à-dire, terminer les cinq étapes. Dans les faits, malgré la possibilité que le programme se poursuive en 1<sup>ère</sup> année, afin de permettre à l'enfant de compléter son parcours, il arrive fréquemment que l'enfant qui était à la 4<sup>ème</sup> étape en juin soit intégré en première année sans la poursuite du service *Les P'tits Tourbillons*. Enfin, dans les années futures, il serait pertinent de proposer aux enseignants des ateliers sur l'acquisition de comportements prosociaux, sous la même forme que les ateliers de parents.

## CONCLUSION

Le sujet de cette recherche se veut innovateur compte tenu du fait qu'il est très peu documenté par la recherche interprétative. En effet, la scolarisation des élèves présentant des troubles du comportement se résume généralement par des recherches scientifiques de nature quantitative. C'est pourquoi les objectifs poursuivis par ce mémoire tentent de palier cette lacune en explorant les impacts, la pertinence et le niveau de satisfaction du service à paliers *Les P'tits Tourbillons*.

Par ailleurs, ce mémoire s'avère pertinent socialement, car il étudie un service permettant l'intégration des élèves éprouvant des difficultés comportementales. Depuis la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), l'école a le mandat d'assurer la réussite pour tous dans un contexte s'approchant du milieu le plus normalisant possible. Ainsi, les commissions scolaires tentent de trouver des alternatives à la classe fermée pour cette clientèle. Reste à savoir si de telles ressources répondent à ce mandat. Dans son plan d'action pour lutter contre la violence, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, a défini des mesures et des actions pour prévenir et traiter la violence en milieu scolaire. Ainsi, la classe *Les P'tits Tourbillons*, agit donc en tant qu'outil d'intervention précoce.

Ce mémoire se veut innovateur dans sa genèse. En effet, il est réalisé en collaboration, unissant ainsi la réflexion de deux étudiantes sur un seul thème. L'avantage certain de cette union est la possibilité d'exploiter des éléments méthodologiques de deux paradigmes fournissant des informations complémentaires. Afin de répondre aux questionnements de recherche de départ, plusieurs méthodes de collecte de données ont été utilisées. Des journaux de bord, des questionnaires qualitatifs et quantitatifs, une entrevue non-dirigée et une analyse documentaire ont permis de répondre aux hypothèses. Ces dernières traitent de l'amélioration des

comportements prosociaux et du maintien de ces derniers lors de la poursuite du parcours scolaire ainsi que l'appréciation du service *Les P'tits Tourbillons*.

D'abord, les résultats sont mitigés. En effet, malgré un progrès global du comportement entre le pré-test et le post-test, il est impossible d'affirmer que l'intervention du service *Les P'tits Tourbillons* en soit l'élément significatif, au niveau global pour l'ensemble du groupe. En effet, selon les résultats obtenus, seulement six échelles sur 17 présentent une signification statistique (ou une tendance). Les comportements ciblés d'hyperactivité, d'impulsivité, d'inattention et de troubles émotifs font état d'une amélioration des comportements prosociaux et une diminution des comportements perturbateurs. Quant à la perception des enseignantes, toutes sont d'avis qu'un changement s'est produit dans le comportement de l'enfant. Pour certaines, il s'agit de progrès remarquablement positifs alors que pour d'autres, les comportements sont plus négatifs qu'auparavant. En ce qui a trait aux parents, ils remarquent une modification favorable du comportement à la maison, mais la réintégration scolaire est plus difficile. Pour ce qui est des résultats d'impact du service *Les P'tits Tourbillons* sur l'adaptation scolaire à moyen terme, sept élèves sur dix ayant fréquenté la classe à paliers poursuivent leur scolarisation dans une classe ordinaire. Ainsi, l'intervention précoce de la ressource *Les P'tits Tourbillons* amène les élèves à développer leur compétence sociale permettant d'atténuer leurs difficultés d'adaptation. En continuité, la ressource à paliers amène une satisfaction pour les enseignantes et les parents. L'ensemble des commentaires émis par les répondants font part du ressourcement et du répit qu'a permis la fréquentation de l'enfant au service à paliers.

De plus, les éclaircissements nommés par l'ensemble des sujets ont été pris en considération et ont permis d'offrir au personnel responsable de la classe à paliers des pistes de bonification de la ressource. Les objectifs sont d'en améliorer sa qualité, de

la rendre plus efficace et mieux adaptée aux besoins des élèves, du personnel scolaire et des parents gravitant autour d'elle.

En somme, le présent mémoire a apporté une multitude de connaissances, d'échanges, de questionnements et de constats. Conscientes des forces, des faiblesses et des limites du projet, il s'avère toutefois pertinent de proposer un maintien d'un service à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation scolaire et sociale. Pour conclure, il serait intéressant d'entreprendre une autre démarche de recherche misant sur la gestion de classe au préscolaire avec les outils utilisés dans la classe *Les P'tits Tourbillons* et des ateliers offerts aux enseignants. De nouveaux constats et questionnements en émergeraient assurément.

**APPENDICE A**

**EXEMPLE DU DOCUMENT «*LE BALUCHON*»**

# Feuille de dépannage

## Les P'tits Tourbillons



Étape \_\_\_\_\_ : Évaluation du comportement

Nom :

Date: \_\_\_\_\_

Objectifs	Am		Pm
Je suis au bon endroit au bon moment.			
Je circule calmement.			
Je lève la main et j'attends mon droit de parole			
Je fais ce que l'adulte me demande.			
Face à une frustration, je me contrôle physiquement.			
Face à une frustration, je me contrôle verbalement.			
Je respecte mes camarades en paroles et en gestes.			

 Mon bon coup de la journée	<input type="text"/>
	<input type="text"/>



Récréation



Éducation Physique



Réflexions 

Numéro #	Temps de réflexion	Tourbillon	Coin retrait	Chaise	Local retrait	Am - dîner -Pm

Voir la feuille hebdomadaire des observations au numéro correspondant à la réflexion.

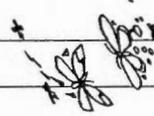
Légende :

VERT : Bien	JAUNE : À améliorer	ROUGE : Grande difficulté	N/S : Ne s'applique pas
-------------	---------------------	---------------------------	-------------------------

# Les P'tits Tourbillons

## Étape 1: Évaluation du comportement

Commentaires Les P'tits Tourbillons



Commentaires École d'origine



Signature - Commentaires Maison



Signature :

**APPENDICE B**

**QUESTIONNAIRE APPRÉCIATIF ADMINISTRÉ AUX TITULAIRES DE  
CLASSES ORDINAIRES**

Questionnaire d'évaluation

ENSEIGNANTS

**Service les P'tits Tourbillons**

Cette recherche porte sur la réintégration des élèves dans leur classe d'origine après avoir fréquenté le service Les P'tits Tourbillons. Nous nous intéressons à votre vécu, à vos perceptions et à ce que vous avez pensé des différentes actions posées pour faciliter le retour de l'élève dans votre classe. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. De plus, tout ce que vous nous direz est confidentiel.

1. Comment cela se passe pour votre élève dans votre classe depuis qu'il a bénéficié des *P'tits Tourbillons*...

- De quelles façons ses comportements dans votre classe ont changé depuis son entrée aux *P'tits Tourbillons*?

---



---



---



---

- Comment cela se passe entre lui et vous depuis son retour (ou lorsqu'il revient en réintégration partielle)? Expliquez-nous la différence comparée à avant qu'il n'aille aux *P'tits Tourbillons*?

---



---



---



---

- Comment cela se passe avec les autres élèves de la classe depuis son retour (ou lorsqu'il revient en réintégration partielle)

---



---



---



---

- Est-ce que vous pensiez que cela allait être plus facile ou plus difficile que cela ne l'a été lors de son retour dans votre classe (expliquez-nous votre réponse)?

---

---

---

2. Qu'est-ce qui a été le plus difficile lorsque l'élève a été réintégré dans votre classe?

- En ce qui concerne de ses comportements?

---

---

---

---

---

- En ce qui concerne son vécu scolaire?

---

---

---

---

---

- Vous sentiez-vous prêt à l'accueillir? (expliquez-nous pourquoi)

---

---

---

---

---

- Sentiez-vous que l'élève était prêt à réintégrer votre classe? (expliquez-nous pourquoi)

---

---

---

---

---

- Sentiez-vous qu'il avait envie d'être intégré dans sa classe ordinaire? (expliquez-nous pourquoi)

---

---

---

---

---

3. Selon vous, quel impact a eu sur la réintégration de votre élève le fait de retourner progressivement dans sa classe d'origine?

- 
- 
- 
- Croyez-vous que le fait d'aller pratiquer ses nouveaux apprentissages sociaux de façon progressive, avant de retourner avec vous à temps plein ait eu un impact sur sa façon d'agir en classe? (expliquez-moi pourquoi)

- 
- 
- 
- Croyez-vous qu'il aurait agi de la même façon dans sa classe s'il n'avait pas été intégré progressivement? (expliquez-moi pourquoi)

- 
- 
- 
- À votre connaissance, est-ce que cette initiative a été appréciée par votre élève ou fut-elle davantage une source de stress ? (expliquez-moi pourquoi)

---

---

---

4. Selon vous, quel impact a eu sur la réintégration de l'élève dans votre classe le fait que vous ayez reçu des nouvelles (soit par le Baluchon, soit par courriel) de son cheminement aux *P'tits Tourbillons*...

- Croyez-vous que cette initiative a été utile pour faciliter le retour de l'élève dans votre classe? (expliquez-nous votre réponse)

---

---

---

---

---

- Avez-vous apprécié cette initiative ou fut-elle davantage une perte de temps? (expliquez-nous pourquoi)

---

---

---

---

---

5. Selon vous, quel impact a eu sur la réintégration de l'élève dans votre classe le fait que la psychoéducatrice, l'enseignante ou la technicienne en éducation spécialisée soit venue vous rencontrer, ainsi que les élèves de votre classe...

- Croyez-vous que cette initiative a été utile pour faciliter le retour de votre élève dans votre classe? (expliquez-nous pourquoi)

---

---

---

---

---

- De quelle façon les élèves de votre classe ont réagi face à cette présence?

---

---

---

---

---

- Avez-vous apprécié ce support ou fut-il davantage source de désagrément?

---

---

---

---

---

6. Selon vous, quel impact a eu sur la réintégration de l'élève dans votre classe le fait que les intervenants des *P'tits Tourbillons* vous ont remis des pistes

d'interventions ainsi que des outils à utiliser avec votre élève et les autres élèves de la classe ? Si vous n'avez pas reçu le bilan final dans lequel se trouvent les pistes, faites référence aux pistes proposées lors des visites des intervenantes du service *Les P'tits Tourbillons*.

- Avez-vous eu l'occasion d'utiliser les outils proposés?

---



---



---

- Était-ce pertinent, utile, aidant? Ou au contraire difficile à gérer, nuisible et non-aidant?

---



---



---



---

7. Selon vous, est-ce que la durée du service Les P'tits Tourbillons était suffisante ?

---



---



---

8. Selon vous, est-ce que le service Les P'tits Tourbillons a répondu à vos attentes?

---



---



---

9. Quelle est votre perception, générale, du service Les P'tits Tourbillons?

---



---



---



---

10. Est-ce qu'il y a des changements que vous pourriez proposer au service pour bonifier la ressource?

---

---

---

---

---

11. Est-ce qu'il y a des éléments qui doivent absolument être conservés au service des P'tits Tourbillons qui permettent l'atteinte des objectifs?

---

---

---

---

---

12. Si vous étiez un intervenant du service Les P'tits Tourbillons, que feriez-vous pour faciliter le retour d'un élève dans sa classe d'origine?

---

---

---

---

---

13. Avez-vous des commentaires ou des informations supplémentaires que vous désirez nous partager?

---

---

---

---

---

Merci beaucoup pour votre participation, votre implication à cette recherche!

Mélissa Bouthillier et Sylvie Lamère  
Étudiantes à la maîtrise en éducation, UQAM

**APPENDICE C**

**SCHÉMA D'ENTRETIEN DE GROUPE ADMINISTRÉ AUX PARENTS**

**Schéma d'entrevue avec les parents**  
*Service Les P'tits Tourbillons*

Cette recherche porte sur votre perception et appréciation du service à paliers Les P'tits Tourbillons.

Nous nous intéressons à votre vécu, à vos perceptions et à ce que vous pensez des différentes actions qui ont été posées pour votre enfant et vous-même en lien avec la gestion des difficultés de comportements de votre enfant.

Il s'agit d'un entretien de groupe où chacun de vos propos sera traité de façon confidentielle.

Une animatrice posera une question et chacun d'entre vous aurez un droit de parole. ,

Vous pouvez également réagir aux propos des autres participants.

Si vous avez des choses à rajouter après notre discussion, vous pouvez toujours entrer en contact avec nous par le Baluchon de votre enfant ou en communiquant directement avec l'école.

Avez-vous des questions avant que nous commençons?

1. Comment s'est passé pour votre enfant son passage à la classe Les P'tits Tourbillons?
2. À votre connaissance, de quelle façon est-ce que ses comportements dans sa classe ont changé depuis son retour des Tourbillons?
3. Est-ce que vous pensiez que ça allait être plus facile ou plus difficile que vous ne l'aviez imaginé, pour vous en tant que parent? (expliquez votre réponse)
4. À votre avis, qu'est-ce qui a été le plus difficile pour votre enfant lorsqu'il retournait dans sa classe d'origine :
  - Au niveau de ses comportements
  - Au niveau de ses apprentissages
  - Votre enfant se sentait-il prêt à retourner dans sa classe d'origine
  - Votre enfant était-il nerveux de retourner dans sa classe d'origine
  - Est-ce qu'il avait envie de retourner dans sa classe?

5. Est-ce que le fait de communiquer avec vous par le biais du «Baluchon» vous a permis de suivre le cheminement de votre enfant?
6. Selon vous, est-ce qu'il y a des éléments qui ont facilité la communication entre vous, l'école et les P'tits Tourbillons?
7. Selon vous, quel impact a eu sur la réintégration de votre enfant le fait que vous ayez eu diverses rencontres de parents avec la psychoéducatrice du service Les P'tits Tourbillons tout au cours de son séjour au service?
  - Croyez-vous que cette initiative a été utile pour faciliter le retour de votre enfant dans sa classe? (expliquez-moi)
  - Avez-vous apprécié cette initiative ou fut-elle davantage une perte de temps? (expliquez-moi pourquoi)
8. À votre connaissance, quel impact a eu sur la réintégration de votre enfant le fait de retourner progressivement dans sa classe d'origine?
  - Croyez-vous que le fait d'aller pratiquer ses nouveaux comportements avant de retourner dans sa classe à temps plein ait eu un impact sur sa façon d'agir en classe? (expliquez-moi pourquoi)
  - Croyez-vous qu'il aurait agi de la même façon dans sa classe s'il n'avait pas été intégré progressivement? (expliquez-moi pourquoi)
  - À votre connaissance, est-ce que cette initiative a été appréciée par votre enfant ou fut-elle davantage une source de stress ? (expliquez-moi pourquoi)
14. Globalement, le service à paliers a-t'il répondu à vos attentes comme parent?
15. Est-ce qu'il y a des changements que vous pourriez proposer au service pour bonifier la ressource?
16. Est-ce qu'il y a des éléments qui doivent absolument être conservés au service des P'tits Tourbillons qui permettent l'atteinte des objectifs?

17. Si vous étiez un intervenant au service des P'tits Tourbillons, que feriez-vous pour faciliter le retour d'un élève dans sa classe d'origine?

18. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter qui n'ont pas été mentionnés jusqu'à maintenant?

Merci de votre participation!

**APPENDICE D**

**OUTIL STANDARDISÉ REMPLI PAR LES TITULAIRES DES CLASSES  
ORDINAIRES : *ELDEQ***



# Questionnaire autoadministré de l'enseignant/e\* (QAAens)

Langue :

N° de famille :

## Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ - E7) - Volet 2004

Le présent questionnaire doit être rempli par l'enseignant  
de l'enfant ( \_\_\_\_\_ )  
*nom de l'enfant*

Merci de votre collaboration essentielle au succès de cette étude. Le présent questionnaire a pour objet de recueillir des renseignements sur les expériences scolaires de l'enfant. Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Il vous faut environ 45 minutes pour remplir ce questionnaire.

- Veuillez utiliser un stylo à encre bleue ou noire pour répondre aux questions.
- À moins d'indication contraire, n'encerclez qu'une seule réponse par question.
- S.V.P. **ATTENDRE** d'avoir reçu le formulaire de consentement du parent du/de la meilleur/e ami/e de l'enfant **AVANT** de compléter la section E.

Toutes les informations recueillies à l'aide de ce questionnaire seront traitées de manière confidentielle.

NOUS APPRÉCIERIONS QUE VOUS COMPLÉTIEZ CE QUESTIONNAIRE le plus tôt possible. Assurez-vous de bien cacheter l'enveloppe avant de la mettre à la poste.

Date de réception :  
(Firme)

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Jour	

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mois	

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Année	

### Direction Santé Québec

Institut de la statistique du Québec

1200, avenue McGill College

Montréal (Québec) H3B 4J8

Tél. : (sans frais) 1 877 677-2087 ou (514) 873-4749

\* Tiré en partie du questionnaire « Instrument de mesure du développement de la petite enfance » développé par le "Canadian Center for Studies of Children at Risk", McMaster University, Hamilton Health Sciences Corporation, Hamilton, ON.

# Instructions et exemples

Les questions ont plusieurs choix de réponses possibles. Vous devez encercler le chiffre de celle qui vous convient le mieux. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. À moins d'indication contraire, ne donnez qu'une seule réponse à chaque question.

Voici quelques exemples sur la façon dont nous apprécions que vous répondiez.

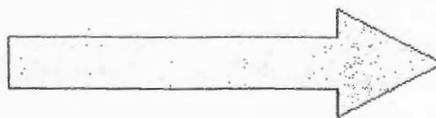
## Exemple 1

Depuis la rentrée de l'automne, à quelle fréquence l'enfant est-il arrivé...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Ne sait pas
2. ... avec des vêtements ne convenant pas aux activités parascolaires (trop légers, trop chauds, etc.)	1	2	3	4	5	8
3. ... trop fatigué pour faire son travail scolaire	1	2	3	4	5	8

## Exemple 2

146. Si l'enfant a de la peine, il/elle viendra me voir pour être réconforté/e?

- Ne s'applique jamais ..... 1  
 S'applique quelquefois ..... 2  
 S'applique toujours ..... 3  
 Ne sait pas ..... 8



On commence...

# Section A

## Bien-être physique

1. Pendant combien de journées normales l'enfant s'est-il absenté de l'école depuis l'automne?

Nombre de journées :

Depuis la rentrée de l'automne, à quelle fréquence l'enfant est-il arrivé...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Ne sait pas
2. ... avec des vêtements ne convenant pas aux activités parascolaires (trop légers, trop chauds, etc.)	1	2	3	4	5	8
3. ... trop fatigué pour faire son travail scolaire	1	2	3	4	5	8
4. ... en retard	1	2	3	4	5	8
5. ... sans avoir mangé à sa faim	1	2	3	4	5	8

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
6. ... est autonome en matière de propreté la plupart du temps	1	2	8
7. ... manifeste une préférence établie pour la main droite ou la main gauche	1	2	8
8. ... fait preuve de coordination (c.-à-d. se déplace sans se cogner ou trébucher sur des objets)	1	2	8

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
9. Aptitude à tenir un stylo, des crayons de cire ou un pinceau	1	2	3	4	5	8
10. Habileté à manipuler des petits objets et jouets	1	2	3	4	5	8
11. Habileté à monter et à descendre des escaliers	1	2	3	4	5	8
12. Niveau d'énergie pendant toute la journée d'école	1	2	3	4	5	8
13. Développement physique général	1	2	3	4	5	8

## Section B

### Langage et aptitudes cognitives

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
14. Utilisation efficace du français parlé	1	2	3	4	5	8
15. Capacité d'écoute en français	1	2	3	4	5	8
16. Capacité de raconter une histoire	1	2	3	4	5	8
17. Capacité de participer à un jeu d'imagination	1	2	3	4	5	8
18. Capacité de communiquer ses propres besoins d'une manière compréhensible pour les adultes et ses pairs	1	2	3	4	5	8
19. Capacité de comprendre ce qu'on lui dit du premier coup	1	2	3	4	5	8
20. Son habileté à articuler clairement les mots (sans substitution de sons)	1	2	3	4	5	8

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
21. ... sait se servir d'un livre (p. ex., tourner les pages)	1	2	8
22. ... s'intéresse généralement aux livres (images et textes)	1	2	8
23. ... s'intéresse à la lecture (cherche à connaître la signification des textes)	1	2	8
24. ... est capable d'identifier certaines lettres de l'alphabet	1	2	8
25. ... est capable de relier des sons à des lettres	1	2	8
26. ... manifeste une conscience des rimes et assonances	1	2	8
27. ... est capable de participer à des activités de lecture en groupe	1	2	8
28. ... est capable de lire des mots simples	1	2	8
29. ... est capable de lire des mots complexes	1	2	8
30. ... est capable de lire des phrases simples	1	2	8
31. ... essaie d'utiliser des outils d'écriture	1	2	8
32. ... comprend le sens de l'écriture (de gauche à droite, de bas en haut)	1	2	8
33. ... manifeste le désir d'écrire (pas seulement sous la direction de l'enseignante ou l'enseignant)	1	2	8

Suite à la page suivante...

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
34. ... sait écrire son prénom en français	1	2	8
35. ... est capable d'écrire des mots simples	1	2	8
36. ... est capable d'écrire des phrases simples	1	2	8
37. ... se souvient facilement des choses	1	2	8
38. ... s'intéresse aux mathématiques	1	2	8
39. ... s'intéresse aux jeux de nombres	1	2	8
40. ... est capable de trier et de classer des objets selon une caractéristique commune (p. ex., la forme, la couleur, la taille)	1	2	8
41. ... est capable d'établir des correspondances simples (un seul élément)	1	2	8
42. ... est capable de compter jusqu'à 20	1	2	8
43. ... reconnaît les nombres de 1 à 10	1	2	8
44. ... est capable de dire quel nombre est le plus grand des deux	1	2	8
45. ... est capable de reconnaître des formes géométriques (p. ex., triangle, cercle, carré)	1	2	8
46. ... comprend des concepts du temps (aujourd'hui, l'été, l'heure du coucher)	1	2	8
47. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers en calcul	1	2	8
48. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers en lecture et écriture	1	2	8
49. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers en arts plastiques	1	2	8
50. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers en musique	1	2	8
51. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers en athlétisme ou en danse	1	2	8
52. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers en résolution créative de problèmes	1	2	8
53. ... manifeste des habiletés ou talents particuliers dans d'autres domaines (veuillez préciser)	1	2	8
54. ... communique de manière adéquate dans sa langue maternelle (d'après ce que vous avez pu observer ou l'information est fournie par les parents)	1	2	8

# Section C

## Développement socio-affectif

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
55. Son développement socio-affectif général	1	2	3	4	5	8
56. Capacité à s'entendre avec ses pairs	1	2	3	4	5	8

Voici une liste d'énoncés qui décrivent certains sentiments ou comportements des enfants. Pour chaque énoncé, veuillez encercler le nombre qui décrit le mieux l'enfant maintenant ou au cours des six derniers mois.

À votre avis, l'enfant...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait pas
57. ... joue et travaille de façon coopérative avec d'autres enfants, au niveau approprié de son âge	1	2	3	8
58. ... est capable de jouer avec une diversité d'enfants	1	2	3	8
59. ... suit les règles et les instructions	1	2	3	8
60. ... respecte la propriété des autres	1	2	3	8
61. ... fait preuve de maîtrise de soi	1	2	3	8
62. ... fait preuve de confiance en soi	1	2	3	8
63. ... respecte les adultes	1	2	3	8
64. ... respecte les autres enfants	1	2	3	8
65. ... accepte la responsabilité de ses actes	1	2	3	8
66. ... écoute attentivement	1	2	3	8
67. ... suit les directives	1	2	3	8
68. ... termine ses travaux à temps	1	2	3	8
69. ... travaille de façon autonome	1	2	3	8
70. ... prend soin du matériel scolaire	1	2	3	8
71. ... travaille proprement et soigneusement	1	2	3	8
72. ... manifeste de la curiosité envers le monde	1	2	3	8
73. ... est disposé à jouer avec un nouveau jouet	1	2	3	8
74. ... est disposé à jouer à un nouveau jeu	1	2	3	8
75. ... manifeste un vif intérêt de jouer avec ou de lire un nouveau livre	1	2	3	8

Suite à la page suivante...

À votre avis, l'enfant...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait pas
76. ... est capable de résoudre lui-même les problèmes quotidiens	1	2	3	8
77. ... est capable de suivre des directives comprenant une seule étape	1	2	3	8
78. ... est capable de suivre les routines de la classe sans qu'on les lui rappelle	1	2	3	8
79. ... est capable de s'adapter aux changements d'emploi du temps	1	2	3	8
80. ... répond à des questions qui nécessitent une connaissance du monde qui l'entoure ( p. ex., les feuilles tombent en automne, la pomme est un fruit, les chiens aboient, etc.)	1	2	3	8

Veuillez encercler le nombre qui décrit le mieux l'enfant au cours des six derniers mois.

À votre avis, l'enfant...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait pas
81. ... n'a pu rester en place, a été agité/e ou hyperactif/ve	1	2	3	8
82. ... a endommagé ou brisé ses propres choses	1	2	3	8
83. ... a essayé d'aider quelqu'un qui s'était blessé	1	2	3	8
84. ... a été timide en présence d'enfants qu'il ne connaissait pas	1	2	3	8
85. ... a volé des choses	1	2	3	8
86. ... a été rebelle ou a refusé d'obéir	1	2	3	8
87. ... a semblé malheureux/euse ou triste	1	2	3	8
88. ... s'est vanté/e de façon excessive	1	2	3	8
89. ... s'est bagarré/e	1	2	3	8
90. ... a démontré peu d'intérêt pour des activités impliquant d'autres enfants	1	2	3	8
91. ... a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant	1	2	3	8
92. ... a été facilement distrait/e, a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque	1	2	3	8
93. ... a manipulé ou utilisé les autres	1	2	3	8
94. ... a fait rire de lui/d'elle par les autres enfants	1	2	3	8
95. ... lorsqu'il/elle était fâché/e contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres personnes à détester cette personne	1	2	3	8
96. ... n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit/e	1	2	3	8
97. ... a préféré jouer seul plutôt qu'avec d'autres enfants	1	2	3	8

Suite à la page suivante...

A votre avis, l'enfant...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait pas
98. ... a été préoccupé/e par la perte ou le fait qu'il puisse arriver quelque chose à un de ses parents	1	2	3	8
99. ... s'est engagé/e dans des activités risquées ou dangereuses	1	2	3	8
100. ... n'a pas été aussi heureux/euse que les autres enfants	1	2	3	8
101. ... s'est approché/e facilement d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas	1	2	3	8
102. ... a endommagé ou brisé les choses qui appartenaient aux autres	1	2	3	8
103. ... lorsqu'on le/la taquinait, a réagi de façon agressive	1	2	3	8
104. ... a remué sans cesse	1	2	3	8
105. ... s'est fait frapper et/ou bousculer par les autres enfants	1	2	3	8
106. ... a ressenti des malaises physiques, par exemple, des maux de ventre, maux de tête ou nausées lors de séparations d'avec ses parents	1	2	3	8
107. ... a été incapable de se concentrer, de maintenir son attention pour une longue période	1	2	3	8
108. ... a été trop craintif/ve ou anxieux/euse	1	2	3	8
109. ... a cherché à dominer les autres enfants	1	2	3	8
110. ... a été incapable d'attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose	1	2	3	8
111. ... a été insensible aux sentiments des autres	1	2	3	8
112. ... lorsqu'il était fâché contre quelqu'un, est devenu ami avec quelqu'un d'autre pour se venger	1	2	3	8
113. ... n'a pas changé sa conduite après avoir été puni/e	1	2	3	8
114. ... a pris beaucoup de temps à s'habituer à la présence d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas	1	2	3	8
115. ... a été impulsif/ve, a agi sans réfléchir	1	2	3	8
116. ... a manqué d'énergie, s'est senti/e fatigué/e	1	2	3	8
117. ... a dit des mensonges ou a triché	1	2	3	8
118. ... a eu des crises de colère ou s'est fâché/e vite	1	2	3	8
119. ... lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive	1	2	3	8
120. ... a été inquiet/ète	1	2	3	8

Suite à la page suivante...

À votre avis, l'enfant...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait pas
121. ... a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait	1	2	3	8
122. ... a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu	1	2	3	8
123. ... lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché/e et a commencé une bagarre (une chicane)	1	2	3	8
124. ... a eu tendance à faire des choses seul/e, a été plutôt solitaire	1	2	3	8
125. ... n'a pas tenu ses promesses	1	2	3	8
126. ... lorsqu'il/elle était fâché/e contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	1	2	3	8
127. ... a attaqué physiquement les autres	1	2	3	8
128. ... a consolé un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleurait ou était bouleversé	1	2	3	8
129. ... a pleuré beaucoup	1	2	3	8
130. ... a causé du vandalisme	1	2	3	8
131. ... s'est accroché/e aux adultes ou a été trop dépendant/e	1	2	3	8
132. ... s'est fait crier des noms par les autres enfants	1	2	3	8
133. ... a recherché la compagnie des autres enfants	1	2	3	8
134. ... a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants	1	2	3	8
135. ... a été nerveux/euse ou très tendu/e	1	2	3	8
136. ... a frappé, mordu, donné des coups de pieds à d'autres enfants	1	2	3	8
137. ... lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagit de façon agressive	1	2	3	8
138. ... a été inattentif/ve	1	2	3	8
139. ... a eu de la difficulté à s'amuser	1	2	3	8
140. ... est venu/e en aide à d'autres enfants (amis, frère ou sœur) qui ne se sentaient pas bien	1	2	3	8
141. ... ses émotions semblent superficielles	1	2	3	8
142. ... a réagi très mal lorsqu'il/elle était éloigné/e de ses parents	1	2	3	8
143. ... est incapable de prendre des décisions	1	2	3	8
144. ... est excessivement timide	1	2	3	8
145. ... suce son pouce la plupart du temps	1	2	3	8

# Section D

## Votre relation avec l'enfant

146. Si l'enfant a de la peine, il/elle viendra me voir pour être réconforté/e?

- Ne s'applique jamais..... 1  
 S'applique quelquefois..... 2  
 S'applique toujours..... 3  
 Ne sait pas..... 8

À quelle fréquence vous arrive-t-il...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Ne sait pas
147. ... de parler ou de jouer avec lui/elle, de concentrer votre attention sur l'enfant pendant cinq minutes ou plus, pour le simple plaisir?	1	2	3	4	5	8
148. ... de rire avec lui/elle?	1	2	3	4	5	8
149. ... d'élever la voix, de le/la gronder ou de lui crier après?	1	2	3	4	5	8

À votre avis...	Jamais	Moins de la moitié du temps	Environ la moitié du temps	Plus de la moitié du temps	Tout le temps	Ne sait pas
150. ... lorsque vous lui ordonnez de faire quelque chose, dans quelle proportion du temps vous assurez-vous qu'il/elle le fait?	1	2	3	4	5	8
151. ... si vous lui dites qu'il/elle sera puni/e s'il/elle ne cesse pas de faire quelque chose et qu'il/elle continue de le faire, à quelle fréquence le/la punissez-vous?	1	2	3	4	5	8
152. ... à quelle fréquence laissez-vous passer des choses pour lesquelles vous pensez que l'enfant aurait dû être puni/e?	1	2	3	4	5	8
153. ... à quelle fréquence vous mettez-vous en colère lorsque vous punissez l'enfant?	1	2	3	4	5	8
154. ... à quelle fréquence devez-vous le/la punir à maintes reprises pour la même chose?	1	2	3	4	5	8

155. Cet enfant a-t-il/elle tendance à vivre plus de problèmes émotifs et comportementaux que les autres enfants de son âge?

Oui ..... 1  
Non ..... 2

156. À quel point êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant?

« Je crois que l'enfant se débrouillera très bien à l'école »

Entièrement d'accord..... 1  
D'accord ..... 2  
En désaccord ..... 3  
Entièrement en désaccord..... 4  
Ne sait pas ..... 8

Indiquez à quel degré est-ce que les énoncés suivants s'appliquent présentement à votre relation avec cet enfant. En utilisant l'échelle ci-dessous, encerclez le nombre approprié pour chaque item.

À quel degré est-ce que les énoncés suivants s'appliquent :	Ne s'applique définitivement pas	Ne s'applique pas vraiment	Neutre, pas certain	S'applique un peu	S'applique définitivement
157. Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant	1	2	3	4	5
158. Cet enfant et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre	1	2	3	4	5
159. Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet	1	2	3	4	5
160. Cet enfant se met facilement en colère contre moi	1	2	3	4	5
161. C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent	1	2	3	4	5
162. Travailler avec cet enfant prend toute mon énergie	1	2	3	4	5
163. Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue et difficile journée	1	2	3	4	5
164. Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité	1	2	3	4	5

# Section E

## Les relations entre l'enfant et ses amis/es

Si vous n'avez pas reçu le formulaire de consentement dûment signé par le parent du/de la meilleur/e ami/e, passez à la section F.

En vous basant sur ce que vous avez pu observer, au cours des 6 derniers mois, combien de fois diriez-vous que \_\_\_\_\_, son/sa meilleur/e ami/e...

Combien de fois diriez-vous que son/sa meilleur/e ami/e...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait Pas
165. ... a tenté d'arrêter une querelle ou une dispute	1	2	3	8
166. ... a invité un enfant qui regardait les autres à prendre part à un jeu	1	2	3	8
167. ... a été rebelle ou a refusé d'obéir	1	2	3	8
168. ... semble malheureux/euse ou triste	1	2	3	8
169. ... a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant	1	2	3	8
170. ... a préféré jouer seul/e plutôt qu'avec d'autres enfants	1	2	3	8
171. ... lorsqu'on le/la taquinait, a réagi de façon agressive	1	2	3	8
172. ... s'est fait frapper et/ou bousculer par les autres enfants	1	2	3	8
173. ... a été trop craintif/ve ou anxieux/se	1	2	3	8
174. ... a cherché à dominer les autres enfants				
175. ... a dit des mensonges ou a triché	1	2	3	8
176. ... a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait	1	2	3	8
177. ... lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché/e et a commencé une bagarre (une chicane)	1	2	3	8
178. ... lorsqu'il/elle était fâché/e contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne	1	2	3	8
179. ... attaqué physiquement les autres	1	2	3	8
180. ... s'est fait crier des noms par les autres enfants	1	2	3	8
181. ... n'a pas pu rester en place, a été agité/e ou hyperactif/ve	1	2	3	8
182. ... a été impulsif/ve, a agi sans réfléchir	1	2	3	8

Selon votre connaissance de l'enfant et de son/sa meilleur/e ami/e, indiquez-nous ce qui décrit le mieux leur relation et leur comportement ensemble. Même si cela peut paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés

Au cours des 6 derniers mois, combien de fois (ou jusqu'à quel point) diriez-vous que \_\_\_\_\_ (prénom de l'enfant)  
et \_\_\_\_\_, son/sa meilleur/e ami/e

Combien de fois diriez-vous qu'ils...	Souvent ou très vrai	Quelquefois ou un peu vrai	Jamais ou pas vrai	Ne sait Pas
183. ... ont joué ou fait une activité libre ensemble?	1	2	3	8
184. ... ont recherché la compagnie l'un de l'autre?	1	2	3	8
185. ... se sont chicanés (disputés) l'un avec l'autre?	1	2	3	8
186. ... se sont prêtés des jouets ou des effets personnels l'un l'autre?	1	2	3	8
187. ... se sont encouragés ou soutenus l'un l'autre dans des moments difficiles?	1	2	3	8
188. ... ont joué entre eux exclusivement?	1	2	3	8
189. ... ont été bruyants ou dérangeants lorsqu'ils étaient ensemble?	1	2	3	8
190. ... se sont bien entendus l'un avec l'autre?	1	2	3	8
191. ... ont cherché ensemble à dominer d'autres enfants?	1	2	3	8
192. ... ont fait peur ensemble à d'autres enfants afin d'obtenir ce qu'ils/elles voulaient?				
193. ... se sont amusés et ont ri lorsqu'ils étaient ensemble?	1	2	3	8
194. ... sont devenus désobéissants envers l'adulte lorsqu'ils étaient ensemble?	1	2	3	8
195. ... ont poussé ou frappé un autre enfant lorsqu'ils étaient ensemble?	1	2	3	8
196. ... ont été contents de se retrouver l'un avec l'autre?	1	2	3	8
197. ... ont fait partie d'une clique d'amis qui incluait au moins un troisième enfant?	1	2	3	8

## Section F

### Les relations avec les parents

Selon vous, comment est la relation entre...	Très bonne	Bonne	Passable	Pas très bonne	Mauvaise	Non applicable	Ne sait pas
198. ... l'enfant et sa mère?	1	2	3	4	5	7	8
199. ... l'enfant et son père?	1	2	3	4	5	7	8

Selon vous, comment est la relation entre...	Très bonne	Bonne	Passable	Pas très bonne	Mauvaise	Non applicable	Ne sait pas
200. ... vous et la mère de l'enfant?	1	2	3	4	5	7	8
201. ... vous et le père de l'enfant?	1	2	3	4	5	7	8

Veillez SVP indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune des affirmations suivantes :

Dans quelques cas, il est possible que la situation présentée ne s'applique pas, encerdez alors « 7 » non applicable.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec chacune des affirmations suivantes :	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Non applicable	Ne sait pas
202. Je tiens les parents informés des comportements de leur enfant au cours de la journée	1	2	3	4		8
203. Lorsqu'un enfant vit des difficultés dans ma classe, je me sens à l'aise d'en parler avec les parents	1	2	3	4	7	8
204. J'informe les parents des activités que font les enfants dans ma classe	1	2	3	4		8
205. Je me sens à l'aise de communiquer aux parents certaines insatisfactions concernant l'éducation de leur enfant	1	2	3	4	7	8
206. Les conflits se règlent rapidement entre les parents et moi	1	2	3	4	7	8
207. J'utilise différents moyens pour communiquer avec les parents (par exemple : agenda, porte-folio, fiche de suivi quotidien ou hebdomadaire, cahier de bord, etc.)	1	2	3	4		8

## Section G

### Vous et votre formation professionnelle

208. Quel est votre sexe?

Féminin..... 1  
 Masculin ..... 2

209. Quel est votre âge?

\_\_\_\_\_ ans

210. Pourriez-vous nous indiquer le nombre total d'années d'expérience que vous avez...

dans l'enseignement (à tous les niveaux) \_\_\_\_\_ ans  
 d'enseignement au préscolaire \_\_\_\_\_ ans  
 d'enseignement auprès d'enfants des milieux  
 socioéconomiquement faibles (milieux défavorisés) \_\_\_\_\_ ans

211. Pourriez-vous nous indiquer quel diplôme d'enseignement de base vous avez obtenu?

Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire ..... 1  
 Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ..... 2  
 Autre baccalauréat spécialisé d'enseignement ..... 3  
 Veuillez préciser  
 Brevet ..... 4  
 Veuillez préciser  
 Autre ..... 5  
 Veuillez préciser

212. Dans votre formation de base en enseignement, avez-vous suivi des cours spécifiques pour l'enseignement au préscolaire?

Oui ..... 1  
 Combien  
 Non ..... 2

213. Dans votre formation de base en enseignement, avez-vous suivi des cours spécifiques pour l'enseignement auprès d'enfants des milieux socioéconomiquement faibles (milieux défavorisés)?

Oui ..... 1  
 Combien  
 Non ..... 2

214. Possédez-vous d'autres diplômes?

Oui ..... 1  
 Veuillez préciser  
 Non ..... 2

215. Dans votre classe de maternelle, utilisez-vous un programme pédagogique (ex. : Jouer, c'est magique !)?

Oui ..... 1  
 Veuillez préciser  
 Non ..... 2

Date : 

Jour	Mois

Mois	Année

  
 \_\_\_\_\_  
 Jour Mois Année



**APPENDICE E**

**AUTORISATION PARENTALE**

*Université du Québec à Montréal*

*Le 10 janvier 2010*

*Madame, Monsieur,*

*Nous sommes deux intervenantes à la Commission scolaire de Laval. L'une est enseignante et l'autre psychoéducatrice. Nous sommes également inscrites à la maîtrise en Éducation spécialisée à l'UQAM. Dans ce cadre, nous souhaitons bonifier nos pratiques en évaluant le service à paliers pour les élèves qui présentent des difficultés de comportement (Les P'tits Tourbillons). Votre enfant fréquente ce service. Nous vous invitons à lire ce document.*

*Cette recherche ne peut se faire qu'avec votre collaboration.*

*Nous vous prions de lire attentivement les informations présentées dans les pages suivantes. Elles vous diront comment autoriser votre enfant à participer à cette recherche. Aussi, vous trouverez un formulaire à remplir et à signer si vous autoriser votre enfant à participer.*

*Vous constaterez aussi que nous nous engageons à protéger l'anonymat de votre enfant et à garder confidentielles les informations personnelles que nous obtiendrons sur votre enfant pour notre travail.*

*Si votre enfant participe et si les engagements que nous décrivons dans ce document ne sont pas respectés, vous pouvez transmettre vos commentaires, critiques ou plaintes par téléphone à la personne suivante qui se charge de les acheminer aux autorités concernées :*

*Louise Arvisais, Service de la recherche, Comité de déontologie, UQAM  
Tél : 514-987-3000, poste \_\_\_\_\_*

*Veillez conserver ce document s'il-vous-plaît.*

*Grand merci pour votre précieuse collaboration,*

*Mélissa Bouthillier, enseignante et Sylvie Lamère, psychoéducatrice, étudiantes à la maîtrise recherche,*

*Maîtrise en éducation*

*Département d'éducation et formation spécialisées*

*Faculté des sciences de l'éducation*

*Université du Québec à Montréal*

*Votre enfant a été choisi pour participer, si vous acceptez.*

*Nous souhaitons évaluer le service à paliers auquel votre enfant participe. Un programme d'habiletés sociales, (Fluppy, Vers le Pacifique) sera implanté pour favoriser le développement d'outils d'autorégulation.*

*Comment votre enfant peut-il participer à cette évaluation ?*

*Nous avons obtenu l'approbation de la direction d'école de votre enfant pour vous demander l'autorisation de faire participer votre enfant.*

*Si vous acceptez, voici comment votre enfant participera.*

*En fréquentant un service à paliers, votre enfant participera à des ateliers d'habiletés sociales régulièrement jusqu'au printemps.*

*Les candidates à la maîtrise évalueront les comportements de votre enfant au début du programme et à la fin.*

*Les données recueillies demeureront confidentielles. Aucune information ne sera donnée sur l'identité de votre enfant ni ne permettra pas de l'identifier.*

Si vous acceptez que votre enfant participe, il faudra que :

- *Vous lui donniez les informations que nous vous avons présentées;*
- *Vous vérifiez s'il est d'accord de participer.*

*AUTORISATION POUR MON ENFANT*

Le *nom* *de* *mon* *enfant*  
est : \_\_\_\_\_

Le *nom* *de* *son* *école*  
est : \_\_\_\_\_

Nom *du*  
parent : \_\_\_\_\_

*Si vous n'êtes pas un de ses parents, inscrivez ci-dessous votre nom comme tuteur légal :*  
\_\_\_\_\_

*Adresse postale du parent (ou du tuteur légal) :*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Numéro de téléphone du parent (ou tuteur légal) :*

*À la maison :* (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

*Au travail :* (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

*J'autorise les étudiantes inscrites à la maîtrise à l'UQAM, sous la direction de la chercheure Christa Japel :*

- 1. à faire participer mon enfant à un programme d'habiletés sociales*
- 2. à être observé quotidiennement dans le but de la recherche*
- 3. à faire remplir des questionnaires et passer des entrevues.*

*J'ai pris connaissance des modalités de participation de mon enfant en lisant le document qui m'a été remis. Je donne donc mon autorisation en fonction des indications qui m'ont été fournies dans ce document.*

*En*                    *foi*                    *de*                    *quoi,*                    *je*  
*signe :* \_\_\_\_\_

*(votre signature, s.v.p.)*

*Date :* \_\_\_\_\_

*(inscrire la date, s.v.p.)*

<i>Informations au sujet des parents :</i>
--

*Voici quelques questions concernant votre famille. Nous nous engageons à protéger votre anonymat et à garder confidentielles les informations personnelles que nous obtiendrons sur vous et votre famille pour notre travail.*

*Nombre  
d'enfants :* \_\_\_\_\_

*Place de \_\_\_\_\_ dans la  
famille :* \_\_\_\_\_

*Statut familial ( monoparental, reconstituée, traditionnelle, etc. ) :*

\_\_\_\_\_

*Âge des parents :*

*Mère :* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Père :* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Emploi occupé :*

*Mère*

: \_\_\_\_\_

*Père :*

\_\_\_\_\_

**APPENDICE F**

**AMÉNAGEMENT ET FONCTIONNEMENT DU MODÈLE DE LA CLASSE  
D'HEWETT**

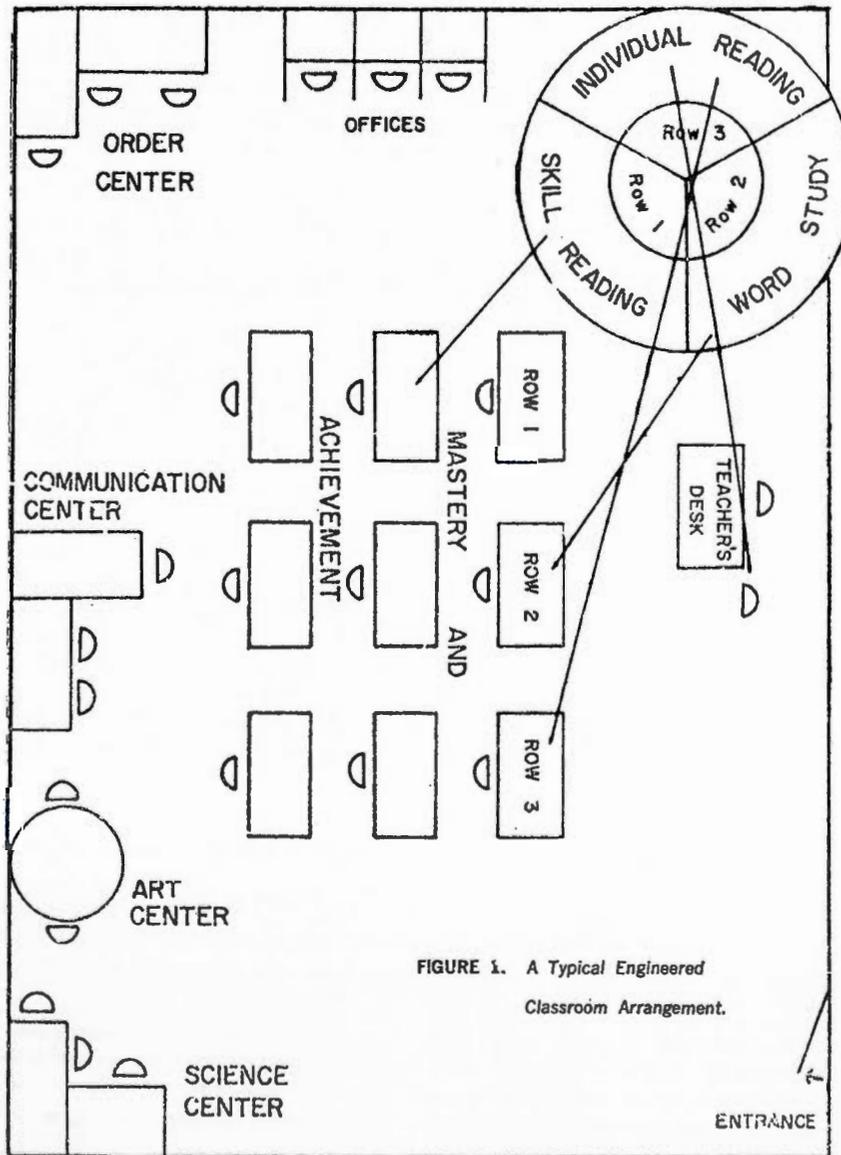


FIGURE 1. A Typical Engineered Classroom Arrangement.

FIGURE 3. Daily Schedule.

8:45	Order	Flag Salute	Checkmarks for arriving and entering
		Order Task (see Figure 4)	Checkmarks
8:55	Reading	Individual Reading	
		Word Study (see Figure 2)	
		Skill Reading (see Figure 5)	
9:55		RECESS	Checkmarks
10:05	Arithmetic	Individual Practice in Basic Facts (see Figure 6)	Checkmarks
		Individual Arithmetic	Checkmarks
		Individual Arithmetic	Checkmarks
11:05		RECESS AND NUTRITION	Checkmarks
11:15		Physical Education	Checkmarks
11:35		Listening Time	Checkmarks
11:50	Activities	Art (Figure 7)	Students are divided into two groups. One group accompanies the teacher to a center while the other group is with the aide. The groups rotate through two of the four centers utilizing 25 minute periods.
		Science (Figure 8)	
		Communications (Figure 9)	
		Order (Figure 3)	
		Activity Period	Checkmarks
		Activity Period	Checkmarks
12:50		STUDENT CHECKOUT	Checkmarks
12:55			



## RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3<sup>e</sup> édition). Washington, DC.
- American Psychiatric Association (1996). *DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4<sup>e</sup> édition). Paris : Masson.
- Association des centres jeunesse du Québec (2010). Bilan des directeurs de la Protection de la jeunesse/ directeurs provinciaux. [version électronique]. Récupéré du site de l'Association des centres jeunesse du Québec :[http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e38017be2da39/mes\\_documents/bilans/acj1001\\_bilan\\_directeurs-9.pdf](http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e38017be2da39/mes_documents/bilans/acj1001_bilan_directeurs-9.pdf)
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bianchet, P. (2005). *Évaluation de l'impact du programme Les P'tits Tourbillons sur la qualité de l'adaptation sociale d'enfants ayant des problèmes de comportement et d'intégration dans une classe de maternelle régulière* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bijou, S.W., Wolf, M.M., Kidder, J.D. et Birnbrauer, J. S. (1965). Programmed instruction in the classroom. Dans L. P. Ullmann & L. Krasner (Eds.), *Case studies in behavior modification* (p. 358–363). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beaulac, S. et Pageau, D. (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal : Guérin.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal :Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*, 2<sup>ème</sup> édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire: défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001). La compétence sociale comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des adolescents. Dans M. Hamel, L. Brunet et C. Martin (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être chez les jeunes d'âge scolaire* (p. 51-99). Publications du Québec.
- Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N. et Bélanger, J. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 26 (1), 173-196.
- Braaten, S. (1979). The Madison School Program : Programming for secondary level severely emotionnaly disturbed youth. *Behavioral Disorders*, 4 (3), 153-162.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D. et Vitaro, F. (2003). *Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study*. *Developmental Psycholy*. 39 (2), 222-245.
- Bursztejn, C. (2006). Les troubles du comportement chez l'enfant : approche nosographique et psychopathologique. *Pratiques psychologiques*, 12, 417-436.
- Caglar, H. (1981). Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire. *L'intégration au Québec : trois perspectives*, Montréal : AQETA.

- Carignan, S. (2005). Expérimentation d'une démarche pour faciliter la réintégration d'élèves présentant un trouble du comportement et ayant fréquenté un service de courte durée. *Université du Québec à Trois-Rivières, École de psychoéducation*.
- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. et Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 195-228.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965). *Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec, 3<sup>ème</sup> édition.
- Conseil supérieur de l'éducation, CSE (2001). *Les élèves en difficultés de comportement : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Day, D.M., Golench, C.A., MacDougall, J. et Beals-Gonzaléz, C.A. (1995). *La prévention de la violence au Canada : Résultats d'une étude nationale des politiques et des programmes*. Ottawa : Solliciteur général du Canada, Secrétariat du Ministère.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49 (11), 175-181.
- Desbiens, N. et Pascal, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : Rapport d'évaluation des impacts «volet parent» du programme multimodal l'Allié*. Montréal, Québec. Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de recherche qualitatives*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1995). Extrait d'un texte qui a été présenté dans le cadre du congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire. *Excellence et Équité en Éducation*. Août 1995, Toronto.
- De Bruyne et al. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme, Paris: P.U.F.

- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Farrell, D. T., Smith, S.S. et Brownell, M. T. (1998). *Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders*. *The Journal of Special Education*, 32 (2), 89-98. [version électronique]. Récupéré du site de la revue : <http://sed.sagepub.com/content/32/2/89.abstract>
- Fédération autonome de l'enseignement. (2010). 32 Revendications pour une intégration réussie. Récupéré du site de la FAE : <http://www.lafae.qc.ca/default.aspx?page=125&lang=fr-ca>
- Gagnon, C., Boisjoli, R., Gendreau, P.L. et Vitaro, F. (2006). Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (p. 17-27) Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Garnezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. Dans J. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology* (p. 213 - 233). Oxford: Pergamon Press.
- Gaudreau, L. et Lacelle, N. (1999). *Manuel d'évaluation participative et négociée. Cahier 1 : S'approcher de l'évaluation*. [version électronique]. Récupéré du site de l'Université du Québec à Montréal : [www.er.uqam.ca/nobel/arpeoc/site%20arpeoc/.../cahier1\\_acrobat4.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/arpeoc/site%20arpeoc/.../cahier1_acrobat4.pdf).
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Déposée au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.
- Giard-Gascon., C. (2008). Apprendre à vivre ensemble [version électronique]. Récupéré à [www.cclcca.ca/pdfs/ECLKC/.../NationalChildDayForum\\_FR.pdf](http://www.cclcca.ca/pdfs/ECLKC/.../NationalChildDayForum_FR.pdf)
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 3<sup>e</sup> édition*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

- Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Les éditions Nouvelle Optique.
- Habimana, E., Éthier, L.S., Petot, D. et Tousignant, M. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Hewett, F. M. (1968). *The emotionally disturbed child in the classroom: A developmental strategy for educating children with maladaptive behavior*. Boston : Toronto Allyn and Bacon.
- Hewett, F. M. (1971). Introduction of the Behavior Modification Approach to Special Education: A shaping Procedure. Dans *Conflict in the classroom: the education of emotionally disturbed children*.( p.360-364). Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California.
- Hewett, F.M. (1988). The Engineered Classroom Revisited. Dans *Bases of Severe Behavioral Disorders in Children and Youth* (p. 283-289). A College- Hill Publication. Boston/ Toronto/ San Diego.
- Japel, C. (2008). Factors of Risk, Vulnerability and School Readiness among Preschoolers. *IRPP Choices*, 14(6), 1-44.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la *version 3.0*. Formation et Profession, Octobre 2006. [version électronique]. Récupéré à [www.crifpe.ca/download/verify/141](http://www.crifpe.ca/download/verify/141).
- Kauffman, J.W. (1989). *Characteristics of Behavior Disorders of children and Youth*, 4<sup>e</sup> édition. Toronto : Merrill Pu., Co.
- Kershaw, P. et Sonuga-Barke, E. (1998). Emotional and behavioural difficulties: In this a useful category? The implications of clustering and co-morbidity, the relevance of a taxonomic approach. *Educational and Child Psychology*, 15 (4), 45-55.
- Labrecque, C., Carrière, P., Murphy, V. et Gagnon, F. (2010). *L'Intersection, service d'intervention à paliers*. Recueil inédit., Commission scolaire de Laval.
- Lacourse, É., Nagin, D.S., Vitaro, F., Côté, S., Arseneault, L. et Tremblay, R.E. (2006). Prediction of early onset deviant peer group affiliation : A 12-year longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*, 63 (5), 562-568.

- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13 (2), 56-80. [version électronique]. Récupéré à [www.ed.brocku.ca/ojs/index.php/brocked/article/download/51/51](http://www.ed.brocku.ca/ojs/index.php/brocked/article/download/51/51)
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2<sup>ème</sup> édition. Montréal : Guérin Éditeur, Editions ESKA.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>ème</sup> édition. Montréal : Édition Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2<sup>ème</sup> édition. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Mackay, W. (2006). L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick. [ version électronique]. Récupéré du site du Gouvernement du Nouveau-Brunswick : <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/Annexea.pdf>
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur l'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 687-712.
- Massé, L., Carignan, S., Lanaris, C. et Tessier, M. (2008). Les classes à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : le point sur la question. *Revue de psychoéducation.*, 37 (1), 97-116.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention., évaluation et intervention.* Montréal : Gaëtan Morin, éd.
- Massé, L. et Lanaris, C. (2005). *Évaluation des effets et de l'impact d'un service rééducatif de courte durée offert à des élèves du primaire présentant des troubles du comportement : «La Relance».* [version électronique] Récupéré de [http://www.adaptationscolaire.net/themes/dico/documents/dicoproj\\_crsh.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/dico/documents/dicoproj_crsh.pdf)
- Massé, L., Lanaris, C. et Carignan, S. (2004) *Les classes à paliers : Une formule de services de courte durée pour les élèves présentant des troubles du comportement.* Ville-École-Intégration Enjeux, hors série n° 8, février 2004. [version électronique]. Récupéré à <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/56017/56017-8560-10601.pdf>

- Massé, L., Lanaris, C. et Carignan, S. (2005). *Quelques balises pour développer une classe à paliers adressée aux élèves présentant un trouble du comportement*. [version électronique]. Récupéré du site Prévention scolaire : <http://www.preventionviolence.ca/pdf/balise.pdf>.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. et Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development & Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Mattison, R.E., Gadow, K.D., Sprafkin, J. et Nolan, E.E. (2002). Discriminant validity of a DSM-IV-based teacher checklist : Comparison of regular and special education students. *Behavioral Disorders*, 27(4), 304-316.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin, éd.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec: Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation
- Ministère de l'Éducation, (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Bibliothèque nationale du Québec. [version électronique]. Récupéré du site du MELS : [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/ecole\\_adap/Plproj99.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/ecole_adap/Plproj99.pdf).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. (2009a). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* Bibliothèque et Archives nationales du Québec. [version électronique]. Récupéré du site du MELS : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Format\\_ion\\_jeunes/ViolenceEcole\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Format_ion_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf).

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. (2009b). *Tous les outils dans le même étui : Cadre de référence pour les enfants 5-12 ans présentant des difficultés ou troubles du comportement et leur famille en Mauricie et au Centre-du-Québec*. Bibliothèque et archives nationales du Québec. [version électronique]. Récupéré du site de l'Agence de la santé et des services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec : [www.agencecss04.qc.ca](http://www.agencecss04.qc.ca)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Publications et statistiques, indices de défavorisation : Données par commission scolaire individuelle*. Récupéré du site du MELS : [www.mels.gouv.qc.ca/sections/.../IndicesDefavorisation2010-2011](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/.../IndicesDefavorisation2010-2011)
- Ministère de la Santé et des Sports, Gouvernement français (2011). *Interventions précoces : soutien à la parentalité*. Récupéré du site du ministère : <http://www.interventions-precoces.sante.gouv.fr/>
- Muscott, H. (1988). The Cascade of Services Model for Behaviorally Disordered Children and Youth: Past, Present, and Future Perspectives. Dans R.B. Rutherford., C. M. Nelson et S. R. Forness (dir.), *Bases of Severe Behavioral Disorders in Children and Youth*. (p.307-319). Boston: A College-Hill Publication.
- Nagin, D. S. et Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Organisation Mondiale de la Santé (1992). *Classification internationale des maladies*. Paris : Masson.
- Pauzé, R., Déry, M., Yergeau, É. et Touchette, L. (2005). Diversité des profils cliniques des familles des enfants présentant des problèmes de comportement en milieu scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 27-36.
- Place, M., Wilson, J., Martin, E. et Hulsmeier, L. (2000). The frequency of emotional and behavioural disturbance in an EBD school. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5 (2), 76-80.
- Poulin, F., Capuano, F., Brodeur, M., Giroux, J., Vitaro, F. et Verlann, P. (2008). *Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation*. [version électronique]. Récupéré de Google Scholar.

- Rondeau, N. (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.C.M.). Récupéré de <http://www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf>.
- Roskam, I., Kinoo, P. et Nassogne, M.-C. (2007). Children displaying externalizing behaviour. Epigenetic and developmental framework. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 204-213.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Royer, E. (2006). *Le chuchotement de Galilée : Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et comportement.
- Seeman, H. (2000). *Preventing classroom discipline problems: A guide for educators* (2ème éd.). Lancaster, Pennsylvanie, Technomic.
- Smith, S.W. et Farrell, D.T. (1993). Level system use in special education: Classroom intervention with prima facie appeal. *Behavioral Disorders*, 18(4), 251-264
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faibles. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention no. 2677 095*. Montréal: UQAM, Département des sciences de l'éducation.
- Tremblay, R.E., Gervais, J. et Petitclerc, A. (2008). Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D. et Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H. et David, L. (1992). Parent and Child Training to Prevent Early Onset of Delinquency : The Montreal Longitudinal Study. Dans J. McCord et R.E. Tremblay (dir.), *Preventing Antisocial Behaviour : Interventions from Birth*

*through Adolescence: Experimental approaches* (p.117-138). New York, Guilford Press.

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?* Recherche qualitative, hors série n° 5, 38-45. [version électronique]. Récupéré du site de la revue : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/trudel.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf)

Webster-Stratton, C. et Reid, M.J. (2008). Incredible years parents and teachers training series: A head start partnership to promote social competence and prevent conduct problems. Dans P. Tolan, J. Szapocznik et S. Sambrano (Eds.), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents* (pp. 110-137). Washington: APA.