

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NORMALISATION DE LA VERSION SCOLAIRE DE L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE
COMPORTEMENTS ADAPTATIFS AUPRÈS D'UNE POPULATION D'ENFANTS
ÂGÉS DE NEUF ANS ET RÉVISION DU CONTENU DES ITEMS DE L'ÉQCA-VS

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
CARINE CHARTRAND

JANVIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Nombreux sont ceux et celles de mon entourage qui m'ont vu penché sur mon ordinateur en se demandant la nature et l'ampleur de ce travail. La finalité de cette thèse est le résultat d'un effort personnel certes, mais je tiens à remercier les personnes qui ont rendu cette expérience agréable.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Diane Morin, pour son soutien, ses judicieux conseils et son enthousiasme, surtout. Je tiens aussi à remercier Monsieur Paul Maurice pour m'avoir encadré et bien orienté dès le début de ce parcours.

Je désire également exprimer ma reconnaissance aux juges qui ont bien voulu partager leur expertise et qui ont également contribué à la réalisation de ce travail. Ce sont Marjorie Aunos, Catherine Barbe, Jacques Bellavance, Sophie Méthot et Véronique Richard. Je tiens aussi à remercier mes collègues et maintenant docteurs, Pierre Sénécal, Guy Sabourin et Isabelle Vaillant pour leurs nombreux conseils. À tous les membres de l'équipe de recherche et à toutes les assistantes, merci! À mes collègues de la Clinique des troubles de l'attention, vos encouragements ont toujours été appréciés.

Il me faut aussi souligner la contribution de ceux qui, sans le savoir, vous poussent à poursuivre et amènent un rayon de soleil dans vos vies. Ces personnes sont Catherine, Marjorie, Nathalie, Sophie et Véronique pour tous les soupers de filles ainsi que Caroline et Véronique pour vos renforcements et vos encouragements, surtout lors des périodes plus difficiles. Je désire remercier particulièrement mon conjoint, Pascal, qui est entré dans le bal sans connaître la danse et qui m'a soutenu jusqu'au bout, merci pour ta compréhension. Aux membres de ma famille qui ont montré un intérêt tout au long de mes études, ma mère, mon frère et ma cousine Geneviève. En dernier lieu, je remercie mon père, pour sa confiance, son implication, son intérêt et son inspiration. Je lui dédie ma thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Un bref survol de la terminologie.....	4
1.2 Les définitions de la déficience intellectuelle.....	6
1.2.1 Définition de l'Organisation mondiale de la santé.....	6
1.2.2 Définition de l'Association américaine de psychiatrie.....	7
1.2.3 Définition de l'Association américaine de retard mental.....	8
1.2.4 Définition du ministère de l'éducation du Québec.....	11
1.2.5 Conclusion sur les définitions de la déficience intellectuelle.....	13
1.3 Le comportement adaptatif.....	14
1.3.1 Les critiques du concept de comportement adaptatif.....	17
1.3.2 Les différences entre l'intelligence et le comportement adaptatif.....	18
1.3.3 La définition du comportement adaptatif.....	20
1.3.4 Les critiques des dix domaines du comportement adaptatif.....	22
1.3.5 La définition du comportement adaptatif de l'AAMR de 2002.....	26
CHAPITRE II	
LES INSTRUMENTS DE MESURE DU COMPORTEMENT ADAPTATIF.....	30
2.1 L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs.....	31
2.1.1 Construction de la section du comportement adaptatif de l'ÉQCA-VS.....	31
2.1.2 Structure de l'ÉQCA-VS.....	33
2.1.3 Qualités psychométriques de l'instrument.....	34
2.1.4 Normalisation de l'ÉQCA-VS.....	35
2.1.5 Cotation des questionnaires parent et enseignant.....	36

2.1.6	Comparaison de la cotation des parents et des enseignants.....	37
2.1.7	Analyse de la compréhension des items par les répondants.....	38
2.1.8	Analyse factorielle de l'ÉQCA-VS.....	39
2.2	Les Vineland Adaptive Behavior Scales.....	41
2.2.1	Les trois échelles et leur administration.....	42
2.2.2	La structure des échelles de Vineland.....	43
2.2.3	Les normes.....	43
2.2.4	Qualités psychométriques.....	44
2.2.5	Les analyses factorielles.....	44
2.3	Adaptive Behavior Scale : School 2.....	45
2.3.1	La structure de l'échelle.....	45
2.3.2	Les normes.....	46
2.3.3	Les propriétés psychométriques.....	46
2.3.4	Les analyses factorielles.....	47
2.4	Scales of Independent Behavior-Revised.....	47
2.4.1	La structure de l'échelle et son administration.....	47
2.4.2	Les propriétés psychométriques.....	48
2.4.3	Les analyses factorielles.....	48
2.5	Adaptive Behavior Assessment System second edition.....	49
2.5.1	La structure de l'échelle.....	49
2.5.2	Les normes.....	50
2.5.3	Les propriétés psychométriques.....	50
2.5.4	Les analyses factorielles.....	51
2.6	Conclusion sur les instruments de mesure.....	51

CHAPITRE III

NORMALISATION DE L'ÉQCA-VS POUR UNE POPULATION D'ENFANTS

ÂGÉS DE 9 ANS.....	53
--------------------	----

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	53
--------------------------------	----

3.1 Les types d'évaluation psychologique.....	54
---	----

3.1.1	L'évaluation critériée.....	54
3.1.2	L'évaluation normative.....	56
3.2	Les normes.....	58
3.2.1	L'échantillon de normalisation.....	58
3.2.2	Les types de normes.....	59
3.2.3	Les normes québécoises.....	59
3.2.4	L'élaboration des normes.....	60
3.2.5	Méthodes de transformation des scores et types de scores normalisés.....	61
3.3	Les méthodes de collecte de données.....	64
MÉTHODE.....		67
3.4	Les participants et les répondants.....	67
3.5	Procédure de collecte de données.....	68
3.5.1	Échantillonnage.....	68
3.5.2	Le recrutement des participants.....	70
3.5.3	Le consentement éclairé.....	71
3.5.4	La collecte de données.....	72
3.6	Instruments.....	73
RÉSULTATS.....		75
3.7	Analyses descriptives.....	75
3.7.1	Participants.....	75
3.7.2	Répondants.....	75
3.7.3	Répartition des participants selon l'âge et le sexe.....	76
3.7.4	Origine ethnique et la langue parlée à la maison des participants.....	76
3.7.5	Handicaps et difficultés.....	79
3.8	Conversion et calcul des scores totaux des questionnaires.....	81
3.8.1	Distributions de fréquence des scores totaux.....	81
3.8.2	Distributions de fréquence des scores par domaines de comportement adaptatif.....	83
3.8.3	Les scores maximum par domaines.....	85

3.8.4	Les scores minimum par domaines.....	87
3.9	Les analyses de la variance du comportement adaptatif.....	88
3.9.1	Analyses de la variance pour le questionnaire du parent.....	91
3.9.2	Analyses de la variance pour le questionnaire de l'enseignant.....	91
3.9.3	Analyses de la variance pour le score total combiné.....	94
3.10	Analyses de la variance pour les comportements inadéquats.....	94
3.10.1	Analyses de la variance pour le questionnaire du parent.....	95
3.10.2	Analyses de la variance pour le questionnaire de l'enseignant.....	96
3.10.3	Analyses de la variance pour le score combiné.....	96
	DISCUSSION.....	99
3.11	Limites de l'étude.....	99
3.12	Les analyses de variance pour les comportements inadéquats.....	103
3.13	Le comportement adaptatif.....	105
3.13.1	Différence entre les âges et le sexe par domaine.....	106
3.13.2	Différences entre les sexes pour le questionnaire de l'enseignant.....	108
3.13.3	Fréquence d'utilisation de la cote «NO».....	110
3.13.4	L'effet de plafonnement des domaines chez une population d'enfants de neuf ans.....	111
	CHAPITRE IV	
	RÉVISION DU CONTENU DE L'ÉQCA-VS	115
	CONTEXTE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE.....	115
4.1	Une place égale entre l'intelligence et le comportement adaptatif.....	118
4.2	Le modèle de compétence personnelle.....	119
4.3	L'évaluation et la mesure du comportement adaptatif.....	122
4.3.1	La nature développementale du comportement adaptatif.....	123
4.3.2	Les critères d'inclusion des domaines de comportement adaptatif.....	124
4.4	La situation québécoise.....	135
4.4.1	La famille québécoise.....	135

4.4.2	La réforme scolaire québécoise.....	137
4.5	Les technologies de l'information et de la communication.....	146
4.5.1	Les politiques gouvernementales pour le développement des compétences des enfants.....	147
4.5.2	Définition des technologies de l'information et de la communication.....	148
4.5.3	Les TIC et les apprentissages scolaires.....	149
4.6	Implications des changements théoriques et sociaux sur la mesure du comportement adaptatif.....	151
4.7	La révision de l'ÉQCA-VS.....	153
4.7.1	La révision d'un instrument de mesure.....	154
4.8	Problématique.....	157
MÉTHODE.....		159
4.9	Analyse qualitative des instruments de mesure du comportement adaptatif et des compétences transversales du MÉQ (étape 1)	159
4.9.1	Instruments.....	159
4.9.2	Procédure.....	160
4.9.3	Résultats.....	160
4.10	Recueil d'informations sur le comportement adaptatif en milieu scolaire (étape 2).....	165
4.10.1	Participants.....	165
4.10.2	Instruments.....	166
4.10.3	Procédure de collecte de données.....	166
4.10.4	Résultats.....	166
4.11	Analyse qualitative des items des questionnaires de l'ÉQCA-VS (étape 3).....	167
4.11.1	Participants.....	167
4.11.2	Instruments.....	167
4.11.3	Procédure.....	167
4.11.4	Résultats.....	168
4.12	Reformulation des items de l'ÉQCA-VS (étape 4).....	168
4.12.1	Instruments.....	169

4.12.2	Procédure.....	169
4.12.3	Résultats.....	169
4.13	Construction d'une nouvelle banque d'items (étape 5).....	169
4.13.1	Instruments.....	170
4.13.2	Procédure.....	170
4.13.3	Résultats.....	171
4.14	Analyse des items par les juges expert.....	174
4.14.1	Participants.....	174
4.14.2	Instruments.....	174
4.14.3	Procédure.....	174
4.14.4	Résultats de l'évaluation par les experts.....	175
DISCUSSION.....		184
4.15	La banque d'items révisée de l'ÉQCA-VS.....	184
4.15.1	La reformulation et la construction des nouveaux items.....	185
4.15.2	La formulation des nouveaux items.....	186
4.15.3	Les sous-domaines du questionnaire du parent et de l'enseignant.....	187
4.16	La banque d'items révisée pour le milieu scolaire.....	188
4.16.1	La construction d'items pour le milieu scolaire.....	188
4.16.2	Les sous-domaines du questionnaire de l'enseignant.....	189
4.17	La mesure des trois domaines de comportement adaptatif.....	190
4.17.1	La construction de nouveaux items du comportement adaptatif.....	190
4.17.2	La classification des items en fonction des trois domaines du comportement adaptatif.....	192
4.17.3	Les sous-domaines mesurant plus d'un domaine du comportement adaptatif.....	195
4.18	Les étapes à venir avant l'utilisation des questionnaires révisés de l'ÉQCA-VS....	198
4.18.1	La distribution factorielle des sous-domaines.....	200

CHAPITRE V	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	202
APPENDICE A	
DÉFINITIONS.....	209
APPENDICE B	
ÉQCA-VS.....	213
APPENDICE C	
ÉTUDE DE NORMALISATION DE L'ÉQCA-VS-LETTRE ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	245
APPENDICE D	
GUIDE DE L'INTERVIEWER ET FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ.....	257
APPENDICE E	
HISTOGRAMMES DE FRÉQUENCES	266
APPENDICE F	
ITEMS RETENUS À LA SUITE DE L'ANALYSE DES INSTRUMENTS DE MESURE ET DE LA COLLECTE DE DONNÉES SUR LE COMPORTEMENT ADAPTATIF.....	277
APPENDICE G	
LETTRE D'INFORMATION, FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET QUESTIONS DE L'ENTREVUE.....	299
APPENDICE H	
LA BANQUE D'ITEMS RÉVISÉE DE L'ÉQCA-VS.....	304
APPENDICE I	
CONSIGNES D'ÉVALUATION DES ITEMS PAR LES EXPERTS.....	336
BIBLIOGRAPHIE.....	339

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	
Stratification de l'échantillon de normalisation pour une population d'élèves fréquentant les écoles primaires francophones (2000-2001).....	69
Tableau 3.2	
Distribution des participants selon leur sexe et leur intervalle d'âge.....	77
Tableau 3.3	
Fréquence des participants selon l'origine ethnique.....	77
Tableau 3.4	
La répartition des participants en fonction des régions administratives scolaires du Québec.....	78
Tableau 3.5	
Fréquence des participants selon leur handicap et leurs difficultés.....	80
Tableau 3.6	
Pourcentage des enfants ayant atteint un score maximum par domaines de comportement adaptatif pour les questionnaires du parent et de l'enseignant.....	86
Tableau 3.7	
Liste des items des questionnaires parent ayant obtenu une fréquence d'utilisation de la cote «NO» supérieure à 5%.....	89
Tableau 3.8	
Liste des items des questionnaires enseignant ayant obtenu une fréquence d'utilisation de la cote «NO» supérieure à 5%.....	90
Tableau 3.9	
Scores moyens et écarts-type par domaine et au score total de comportement adaptatif en fonction de l'âge et du sexe pour le questionnaire du parent.....	92
Tableau 3.10	
Scores totaux moyens et écarts-type par domaine de comportement adaptatif en fonction de l'âge et du sexe pour le questionnaire de l'enseignant.....	93

Tableau 3.11	
Scores totaux moyens et écarts-type pour le score total combiné en fonction de l'âge et du sexe.....	94
Tableau 3.12	
Scores moyens et écarts-type par sphères de comportements inadéquats et au score total en fonction du sexe pour le questionnaire du parent.....	95
Tableau 3.13	
Scores totaux moyens et écarts-type par sphères de comportements inadéquats en fonction du sexe pour le questionnaire de l'enseignant.....	97
Tableau 3.14	
Scores totaux moyens et écarts-type par sphères de comportements inadéquats en fonction du sexe pour les questionnaires combinés.....	98
Tableau 4.1	
Les compétences transversales et les objectifs spécifiques pertinents à la mesure du comportement adaptatif.....	163
Tableau 4.2	
Domaines et sous-domaines du questionnaire du parent ayant un accord interjuge parfait ($k = 1,00$).....	178
Tableau 4.3	
Domaines et sous-domaines du questionnaire de l'enseignant ayant un accord interjuge élevé ($k = 0,9$ et plus).....	181
Tableau 4.4	
Items du sous-domaine de l'adaptation sociale et affective et leur domaine d'appartenance.....	183

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat a pour objectif général la poursuite du développement de la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS) par l'élaboration de normes auprès d'une population d'enfants âgés de neuf ans ainsi que la révision du contenu des questionnaires.

La première étude de cette thèse a permis de construire des normes à partir d'un échantillon de 101 enfants âgés de neuf ans fréquentant des écoles primaires francophones. Cette étude s'est effectuée sous forme d'entrevues téléphoniques auprès des parents et des enseignants, ces derniers pouvant aussi compléter le questionnaire sous sa forme papier/crayon. Afin de bien représenter la population québécoise, l'échantillon de normalisation comprend des enfants de toutes les régions administratives du Québec.

À la suite de cette étude, une analyse de la distribution des scores des domaines de l'ÉQCA-VS a relancé des questionnements quant à la validité de l'instrument de mesure, dans sa version actuelle. Tout d'abord, l'étude confirme la présence de difficultés quant aux niveaux de difficultés des items. On constate un manque d'items de niveau de difficulté élevée pour des sous-domaines principaux du comportement adaptatif, tels que la communication, les habiletés scolaires fonctionnelles, la socialisation, les loisirs et l'autonomie.

La deuxième étude s'inscrit donc dans une perspective d'amélioration de l'évaluation du comportement adaptatif chez les enfants d'âge scolaire. Depuis la construction de l'ÉQCA-VS en 1993, bien des changements sociaux et technologiques sont survenus. De plus, le construit du comportement adaptatif a aussi évolué et on observe dorénavant une nouvelle perception de ce qu'il doit mesurer. L'étude comprend cinq objectifs : 1) collecter des données pertinentes à la mesure du comportement adaptatif en milieu scolaire, 2) reformuler les items problématiques de l'instrument, 3) construire une nouvelle banque d'items pour les questionnaires mesurant les habiletés conceptuelle, pratiques et sociales, 4) établir la clarté, la pertinence et l'ordre développemental des items et 5) orienter les items en fonction des trois domaines du comportement adaptatif.

La banque d'items révisée comprend 567 items au total, dont 308 nouveaux items. Ces items doivent être validés auprès d'une population âgée entre 6 et 12 ans 11 mois. La banque d'items est divisée en 36 sous-domaines, dont 23 sous-domaines communs et 67

items communs aux deux questionnaires. Sur le plan théorique, les sous-domaines tendent à évaluer les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. Cependant, cette tendance doit être confirmée par des analyses factorielles. De plus, on observe que certains sous-domaines évaluent plus d'un domaine du comportement adaptatif. En conclusion, la banque d'items semble comprendre un contenu satisfaisant et intéressant pour la mesure du comportement adaptatif chez les enfants.

INTRODUCTION

La mesure du comportement adaptatif est essentielle dans le diagnostic de la déficience intellectuelle et ce, depuis de nombreuses années. En ce sens, la mesure du comportement adaptatif doit s'adapter, sur le plan théorique, au fil des années, à l'évolution des sociétés, tant sur le plan de la famille, de l'éducation, de la santé et de la technologie. On note une évolution des définitions de la déficience intellectuelle qui amène à réviser les instruments de mesure existants. Il est d'autant plus important de comprendre les concepts théoriques reliés à la déficience intellectuelle ainsi que la façon d'évaluer les critères diagnostiques de la déficience intellectuelle. Le chapitre I de cette thèse introduit tout d'abord la terminologie, les définitions de la déficience intellectuelle, les critères diagnostiques et le concept de comportement adaptatif.

La version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS) (Morin, 1993) est une mesure créée et utilisée au Québec dans le but d'évaluer le comportement adaptatif des enfants âgés de 6 à 12 ans 11 mois. L'ÉQCA-VS fut construite en fonction de la 9^{ème} définition de l'Association américaine du retard mental (AAMR; Luckasson et coll., 1992/1994) et des domaines mesurant le comportement adaptatif. Depuis sa construction, des normes furent élaborées auprès d'enfants de 6, 7 et 8 ans. La première étude de cette thèse poursuit la démarche de normalisation de l'ÉQCA-VS en élaborant des normes auprès d'une population d'enfants âgés de 9 ans. Le chapitre II de cette thèse présente l'instrument de mesure à l'étude, l'ÉQCA-VS. Le chapitre III décrit le contexte théorique de l'étude de normalisation, la méthode, les résultats ainsi qu'une discussion sur cette étude.

Le chapitre IV présente la deuxième étude de cette thèse qui est de nature théorique et empirique et qui vise à réviser le contenu des questionnaires de l'ÉQCA-VS. Ce chapitre aborde, de façon plus détaillée, les courants de pensée actuels sur la mesure du comportement adaptatif et permet de situer la mesure du comportement adaptatif, telle que définie par l'AAMR en 2002 (Luckasson et coll., 2002/2003) dans l'évolution du contexte scolaire et social québécois. Par la suite, ce chapitre présente la structure des items des autres instruments de mesure. Le chapitre comprend aussi la méthode de l'étude de révision des

items, qui consiste, entre autres, à une analyse des principes théoriques de la réforme scolaire actuelle et, d'autre part, à une collecte de données empiriques. Le chapitre se termine par la présentation des résultats et une discussion de l'étude. Le dernier chapitre de cette thèse présente une discussion générale des deux études.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Au Québec, tous les enfants fréquentent obligatoirement le milieu scolaire dès l'âge de cinq ans. La majorité de ces enfants intègrent la maternelle sans trop de difficultés. Cependant, plusieurs enfants présentent des difficultés d'adaptation, des difficultés d'apprentissage, des retards de développement ou des limitations intellectuelles qui rendent leur intégration et leur adaptation scolaire plus difficiles. Ces enfants nécessitent plus d'encadrement et d'investissement de la part des intervenants et des parents pour cheminer dans le milieu scolaire régulier.

On estime que la prévalence des enfants présentant une déficience intellectuelle se situe approximativement à un pourcent de la population, ce qui correspond à près de 70 000 personnes au Québec (Tassé et Morin, 2003). En 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) identifiait dans sa politique d'adaptation scolaire pas moins de 3500 élèves du primaire seulement qui présentaient une déficience intellectuelle, ce qui représentait 0,8% de la population (MÉQ, 1999). Ce taux de prévalence observé dans le milieu scolaire a chuté à 0,4%, soit environ 1900 élèves âgés de 6 à 12 ans, qui étaient identifiés comme présentant une déficience intellectuelle en 2004 (MÉQ, 2004). On remarque alors que le nombre d'élèves présentant une déficience intellectuelle identifiée actuellement par le MÉQ se situe sous le taux de prévalence estimé. Comment peut-on expliquer cette différence? Il faut tout d'abord considérer que plusieurs jeunes enfants présentant une déficience intellectuelle ne seront identifiés qu'à partir du deuxième ou même du troisième cycle du primaire et fréquentent donc, à l'heure actuelle, les classes régulières. Ces élèves sont souvent considérés à risque, ils présentent des difficultés d'apprentissage non spécifiques à la lecture et à l'écriture et reçoivent parfois des services en orthopédagogie dès le premier cycle. En effet, c'est avec le temps de scolarisation et le développement de l'enfant que l'écart s'accroît entre les enfants n'ayant pas de difficultés et les enfants présentant une déficience intellectuelle. C'est pourquoi, dans la majorité des cas, le dépistage de ces enfants se fait dans le milieu scolaire. Ce dépistage est d'autant plus important lorsqu'on considère que près de 85% des personnes ayant une déficience intellectuelle présentent un déficit léger sur le plan

du fonctionnement intellectuel ainsi que dans leurs habiletés à assumer les activités de la vie quotidienne.

Il est donc primordial, pour les professionnels en milieu scolaire, d'avoir accès à des instruments de mesure valides, fidèles et appropriés au milieu scolaire dans lequel évoluent les jeunes enfants. C'est pourquoi, certains instruments de mesure, tel que la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS) (Morin, 1993), cible cette clientèle d'enfants dans le but de bien distinguer la présence ou l'absence d'un déficit dans son fonctionnement adaptatif.

Dans le but de permettre une meilleure compréhension de la problématique de l'évaluation de la déficience intellectuelle chez les enfants québécois francophones d'âge scolaire, cette section présente le contexte qui définit la déficience intellectuelle et clarifie le concept de comportement adaptatif.

1.1 Un bref survol de la terminologie

Depuis le 19^{ème} siècle, la terminologie utilisée pour désigner les personnes présentant des limitations sur le plan intellectuel ainsi que dans leur vie quotidienne a constamment évolué. Plusieurs termes sont utilisés pour désigner une même réalité (Garcin, 2000). Le terme « mental retardation », traduit en français par « retard mental », est grandement utilisé dans les milieux spécialisés et scientifiques. L'utilisation de cette terminologie fut influencée tout d'abord, par l'Association américaine de retard mental (AAMR) (Luckasson et coll., 2002/2003) qui a adopté le terme « retard mental » il y a deux décennies. Par la suite, d'autres organismes ont adopté cette terminologie que l'on retrouve présentement dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, soit le DSM-IV texte révisé (Association américaine de psychiatrie, 2003) et la Classification internationale des maladies (CIM-10) (Organisation mondiale de la santé, 1993). Cependant, le terme « retard mental » est critiqué par plusieurs dont les personnes présentant cette incapacité car il est trop stigmatisant. Face à cette critique persistante, l'AAMR a voté à majorité en juin 2006 un changement de la terminologie de son association et a adopté le nom suivant « American Association on

Intellectual and Developmental Disabilities » Les personnes qui étaient désignées par le terme retard mental, le seront maintenant par le terme « Intellectual Disability » par cette association.

Il existe aussi dans d'autres pays, divers termes qui sont utilisés pour désigner cette même réalité. En France, le terme « handicap mental » est utilisé par les associations de parents et les personnes handicapées (Garcin, 2003). D'autre part, le *Guide barème d'évaluation des déficiences et des incapacités des personnes handicapées* utilise le terme « déficiences intellectuelles » (Ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, 1993). Les déficiences intellectuelles, en ce sens, ne font pas seulement référence aux limitations intellectuelles de la personne. Cette appellation fut adoptée pour désigner les déficits cognitifs autant sur le plan intellectuel, que de la mémoire et de la pensée. Cette nouvelle terminologie permet aux intervenants et aux professionnels d'élargir la compréhension des déficits cognitifs de la personne ainsi que leurs évaluations.

Au Québec, le terme « déficience intellectuelle » est fortement utilisé depuis la parution du rapport « À part égale » de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ, 1984). Le rapport de l'OPHQ eut une grande influence dans la pratique et dans les services offerts auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle. Encore aujourd'hui, le terme « déficience intellectuelle » est souvent utilisé par les intervenants oeuvrant dans le secteur de la santé et des services sociaux. De plus, le même terme est utilisé par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS) qui l'inclut dans sa définition des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MÉLS, 2006).

Dans le cadre de cette recherche, le terme « déficience intellectuelle » est utilisé considérant son utilisation répandue dans les services de santé et dans le milieu scolaire au Québec. La prochaine section décrit de façon détaillée les définitions de ce concept selon ces grandes organisations.

1.2 Les définitions de la déficience intellectuelle

1.2.1 Définition de l'Organisation mondiale de la santé

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans sa dixième édition de sa Classification internationale des maladies (CIM-10) (OMS, 1993) présente la déficience intellectuelle comme un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet. Selon la CIM-10, la déficience intellectuelle se caractérise essentiellement par des limitations « des facultés qui déterminent le niveau global de l'intelligence, c'est-à-dire les fonctions cognitives, le langage, la motricité et les performances sociales » (p. 202) qui surviennent durant la période de développement de la personne. Les auteurs considèrent que les limitations intellectuelles de la personne sont à l'origine des difficultés à s'adapter aux exigences de son environnement social. L'évaluation du fonctionnement intellectuel de la personne doit considérer ses résultats aux tests psychométriques, les éléments observés sur le plan clinique ainsi que les capacités adaptatives de la personne.

Le système de classification de la CIM-10 présente quatre niveaux de retard mental en fonction du quotient intellectuel (OMS, 1993). Il est donc établi que :

- le retard mental léger se situe à un niveau de QI de 50 à 69;
- le retard mental moyen se situe entre 35 et 49;
- le retard mental grave se situe entre 20 à 34;
- le retard mental profond lorsque le QI est inférieur à 20.

Deux autres niveaux supplémentaires sont disponibles dans les cas où la personne présente un handicap sensoriel ou physique qui rend particulièrement difficile l'évaluation : *autres formes de retard mental* ; ou lorsque les professionnels ne peuvent établir le niveau de déficience intellectuelle de la personne, n'ayant pas obtenu les informations suffisantes à la classification : *retard mental, sans précision*.

1.2.2 Définition de l'Association américaine de psychiatrie

L'Association américaine de psychiatrie (APA) dans sa quatrième version du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, avec son texte révisé (DSM-IV-TR) présente une évolution par rapport au système de classification de la troisième édition (Garcin, 2003). En effet, les versions précédentes du DSM étaient fondées à partir d'un consensus d'experts. Le DSM-IV-TR, tout en maintenant l'importance du consensus d'experts, est influencé par des données empiriques provenant de recension d'écrits scientifiques, de nouvelles données d'analyse clinique et de recherches dans divers domaines. Quant à la définition de la déficience intellectuelle, on constate une influence marquée du système de classification de l'AAMR de 1992 (Luckasson et coll., 1992/1994) pour l'établissement des critères diagnostiques.

Le DSM-IV-TR définit la déficience intellectuelle comme un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne (niveau de QI d'environ 70 ou au-dessous, mesuré par un test de QI passé de façon individuelle) avec des déficits concomitants du fonctionnement adaptatif et se situant avant l'âge de 18 ans (APA, 2003). Le fonctionnement adaptatif représente la capacité de la personne à se conformer aux normes escomptées à son âge dans son milieu culturel. Les limitations du fonctionnement adaptatif concernent au moins deux des dix domaines suivants : la communication, l'autonomie, la vie domestique, les aptitudes sociales et interpersonnelles, la mise à profit des ressources de l'environnement, la responsabilité individuelle, l'utilisation des acquis scolaires, le travail, les loisirs, la santé et sécurité. Les domaines identifiés sont similaires aux dix domaines d'habiletés adaptatives établis en 1992 par l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994). Par contre, le DSM-IV-TR maintient cependant les degrés de gravité de la déficience intellectuelle qui sont éliminés par l'AAMR dans sa définition de 1992.

Les cinq niveaux de déficience intellectuelle sont présentés comme suit dans la définition :

- Retard mental léger : niveau de QI de 50-55 à 70 environ;
- Retard mental moyen : niveau de QI de 35-40 à 50-55;
- Retard mental grave : niveau de QI de 20-25 à 35-40;
- Retard mental profond : niveau de QI inférieur à 20-25;
- Retard mental de gravité non spécifiée : lorsqu'il existe une forte présomption d'une déficience intellectuelle mais que l'intelligence du sujet ne peut être mesurée par des tests standardisés (APA, 2003).

1.2.3 Définition de l'Association américaine de retard mental

L'Association américaine de retard mental (AAMR) a publié, depuis 1921, dix versions de sa définition de la déficience intellectuelle. L'association a joué un rôle de chef de file international dans le domaine de la déficience intellectuelle en introduisant des notions de classification, en définissant ce qu'est une déficience intellectuelle (Gresham, Macmillan et Siperstein, 1995) et en disséminant de l'information visant une meilleure compréhension de la problématique.

De plus, l'AAMR a introduit un changement de paradigme en considérant la déficience intellectuelle non plus comme un trait de la personne mais comme un état de fonctionnement qui est influencé par l'interaction entre la personne et son environnement. Ce changement de paradigme s'appuie principalement sur la notion de soutien et « la croyance que l'utilisation judicieuse de soutien peut améliorer les capacités de fonctionnement des individus présentant un retard mental » (Luckasson et coll., 1992/1994, p. 171). Depuis 1992, l'AAMR ne spécifie plus de niveaux de déficience intellectuelle et ne décrit plus le fonctionnement de la personne en terme de niveaux de sévérité. L'AAMR propose plutôt de déterminer le soutien requis de façon individualisée, personnalisée et adaptée aux besoins de l'enfant et de sa famille. En ce sens, l'AAMR recommande une évaluation multidimensionnelle de la déficience intellectuelle qui inclut des dimensions reliées à la personne, soit son fonctionnement intellectuel, son fonctionnement adaptatif et sa santé

physique ainsi que les facteurs environnementaux, comme par exemple, la considération du contexte social dans lequel la personne évolue.

Dix ans après le changement de paradigme introduit en 1992, l'AAMR a présenté en 2002 sa dixième édition de son système de classification (Luckasson et coll., 2002/2003). L'AAMR reconnaît que son système de classification fut controversé. Plusieurs critiques questionnent la décision d'abolir les niveaux de déficience intellectuelle qui n'ont pas été abandonnés par les autres systèmes de classification. L'intégration des niveaux d'intensité de soutien ainsi que les dix domaines d'habiletés adaptatives furent aussi critiqués (Gresham, MacMillan et Siperstein, 1995; Greenspan, 1997). Seulement quatre états américains ont adopté la définition de 1992 pour l'évaluation de la déficience intellectuelle (Luckasson et coll., 2002/2003), ce qui indique une faible adhésion au modèle théorique suggéré par l'AAMR. De plus, un sondage de Followay, Smith, Chamberlain, Denning et Smith (1999; cité dans Luckasson et coll., 2002/2003) indique que moins de un pour cent des chercheurs dans le domaine de la déficience intellectuelle font référence au système de classification proposé par l'AAMR en 1992.

Le système de classification de 2002 se veut une continuité du changement de paradigme introduit précédemment. Le système de classification conserve le terme de déficience intellectuelle ainsi que la notion de soutien. Ce système est basé sur une approche écologique comprenant trois éléments : la personne, l'environnement et le soutien. La dixième édition de l'AAMR maintient une approche multidimensionnelle, en proposant cinq dimensions pour l'évaluation de la déficience intellectuelle : 1) le fonctionnement intellectuel, 2) le comportement adaptatif, 3) la participation, les interactions et les rôles sociaux, 4) la santé et 5) le contexte (Luckasson et coll., 2002/2003). Cette approche multidimensionnelle considère dans un premier temps les critères diagnostiques de la déficience intellectuelle et reflète la compréhension des interrelations entre la personne, son environnement et le soutien qui joue un rôle intermédiaire sur le fonctionnement de la personne. Le système de classification de l'AAMR publié en 2002 définit la déficience intellectuelle comme suit :

Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans.

(Luckasson et coll., 2002/2003, p.1)

Cinq postulats fondamentaux s'ajoutent à la définition de 2002 pour sa mise en application :

- 1) Les limitations dans le fonctionnement actuel doivent tenir compte des environnements communautaires typiques du groupe d'âge de la personne et de son milieu naturel.
- 2) Une évaluation valide tient compte à la fois de la diversité culturelle et linguistique de la personne ainsi que des différences sur les plans sensorimoteurs, comportementaux et de la communication.
- 3) Chez une même personne, les limitations coexistent souvent avec des forces.
- 4) La description des limitations est importante notamment pour déterminer le profil du soutien requis.
- 5) Si la personne présentant un retard mental reçoit un soutien adéquat et personnalisé sur une période soutenue, son fonctionnement devrait s'améliorer.

(Luckasson et coll., 2002/2003, p.1)

Les limitations significatives du fonctionnement intellectuel sont établies à deux écarts-types sous la moyenne à des tests standardisés. Sur le plan du fonctionnement adaptatif, l'AAMR remplace les dix domaines par trois grands domaines de comportement adaptatif : les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. La définition opérationnelle établit une limitation significative lorsque la performance d'une personne se situe à deux écarts-types sous la moyenne dans au moins un des trois domaines de comportement adaptatif ou au score global mesuré à l'aide d'un instrument de mesure standardisé portant sur des habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. Les auteurs justifient le choix d'une habileté déficitaire sur trois en considérant que des limitations dans une habileté aura un impact suffisant sur le score global distinguant ainsi des limitations significatives.

Il est clair cependant que tous les instruments de mesure n'évaluent pas de façon similaire le comportement adaptatif et que les professionnels sont appelés à utiliser leur jugement clinique pour déterminer la présence ou l'absence d'un déficit lors de performance se situant dans les zones frontières. Il est aussi recommandé d'utiliser plus d'un instrument de mesure afin de déterminer le fonctionnement général de la personne sous divers aspects de la

vie de tous les jours. On retient cependant que l'AAMR spécifie pour la première fois des critères opérationnels quant au seuil significatif du comportement adaptatif. De plus, la définition souligne l'importance d'utiliser des tests standardisés et normalisés auprès d'une population avec ou sans incapacités.

1.2.4 Définition du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

Au Québec, les professionnels du réseau de l'éducation utilisent principalement la définition du MÉLS afin de déterminer si un enfant présente une déficience intellectuelle et, dans le cas échéant, orienter les services nécessaires en milieu scolaire.

La politique d'adaptation scolaire (MÉQ, 2000) définit, depuis sa mise à jour, deux catégories d'élèves en fonction du type de difficulté ou d'handicap ainsi que l'étendue des services à rendre. La classification du MÉLS reflète la complexité de l'univers des élèves présentant une déficience intellectuelle. Selon Garcin (2003), « cette répartition des élèves à risque et des élèves considérés comme handicapés souligne l'importance de bien distinguer les élèves qui ont une déficience intellectuelle légère, et qui sont plus nombreux, de ceux qui ont des handicaps plus graves, afin que l'on puisse mieux répondre de manière appropriée aux besoins de chacun » (p. 17). Depuis cette mise à jour, les élèves présentant une déficience intellectuelle sont répartis en deux catégories, la catégorie des « élèves handicapés » comprenant les élèves ayant une déficience intellectuelle de plus bas niveau de fonctionnement (moyen à profond) tandis que les élèves ayant une déficience intellectuelle légère sont considérés comme des « élèves à risque ». Pour bien comprendre ce système de classification, il faut tout d'abord considérer que le pourcentage des élèves identifiés comme présentant une déficience intellectuelle par le MÉLS représente majoritairement les élèves nécessitant des services particuliers et, par définition, étant identifiés dans la catégorie des élèves handicapés. D'autre part, se retrouvent les élèves présentant une déficience intellectuelle légère et qui font partie de la catégorie des « élèves à risque » et, en ce sens, ne sont pas inclus dans les statistiques de l'adaptation scolaire du MÉLS.

Le MÉLS (2006) définit donc dans sa catégorie des élèves handicapés, les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code de difficulté 24) en indiquant que ces élèves, en plus de présenter des limitations intellectuelles, ont aussi des caractéristiques spécifiques, entre autres, des difficultés plus ou moins marquées sur le plan sensorimoteur et langagier. Ces élèves ont besoin d'assistance pour s'organiser lors des activités et ont besoin d'encadrement sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale. La définition du MÉLS indique que l'élève handicapé en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère présente un fonctionnement général qui est nettement inférieur à celui de la moyenne (quotient intellectuel ou de développement qui se situe entre 20-25 et 50-55) et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif.

D'autre part, le MÉLS spécifie que « l'élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde est celui dont les habiletés de perception, de motricité et de communication sont très limitées » (MÉLS, 2006, p. 13). Le MÉLS reconnaît que l'élève présentant une déficience intellectuelle profonde (code de difficulté 23) a des limitations importantes sur le plan du développement cognitif qui sont souvent accompagnées de déficiences associées (par exemple, la parole non acquise) et d'un état de santé précaire. On considère que ces limitations entraînent des difficultés importantes sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale, entre autres, des difficultés à faire comprendre une demande et à exprimer ses émotions, des difficultés sociales et des difficultés motrices et physiques. En ce sens, le MÉLS indique que l'évaluation de l'élève doit être effectuée à l'aide de tests standardisés afin de situer un quotient intellectuel ou de développement inférieur à 20-25 accompagné à un déficit du comportement adaptatif.

Bien que le MÉLS ne définisse pas les difficultés rencontrées par les « élèves à risque », puisque cette notion repose sur une conception catégorielle (MÉQ, 2000), une note spéciale est indiquée pour les élèves présentant une déficience intellectuelle légère. En effet, lors de la mise de la jour de la politique en adaptation scolaire, la définition indiquait que le diagnostic de déficience intellectuelle doit être posé avec le plus de rigueur possible et qu'il est donc important de bien identifier les forces de l'élève et ses besoins de soutien pour favoriser son intégration dans le milieu scolaire régulier. Le MÉLS souligne donc

l'importance des besoins de soutien tels que définis par l'AAMR dans la définition de 1992 (Luckasson et coll., 1992/1994).

En ce sens, le MÉLS recommande pour l'évaluation des élèves susceptibles de présenter une déficience intellectuelle, l'utilisation d'échelles de comportement adaptatif permettant d'évaluer les capacités de l'élève ainsi que des tests standardisés pour l'évaluation du fonctionnement intellectuel (MÉLS, 2006). Le MÉLS se réfère à la neuvième définition de l'AAMR pour la mesure du comportement adaptatif. Il sous-entend donc une évaluation des dix domaines d'habiletés adaptatives telles que décrites par l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994) mais ne précise pas le concept de comportement adaptatif.

1.2.5 Conclusion sur les définitions de la déficience intellectuelle

À la suite de la présentation des définitions de la déficience intellectuelle, on constate que les trois grands systèmes de classification les plus utilisés mondialement (l'AAMR, l'APA et l'OMS) font consensus sur les trois critères diagnostiques de la déficience intellectuelle : une limitation du fonctionnement intellectuel, une limitation du comportement adaptatif et la présence de ces limitations avant l'âge adulte. Au Québec, le MÉLS (2006) reprend lui aussi ces trois critères pour l'évaluation des enfants présentant une déficience intellectuelle.

On constate cependant que la dixième définition de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003) se distingue des définitions des autres organisations, particulièrement sur le plan de la mesure du comportement adaptatif. Cette distinction s'explique par le fait que la dernière définition de l'AAMR amène plusieurs changements dans la conception du comportement adaptatif. En ce sens, cette nouvelle définition se distingue maintenant des définitions de la déficience intellectuelle présentées dans le DSM-IV-TR (APA, 2003) et dans la CIM-10 (OMS, 1993) qui avaient été grandement influencées par le système de classification de l'AAMR de 1992. Au Québec, la nouvelle définition se distingue dorénavant des définition du MÉLS et du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2001). En effet, le MSSS a repris lui aussi la classification de l'AAMR de 1992 de façon intégrale dans

sa Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux proches.

De plus, Desrosiers, Tassé et Mourez (1998) observent qu'il existe des différences significatives entre les organisations sur le plan conceptuel entre les définitions opérationnelles d'un déficit significatif du fonctionnement intellectuel, d'un déficit significatif du comportement adaptatif et de l'âge de manifestation. Sur le plan du fonctionnement intellectuel, on retient tout d'abord qu'il existe une différence importante entre le critère diagnostique du fonctionnement intellectuel malgré le fait qu'il semble établi à deux écarts-types sous la moyenne, on observe une différence quant à la considération de l'erreur type de mesure. Une variation de cinq points au niveau du fonctionnement intellectuel est considérable. Il est reconnu que la mesure du comportement adaptatif est un élément essentiel lors de l'évaluation diagnostique de la déficience intellectuelle. Malgré le consensus existant sur l'importance de considérer le fonctionnement adaptatif, le concept de comportement adaptatif fut critiqué à plusieurs reprises. D'autre part, ce ne sont pas tous les organismes qui recommandent l'utilisation d'échelles standardisées pour la mesure du fonctionnement adaptatif. De plus, les critères du déficit de comportement adaptatif est lui aussi variable. Les difficultés diagnostiques s'accroissent encore plus lorsque les organismes ne font pas consensus sur l'âge d'apparition de la déficience intellectuelle. Certains considèrent la période de développement jusqu'à l'âge de 22 ans, pour se conformer à l'âge de maturité de plusieurs états américains (Jacobson et Mulick, 1996). L'AAMR, quant à elle, situe l'âge de développement jusqu'à 18 ans (Luckasson et coll., 2003/2003). L'âge d'apparition varie donc de 18 à 21-22 ans selon les systèmes de classification.

1.3 Le comportement adaptatif

Nous nous attarderons maintenant dans cette section sur le concept de comportement adaptatif qui est au cœur de cette thèse. Le concept de comportement adaptatif n'est pas nouveau. Dès le 19^{ème} siècle, on reconnaissait chez les personnes ayant une déficience intellectuelle des limitations touchant plusieurs niveaux de fonctionnement (les compétences sociales, la responsabilité sociale, l'entraînement aux habiletés, la capacité à s'occuper de soi-

même, l'adaptabilité à l'environnement) (Nihira, 1999). Cependant, ces limitations ne constituaient pas la principale caractéristique reconnue à la déficience intellectuelle et il n'existait pas d'instruments permettant de quantifier ces déficits. C'est pourquoi certains chercheurs militaient, dès l'établissement du fonctionnement intellectuel comme critère diagnostique, pour l'intégration d'un autre critère diagnostique à la mesure de la déficience intellectuelle. Doll (1947, cité dans Maurice et Piédalue, 2003) proposait la notion de maturité sociale et construisit, en 1953, le Vineland Adaptive Behavior Scale, une échelle mesurant des comportements reliés à la maturité sociale. Ce fut donc un changement majeur dans la conception et l'évaluation de la déficience intellectuelle, lorsque l'American Association on Mental Deficiency (qui deviendra l'AAMR) inclut, pour la première fois en 1959, le concept de comportement adaptatif dans la cinquième édition de sa définition (Heber, 1959). Par la suite, d'autres systèmes de classification adoptèrent ce critère diagnostique.

Avant l'inclusion du comportement adaptatif, le fonctionnement intellectuel demeurait le principal critère diagnostique permettant d'évaluer la présence ou l'absence d'une déficience intellectuelle. L'évaluation de la personne dépendait donc seulement de ses résultats obtenus aux tests d'intelligence qui, comme le soulignent Maurice et Piédalue (2003), présentent des capacités discriminatives réduites pour une population se situant dans les extrêmes de la courbe normale, ce qui accroît l'erreur de mesure. Plusieurs raisons expliquent l'inclusion du comportement adaptatif dans la définition du retard mental.

L'ajout des déficits d'ordre adaptatif comme critère afin de déterminer le diagnostic de retard mental visait à mieux refléter les caractéristiques sociales de l'incapacité, à réduire le recours aux scores de QI et à diminuer le nombre de faux positifs, c'est-à-dire des personnes faussement identifiées comme ayant une incapacité intellectuelle.
(Luckasson et coll., 2002/2003, p. 28).

L'inclusion du concept de comportement adaptatif dans la définition de la déficience intellectuelle visait donc « à pondérer le rôle des résultats obtenus aux tests d'intelligence » (Maurice et Piédalue, p. 58). Encore aujourd'hui, l'évaluation du comportement adaptatif vise aussi à diminuer les biais de la culture ou de la race. De plus, l'inclusion du comportement

adaptatif permet de mieux évaluer les personnes présentant des résultats dans la zone frontière entre une limitation intellectuelle significative et une lenteur intellectuelle. Cette population est particulièrement affectée par l'évaluation du comportement adaptatif qui peut confirmer ou infirmer la présence d'une déficience intellectuelle selon les habiletés de la personne à s'adapter dans la vie quotidienne (Gresham, MacMillan et Siperstein, 1995).

Concernant l'évaluation d'enfants d'âge scolaire, l'utilisation de grilles mesurant le comportement adaptatif permet de situer le niveau de fonctionnement de l'enfant à l'école ainsi que son niveau de fonctionnement en dehors de l'école, dans le but de prévoir les besoins de soutien nécessaire pour son intégration dans la communauté lorsqu'il atteindra l'âge adulte (Nihira, 1999). En ce sens, la notion du comportement adaptatif est associée à la déficience intellectuelle, autant sur le plan de l'évaluation que de l'intervention (Maurice et Piédalue, 2003).

Malgré les avantages soulevés dès 1959 pour l'utilisation de ce critère diagnostique, ce ne fut qu'en 1964 que le National Institute of Mental Health accorda une subvention à l'AAMR pour étudier la fonction du comportement adaptatif (Garcin, 2003). Le résultat de cette recherche fut la construction de la première échelle de comportement adaptatif de l'AAMR, les *Adaptive Behavior Checklists* pour les populations d'enfants et d'adultes (Nihira, Foster, Shellhaas et Leland, 1969) qui furent publiés près de dix ans après l'inclusion du comportement adaptatif comme critère diagnostique. À la suite des recherches de l'AAMR sur le comportement adaptatif, plusieurs instruments de mesure se développèrent sans qu'il n'y ait de définition formelle du concept du comportement adaptatif; on comptait environ 136 échelles de comportement adaptatif avant le début des années 1980 (Meyers et coll., 1979 cité dans Nihira, 1999).

Le développement des instruments de mesure prit donc une expansion considérable plusieurs années après l'inclusion du critère diagnostique. Dans le même sens, l'utilisation de la mesure du comportement adaptatif sur le plan clinique et scientifique se fit progressivement. On souligne entre autres, que moins de 25% des études effectuées au cours des années 1980 auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle incluaient une

mesure du comportement adaptatif. Dans le même sens, au Québec, une étude indique que 25% des psychologues scolaires du primaire n'utilisaient aucune mesure de comportement adaptatif lors de l'évaluation dans le cadre d'une démarche diagnostique (Lecavalier, Lévesque et Tassé, 2001). Ces statistiques reflètent les courants de pensée et les critiques émises envers le concept de comportement adaptatif.

1.3.1 Les critiques du concept de comportement adaptatif

Il existe différentes positions concernant l'importance du concept de comportement adaptatif dans les critères diagnostiques et sa relation avec le concept d'intelligence (Gresham, MacMillan et Siperstein, 1995; Greenspan, 1997). Zigler, Balla et Hodapp (1984) accordent peu d'importance à la mesure du comportement adaptatif puisque, selon eux, seul le fonctionnement intellectuel est représentatif de la déficience intellectuelle. Leur position s'appuie sur le fait que le concept d'intelligence est bien établi contrairement au concept de comportement adaptatif qui demeure vague et peu défini. Historiquement, on reconnaît que la déficience intellectuelle est un phénomène socio-culturel qui existe depuis le début de l'humanité (Scheerenberger, 1983). Ce fut au XVI^{ème} siècle qu'on distingua que certaines personnes présentaient des limitations sur le plan intellectuel qui influençaient leur fonctionnement dans la vie de tous les jours (Lebeau, 1999). Par la suite, avec l'apparition et le développement des tests d'intelligence au XX^{ème} siècle, le concept d'intelligence devint le premier critère diagnostique de la déficience intellectuelle appuyé entre autres, par l'AAMR, lors de la parution en 1921 de la première édition de sa définition de la déficience intellectuelle. Il faut se rappeler que le comportement adaptatif ne fut inclus comme critère diagnostique qu'en 1959 (Heber, 1959). En ce sens, Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) admettent que « l'intelligence, telle que mesurée par le QI, est demeurée le critère premier dans le diagnostic du retard mental » (p. 29).

D'autres critiques, tels que Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999), doutent de la validité de la mesure du comportement adaptatif en soulignant l'influence de divers facteurs tels que l'éducation, la motivation, les caractéristiques de la personnalité, les possibilités socioprofessionnelles ainsi que les troubles mentaux ou les problèmes médicaux généraux ce

qui, selon eux, influencent moins la performance aux tests d'intelligence mais ont un impact dans la mesure du comportement adaptatif. Au fil des années, les débats théoriques sur ce plan se sont poursuivis et les critiques affirment encore aujourd'hui qu'il n'existe pas de consensus sur le construit du comportement adaptatif et, en ce sens, qu'il ne peut exister de consensus quant à sa structure (Schalock, 1999; Thompson, McGrew et Bruininks, 1999).

Greenspan (1997), quant à lui, soutient une position contradictoire à Zigler, Balla et Hodapp (1984) en suggérant que le comportement adaptatif occupe une place égale aux fonctions intellectuelles dans l'évaluation diagnostique. Il ajoute que les grands systèmes de classification mettent trop l'emphase sur le fonctionnement intellectuel, ce qui ne permet pas de considérer de façon égale le fonctionnement adaptatif de la personne. Il suggère alors d'abolir la notion du quotient intellectuel tel qu'on le connaît ainsi que d'abolir la mesure du comportement adaptatif pour mesurer, d'autre part, la compétence personnelle de la personne qui implique un portrait plus global et unifié. La position de Greenspan (1997) réfère à la théorie tripartite de l'intelligence. Selon cette théorie, l'intelligence se définit selon trois types : une intelligence conceptuelle, une intelligence pratique et une intelligence sociale. Le comportement adaptatif est alors unifié et inclus dans la mesure de l'intelligence, comme étant un seul construit pouvant être évalué simultanément; le concept de comportement adaptatif ne pouvant pas être défini seul.

1.3.2 Les différences entre l'intelligence et le comportement adaptatif

Sur le plan empirique, plusieurs études montrent que l'intelligence et le comportement adaptatif sont deux concepts distincts, ayant des corrélations variant de 0,3 à 0,6 (Gresham et Reschly, 1987). En ce sens, l'intelligence et le comportement adaptatif ne mesureraient pas le même construit. La position de Kamphaus (1987, cité dans Maurice et Piéadalue, 2003) soutient que des corrélations de 0,5 et plus entre divers instruments de comportement adaptatif et des tests d'intelligence remettraient en cause le fondement et la validité du concept de comportement adaptatif, puisqu'il serait trop similaire à l'intelligence elle-même. Alors, bien que le comportement adaptatif se définisse par une série de comportements liés au développement intellectuel (par exemple, les habiletés de

communication verbale), il mesure un concept distinct de ce que les tests d'intelligence permettent d'évaluer.

Maurice et Piédalue (2003) ajoutent que le comportement adaptatif n'évalue pas seulement les capacités à manifester un comportement donné, ce que mesure l'intelligence, mais aussi les considérations environnementales (les attentes et l'encadrement du milieu, l'opportunité de manifester un comportement), la motivation de la personne et les difficultés émotionnelles.

Dans le même sens, Grossman (1983) fait une distinction importante en indiquant que le comportement adaptatif ne se réfère pas au potentiel abstrait que sous-entend l'intelligence. Selon Thompson, McGrew et Bruininks (1999), l'intelligence et le comportement adaptatif sont deux construits séparés bien qu'ils soient reliés sur le plan théorique. En effet, il existe tout d'abord une différence fondamentale entre la méthodologie de mesure de l'intelligence et celle du comportement adaptatif (Maurice et Piédalue, 2003). À ce niveau, il est possible de se référer aux définitions de la performance et de la capacité selon *La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (OMS, 2001). Bien que ce manuel s'adresse à une vaste population présentant divers handicaps ou troubles mentaux, les notions de capacité et de performance s'appliquent aussi au concept de déficience intellectuelle. L'OMS (2001) définit la performance comme « ce qu'un individu fait dans son environnement ordinaire. » (p. 15). D'autre part, on entend par capacité, « le niveau de fonctionnement le plus élevé de la personne dans un domaine donné à un moment donné » (OMS, 2001, p. 15). En ce sens, l'intelligence, mesurée dans un contexte standardisé, est souvent considérée comme la performance maximale de la personne. L'évaluation se fait aussi dans un contexte individuel favorisant une observation directe de la performance, ce qui est similaire à la capacité tel que défini par l'OMS (2001). D'autre part, le comportement adaptatif reflète l'observation de la performance habituelle de la personne dans son milieu de vie et non sa capacité à émettre le comportement. La mesure du comportement adaptatif ne se réfère pas à une observation directe des comportements mais elle requiert plutôt la collaboration de tiers pour obtenir des renseignements sur la personne. L'information provient alors du rappel des observations antérieures des comportements émis par la

personne. Pour conclure, l'intelligence et le comportement adaptatif semblent être deux concepts reliés mais différents, qui sont évalués avec une méthodologie différente dans le but d'obtenir un profil spécifique de la personne selon le contexte.

1.3.3 La définition du comportement adaptatif

Selon Heber (1959), le comportement adaptatif réfère au degré d'efficacité avec lequel la personne répond aux demandes de son environnement naturel et social. Grossman (1983) ajoute que ce degré d'efficacité permet de situer les limitations des personnes présentant un déficit du comportement adaptatif par rapport aux standards de maturation, d'apprentissage, d'indépendance personnelle ou de responsabilité sociale (Schalock, 1999). Ce fut Grossman qui, en 1983, proposa dans le manuel de l'AAMR la première définition formelle du comportement adaptatif:

Le comportement adaptatif a trait à la qualité de la performance quotidienne par laquelle on s'adapte aux exigences environnementales. La qualité de l'adaptation générale est conditionnée par le niveau d'intelligence de sorte que les deux concepts se recoupent dans leur signification. Il est cependant évident lorsqu'on considère la définition de comportement adaptatif, avec son accent sur l'adaptation quotidienne, que le comportement adaptatif réfère à ce que les gens font pour prendre soin d'eux-mêmes et interagir avec les autres dans la vie de tous les jours plutôt qu'au potentiel abstrait que sous-entend l'intelligence (Grossman, 1983, *traduction libre p. 11*).

Cette définition du comportement adaptatif ne précise pas cependant les habiletés représentant le concept du comportement adaptatif. Pourtant, certaines habiletés avaient été ciblées précédemment dans la 7^{ème} édition de la définition de l'AAMR en 1973, entre autres, la communication, les habiletés sensorimotrices, l'autonomie, la socialisation, l'utilisation des notions scolaires, du raisonnement et du jugement et les activités professionnelles et sociales (Luckasson et coll., 2002/2003).

Les habiletés reliées au comportement adaptatif représentent donc les habiletés de la personne à fonctionner de façon indépendante et à maintenir ce niveau de fonctionnement. Maurice et Piédalue (2003) ajoutent que le comportement adaptatif réfère à la capacité à relever des défis sur le plan de l'autonomie personnelle ou de la responsabilité sociale qui sont propres à l'âge et la culture de la personne (Maurice et Piédalue, 2003). Sattler (2002)

précise quant à lui que le comportement adaptatif varie selon les périodes de développement, la maturation étant évaluée à la période préscolaire, les compétences académiques durant l'âge scolaire et l'indépendance économique et sociale à l'âge adulte. Considérant cette évolution développementale, il établit alors que le comportement adaptatif inclut tout d'abord le développement physique, puis le développement langagier, les compétences académiques et enfin les habiletés d'indépendance personnelle.

Cependant, les domaines du comportement adaptatif demeurent controversés depuis de nombreuses années. Avec l'avancée des recherches et le développement de la compréhension de l'étiologie de la déficience intellectuelle, plusieurs auteurs questionnent maintenant la présence d'un domaine évaluant les habiletés motrices dans la mesure du comportement adaptatif considérant que le développement physique peut être influencé par des conditions médicales ou génétiques particulières (Maurice et Piédalue, 2003). Greenspan (1997) soutient que les habiletés motrices sont trop représentées dans les instruments de comportement adaptatif, ce qui laisse moins de place par ailleurs à d'autres habiletés, par exemple, les interactions sociales. Maurice et Piédalue (2003) justifient alors que le domaine d'habiletés motrices doit être exclu de la mesure du comportement adaptatif à des fins diagnostiques puisque ce domaine est peu relié aux autres domaines du fonctionnement adaptatif ou du fonctionnement intellectuel. Cependant, les habiletés motrices sont présentement encore incluses dans plusieurs instruments de mesure. Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994) précisent que les domaines du comportement adaptatif doivent avoir un lien plus étroit avec la mesure de l'intelligence que d'autres considérations, par exemple, le développement organique. En ce sens, la définition de l'AAMR de 1992 tentait de clarifier la mesure du fonctionnement adaptatif en proposant dix domaines d'habiletés adaptatives qui n'incluent pas un domaine d'habiletés motrices. Ces dix domaines d'habiletés adaptatives proposés par l'AAMR en 1992 sont : la communication, les soins personnels, les compétences domestiques, les habiletés sociales, l'utilisation des ressources communautaires, l'autonomie, la santé et la sécurité, les habiletés scolaires fonctionnelles, les loisirs et le travail (Luckasson et coll., 1992/1994) (voir Appendice A pour la définition des dix domaines). Cependant, les dix domaines d'habiletés adaptatives, tel que proposé par l'AAMR en 1992, ont été critiqués à plusieurs reprises (Garcin, 2003).

1.3.4 Les habiletés adaptatives

La définition de l'AAMR de 1992 (Luckasson et coll., 1992/1994) qui présente dix domaines d'habiletés adaptatives fut critiquée par plusieurs professionnels ainsi que par certains membres de l'organisation. Un des premiers aspects critiqué fut l'introduction du concept d'habiletés adaptatives qui remplaçaient celles du comportement adaptatif (Greenspan, 1997).

1.3.4.1 Les habiletés adaptatives et leurs critiques

Selon Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994), le concept d'habiletés adaptatives est plus large que celui du comportement adaptatif et impliquent une multitude de compétences. Les habiletés adaptatives font référence aux forces de la personne ainsi qu'à ses limitations. En effet, le concept reflète la croyance qu'une personne présente des capacités personnelles qui doivent être considérées en lien à ses limitations sur le plan de son adaptation. L'habileté adaptative se manifeste par l'habileté à s'adapter aux diverses situations environnementales tandis que le comportement adaptatif se définit par le comportement observable, par exemple changer ses vêtements lorsqu'ils sont mouillés. Selon ce rationnel, des limitations observées sur le plan du comportement adaptatif, tels que définis par les items des tests, se reflèteraient par des difficultés sur le plan des habiletés adaptatives. Le concept d'habiletés adaptatives demeure alors vague et ce qu'il mesure est influencé par le contenu des tests disponibles.

Schalock (1999) ajoute que, même si le concept d'habiletés adaptatives est maintenant inclus dans plusieurs définitions courantes, il n'existe aucun consensus sur la meilleure façon de mesurer ce qu'il représente. De plus, les dix domaines en soi furent aussi critiqués quant à leur rationnel de construction.

1.3.4.2 Les critiques des dix domaines d'habiletés adaptatives

Tel que mentionné précédemment, plusieurs critiques évoquent la difficulté à mesurer les habiletés adaptatives. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) reconnaissent les difficultés reliées à la mesure des dix domaines d'habiletés adaptatives mais ils soulignent cependant qu'il y a eu certaines modifications aux items des instruments de mesure courants pour s'adapter à la définition des dix domaines d'habiletés adaptatives (voir appendice A pour les définitions des dix domaines). Par contre, ils expliquent que ces difficultés sont encore présentes dû au manque d'instruments standardisés disponibles permettant d'évaluer les forces et les faiblesses de la personne tels qu'ils les définissent.

D'autres auteurs ne remettent pas en question les habiletés adaptatives mais ils doutent de la validité des domaines; par exemple, Greenspan (1997) énonce que les dix domaines sont des « concepts artificiels ». Gresham, MacMillan et Sipertein (1995) doutent de la validité des dix domaines puisque ces domaines n'ont pas été dérivés de façon empirique et non pas été validés auprès d'un groupe normatif, leurs qualités psychométriques ne pouvant être disponibles et analysées. Dans un article portant sur la définition de l'AAMR de 1992, les auteurs indiquent que le rationnel utilisé pour la sélection des dix domaines n'est pas clair, ce qui remet en question la validité du contenu. Greenspan (1997) corrobore cette critique en questionnant aussi le rationnel sous-jacent au critère établi de deux domaines déficitaires sur dix. D'autres critiques ont été émises face à la mesure des habiletés adaptatives chez les jeunes enfants. On reconnaît entre autres que les dix domaines d'habiletés adaptatives ne peuvent s'appliquer à tous les groupes d'âge et, en ce sens, la mesure des habiletés adaptatives néglige le critère développemental du comportement adaptatif établi par Grossman (1983). Il faut considérer, dans les faits, que certains des dix domaines d'habiletés adaptatives s'adressent seulement aux adultes et doivent être éliminés chez les populations plus jeunes. Par exemple, lors de la construction de la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs, le domaine du travail est éliminé (Morin, 1993) ce qui modifie le critère diagnostique à deux domaines déficitaires sur neuf.

Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) reconnaissent que les dix domaines ont été déterminés sans l'aide d'analyses factorielles pour déterminer la consistance interne et l'indépendance des dix domaines tel qu'il a été suggéré par plusieurs critiques (Gresham, MacMillan et Sipertein, 1995).

1.3.4.3 Les analyses factorielles des instruments de mesure

Les analyses factorielles sont utilisées dans le but d'aider à construire et à confirmer des modèles théoriques (Maurice et Piédalue, 2003). Elles permettent d'identifier la structure sous-jacente à des variables de surface. Dans le cadre de la mesure du comportement adaptatif, des analyses factorielles peuvent être effectuées à partir des domaines des instruments de mesure afin de déterminer ce que l'instrument évalue. L'approche par analyse factorielle a cependant des limites. Bien qu'elle précise des structures hiérarchiques, elle n'identifie pas quels domaines doivent être éliminés ou d'autre part, quels domaines doivent être ajoutés afin d'améliorer la mesure (Greenspan, 1999). Une recension des analyses factorielles des instruments de mesure permettra de mieux comprendre les divergences et les similarités entre les dix domaines proposés en 1992, les trois domaines proposés en 2002 par l'AAMR et la structure sous-jacente des domaines des instruments de mesure.

Selon Spreat (1999) et Gresham et ses collaborateurs (1995), aucune analyse factorielle des instruments de mesure du comportement adaptatif n'a identifié les dix domaines de l'AAMR de 1992. Les analyses factorielles ne peuvent donc confirmer une structure à dix domaines d'habiletés adaptatives. Les analyses factorielles des instruments de mesure du comportement adaptatif retiennent plutôt deux à sept facteurs (Gresham et coll., 1995). Lorsque l'on considère seulement les analyses factorielles effectuées pour une population présentant une déficience intellectuelle, une recension des études indique une structure à trois facteurs : l'indépendance personnelle, la responsabilité sociale et la maladaptation personnelle et sociale (Meyers, Nihira et Zetlin, 1979 cité dans Maurice et Piédalue, 2003).

D'autres études factorielles effectuées à partir des items des instruments de mesure (Widaman et McGrew, 1996) suggèrent plutôt quatre grands facteurs: la compétence physique et motrice, la communication, les habiletés d'indépendance personnelle et de la vie de tous les jours et la compétence sociale. Au Québec, une analyse exploratoire et confirmatoire de la structure factorielle de la version originale de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs révèle trois facteurs : les habiletés d'indépendance personnelle, les habiletés sociales et de communication et les habiletés de vie communautaire et scolaire (Tassé, Piédalue et Maurice, 1999). L'ÉQCA présente donc une structure à trois facteurs similaires aux structures obtenues dans les analyses factorielles d'une multitude d'instruments mesurant le comportement adaptatif.

Cependant, il est évident qu'il existe une grande divergence quant à la structure du comportement adaptatif. Thompson, McGrew et Bruininks (1999) constatent que le nombre de facteurs obtenus varie selon la méthodologie utilisée pour l'analyse factorielle. Dans leur recension des écrits sur les analyses factorielles du comportement adaptatif, les auteurs distinguent les résultats différents obtenus lorsque les analyses sont effectuées à partir des items ou à partir des domaines. Les auteurs retiennent en effet que les études factorielles effectuées à partir des items des instruments de mesure mènent à un nombre de quatre à huit facteurs tandis que les analyses factorielles utilisant les scores aux sous-domaines obtiennent un moins grand nombre de facteurs (environ trois ou quatre facteurs). Cette constatation peut expliquer, en partie, la divergence quant à la structure du comportement adaptatif.

À la suite de leur recension, Thompson, McGrew et Bruininks (1999) rejettent les analyses factorielles à partir des items parce qu'elles obtiennent trop souvent des faux facteurs. Ils suggèrent une structure factorielle du comportement adaptatif à cinq facteurs: 1) l'indépendance personnelle; 2) la responsabilité sociale; 3) les habiletés scolaires; 4) les habiletés reliées au travail et à la communauté et 5) le développement physique.

1.3.4.4 Conclusion sur les raisons justifiant une définition à trois domaines

On retient donc que les analyses factorielles des instruments de mesure présentent entre deux et cinq facteurs, ce qui est loin de correspondre aux dix domaines d'habiletés adaptatives de la définition de l'AAMR de 1992. Malgré les différences entre les facteurs des instruments de mesure, on remarque tout de même que certains facteurs sont similaires, entre autres, la communication, l'indépendance personnelle et les habiletés sociales. Une analyse plus détaillée de la structure factorielle des instruments de mesure utilisés dans le milieu scolaire est effectuée dans le quatrième chapitre de cette thèse dans le but de bien distinguer les domaines s'adressant à une population d'âge scolaire. En dernier lieu, une analyse qualitative des domaines des instruments de mesure effectuée par Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) indique que les échelles de comportement adaptatif les plus utilisées aux États-Unis mesurent globalement les trois domaines de l'AAMR de 2002 : les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales.

1.3.5 La définition du comportement adaptatif de l'AAMR de 2002

L'AAMR a proposé en 2002 sa dernière définition du comportement adaptatif qui représente l'évolution du concept de comportement adaptatif et de la déficience intellectuelle. Cette nouvelle définition correspond davantage à la structure factorielle des instruments de mesure ainsi qu'aux recherches sur le comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003). La définition se veut empirique, comparativement aux nombreuses critiques existantes sur les dix domaines établis dans la définition précédente (Luckasson et coll., 1992/1994).

L'AAMR maintient que le comportement adaptatif est un concept à plusieurs domaines (Luckasson et coll., 2002/2003). Dans sa dixième édition de sa définition de la déficience intellectuelle, l'AAMR modifie les domaines de comportement adaptatif en présentant les domaines suivants : les habiletés pratiques, les habiletés conceptuelles et les habiletés sociales. Ces domaines sont similaires aux domaines présentés dans le modèle de

compétence personnelle et sociale (Thompson et coll., 1999). L'AAMR définit le comportement adaptatif comme suit :

« l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises par la personne et qui lui permet de fonctionner au quotidien. Les limitations significatives sur le plan du comportement adaptatif sont définies de manière opérationnelle comme une performance ou un score qui se situe à au moins deux écarts-type sous la moyenne soit : (a) à l'un des trois types de comportements adaptatifs suivants : conceptuel, social et pratique; (b) à un score global mesuré à l'aide d'un instrument standardisé portant sur des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques »

(Luckasson et coll., 2002/2003, p. 85, 89).

Le critère du déficit est donc établi à un domaine sur trois présentant des limitations significatives, on présume qu'un déficit à au moins un domaine entraîne des difficultés sur les autres habiletés de la vie quotidienne et, en ce sens, le diagnostic peut aussi être établi à partir du score global de la personne lorsque les trois domaines ne sont pas définis de façon spécifique pour l'instrument de mesure utilisé (Luckasson et coll., 2002/2003). Il faut cependant souligner que les analyses factorielles des instruments de mesure sont variables et ne présentent pas toutes trois domaines tels que nommés dans la définition de l'AAMR. Les auteurs préviennent ainsi les difficultés de mesure des trois domaines en recommandant l'utilisation de plus d'un instrument de mesure puisque aucun instrument ne mesure complètement les trois domaines. De plus, ils soulignent que certains comportements adaptatifs, tel que la crédulité et la vulnérabilité, ne sont pas évalués par les instruments de mesure actuels, ce qui avait déjà été souligné par Greenspan (1999). Tel que soutenu par Greenspan (1997), l'AAMR souligne le consensus que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont des limitations importantes sur le plan de leur compétence sociale, qui a souvent un plus grand impact dans la vie de la personne que son niveau de fonctionnement intellectuel (Luckasson et coll., 2002/2003). En ce sens, les auteurs soutiennent l'égalité de la mesure du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif dans l'évaluation diagnostique de la déficience intellectuelle. Cependant, la définition de l'AAMR ne définit pas opérationnellement ce que sont les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques mesurant le comportement adaptatif.

L'AAMR a constituée, en 2003, un comité ad hoc visant à développer un instrument de mesure du comportement adaptatif adapté en fonction des trois grands domaines pour une population âgée entre 4 et 64 ans (Tassé et coll., 2005). Pour le moment, un seul instrument de mesure, la deuxième version de l'Adaptive Behavior Assessment System (Harrison et Oakland, 2003), permet d'obtenir un profil à partir des trois domaines d'habiletés conceptuelles, sociales et pratiques de l'AAMR de 2002. Considérant les changements apportés dans la conception des domaines de comportement adaptatif, il est important d'évaluer la validité des divers instruments de mesure disponibles sur le marché afin de les utiliser dans le cadre d'une démarche diagnostique. Une analyse des instruments de mesure pour les enfants d'âge scolaire est effectuée au deuxième chapitre de cette thèse. De plus, l'instrument de mesure ciblé pour cette recherche, l'ÉQCA-VS est aussi présenté de façon détaillée. Afin de permettre une bonne analyse des instruments de mesure, certains critères recommandés pour la mesure du comportement adaptatif doivent être spécifiés.

Tout d'abord, l'AAMR précise, pour la première fois dans sa définition de 2002, que la personne présente des limitations significatives sur le plan du comportement adaptatif lorsque sa performance se situe à deux écarts-types sous la moyenne (Luckasson et coll., 2002/2003). Cette précision du critère diagnostique a une implication directe sur le questionnement quant à la validité des instruments de mesure. En effet, l'AAMR spécifie que les instruments de mesure utilisés dans le cadre d'une démarche diagnostique doivent : « (a) être vérifiés sur le plan psychométrique; (b) inclure les trois domaines du comportement adaptatif de la définition; (c) comprendre une normalisation auprès d'une population de personnes avec et sans incapacité intellectuelle » (Luckasson et coll., 2002/2003, p. 85). Ces recommandations qui sont considérées fondamentales dans la mesure du comportement adaptatif, nous amènent à poursuivre les recherches effectuées pour l'ÉQCA-VS. En effet, la première étude de cette thèse s'inscrit dans une démarche de normalisation de l'instrument de mesure auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire. Cette étude est présentée au troisième chapitre de cette thèse. Quant à la deuxième étude, présentée au quatrième chapitre de cette thèse, elle vise à réviser le contenu des items de l'instrument de mesure afin de se conformer à la nouvelle définition de l'AAMR de 2002 qui inclut trois grands domaines d'habiletés. Il est cependant important, dans un premier temps, de se familiariser avec la

mesure du comportement adaptatif en analysant les divers instruments de mesure utilisés au Québec. Le lecteur effectuera cette démarche dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II

LES INSTRUMENTS DE MESURE DU COMPORTEMENT ADAPTATIF

Depuis l'inclusion du comportement adaptatif dans la définition de la déficience intellectuelle, plus de 200 instruments mesurant ce concept ont été répertoriés (Schalock et Braddock, 1999). Cependant, ces instruments sont principalement construits à partir de définitions qui ont été critiquées et révisées. Le passé démontre que l'adoption d'une nouvelle définition stimule la recherche dans le domaine et la construction de nouveaux instruments de mesure.

L'évaluation du comportement adaptatif préoccupe et questionne plusieurs professionnels considérant la disponibilité des instruments de mesure, leur validité et leurs interprétations selon les définitions actuelles de la déficience intellectuelle, ce qui influence grandement les prises de décision clinique. Cette préoccupation est encore plus grande lorsque l'on tente d'évaluer des populations spécifiques, tel qu'au Québec, où les professionnels utilisent plusieurs instruments de mesure provenant et ayant été validés aux États-Unis.

Une étude de Lecavalier, Tassé et Lévesque (2001) sur les pratiques d'évaluation du comportement adaptatif par les psychologues scolaires au Québec rapporte que plusieurs professionnels utilisent des instruments de mesure américains. Les résultats de cette étude indiquent que les psychologues scolaires québécois utilisent principalement trois instruments de mesure, dont deux proviennent des États-Unis. Selon cette étude, 43% des psychologues scolaires québécois évaluant le comportement adaptatif utilisent l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA), 35% utilisent le Vineland Adaptive Behavior Scales et 16% utilisent l'Adaptive Behavior Scale (ABS).

Cependant, ces instruments américains présentent une validité indéterminée pour le milieu scolaire québécois puisqu'ils proviennent des États-Unis (Garcin, 2000). Les normes des instruments de mesure américains peuvent différer des normes collectées auprès d'une population québécoise. Par exemple, il existe une différence entre les normes américaines et

canadiennes pour les tests d'intelligence tels que les échelles de Wechsler (Wechsler, 2003). De plus, la traduction de ces instruments de mesure du comportement adaptatif n'est pas validée auprès d'une population québécoise. Il n'existe qu'un seul instrument francophone construit et validé auprès d'une population québécoise, l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA) (Renaud, Lemieux, Lapointe et Maurice, 1988).

2.1 L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs

L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs fut construite dans le but de répondre au mandat que s'était donné l'Atelier Québécois des Professionnels sur le Retard Mental de développer un instrument de mesure adapté à la culture québécoise et qui possède des normes pour une population présentant une déficience intellectuelle (Renaud, Lemieux, Lapointe et Maurice, 1988). La version originale comprend sept sphères de comportement adaptatif (l'autonomie, les habiletés domestiques, la santé et le sensori-moteur, la communication, les habiletés préscolaires et scolaires, la socialisation et les habiletés de travail).

À partir de la version originale, Morin (1993) a développé un instrument de mesure spécifique au milieu scolaire qui vise à mieux discriminer les enfants présentant une déficience intellectuelle légère ou moyen des enfants ne présentant pas de la déficience intellectuelle. L'ÉQCA-VS a été élaborée pour remédier au manque d'instruments de mesure du comportement adaptatif appropriés pour le milieu scolaire québécois et possédant des normes québécoises. C'est cet instrument de mesure qui est à l'étude dans le cadre de cette thèse. Nous décrirons ici plus en détails la construction de cet instrument ainsi que ces valeurs psychométriques.

2.1.1 Construction de la section de comportement adaptatif de l'ÉQCA-VS

L'ÉQCA-VS fut construite dans le but d'obtenir une image globale de l'enfant tant dans son milieu scolaire que dans son milieu de vie. Pour ce faire, Morin (1993) construisit deux questionnaires, l'un pour les parents et l'autre pour les enseignants. L'auteure a suivi de

près les travaux du comité ad hoc de l'AAMR de 1992 sur la définition de la déficience intellectuelle lors de la construction de l'instrument de mesure. Cela permit d'adapter la version de son instrument en fonction des dix domaines d'habiletés adaptatives.

Afin de valider son instrument, Morin (1993) élaborait un questionnaire expérimental de la version scolaire. L'élaboration du questionnaire s'est effectuée en cinq étapes. Dans un premier temps, une analyse des items de la version originale fut effectuée par trois experts dans le domaine de la déficience intellectuelle afin de déterminer le domaine d'appartenance de chaque item (Morin et Maurice, 2001). Cette méthode permet de restructurer les items du questionnaire original selon la définition de l'AAMR de 1992. La restructuration des items obtient un bon accord interjuge se situant entre 0,86 et 0,89 (Morin, 1993).

Afin de distinguer les items de la version originale pertinents à une population âgée de six à treize ans ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, des analyses qualitatives et quantitatives des items furent effectuées. La base de données de l'ÉQCA servit à l'analyse quantitative pour calculer les indices de difficultés des items du questionnaire de la version originale (Morin, 1993). Les indices de difficulté permettent de mettre en ordre de difficulté chacun des items (du plus facile au plus difficile) et proviennent d'une analyse du nombre de personnes pour lesquels le comportement identifié est acquis. Ainsi, moins les personnes maîtrisent un item, plus le niveau de difficulté de l'item est élevé. Cette analyse a permis de cibler les items trop faciles ou trop difficiles pour une population d'enfants d'âge scolaire. Après avoir sélectionné quantitativement les items, une analyse de contenu fut effectuée, c'est-à-dire une analyse de la pertinence de chaque item, à partir du libellé des items, pour la population visée. Certains items furent éliminés car leur description ne pouvait s'appliquer aux milieux familial et scolaire. La prochaine étape consistait alors à construire de nouveaux items pour la version scolaire, afin de compléter les items manquants par domaines et par indices de difficultés.

Pour ce faire, Morin (1993) consulta des professionnels travaillant auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle, des documents pertinents ainsi que la banque d'items de la version originale. La démarche consistait à ajouter des items facilement

observables par les parents ou les enseignants tout en étant pertinents à la population visée. L'objectif de cette étape était d'obtenir un nombre d'items minimum par niveau de difficulté et par domaine. Lorsque la version scolaire fut complète, le questionnaire fut évalué par huit experts dans le domaine de la déficience intellectuelle dans le cadre d'une évaluation qualitative du questionnaire. Les experts devaient indiquer l'importance qu'ils accordent à chaque item.

Morin (1993) procéda par la suite à la validation de l'instrument auprès de 204 parents et 195 enseignants. L'expérimentation permit de déterminer les items et domaines étant « non observables » par les enseignants et ceux ne pouvant être observés par les parents. Ces items ont été éliminés des questionnaires de l'enseignant ou du parent pour obtenir deux questionnaires, le questionnaire du parent et le questionnaire de l'enseignant. La version scolaire de l'ÉQCA-VS comprend donc deux questionnaires distincts permettant d'obtenir une image globale de l'enfant.

2.1.2 Structure de l'ÉQCA-VS

L'ÉQCA-VS a été élaborée en fonction de la définition de 1992 de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994). La version scolaire comprend neuf des dix domaines d'habiletés adaptatives puisque le domaine du travail n'est pas évalué chez les enfants âgés de moins de treize ans. Les neuf domaines sont la communication, les soins personnels, les habiletés domestiques, la socialisation, la vie communautaire, l'autonomie, la santé et sécurité, les habiletés scolaires et les loisirs.

Les questionnaires sont divisés en deux parties : la section du comportement adaptatif et la section des comportements inadéquats. Le questionnaire du parent (Appendice B) comprend 214 items pour la partie du comportement adaptatif et 87 items pour la partie des comportements inadéquats. Le questionnaire du parent comprend les neuf domaines mentionnés précédemment. Le questionnaire de l'enseignant comprend moins d'items, puisque plusieurs items n'étaient pas observables en milieu scolaire. L'enseignant complète 86 items pour la partie du comportement adaptatif et 87 items pour la partie des

comportements inadéquats. Le questionnaire de l'enseignant (Appendice B) contient seulement les domaines de la communication, de la socialisation, de l'autonomie, des habiletés scolaires et des loisirs puisque les autres domaines (les habiletés domestiques, les soins personnels, la vie communautaire et la santé et la sécurité) sont difficilement observables par les enseignants (Morin, 1993). Il faut souligner que les questionnaires comprennent 41 items communs pour la section du comportement adaptatif et 87 items identiques pour la section des comportements inadéquats.

2.1.3 Qualités psychométriques de l'instrument

L'ÉQCA-VS obtient une validité de contenu satisfaisante en utilisant une méthodologie faisant appel à des juges-experts (Morin, 1993). Sur le plan de la cohérence interne, les coefficients alpha sont très satisfaisants (entre 0.94 et 0.97 pour les questionnaires parent et de 0.91 à 0.98 pour le questionnaire enseignant). Belhumeur (1998) a effectué une analyse de la stabilité test-retest de l'instrument. Les résultats montrent une bonne stabilité temporelle, variant entre 0.94 à 0.99 ($p < 0.01$) pour le questionnaire du parent et entre 0.87 à 0.99 ($p < 0.01$) pour celui de l'enseignant. L'ÉQCA-VS présente donc une bonne validité et une bonne fidélité pour une population d'enfants d'âge scolaire.

Cependant, les analyses indiquent qu'il manque des items ayant des indices de difficultés élevés pour les domaines de la communication, des soins personnels, de la socialisation, de l'autonomie et des loisirs pour l'échantillon total (Morin, 1993), ce qui suggère qu'il manque des items difficiles pour ces domaines. Les travaux de Vandoni (1998) vont dans le même sens en faisant ressortir un manque d'items difficiles pour tous les domaines lorsque l'on veut couvrir la tranche d'âge de treize ans. De plus, les analyses de Morin (1993) ont montré un manque d'items faciles dans certains domaines tels que la santé et la sécurité. Il manquerait toutefois moins d'items difficiles lorsque les analyses sont effectuées seulement sur l'échantillon d'enfants présentant une déficience intellectuelle.

2.1.4 Normalisation de l'ÉQCA-VS

L'ÉQCA-VS a des normes québécoises pour les enfants âgés entre six et huit ans. Les études de Garcin (2000) et Taillefer (1998) ne montrent pas de différence entre les sexes pour chaque groupe d'âge. Les normes pour les enfants âgés de dix, onze et douze ans n'existent pas à ce jour. L'échantillon normatif comprend environ 300 enfants choisis au hasard parmi les différentes régions administratives du Québec.

L'échantillon de normalisation comprend les données normatives collectées par entrevues téléphoniques auprès de parents et d'enseignants. Taillefer (1998) a choisi ce mode d'administration car il permet de rejoindre un grand nombre de personnes à travers le Québec, en plus de collecter des normes auprès de personnes ne sachant ni lire ni écrire. Un autre avantage de l'entrevue téléphonique est qu'elle permet, comme les entrevues structurées, de «contrôler l'ordre des questions, de guider, clarifier et motiver le répondant à compléter le questionnaire et de réduire les erreurs de cotation.» (Taillefer, 1998, p.70). Cette méthode fut donc utilisée pour les trois groupes d'âge de l'échantillon de normalisation (Taillefer, 1998 et Garcin, 2000).

Vaillant (2000) a évalué l'équivalence entre le mode d'administration papier-crayon (qui a été utilisé pour les analyses psychométriques du questionnaire) et le mode par entrevues téléphoniques (lors des collectes normatives). Selon cette étude, la fidélité entre les deux modes d'administration est de satisfaisant à excellent pour le score total de comportement adaptatif (0.80 pour le cahier parent et 0.90 pour le cahier enseignant). Ceci n'indique pas une équivalence complète entre les deux modes de passation mais la fidélité demeure satisfaisante. Les entrevues téléphoniques peuvent donc être utilisées de façon valide pour collecter des normes de l'instrument. Cependant, le degré d'équivalence est plus élevé pour les enseignants puisqu'il existe peu de différence entre la cotation selon le mode d'administration. Les enseignants indiquent cependant qu'ils préfèrent compléter le questionnaire sous sa forme papier/crayon.

D'autre part, malgré qu'on obtienne des résultats satisfaisants pour le score total, les analyses par domaine indiquent une fidélité plus faible entre les modes de passation pour le domaine des loisirs du questionnaire de l'enseignant lorsque l'échantillon ne présente pas de déficience intellectuelle. Vaillant (2000) émet l'hypothèse que ce résultat est influencé par la mesure même de ce domaine. Selon l'auteure, le concept du domaine des loisirs, tel que défini par l'AAMR (voir appendice A) et la façon dont les répondants observent ce que les enfants font comme loisirs sont deux choses qui diffèrent. Les résultats obtenus pour ce domaine amène l'auteure de cette thèse à reconsidérer le contenu des items de la section des loisirs du questionnaire. Nous présenterons davantage les modalités de révision des items dans le cadre de la deuxième étude de cette thèse.

2.1.5 Cotation des questionnaires parent et enseignant

Les deux questionnaires ont le même système de cotation. Dans la section du comportement adaptatif, le répondant doit indiquer si l'enfant fait ou ne fait pas le comportement. En ce sens, on attribue une cote « 2 » lorsque le comportement est acquis, c'est-à-dire que l'enfant fait le comportement de façon régulière sans aide; d'autre part, lorsque l'enfant nécessite une aide ou un rappel, on attribue la cote de «1» aussi appelé « le fait mais...» tandis que l'enfant reçoit la cote « 0 » lorsqu'il n'émet pas le comportement. L'ÉQCA-VS propose aussi la cote « H » qui peut être utilisée lorsque l'enfant présente un handicap ne lui permettant pas de faire le comportement demandé. Les répondants peuvent aussi indiquer que le comportement est non-observable, la cote « NO », si le comportement ne peut être observé dans le milieu.

La correction des questionnaires se fait à l'aide d'un logiciel informatique. Lors de la correction, les deux cahiers (parent et enseignant) sont combinés pour produire un rapport critérié (Vandoni, 1998) classifiant l'enfant évalué comme ayant une absence de déficit ou un déficit léger, moyen, grave ou profond de comportement adaptatif. Lors de la correction, les cotes « NO » et « H » sont transformés en nombre zéro puisque l'enfant ne fait pas le comportement; la cote « 1 » a une valeur égale à un et la cote « 2 » a une valeur égale à deux. La correction permet d'obtenir un score pour chaque domaine ainsi qu'un score global.

2.1.6 Comparaison de la cotation des parents et des enseignants

Plusieurs études montrent qu'il existe des différences significatives entre la cotation des parents et des enseignants pour les échelles de comportement adaptatif. Taillefer (1998) rapporte que les parents cotent relativement plus élevé pour certains domaines de l'*Adaptive Behavior Scale* (Forman et Nagle, 1984; cité dans Taillefer, 1998; Meador et Richmond, 1980; Heath et Obzrut, 1984).

Pour l'ÉQCA-VS, l'étude de validation de l'instrument ne montre pas de différences significatives pour les domaines facilement observables pour les deux répondants. D'autre part, d'autres études effectuées pour l'ÉQCA-VS indiquent que la cotation des parents est plus élevée que celles des enseignants auprès des populations d'enfants âgés entre six et huit ans (Taillefer, 1998; Garcin, 2000). Les différences entre les deux questionnaires sont de plus soulevées par Vaillant (2000) lorsque l'auteure effectue une analyse factorielle des items des questionnaires combinés et obtient deux grands facteurs correspondant au répondant soit le parent ou l'enseignant. Une des hypothèses proposées par Morin (1993) est que la différence de cotation entre les parents et les enseignants résulte du contexte du répondant, le parent ayant une plus grande source d'informations pour certains domaines. Il est possible aussi qu'il existe une différence de performance des enfants selon les milieux, ce qui explique ainsi la différence de cotation entre les parents et les enseignants. Une seconde hypothèse concerne le degré d'habiletés des répondants pour l'évaluation des comportements des enfants. En effet, Garcin (2000) soutient que les enseignants ont une plus grande expérience pour compléter les questionnaires et ont suivi des formations universitaires sur les méthodes d'observation. En lien à cette hypothèse, une étude de Vaillant (2000) montre que certains items sont mal compris par les parents.

Sur le plan théorique, le manuel de 1992 de l'AAMR suggère une meilleure validité des résultats lorsque la personne est évaluée par deux répondants (Luckasson et coll., 1992/1994). Gresham, MacMillan et Siperstein (1995) soulignent que cet énoncé est incorrect du point de vue psychométrique. Ces auteurs précisent qu'une différence de cotation entre les deux répondants ne réduit pas l'erreur de mesure.

2.1.7 Analyse de la compréhension des items par les répondants

À la suite des différences de cotation entre les deux répondants, Vaillant (2000) a effectué une étude auprès des répondants aux questionnaires pour vérifier s'il existe des biais dans la compréhension des items. L'auteure analysait les types d'interrogations des répondants vis-à-vis des items lors d'entrevues téléphoniques structurées. Durant les entrevues, on comptabilisait les interventions en trois catégories : 1) une clarification du sens de la question lorsque le répondant demande qu'on lui explique la question, 2) une clarification du vocabulaire lorsque le répondant demande de préciser un seul mot de la question et 3) une précision de la réponse lorsque le répondant demande à l'intervieweur de lui préciser la cote de sa réponse (par exemple, le parent décrit le comportement et demande à l'intervieweur si c'est une cote 1 ou 2).

Les analyses indiquent que 90% des entrevues téléphoniques auprès du parent comportent une intervention de la part de l'intervieweur (Vaillant, 2000). Parmi les interventions répertoriées, 74% des interventions sont une aide de clarification du sens de la question. Bien que les interventions surviennent à l'intérieur de tous les domaines du questionnaire, trois domaines obtiennent un plus grand nombre d'interventions (la communication, la socialisation et le domaine communautaire). Une autre statistique importante est la différence entre le nombre d'interventions observées chez les parents d'enfants sans déficience intellectuelle (SDI) qui demandent plus d'interventions que l'échantillon avec une déficience intellectuelle. Cependant, l'échantillon de parents d'enfants avec une déficience intellectuelle (DI) demande un plus grand nombre de précision de la réponse pour la cote attribuée à l'ensemble des items (77% avec DI vs 46% SDI).

Les analyses indiquent un moins grand nombre d'interventions lors des entrevues des enseignants, 50% des entrevues comprennent au moins une intervention (Vaillant, 2000). De plus, aucun enseignant ne demande de clarifier le vocabulaire des questions. Les interventions sont donc des clarifications de sens (33%) et une précision de la réponse (35%) (Vaillant, 2000).

2.1.7.1 Répertoire des items nécessitant une intervention

À la suite de son étude, Vaillant (2000) a élaboré une liste des items ayant nécessité un des trois types d'interventions durant l'entrevue (voir appendice B). Cette liste d'items sera utilisée comme point de départ pour une étape de la révision du questionnaire et sera présentée au chapitre IV de cette thèse.

2.1.8 Analyse factorielle de l'ÉQCA-VS

Puisque l'ÉQCA-VS est le seul instrument qui combine les questionnaires de deux répondants pour obtenir le niveau de comportement adaptatif, Vaillant (2000) fit une analyse factorielle à partir des items des deux questionnaires combinés. Tel que mentionné précédemment, les résultats obtenus montrent deux facteurs qui sont liés au type de répondant (le parent ou l'enseignant). À la suite de ces résultats, une analyse factorielle des items des questionnaires séparés fut effectuée. Pour les analyses, l'auteure fit une extraction par maximum de vraisemblance, une rétention des facteurs selon le test des éboulis et une rotation des facteurs de type Promax. Selon ces analyses, les items des questionnaires séparés sont liés à deux facteurs qui expliquent 32% de la variance du questionnaire du parent et 40,4 % de la variance du questionnaire de l'enseignant. Le premier facteur semble être des habiletés diversifiées sur le plan comportemental et ayant un niveau de difficulté des items plus élevé ; le second facteur est aussi diversifié mais les habiletés semblent d'un degré de difficulté plus facile représentant les comportements apparaissant les premiers sur le plan du développement de l'enfant (Vaillant, 2000).

Les analyses factorielles de l'ÉQCA-VS ne semblent pas être similaires aux analyses des autres instruments de comportement adaptatif qui obtiennent trois ou quatre grands facteurs (Luckasson et coll., 2002/2003). Vaillant (2000) propose que les instruments de mesure spécifiques pour une population scolaire puissent présenter une structure différente des instruments qui comportent une plus vaste étendue d'habiletés développementales (de l'âge préscolaire à l'âge adulte).

En considération de ces résultats, il faut souligner que les analyses de l'ÉQCA-VS ont été faites avec une méthode différente de la plupart des instruments de mesure du comportement adaptatif. En effet, les analyses factorielles peuvent être effectuées à partir des domaines des instruments de mesure pour déterminer les grands facteurs évalués par des groupes de domaines ou d'autre part, les analyses factorielles peuvent tenter de déterminer les facteurs sous-jacents aux items du questionnaire. Les analyses à partir des items sont plus sensibles aux variations et aux différences entre les items, ce qui est moins perceptible lors d'analyses par domaines. Cette considération est importante puisqu'il n'est pas possible d'établir, selon les analyses factorielles de Vaillant (2000), que l'ÉQCA-VS mesure les trois domaines d'habiletés de l'AAMR : conceptuelles, pratiques et sociales (Luckasson et coll., 2003).

Sur le plan théorique, il est possible d'émettre certaines hypothèses concernant l'application de la nouvelle définition de l'AAMR (Luckasson et coll., 2003) pour l'ÉQCA-VS. En effet, les analyses factorielles de la version originale de l'ÉQCA (ÉQCA-VO), qui ont été réalisées avec une méthode similaire aux analyses de Vaillant (2000), montrent une structure à trois facteurs. Puisque la version originale et la version scolaire ont certaines similarités sur le plan de l'objectif de l'évaluation, de la cotation ainsi que 53 items communs, il est intéressant de regarder la structure du comportement adaptatif de l'ÉQCA-VO en relation avec l'évaluation des trois domaines de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). La structure factorielle à trois facteurs de l'ÉQCA-VO explique 61.7% de la variance totale des scores. Le premier facteur identifié sont les habiletés d'indépendance personnelle qui incluent les soins d'hygiène (Tassé, Piédalue et Maurice, 1999). Ce facteur mesure un des sous-domaines des habiletés pratiques de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). Le second facteur comprend les habiletés de communication et les habiletés sociales qui peuvent représenter le domaine d'habiletés sociales de l'AAMR. Le troisième facteur identifié est constitué des habiletés scolaires et de la vie communautaire. Ce dernier facteur mesure deux habiletés de l'AAMR ; le facteur des habiletés scolaires se situant dans le domaine des habiletés conceptuelles et le facteur des habiletés de vie communautaire mesurant le domaine des habiletés pratiques. On constate que la structure de l'ÉQCA-VO permet donc d'obtenir un profil des trois domaines d'habiletés adaptatives.

D'autre part, la version scolaire de l'ÉQCA, qui se distingue de la version originale par son évaluation à deux répondants, n'obtient pas une structure à trois facteurs. De plus, les domaines évalués diffèrent pour chaque répondant, ce qui pourrait influencer les analyses factorielles. On émet alors comme hypothèse que l'ÉQCA-VS pourrait présenter une structure en trois facteurs similaires à la version originale si l'instrument comprenait le même nombre de domaines pour les deux répondants. D'autre part, on peut vérifier la présence des trois domaines de comportement adaptatif, sur le plan théorique, puisque l'ÉQCA-VS fut construite à partir de la définition des dix domaines d'habiletés adaptives de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994). On constate que l'ÉQCA-VS comprend plusieurs sections permettant d'évaluer les trois domaines d'habiletés conceptuelles, sociales et pratiques lorsque les domaines du questionnaire sont mis en relation avec ces trois habiletés (Luckasson et coll., 2002/2003) (voir la section sur la relation entre les deux définitions au chapitre IV). L'ÉQCA-VS pourrait donc fournir un score global indiquant la présence ou l'absence d'un déficit sur le plan des trois domaines du comportement adaptatif.

Dans le cadre d'une étude de révision du contenu de la version scolaire de l'ÉQCA, il est important de connaître d'autres instruments de mesure construits pour une population d'âge scolaire et d'analyser ce qui les différencie de la version scolaire de l'ÉQCA. Nous avons donc choisi quelques instruments américains pour leurs qualités psychométriques, leurs analyses factorielles et la pertinence de leur utilisation au Québec. De plus, nous présentons aussi un instrument récent, la deuxième version de *l'Adaptive Behavior Assessment System* (ABAS-II). La section suivante présente les qualités psychométriques de ces instruments. Une analyse détaillée des items de ces instruments est effectuée dans le cadre de cette étude et est présentée au chapitre IV.

2.2 Les Vineland Adaptive Behavior Scales

Le *Vineland Social Maturity Scale* fut développé par Doll (1935, 1965) afin de mesurer le comportement adaptatif des enfants présentant une déficience intellectuelle. Selon l'auteur, les personnes présentant une déficience intellectuelle doivent être évaluées en fonction de leur capacité à maintenir un bon style de vie et à s'occuper des choses qui les

concernent. L'instrument de Doll possède plusieurs caractéristiques qui furent retenues lors de sa révision afin de construire les *Vineland Adaptive Behavior Scales*. L'instrument de mesure comprend trois échelles : « *Interview Edition* » (version longue et version abrégée) (Sparrow, Balla et Cicchetti, 1984) et le « *Classroom Form* » (Sparrow, Balla et Cicchetti, 1985). La version abrégée remplace le *Vineland Social Maturity Scale*. Deux autres échelles, la version longue et la version scolaire furent développées à l'aide de nouveaux items construits à partir des recherches cliniques et expérimentales des auteurs. Afin de construire ces nouvelles versions, un échantillon d'environ 3000 items fut développé pour la pré-expérimentation auprès de 723 participants, garçons et filles, âgés de la naissance à 18 ans 11 mois. À la suite des analyses statistiques, 579 items furent conservés pour la validation des trois versions. Pour la version scolaire, dix versions différentes du questionnaire furent créées et évaluées par 175 enseignants selon le système de cotation «oui», «non» et «ne sait pas». Il fut conclu que plusieurs items du domaine des habiletés de la vie quotidienne ne peuvent être évalués par les enseignants, ayant obtenu un nombre trop élevé de cotes «ne sait pas» lors de la validation par les enseignants.

2.2.1 Les trois échelles et leur administration

Les échelles de Vineland sont tout d'abord des échelles standardisées permettant d'évaluer les forces et les faiblesses de la personne dans le cadre d'une évaluation diagnostique de la déficience intellectuelle. L'instrument de mesure est aussi souvent utilisé dans le cadre de la recherche pour ses qualités psychométriques.

Les échelles de «l'Interview Form» (version longue et version abrégée) sont complétées sous forme d'entrevues semi-structurées auprès des parents ou des tuteurs de la personne. La version longue est administrée de la naissance à 18 ans 11 mois et comprend 577 items dont les 297 items de la version abrégée. Les items sont divisés en deux sections : les comportements adaptatifs et les comportements inadéquats. Le répondant doit indiquer, pour chaque activité, si l'enfant fait le comportement, le fait quelques fois ou ne le fait pas. Deux autres cotes sont disponibles soit la cote «N» (non-observable) si l'enfant n'a pas d'opportunités de faire l'activité demandée ou la cote «DK» («don't know») si les parents ne

peuvent répondre à la question. Chaque activité possède différents niveaux de difficultés. La version longue prend entre 60 et 90 minutes à compléter et la version abrégée prend entre 20 et 60 minutes.

La version scolaire, quant à elle, prend environ 20 minutes à compléter. Elle est présentée sous forme de questionnaire et est complétée par les enseignants à l'aide du même système de cotation que les deux autres versions. L'échelle comprend 244 items qui incluent des items de « l'Interview Form » ainsi que des items additionnels reliés aux compétences académiques. La version scolaire s'adresse à une population âgée entre 3 et 12 ans 11 mois. Cette version ne comprend pas de sections de comportements inadéquats.

2.2.2 La structure des échelles de Vineland

Les échelles de Vineland sont construites à partir d'une structure comprenant quatre grands domaines de comportement adaptatif (la communication, les habiletés de la vie de tous les jours, la socialisation et les habiletés motrices) et onze sous-domaines. Ces domaines et sous-domaines sont établis à la suite des recherches expérimentales et cliniques dans le domaine de la déficience intellectuelle. Le domaine de la communication mesure les habiletés langagières réceptives et expressives ainsi que les habiletés de lecture et d'écriture. Le deuxième domaine, les habiletés de la vie de tous les jours, mesure les habiletés à prendre soin de soi-même, à entretenir son environnement et les habiletés à vivre dans la communauté. La socialisation quant à elle inclut les habiletés de jeu, les habiletés d'adaptation et les interactions sociales. Le dernier domaine mesure les habiletés motrices globales et fines.

2.2.3 Les normes

Les normes furent collectées aux cours des années 1981 et 1982 dans 24 états américains. Les échelles de Vineland sont standardisées auprès de 3000 enfants et adolescents américains de la naissance à 18 ans 11 mois. On estime qu'il y a environ 100 personnes pour chacune des 30 tranches d'âge de l'échantillon. L'échantillon de

normalisation est représentatif de la population américaine et est stratifié selon le sexe, le groupe ethnique, la taille de la communauté, la région géographique et le niveau d'éducation des parents. Cet échantillon est généralement représentatif du recensement américain des années 1980. Des normes additionnelles sont disponibles pour l'évaluation d'adultes ayant un faible niveau de fonctionnement. De plus, d'autres normes additionnelles sont disponibles pour les enfants présentant des difficultés émotionnelles (150 enfants âgés de 9 à 15 ans 6 mois), un handicap visuel ou auditif (500 enfants âgés de 6 à 12 ans 11 mois). Les résultats des questionnaires sont transformés en scores standard, en rang centiles, en stanines, en niveaux adaptatifs et en âge équivalent. Puisque les normes des versions du parent et de l'enseignant sont similaires, des comparaisons entre les résultats obtenus par l'enfant sont valides.

2.2.4 Qualités psychométriques

Les échelles obtiennent une excellente fidélité test-retest variant de 0,95 à 0,99 pour les domaines de comportement adaptatif et de 0,98 pour le score global. Les échelles présentent aussi une bonne fidélité interjuge variant entre 0,93 et 0,99 pour les domaines et une excellente fidélité pour le score global (r de 0,99). Les auteurs soulignent que 90% des répondants ont une excellente fidélité. Les questionnaires ont une bonne validité de construit appuyée par des analyses factorielles. En effet, les analyses indiquent qu'il y a progression des scores selon l'âge de développement. Les auteurs soulignent que la démarche utilisée pour définir les items assure la validité de contenu. La consistance interne est aussi bonne variant de 0,84 à 0,88.

2.2.5 Les analyses factorielles

Les analyses factorielles indiquent que les items sont regroupés autour des quatre grands domaines suivants : la communication, la socialisation, les habiletés de la vie de tous les jours et les habiletés motrices. Cependant, les analyses factorielles par domaine montrent trois grands facteurs : la communication, la socialisation et les habiletés de la vie de tous les jours. Sparrow, Balla et Cicchetti (1984) indiquent cependant que chez les enfants plus

jeunes, les habiletés motrices sont combinées aux habiletés de la vie de tous les jours pour former un seul facteur. De plus, les habiletés d'écriture ne rejoignent pas le domaine de la communication pour cette tranche d'âge. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2004) retiennent les trois facteurs afin de les comparer aux trois domaines de comportement adaptatif. Selon les auteurs, le facteur de la communication mesure les habiletés conceptuelles, le facteur de la socialisation mesure les habiletés sociales et en dernier lieu, les habiletés de la vie de tous les jours mesurent les habiletés pratiques. En ce sens, selon les critères diagnostiques de l'AAMR de 2002, le score global des échelles de Vineland représente une mesure valide des trois domaines du comportement adaptatif.

2.3 Adaptive Behavior Scale-School :2

L'Adaptive Behavior Scale-School : 2 (ABS-S :2) est un instrument permettant d'évaluer le fonctionnement adaptatif pour des fins diagnostiques ou pour évaluer les effets d'un programme d'intervention (Luckasson et coll., 2002/2004, p. 103). L'ABS-S : 2 est la deuxième révision de l'Adaptive Behavior Scale, Public School version, développée en 1975 et en 1981 par l'AAMR (Lambert, Nihira et Leland, 1993). Cet instrument vise une population âgée de 21 ans et moins.

L'échelle est basée sur une série d'items issus d'analyses statistiques; les items conservés dans cette version présentent un bon niveau de discrimination ainsi qu'une bonne fidélité interjuge.

2.3.1 La structure de l'échelle

L'ABS-S :2 se divise en deux parties. La première partie mesure l'indépendance personnelle et regroupe neuf domaines : l'indépendance fonctionnelle, le développement physique, l'activité économique, le développement du langage, les nombres et le temps, l'activité préprofessionnelle et vocationnelle, l'autodétermination, la responsabilité et la socialisation. Ces neuf domaines sont basés sur les dix domaines d'habiletés adaptatives de la définition de l'AAMR (Luckasson et coll., 1994) mais ils ne sont pas identiques. La

deuxième partie de l'ABS :2 mesure les comportements inadéquats et les troubles de la personnalité.

Pour la section du comportement adaptatif, Lambert, Nihira et Leland (1993) ont développé 67 items qui présentent plusieurs questions afin de bien cibler le plus haut niveau de fonctionnement de l'enfant pour chaque habileté. L'échelle comprend deux types de questions. Le premier type présente, en ordre de développement, une série d'items auquel le répondant doit choisir le plus haut niveau que l'enfant évalué atteint pour une tâche précise (par exemple : se laver). Le deuxième type d'items comprend plusieurs questions auxquelles le répondant doit répondre par « oui » ou « non » si l'enfant fait chacune des tâches spécifiques. Pour chaque item, le score obtenu représente l'item le plus élevé atteint entre un et cinq ou, d'autre part, le total des habiletés acquises pour l'item.

2.3.2 Les normes

L'échantillon de normalisation comprend 2074 élèves âgés de 3 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle et 1254 élèves âgés de 3 à 18 ans ne présentant pas de déficience intellectuelle. L'échantillon présente donc deux sous-groupes spécifiques et, en ce sens, respecte la recommandation de Luckasson et ses collaborateurs (2002/2004) qui indique l'importance de développer des normes auprès de personnes avec et sans déficience intellectuelle. L'échantillon de normalisation est représentatif de la population américaine. Les normes de l'instrument furent collectées au début des années 1990.

2.3.3 Les propriétés psychométriques

Les items montrent une excellente homogénéité pour chaque domaine et pour chaque facteur (les coefficients alpha varient entre 0,82 et 0,98). Les recherches montrent une excellente fidélité test-retest ($r=0,88$ à $0,99$). L'accord interjuge se situe entre 0,98 et 0,99 pour chaque domaine ainsi que pour les facteurs, ce qui indique une excellente fidélité. La validité de construit est mesurée, dans un premier temps, par une corrélation entre l'âge des personnes et le score obtenu pour les personnes ne présentant pas une déficience intellectuelle

(le score augmentant avec l'âge). De plus, il y a une bonne corrélation entre les domaines de la première partie (Lambert, Nihira et Leland, 1993).

2.3.4 Les analyses factorielles

Les analyses factorielles de la première partie de l'ABS-S :2 montrent trois facteurs : l'autosuffisance communautaire, la responsabilité personnelle et sociale et l'autosuffisance personnelle. Selon l'analyse qualitative de Luckasson et ses collaborateurs, les trois facteurs de l'ABS-S :2 mesurent les trois domaines de comportement adaptatif : les habiletés pratiques (autosuffisance personnelle), les habiletés conceptuelles (autosuffisance communautaire) et les habiletés sociales (responsabilité personnelle et sociale). Le score global est donc représentatif de la mesure des comportements adaptatifs selon les critères de l'AAMR de 2002.

2.4 Scales of Independent Behavior-Revised

Le *Scale of Independent Behavior-Revised* (SIB-R) mesure le comportement adaptatif de la jeune enfance jusqu'à l'âge adulte. Trois versions de l'échelle sont disponibles : la version longue (Full Form), la version courte (Short Form) et la version préscolaire (Early Development Form).

2.4.1 La structure de l'échelle et son administration

Le SIB-R mesure le fonctionnement adaptatif et les comportements problématiques de l'enfant. La section du comportement adaptatif comprend 14 domaines: la motricité fine, la motricité globale, les interactions sociales, le langage expressif et réceptif, la préparation des repas et l'alimentation, l'apprentissage de la propreté, l'habillement, les soins personnels, les habiletés domestiques, la ponctualité et le temps, l'argent, les habiletés de travail et l'orientation communautaire (Bruininks, Woodcock, Weatherman et Hill, 1996). La version longue comprend 260 items évaluant le comportement adaptatif, la version courte et la version préscolaire comptent chacune 60 items. Pour chaque item, le répondant doit indiquer

si l'enfant ne fait pas le comportement, si l'enfant le fait mais ne le fait pas bien, le fait assez bien ou le fait très bien.

Bruininks, Woodcock, Weatherman et Hill (1996) suggèrent deux méthodes de passation, la première consiste en une entrevue auprès des parents ou du tuteur de l'enfant, la deuxième méthode, sous forme papier-crayon, est recommandée seulement pour les répondants qui ont une expérience de cotation de ce genre de grilles de comportement adaptatif. L'échantillon normatif comprend 2182 personnes âgées entre 3 mois et 90 ans évaluées à travers les États-unis au cours des années 1980.

2.4.2 Les propriétés psychométriques

Sur le plan de la cohérence interne, le SIB-R obtient des scores plus élevés pour les domaines (entre 0,80 et 0,90) que pour les sous-échelles (entre 0,70 et 0,90). Malgré cette différence, les scores indiquent une bonne cohérence interne. Sur le plan de la fidélité, les scores obtenus à l'évaluation test-retest pour l'échelle totale sont très élevés (environ 0,98) ainsi que pour les sous-échelles (environ 0,93). Le SIB-R obtient des résultats satisfaisants lors d'une l'évaluation par deux répondants du questionnaire.

2.4.3 Les analyses factorielles

Les analyses factorielles du SIB-R présentent quatre facteurs : les habiletés motrices, les interactions sociales, les habiletés de communication et les habiletés de vie communautaire et de vie personnelle (Bruininks, Woodcock, Weatherman et Hill, 1996). Luckasson et ses collaborateurs (2002/2004) indiquent que les scores obtenus aux différents facteurs sont compatibles avec les trois domaines de comportement adaptatif comme suit : les habiletés pratiques (les habiletés de la vie personnelle), les habiletés sociales (les habiletés de la communication et les interactions sociales) et les habiletés conceptuelles (les habiletés de la vie communautaire).

2.5 Adaptive Behavior Assessment System second edition

L'Adaptive Behavior Assessment System second edition (ABAS II) (Harrison et Oakland, 2004) est un instrument développé à partir des dix domaines de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994). Il existe cinq versions du questionnaire : une version du parent/pourvoyeur de soins et une version de l'enseignant/éducateur pour les jeunes enfants de la naissance à 5 ans, les versions du parent et de l'enseignant pour les enfants de 5 à 21 ans et la version pour les adultes âgés de 16 à 89 ans. Ces cinq versions proviennent de la révision de l'ABAS (Harrison et Oakland, 2000) qui comprenait trois questionnaires.

2.5.1 La structure de l'échelle

Une étude pilote ainsi qu'une étude nationale ont permis d'évaluer les qualités psychométriques de la version scolaire et de la version adulte. Approximativement 92 parents, 63 enseignants et 273 adultes ont participé à l'étude pilote. Pour l'étude nationale, 1045 parents, 980 enseignants et 1406 adultes ont complété les questionnaires. Une étude nationale fut effectuée pour la version préscolaire et 1520 questionnaires furent complétés. À la suite de ces études, entre 272 et 344 items furent conservés pour chacun des questionnaires pour l'expérimentation.

À la suite de l'expérimentation, la version préscolaire comprend 241 items pour le parent et 216 items pour le questionnaire de l'enseignant. La version scolaire comprend quant à elle 232 items pour le parent et 193 items pour l'enseignant. La version adulte comprend 239 items. Le système de cotation est similaire pour chacune des versions. L'évaluation de la personne implique que le répondant indique, pour chacune des questions, la fréquence d'apparition du comportement selon les consignes suivantes: la personne le fait toujours, quelquefois, jamais ou la personne est incapable de faire le comportement.

Chaque questionnaire comprend dix domaines d'habiletés similaires aux domaines définis par l'AAMR dans sa définition de 1992 (Luckasson et coll., 1992/1994). Pour la version préscolaire, les questionnaires comprennent les domaines de la communication, des

habiletés communautaires, des habiletés académiques fonctionnelles, des habiletés domestiques, de la santé et la sécurité, des loisirs, des soins personnels, de l'autonomie, de la socialisation ainsi qu'un domaine mesurant les habiletés motrices. Les questionnaires de la version scolaire et de la version adulte comprennent aussi les domaines de la communication, des habiletés communautaires, des habiletés académiques fonctionnelles, des habiletés domestiques, de la santé et la sécurité, des loisirs, des soins personnels, de l'autonomie, de la socialisation et inclut le domaine du travail (qui est évalué seulement lorsque les personnes occupent un emploi à temps plein ou à temps partiel).

2.5.2 Les normes

Des normes américaines sont disponibles pour toutes les versions de l'instrument et sont stratifiées selon le sexe, la race, le niveau d'éducation et la région géographique selon les recensements de 1999-2000. Des normes sont disponibles pour les âges de 0 à 89 ans. L'échantillon de normalisation comprend, pour la version préscolaire, 750 enfants pour la version de l'enseignant et 1350 enfants pour la version du parent âgés de 0 an à 5 ans 11 mois; la version scolaire comprend 1690 enfants pour la version de l'enseignant et 1670 enfants pour la version du parent âgés entre 5 et 21 ans et la version de l'adulte a un échantillon de 990 adultes pour la version auto-évaluée et 920 adultes pour la version du répondant. Il y a une distribution égale entre les sexes de la naissance à 64 ans, le groupe des personnes âgées comprenant un nombre plus élevé de femmes, ce qui correspond au recensement américain.

2.5.3 Les propriétés psychométriques

Les études effectuées à partir des différentes versions de l'instrument indiquent une très forte consistance interne pour le score global (0,97-0,99) et excellente pour les domaines (0,91-0,98). La fidélité test-retest pour les trois versions varie de 0,80 à 0,90. Une analyse de l'accord interjuge pour la version scolaire complétée par les enseignants indique un coefficient de 0,90 pour le score global et d'environ 0,78 pour les domaines. La version scolaire complétée par les parents obtiennent un excellent accord interjuge pour le score

global ainsi que pour les domaines (0,84). Une analyse de la consistance entre les deux répondants (parent et enseignant) pour la version scolaire indique une corrélation de 0,70 pour le score global et les domaines. La validité de l'instrument est assurée par la présence d'au moins 23 items par domaines d'habiletés et une consistance interne acceptable (d'au moins 0,90 pour le score global).

2.5.4 Les analyses factorielles

À la suite de la révision de la définition de l'AAMR de 1992, Harrison et Oakland (2004) ont testé un modèle à un facteur et un modèle à trois facteurs selon les recommandations de la définition de l'AAMR de 2002 (Luckasson et coll., 2002/2003). Des analyses confirmatoires des facteurs furent effectuées à partir de l'échantillon de normalisation. Les analyses factorielles de l'instrument confirment que l'ABAS-II mesure un facteur global des habiletés adaptatives (Harrison et Oakland, 2004). D'autre part, les analyses montrent une tendance vers trois facteurs de comportement adaptatif. Cependant, cette tendance doit être confirmée à la suite d'analyses factorielles à partir d'un échantillon clinique.

2.6 Conclusion sur les instruments de mesure

On constate qu'aucun des instruments de mesure disponibles au Québec n'évalue entièrement les trois domaines de comportement adaptatif de la définition de l'AAMR de 2002 (Luckasson et coll., 2002/2003). Les trois domaines de comportement adaptatif sont larges puisqu'ils incluent plus d'un type d'habiletés chez la personne pour chaque dimension. À partir des analyses factorielles des instruments de mesure, on retient que les instruments mesurent un ou deux types d'habiletés pour chacun des domaines, et que le type d'habiletés mesurées peut être similaire ou différent entre les divers instruments. Selon l'instrument choisi par le praticien, les habiletés conceptuelles mesurées se situeront sur le plan de la communication (Vineland) ou sur le plan des habiletés communautaires (ABS-S :2, SIB-R). Dans le même sens, les habiletés sociales sont évaluées par la socialisation (Vineland, SIB-R), par la responsabilité personnelle et sociale (ABS-S :2) ou par les habiletés de

communication (SIB-R). Pour les habiletés pratiques, les instruments de mesure comprennent les habiletés de la vie quotidienne (Vineland et SIB-R) et l'autosuffisance personnelle (ABS-S:2) qui évaluent ce domaine. D'autre part, l'ABAS-II, l'instrument de mesure le plus récent, ne mesure qu'un seul facteur global de comportement adaptatif puisque la mesure à trois domaines demeure une tendance qui doit être confirmée. Il est donc possible de faire un diagnostic d'un déficit de comportement adaptatif seulement à partir du score global. En ce sens, la définition théorique du comportement adaptatif ne correspond pas à ce qu'évaluent actuellement les instruments de mesure. Il est donc possible d'approfondir la réflexion sur la façon d'élaborer des instruments de mesure représentant mieux les trois domaines d'habiletés pratiques, conceptuelles et sociales. Cette réflexion se poursuit au quatrième chapitre de cette thèse, mais nous présentons tout d'abord l'étude de normalisation dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III
PREMIÈRE ÉTUDE
NORMALISATION DE L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE COMPORTEMENTS
ADAPTATIFS-VERSION SCOLAIRE
POUR UNE POPULATION D'ENFANTS ÂGÉS DE NEUF ANS

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

En plus de la mesure du fonctionnement intellectuel, évalué par le quotient intellectuel (QI), une mesure du comportement adaptatif est essentielle lors de l'évaluation d'une personne en vue de confirmer ou d'infirmer un diagnostic de déficience intellectuelle. L'évaluation du comportement adaptatif doit être standardisée, comme la mesure du quotient intellectuel, et doit permettre de situer la personne par rapport à la moyenne des gens de son âge et de son groupe culturel (Luckasson et coll., 2002/2003). C'est pourquoi l'on considère qu'une évaluation valide du niveau de fonctionnement adaptatif d'une personne requiert l'utilisation d'instruments standardisés possédant des normes adéquates (Spreat, 1999).

Garcin (2000) souligne qu'il est reconnu par les professionnels que la population québécoise se distingue des autres populations, par la langue française, la culture et la région géographique. Selon l'auteure, «il est essentiel de développer des normes locales pour tout instrument d'évaluation du retard mental utilisé dans la province de Québec» (p. 26). Nous pouvons alors considérer qu'il est nécessaire de collecter des normes valides, selon l'âge et le groupe culturel, pour un instrument de mesure construit spécifiquement pour une population scolaire francophone québécoise.

Selon ce principe, le Laboratoire de mesure du comportement adaptatif (LMCA) de l'université du Québec à Montréal, sous la direction de Paul Maurice, poursuit depuis 1996 un projet de grande envergure qui consiste à élaborer des normes de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire (ÉQCA-VS), pour une population québécoise âgée entre six ans et douze ans onze mois. La première phase d'élaboration des normes s'est effectuée de 1996 à 1998, par la collecte de données auprès d'enfants âgés de sept et huit ans

(Taillefer, 1998). Garcin (2000) poursuit la collecte de données en 1999 auprès des enfants âgés de six ans. Quant aux normes pour les enfants de neuf ans, elles ont été réalisées en 2001-2002 et sont présentées dans ce chapitre.

3.1 Les types d'évaluations psychométriques

L'évaluation des personnes présentant une déficience intellectuelle fut l'une des premières problématiques qui stimula le développement de tests psychologiques (Anastasi, 1994). Les tests psychologiques sont, encore aujourd'hui, principalement utilisés pour évaluer les enfants ou les personnes présentant des incapacités spécifiques. Auprès des enfants, ces tests permettent de mieux cibler leurs forces et leurs difficultés afin de leur fournir un enseignement adapté. L'évaluation du fonctionnement adaptatif des enfants ayant une déficience intellectuelle s'inscrit dans cette perspective d'intervention tout en ayant une place essentielle dans le diagnostic d'une déficience intellectuelle (Maurice et Piédalue, 2003).

Lorsqu'un enfant est évalué à l'aide d'une échelle de comportement adaptatif, il obtient un score brut qui représente un score global (souvent équivalent au nombre d'items réussis pour chaque domaine). Cependant, ce score brut, pour l'échelle globale ou par domaine, nous renseigne peu sur la performance de l'enfant et ne peut être interprété seul (Sattler, 2002; Walsh et Betz, 2001). Il existe donc différentes façons de transformer les résultats afin de les interpréter. Nous présentons ici deux méthodes différentes, l'évaluation critériée et l'évaluation normative.

3.1.1 L'évaluation critériée

L'évaluation critériée, aussi appelée l'évaluation en fonction du contenu, du domaine ou des items, utilise comme cadre de référence pour l'interprétation un domaine de contenu théorique (Anastasi, 1994). Ce type d'évaluation permet de vérifier si l'enfant maîtrise de façon minimale certaines habiletés liées à des domaines spécifiques.

Puisque les résultats des évaluations critériées sont interprétés en fonction de domaines spécifiques, il est essentiel qu'il y ait un consensus quant à l'importance de chacun des domaines ainsi qu'aux items appartenant à chaque domaine (Anastasi, 1994), d'où l'importance que chaque domaine soit défini de façon spécifique. Quant aux items, la prise de décision concernant ceux qui doivent être inclus est souvent effectuée grâce au jugement d'experts dans le domaine global de référence, par exemple, la déficience intellectuelle.

L'évaluation critériée est beaucoup utilisée en milieu scolaire lors de l'évaluation des habiletés acquises sur un enseignement donné. En effet, l'évaluation critériée permet rapidement d'évaluer la réussite ou l'échec d'un groupe d'élèves pour des apprentissages spécifiques. On peut l'utiliser pour mesurer l'étendue du vocabulaire de l'élève, sa vitesse de lecture ou son niveau de compréhension de texte en le comparant au niveau attendu pour son âge (Anastasi, 1994).

Les limites de l'évaluation critériée sont principalement observées lorsque l'enfant atteint les habiletés de base; les items de l'évaluation ne permettant pas alors de préciser les niveaux supérieurs acquis par l'enfant (Anastasi, 1994). Ce phénomène peut aussi être observable dans la mesure du comportement adaptatif puisque cette évaluation tente de dépister les enfants présentant des limitations et, en ce sens, elle inclut une plus grande variété d'habiletés de base afin de déterminer si ces dernières sont acquises ou si l'enfant présente des limitations significatives. Cependant, lorsqu'un enfant ne présente pas de limitations significatives, il n'est pas possible de préciser, à l'aide d'une évaluation critériée, si les habiletés acquises se situent à son âge de développement ou sont supérieures à celui-ci.

L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA) utilise ce type d'évaluation afin de préciser le niveau de déficit de la personne évaluée. Cette méthode permet d'obtenir pour chacun des domaines des questionnaires de la version originale et de la version scolaire, le niveau de comportement le plus élevé de la personne (appelé aussi le plafond des résultats). L'ÉQCA situe alors les résultats de la personne en fonction des neuf niveaux de comportements, le premier niveau représentant des habiletés de base, comme chez le jeune enfant et le dernier niveau représentant les habiletés présentes chez un adulte n'ayant

pas de difficultés. En établissant le niveau de fonctionnement le plus élevé de la personne, le logiciel de correction situe les résultats de la personne par rapport au critère attendu pour son âge, c'est-à-dire le niveau de comportements qui doit être atteint selon l'âge. L'écart entre les comportements observés et les comportements attendus permet de situer le niveau de déficit du comportement adaptatif de la personne. Cette méthode est simple et efficace pour identifier si la personne présente un déficit ou l'absence d'un déficit du comportement adaptatif. Cependant, elle ne permet pas de situer précisément l'enfant par rapport à son groupe d'âge, ni d'identifier pour les domaines non déficitaires, le niveau d'habiletés de l'enfant.

3.1.2 L'évaluation normative

Comparativement à l'évaluation critériée, l'évaluation normative est de nature empirique, c'est-à-dire qu'elle est fondée sur des données standardisées que l'on appelle des normes (Anastasi, 1994). Puisqu'elle est de nature empirique, l'évaluation normative peut être valablement utilisée dans le cadre de la recherche.

Le principe de base de l'évaluation normative est de comparer les résultats obtenus par l'enfant à ceux obtenus par d'autres enfants (Walsh et Bretz, 2001). Elle permet donc de situer les résultats de l'enfant en précisant s'il présente des habiletés égales, supérieures ou inférieures par rapport aux habiletés observées chez d'autres enfants, ce que l'évaluation critériée ne peut faire. C'est pourquoi Sattler (2002) et Sprent (1999) considèrent que l'évaluation normative est une partie importante de la démarche d'évaluation d'un enfant. En fait, l'évaluation normative est le type d'évaluation le plus utilisé auprès des enfants.

Sattler (2002) et Sprent (1999) soulignent que tous les tests psychologiques qui mesurent la personnalité, l'intelligence ou les comportements incluant les comportements adaptatifs doivent posséder des normes valides pour que les cliniciens puissent interpréter adéquatement les scores obtenus par un enfant évalué à l'aide d'un instrument de mesure. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) corroborent cette vision en ajoutant que les professionnels doivent se questionner sur la validité du test utilisé lors d'une démarche

diagnostique de la déficience intellectuelle. Les auteurs questionnent, entre autres, la validité de l'utilisation de tests ne possédant pas de normes récentes et bien définies selon les caractéristiques de la personne. De plus, ils spécifient, sur le plan de la mesure du comportement adaptatif, que les tests doivent inclure des normes auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle et de personnes ne présentant pas de déficience intellectuelle, pour qu'ils puissent être utilisés à des fins diagnostiques.

La popularité et les recommandations d'utilisation de l'évaluation normative découlent de plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet de comparer de façon précise, les résultats d'un enfant à ceux obtenus par un groupe ayant des caractéristiques similaires (ex : l'âge, le sexe et la culture) (Anasatsi, 1994). Elle permet, d'autre part, de comparer les résultats de l'enfant à un même test à travers le temps ou de comparer ses résultats à deux tests similaires, ce qui permet de mieux cibler ses forces et ses limitations. Les autres types d'évaluation, par exemple, l'évaluation critériée et l'interprétation à l'aide de pourcentage, sont difficilement comparables entre eux de façon relative puisqu'ils ne considèrent pas les niveaux de difficultés de tests et n'ont pas de scores communs à comparer. L'évaluation normative présente aussi des limites. Puisque l'évaluation normative est basée sur des normes bien définies, il est important de bien s'assurer que les caractéristiques de l'enfant sont similaires à celui du groupe auquel ses résultats seront comparés, sinon l'interprétation des résultats est moins valide (Bernier et Pietrulewicz, 1997). Une définition détaillée des normes et de l'échantillon de normalisation est présentée dans la section suivante.

Il faut retenir que les scores d'un enfant doivent être transformés avant d'être interprétés. L'évaluation critériée permet de vérifier l'acquisition d'habiletés de base mais ne permet pas de comparer les résultats par rapport à un groupe de référence. D'autre part, l'évaluation normative, à l'aide d'un échantillon de normalisation, permet de connaître où se situe l'enfant par rapport à ce qui est observé à son âge, selon son sexe et sa culture. L'évaluation normative est le type le plus utilisé dans les tests psychologiques chez les enfants.

3.2 Les normes

Cette section vise à se familiariser avec le concept de normes ainsi que les méthodes de collecte de données normatives. Cette présentation détaillée est importante afin de bien comprendre les objectifs de la présente étude.

Tout d'abord, les normes sont des données collectées au sein de la population ciblée par le test. Les normes sont établies de façon empirique, elles représentent la performance d'un groupe standard à un test (Anastasi, 1994). Ce groupe standard est nommé l'échantillon de normalisation. Après avoir été collectées, les données normatives sont compilées puis distribuées afin de connaître l'étendue des scores et d'identifier la moyenne de l'échantillon de normalisation (Sattler, 2002). Par étalonnage des résultats obtenus au test par le groupe d'échantillonnage, on peut établir des échelons de performance qui permettent de comparer les résultats des enfants entre eux (Laveault et Grégoire, 2002). Les données normatives sont souvent présentées « sous forme d'un tableau, appelé tableau de normes, qui montre la proportion du groupe normatif qui obtient un score donné ou qui se situe dans une classe de scores » (Bernier et Pietrulewicz, 1997, p. 368). Lorsqu'un test psychologique est normalisé, il est possible de situer le score brut de l'enfant évalué dans la distribution des scores de l'échantillon de normalisation, de façon à déterminer sa position relative au sein de ce groupe (Sattler, 2002; Anastasi, 1994).

3.2.1 L'échantillon de normalisation

Walsh et Betz (2000) définissent l'échantillon de normalisation comme un échantillon collecté afin d'obtenir un groupe représentatif de la population auprès duquel le test est utilisé. L'échantillon de normalisation est donc un groupe de personnes choisies au sein de la population ciblée par le test. Il doit être représentatif des caractéristiques de la population (Anastasi, 1994) et doit inclure un nombre élevé de personnes (Laveault et Grégoire, 2002). Ainsi, avant de déterminer l'échantillon de normalisation, il est important de cibler les caractéristiques spécifiques de la population (Bernier et Pietrulewicz, 1997). Laveault et Grégoire (2002) soulignent cependant qu'il peut exister certaines variations au

sein d'une même population, par exemple, des variations quant à l'âge, aux niveaux socio-économiques, à l'ethnie et aux niveaux de scolarité. L'échantillon de normalisation est alors divisé en sous-groupe selon les caractéristiques différentes et les résultats d'une personne seront comparés selon le sous-groupe de l'échantillon auquel elle appartient (Bernier et Pietrulewicz, 1997).

3.2.2 Les types de normes

Il existe différents types de normes, notamment les normes développementales et les normes intragroupe (Anastasi, 1994). Les normes développementales permettent d'interpréter les résultats d'un enfant en donnant une signification équivalente selon l'âge mental ou le niveau scolaire atteint par l'enfant. Ce type de normes est particulièrement utilisé dans les tests mesurant les étapes du développement de l'enfant ainsi que dans les tests de classement académique.

Les normes intragroupes permettent de comparer les résultats obtenus par l'enfant en fonction de la performance de l'échantillon de normalisation. Elles précisent si l'enfant se situe dans la moyenne des enfants de son âge ou d'autre part, s'il présente un retard ou une avance dans l'acquisition des habiletés comparativement à l'échantillon de normalisation. Dans ce chapitre, nous utiliserons le terme « normes » en référence aux normes intragroupe (Anastasi, 1994).

3.2.3 Les normes québécoises

La population québécoise diffère des autres provinces canadiennes et des états américains par ses caractéristiques spécifiques telles que : la langue française, la diversité géographique et la culture (Garcin, 2000). Cependant, il existe peu d'instruments de mesure construits spécifiquement pour cette population. Plusieurs tests psychologiques utilisés au Québec par les professionnels possèdent des normes américaines. Certains tests, tel que les échelles de Wechsler, ont été traduites en français et validées auprès d'une population

canadienne (Wechsler, 2003). D'autres instruments de mesure circulent sous forme de « traduction maison » qui ne sont pas des traductions officielles et validées.

Parmi les instruments mesurant le comportement adaptatif, l'ÉQCA est le seul instrument francophone construit et validé auprès d'une population québécoise. Cependant, la version scolaire de l'ÉQCA ne possède pas de normes valides pour toutes les tranches d'âge.

3.2.4 L'élaboration de normes

L'élaboration de normes est un processus complexe demandant la considération d'une grande variété d'éléments. Bernier et Pietrulewicz (1997) considèrent que l'élément essentiel à l'élaboration de normes est une bonne identification de la population cible. Pour ce faire, les auteurs suggèrent de définir de façon précise les caractéristiques du groupe normatif pour qu'il constitue un échantillon représentatif de la population à l'étude. L'échantillon de normalisation peut être divisé en sous-groupe (par exemple, selon l'âge) ou d'autre part, il peut être très spécifique (par exemple, un seul groupe d'âge, une seule langue et un seul sexe). Les caractéristiques du groupe normatif influencent les étapes subséquentes de la collecte de données puisque chacune des caractéristiques peut alors constituer une variable lors des analyses statistiques.

Crocker et Algina (1986) ont établi une démarche d'élaboration de normes en neuf étapes qui considère tous les facteurs mentionnés ci-dessus. Les neuf étapes sont: 1) identifier la population cible; 2) identifier les statistiques utilisées pour analyser les données; 3) établir l'erreur d'échantillonnage pour chacune des statistiques utilisées; 4) choisir la méthode d'échantillonnage de la population cible; 5) estimer la taille minimale de l'échantillon requis; 6) recruter les participants et collecter les données; 7) analyser les données; 8) produire des scores normatifs et des tableaux de conversion et 9) rédiger un document écrit présentant la procédure de normalisation ainsi qu'un guide d'interprétation des scores normalisés.

Les deux dernières étapes de cette démarche permettent de fournir aux professionnels une façon simple et efficace pour l'interprétation des données. Afin de fournir des tableaux

normatifs, il faut tout d'abord transformer les données de l'échantillon de normalisation en scores normalisés.

3.2.5 Méthodes de transformation des scores et types de scores normalisés

Il existe plusieurs échelles d'interprétation des scores. Bernier et Pietrulewicz (1997) présentent cinq catégories d'échelles :

- Les échelles de contenu;
- Les centiles;
- Les scores standard;
- Les échelles de développement;
- Les rapports de quotients.

Dans le cadre de cette étude, deux échelles, les centiles et les scores standard sont présentés puisque ces échelles sont habituellement utilisées pour les instruments de mesure du comportement adaptatif.

3.2.5.1 Les centiles

Un centile est un score dérivé exprimant le rang d'un score brut (Bernier et Pietrulewicz, 1997). Les centiles indiquent la proportion de personnes dans le groupe normatif qui ont obtenu un score brut en dessous de ce rang. Par exemple, un rang centile de 15 indique que 15% de la population obtient un score inférieur au score brut correspondant à ce rang. Les centiles se situent entre un et cent, avec une médiane de 50 (Anastasi, 1994). Les scores les plus faibles constituent les centiles inférieurs (ex : 1^{er} rang centile) tandis que les scores les plus élevés se situent dans les derniers centiles (ex : 100^e rang centile). Les rangs centiles ne sont pas des pourcentages, en ce sens, un rang centile de 100 n'indique pas que l'enfant a réussi tous les items, mais plutôt qu'il a obtenu le score le plus élevé considérant son âge et d'autres variables par exemple, le sexe. Les centiles permettent donc de situer la position relative d'une personne à l'intérieur de l'échantillon de normalisation (Sattler, 2002).

La conversion des scores bruts de l'échantillon de normalisation en centiles s'effectue à partir de la distribution de fréquences des scores. Il faut tout d'abord calculer la fréquence cumulée de scores, le score le plus faible obtenant une fréquence cumulée de zéro et le score le plus élevé obtient une fréquence cumulée du nombre total de l'échantillon (ex : N=200). Les centiles se calculent à partir de la fréquence cumulée de chaque score de la distribution, avec une correction statistique pour les données discrètes, en divisant par le nombre total de l'échantillon puis en multipliant par 100 (Bernier et Pietrulewicz, 1997).

Les rangs centiles sont beaucoup utilisés car ils sont faciles à comprendre et à communiquer, ils sont donc pertinents lorsqu'un professionnel explique aux parents, aux étudiants ou aux clients les résultats des tests normalisés (Garcin, 2000). Cependant, les rangs centiles présentent certains inconvénients. La distribution des centiles ne correspond pas à la distribution normale des scores bruts (Anastasi, 1994). Les rangs centiles présentent une inégalité entre leurs unités, les rangs centiles au milieu de la distribution étant plus rapprochés sur la courbe que leurs extrémités. En ce sens, une petite différence entre les scores bruts peut correspondre à un grand écart entre les scores centiles. De plus, les centiles ne peuvent être additionnés, soustraits, multipliés ou divisés puisqu'ils sont une échelle ordinale (Bernier et Pietrulewicz, 1997; Sattler, 2002).

3.2.5.2 Les scores standard

Les scores standard indiquent, en terme d'écart-types, l'écart entre le score brut de la personne évaluée et la moyenne (Walsh et Betz, 2001). La transformation en scores standard est une solution alternative aux problèmes des centiles puisque les scores standard s'expriment sur une échelle à intervalles égaux (Laveault et Grégoire, 2002; Bernier et Pietrulewicz, 1997).

Un premier avantage d'une échelle à intervalles égaux est la préservation des caractéristiques de la distribution des scores bruts suite à la transformation en scores standard (Laveault et Grégoire, 2002). Comparativement aux rangs centiles, les différences entre les scores bruts correspondent aux différences entre les scores standard (Anastasi, 1994). Un

autre avantage des scores standard est qu'ils peuvent être soumis à des calculs statistiques et mathématiques. En dernier lieu, ils permettent de comparer différents tests entre eux lorsqu'ils proviennent d'un même échantillon de normalisation, ce qui leur confère un réel avantage (Garcin, 2000).

Les scores standard peuvent être calculés de façon linéaire ou non linéaire (Anastasi, 1994). Lorsque la transformation est linéaire, les scores standard sont calculés en soustrayant une constante (la moyenne de l'échantillon) du score brut et en divisant par une autre constante (l'écart-type de l'échantillon) (Sattler, 2002; Anastasi, 1994). La transformation linéaire conserve la forme de la distribution des scores bruts, si la courbe des résultats est normale, elle l'est aussi pour les scores standard (Bernier et Pietrulewicz, 1997). Le score standard dérivé de façon linéaire le plus connu est la cote Z. Ce score peut varier de moins trois à plus trois, avec une moyenne de zéro et un écart type de un. Les scores positifs se situent au-dessus de la moyenne tandis que les scores négatifs se situent sous la moyenne (Walsh et Betz, 2001). La cote Z permet alors facilement d'indiquer où se situe la personne en terme d'écart-type à la moyenne. Cependant, la cote Z présente des inconvénients, elle obtient des résultats négatifs et des nombres décimaux, elle s'interprète difficilement par des personnes non familières à ce type de scores et est peu pratique à utiliser pour les professionnels (Bernier et Pietrulewicz, 1997). De plus, elle peut être comparée à un score standard dérivé de façon similaire seulement si les deux distributions sont semblables (Anastasi, 1994).

D'autre part, les transformations non linéaires permettent d'ajuster les scores à tous les types de distribution. Les centiles sont un exemple de transformations non linéaires mais qui a ses inconvénients. D'autre part, les scores standard normalisés sont des scores standard transformés afin de s'ajuster à une courbe normale. Ce type de score est le plus satisfaisant selon Anastasi (1994) parce que cette transformation permet d'ajuster les données en fonction d'une courbe normale, ce que l'auteure recommande de privilégier puisque les données brutes se distribuent généralement sur la courbe normale.

Pour obtenir des scores standard normalisés, il suffit de transformer le score brut en centiles, selon la méthode présentée précédemment, et ensuite transformer le centile en score standard (Laveault et Grégoire, 2002). Les scores standard normalisés peuvent être présentés sous diverses formes. Lorsque les scores standard normalisés sont multipliés par dix (l'écart-type) et additionnés de cinquante (la moyenne), un score T est obtenu (Anastasi, 1994). Une autre échelle, les stanines, est fréquemment utilisée dans la conversion des scores standard des tests standardisés. Les stanines varient entre un et neuf, avec une moyenne de cinq et un écart type d'environ deux.

Anastasi (1994) précise cependant qu'une transformation en scores standard normalisés doit être effectuée uniquement dans le cadre d'une étude ayant un échantillon suffisant et représentatif de la population. De plus, il faut s'assurer que l'asymétrie des scores ne provient pas de problèmes psychométriques de l'instrument de mesure.

3.3 Les méthodes de collecte de données

Avant de présenter la méthode de cette étude, il est important de décrire brièvement les diverses méthodes de collecte de données dans le cadre d'une étude de normalisation pour un questionnaire ainsi que de présenter le choix de la méthode utilisée lors des collectes de données normatives précédentes pour la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS).

Taillefer (1998) présente les avantages et les inconvénients de trois méthodes de collecte de données (l'envoi postal, l'entrevue face à face et l'entrevue téléphonique). Lorsque l'instrument de mesure est un questionnaire, l'envoi postal est peu coûteux, mais il ne permet pas de contrôler l'administration des questions et il peut occasionner des problèmes méthodologiques, telle que la perte de participants qui ne peuvent lire ou écrire. D'autre part, l'entrevue face à face comporte plusieurs avantages, tel qu'un taux de réponse élevé et une clarification immédiate des questions mais elle est plus longue et coûteuse que l'envoi postal. Une méthode alternative est l'entrevue téléphonique qui permet de rejoindre facilement un grand nombre de personnes, par exemple, à travers une province, en plus de

recueillir des normes auprès de personnes ne sachant ni lire ni écrire. De plus, l'entrevue téléphonique est similaire à l'entrevue face à face puisqu'elle permet de mieux contrôler la passation de l'instrument afin de respecter l'ordre des questions, de clarifier les items et de réduire les erreurs de cotation. De plus, dans le cadre de la recherche, l'entrevue téléphonique a aussi pour effet de motiver le répondant à compléter le questionnaire. Considérant tous les avantages de l'entrevue téléphonique, Taillefer (1998) et Garcin (2000) ont adopté cette méthode de collecte de données comme mode d'administration pour les études normatives de la version scolaire de l'ÉQCA.

Il faut cependant souligner que les questionnaires du parent et de l'enseignant de l'ÉQCA-VS furent validés selon une méthode de passation papier-crayon qui obtenait une très bonne stabilité temporelle autant pour le parent (entre 0.94 et 0.99; $p < 0.01$) que pour l'enseignant (entre 0.87 et 0.99; $p < 0.01$) (Belhumeur, 1998). Le choix de Taillefer (1998) et de Garcin (2000) pour une collecte de données sous forme d'entrevue téléphonique n'était donc pas validé jusqu'à ce que Vaillant (2000) entreprenne une étude visant à vérifier s'il y a une équivalence entre le mode d'administration papier-crayon (qui a été utilisé pour les analyses psychométriques du questionnaire) et le mode par entrevues téléphoniques (lors des collectes normatives). Cette étude compara les deux modes d'administration en collectant des données sur les sujets à deux moments différents, en procédant avec chaque mode d'évaluation. Les sujets étaient alors distribués au hasard selon le mode d'évaluation, la moitié ayant une collecte papier/crayon tandis que les autres participants procédaient aux entrevues téléphoniques. Quelques semaines après la première collecte, une deuxième évaluation était effectuée en utilisant cette fois l'autre mode d'évaluation. Ceci permit d'analyser la fidélité des questionnaires selon les modes d'administration et d'obtenir des résultats de satisfaisant à excellent pour le score total de comportement adaptatif (0.80 pour le cahier parent et 0.90 pour le cahier enseignant). Ceci n'indique pas une équivalence complète entre les deux modes de passation mais la fidélité demeure satisfaisante.

Vaillant (2000) compara de plus la fidélité temporelle du mode de passation papier-crayon à l'étude de fidélité des deux modes de passation et constata que la fidélité est similaire pour le questionnaire de l'enseignant mais que les résultats sont moins élevés pour

le questionnaire du parent. Cette baisse de résultats peut cependant être expliquée par l'ajout d'interventions sur les items du questionnaire lors des entrevues du parent, qui peuvent, selon Vaillant (2000), influencer la cotation finale du parent lors des entrevues (puisque plusieurs items sont mal compris lorsque le questionnaire est complété de façon individuelle).

Considérant ces aspects, on peut considérer qu'il y a une équivalence entre les deux modes de passation, ce qui confirme que les questionnaires peuvent être utilisés sous forme papier/crayon ou des entrevues téléphoniques et, de plus, ce qui valide la méthode de collecte de données normatives choisies précédemment pour les groupes normatifs de 6 à 8 ans. Il est cependant recommandé d'utiliser dans le cadre de la recherche visant à collecter des données sur l'instrument de mesure de poursuivre l'utilisation du mode par entrevues téléphoniques auprès des parents car cette méthode permet une meilleure compréhension des questions par les répondants ciblés. Les enseignants, quant à eux, présentent une équivalence des modes d'administration et semblent préférer dans le cadre de la recherche, de compléter les questionnaires sous forme papier/crayon (Vaillant, 2000).

MÉTHODE

L'objectif de cette étude est l'élaboration des normes pour l'ÉQCA-VS pour une population d'enfants âgés de neuf ans fréquentant une école primaire francophone du Québec. La méthode de collectes de données ainsi que les caractéristiques de l'échantillon de normalisation sont présentés dans ce chapitre.

3.4 Les participants et les répondants

Dans le cadre de l'étude de normalisation, les participants sont les enfants dont les données normatives sont collectées. L'échantillon de normalisation est constitué de 101 enfants âgés de neuf ans fréquentant une école primaire francophone du Québec. Les participants fréquentent des classes de troisième et de quatrième année du primaire d'écoles publiques et privées. Deux années scolaires sont ciblées afin d'obtenir une distribution égale selon les âges chronologiques des enfants; cette décision de recruter sur deux années scolaires suit les recommandations de Garcin (2000). De plus, le nombre de participants correspond au nombre d'enfants ciblé dans les études précédentes afin d'assurer une validité de la normalisation (Taillefer, 1998 et Garcin, 2000). Les données descriptives de l'échantillon de normalisation sont compilées ainsi que les résultats des participants aux questionnaires du parent et de l'enseignant. Toutes les données descriptives sont présentées dans la section des résultats.

Les répondants, quant à eux, sont les personnes qui complètent les instruments permettant de recueillir des données normatives. En ce sens, la collecte de données auprès de chaque participant implique la participation volontaire de deux répondants dont un des parents de l'enfant et son enseignant. Les modalités de participation sont une entrevue téléphonique pour les parents ainsi qu'une entrevue téléphonique (ou la passation du questionnaire sous forme papier/crayon) pour l'enseignant. Les critères de sélection des répondants se situent à deux niveaux : le répondant doit connaître l'enfant depuis au moins trois mois avant la passation du questionnaire et il doit parler français afin de compléter le

questionnaire dans cette langue. Cependant, il n'est pas nécessaire que le français soit la langue maternelle du répondant ni du participant.

3.5 Procédure de collecte de données

3.5.1 Échantillonnage

L'échantillonnage est effectué à partir des caractéristiques spécifiques de la population à l'étude. L'échantillonnage doit tout d'abord cibler l'étendue du groupe d'âge ciblé par l'étude, puisque le but de l'étude est de collecter des données normatives pour un groupe d'âge spécifique. Par la suite, l'échantillonnage doit assurer une bonne représentativité de la population québécoise, selon le sexe et la langue de scolarisation. Nous avons choisi la langue de scolarisation de l'enfant puisque l'instrument de mesure utilisé évalue le fonctionnement de l'enfant à la maison et à l'école, la langue commune entre les deux milieux étant la langue de scolarisation. De plus, cette variable est spécifique puisque l'instrument est francophone, donc restreint l'échantillon aux enfants scolarisés en français. En dernier lieu, l'échantillonnage doit inclure des participants de toutes les régions administratives du Québec afin d'assurer une bonne représentativité de la population québécoise.

En ce sens, l'échantillon de normalisation doit comprendre des enfants âgés de neuf ans, garçons et filles, qui fréquentent une école primaire francophone du Québec. Afin de stratifier l'échantillon par régions administratives, les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2000) sont consultées. Cette consultation permet d'obtenir l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement et la région administrative scolaire en 2000-2001, ce qui permet de déterminer le nombre d'élèves requis dans chacune des régions administratives pour obtenir un échantillon d'au moins 100 élèves représentatif de la population francophone québécoise (le nombre d'enfants est établi selon les critères des études de normalisation précédentes (Taillefer, 1998).

Le Tableau 3.1 représente le nombre d'élèves par régions administratives ainsi que la proportion d'élèves requis pour l'étude de normalisation. La stratification de l'échantillonnage est similaire à celle obtenue lors de l'étude de Garcin (2000).

Tableau 3.1 Stratification de l'échantillon de normalisation pour une population d'élèves fréquentant les écoles primaires francophones (2000-2001)

Région administrative	Nombre d'élèves	Proportion	Élèves requis (N=100)
Bas St-Laurent	14 796	2,47%	3
Saguenay Lac St-Jean	22 106	4,32%	4
La Capitale	43 674	8,53%	9
Mauricie	17 477	3,41%	3
Estrie	20 437	3,99%	4
Montréal	90 822	17,74%	18
Outaouais	24 770	4,84%	5
Abitibi-Témiscamingue	12 618	2,47%	2
Côte-Nord	7 419	1,45%	1
Nord du Québec	2 505	0,50%	1
Gaspésie-Iles de la Madeleine	6 713	1,31%	1
Chaudière-Appalache	30 605	5,98%	6
Laval	23 308	4,55%	5
Lanaudière	36 588	7,15%	7
Laurentides	40 662	7,94%	8
Montréal	99 991	19,53%	20
Centre du Québec	17 393	3,40%	3
Total	511 884	100%	100

3.5.2 Le recrutement des participants

Le recrutement des participants est effectué à travers les écoles primaires francophones du Québec, avec une proportion représentative des écoles publiques et privées. Les participants sont choisis au hasard parmi les dix-sept régions administratives du Québec. Les écoles sont sélectionnées dans un premier temps par le biais des écoles primaires francophones ayant déjà participé à une collecte de données normatives durant l'année scolaire 1998-1999. À la suite de l'étude de Garcin (2000), une liste de rappel des écoles est constituée à partir des 102 écoles ayant participé à la collecte de données. Ces écoles avaient été sélectionnées au hasard à l'aide du Répertoire des organismes et des établissements d'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Les directions des 102 écoles sont contactées en 1999 pour connaître leur disponibilité à participer à des études subséquentes; 70 écoles acceptent de demeurer sur la liste de rappel et reçoivent une lettre de confirmation qui indique que leur participation demeure volontaire (Appendice C). Dans un deuxième temps, une procédure de sélection au hasard est utilisée afin d'élargir le bassin d'échantillonnage. Le répertoire des écoles québécoises d'enseignement francophone est consulté (MÉQ, 2000) afin de répertorier le nombre d'écoles par régions administratives. Les écoles sont numérotées puis à l'aide du logiciel statistique SPSS, 30 écoles sont choisies au hasard. Le bassin d'échantillonnage final comprend donc 100 écoles francophones québécoises.

La deuxième étape du recrutement est l'envoi par télécopieur d'une lettre d'information aux directions des 100 écoles sélectionnées. Cette lettre d'information explique le but de l'étude de normalisation, la population cible, les modalités de participation ainsi que les bénéfices pour l'école (Appendice C). Environ une à deux semaines après cet envoi, les directions d'école sont contactées par téléphone afin de clarifier les buts de cette étude, expliquer de façon détaillée les procédures de l'étude et leur faire part des démarches subséquentes pour la collecte de données. Par la suite, les directions d'école doivent présenter le projet de recherche à son conseil d'établissement et à son personnel enseignant. Un rendez-vous téléphonique est fixé avec la direction d'école afin de connaître la décision finale de l'établissement et obtenir leur consentement pour leur participation à l'étude.

La troisième étape du recrutement consiste à sélectionner les enfants au hasard parmi les classes de troisième et de quatrième année, comprenant un bassin d'enfants âgés de 9 ans, et qui ont accepté de participer à l'étude. Pour ce faire, la direction d'école doit cibler les enseignants intéressés à participer à la collecte de données et nous indiquer le nombre d'élèves pour chaque classe ciblée. Le nombre d'élèves par classe est inscrit dans un logiciel statistique (SPSS) et, à l'aide de la fonction «sélection au hasard», deux élèves par classe sont choisis. Les chiffres sélectionnés pour chaque classe sont envoyés à l'enseignant afin qu'il attribue la sélection à partir de sa liste de classe.

La quatrième étape consiste à obtenir le consentement du parent ou du tuteur légal de l'enfant pour collecter des données sur les participants sélectionnés. Pour maintenir l'anonymat des participants sélectionnés jusqu'à l'obtention du consentement des parents, des lettres d'informations concernant l'étude ainsi que des formulaires de consentement pour les parents (Appendice C) sont envoyés par l'entremise des enseignants. Chaque enseignant doit faire parvenir les documents aux parents des deux élèves correspondant sur leur liste de classe aux chiffres sélectionnés au hasard. Les enseignants reçoivent aussi dans cet envoi, une lettre d'information concernant l'étude, une description de leur tâche et un formulaire de consentement (Appendice C). De plus, une enveloppe affranchie est jointe pour le retour des consentements. La chercheuse demeure disponible pour répondre aux questions des parents et des enseignants en cas de besoin.

Dans le cas d'un refus des deux parents ou lorsque les deux enfants sélectionnés dans une classe ne sont pas âgés de neuf ans, la procédure de sélection au hasard est entreprise à nouveau. Aucune donnée n'est collectée si les deux consentements écrits (celui du parent et de l'enseignant) ne sont pas retournés à la chercheuse.

3.5.3 Le consentement éclairé

Puisque l'étude de normalisation est effectuée auprès d'enfants de moins de 14 ans, le consentement éclairé est fourni par le parent. Ce dernier donne son consentement éclairé à trois niveaux; il accepte: 1) que son enfant soit le sujet d'une étude, 2) de participer à l'étude

et de donner de l'information sur son enfant et 3) que l'enseignant donne des informations sur son enfant. Le même type de consentement est utilisé pour obtenir la participation volontaire des enseignants.

3.5.4 La collecte des données

Un des critères de passation de l'ÉQCA-VS indique que les répondants doivent avoir une bonne connaissance de l'enfant à évaluer (Taillefer, 1998). Pour respecter ce critère et en s'adaptant aux périodes scolaires, l'étude de normalisation s'est effectuée en deux temps sur une période d'un an (de mars à juin 2001 et d'octobre 2001 à février 2002). En ce sens, les enseignants du deuxième temps de collecte de données ont un mois pour connaître l'enfant avant d'accepter de participer à l'étude; ils complètent les questionnaires seulement après avoir été trois mois en contact avec l'enfant.

La collecte de données consiste à administrer les questionnaires ÉQCA-VS aux parents et aux enseignants sous forme d'entrevues téléphoniques. La méthode par entrevue téléphonique est utilisée auprès de tous les parents afin de réduire les erreurs de cotation des questionnaires. Les interviewers utilisent le guide de l'interviewer élaboré par Taillefer (1998) (Appendice D). Ce guide comprend les consignes que doivent suivre les interviewers dans le processus d'entrevue. Ces consignes comprennent entre autres, la façon de se présenter aux parents, de décrire la démarche d'entrevue ainsi que les consignes spécifiques afin de répondre aux items du questionnaire. Le même guide est utilisé pour les entrevues téléphoniques auprès des enseignants ayant choisi cette forme de passation. Les interviewers sont recrutés dans le cadre d'un cours de baccalauréat en psychologie à l'UQAM (PSM- 4606 Atelier d'observation en psychologie de l'éducation). Les interviewers reçoivent une formation de deux heures par la chercheure afin de se familiariser à la méthode d'entrevue utilisée ainsi qu'à l'instrument utilisé pour cette étude (l'ÉQCA-VS) (Appendice B). De plus, chaque interviewer doit signer un consentement de confidentialité (Appendice D).

D'autre part, les enseignants ont le choix de compléter le questionnaire par écrit (sous forme papier/crayon) puisqu'il n'y aurait pas de différences significatives entre les deux

modes de passation pour les enseignants (Vaillant, 2001). Pour cette modalité de passation, les enseignants reçoivent le questionnaire par la poste avec une enveloppe affranchie pour le retour. Si le questionnaire n'est pas retourné le mois suivant l'envoi postal, l'enseignant est contacté par téléphone pour un rappel de la procédure.

Tout au long de l'expérimentation, la chercheuse contrôle le déroulement des entrevues téléphoniques en assistant à la première entrevue téléphonique, en faisant un suivi à la suite de chacune des entrevues, en distribuant les participants au hasard et en vérifiant les délais de passation (moins d'un mois) entre les deux questionnaires pour assurer la validité des données collectées.

3.6 Instruments

Pour l'évaluation des enfants, les questionnaires de l'ÉQCA-VS pour le parent et pour l'enseignant sont utilisés (Appendice B). Le questionnaire du parent comprend 214 items mesurant le comportement adaptatif. Le questionnaire de l'enseignant comprend quant à lui 86 items pour la partie des habiletés adaptatives. L'ÉQCA-VS comprend aussi une section de 87 items (identiques pour les deux questionnaires) mesurant les comportements inadéquats des enfants. Bien que cette section ne soit pas cumulée pour l'évaluation du niveau d'habiletés adaptatives, elle permet aux professionnels d'obtenir un meilleur profil clinique de l'enfant dans le but de cibler des interventions appropriées. En ce sens, l'élaboration de normes pour les sections de comportements inadéquats permet de situer les difficultés comportementales des enfants à l'intérieur de la distribution de scores obtenus par l'échantillon de normalisation.

Les deux questionnaires ont le même système de cotation. Pour la section du comportement adaptatif, on demande aux parents et aux enseignants d'attribuer une cote « 2 » lorsque le comportement est acquis, c'est-à-dire que l'enfant fait le comportement de façon régulière sans aide; ou une cote « 1 » lorsque l'enfant nécessite une aide ou un rappel ou une cote « 0 » lorsqu'il n'émet pas le comportement ou une cote « H » qui peut être utilisée lorsque l'enfant présente un handicap ne lui permettant pas de faire le comportement

demandé ou indiquer la cote « NO » lorsque le comportement est non-observable. Pour la section des comportements inadéquats, le répondant doit indiquer le niveau de gravité du comportement selon le type d'intervention nécessaire pour ce comportement, c'est-à-dire, la cote « 0 » lorsque le comportement n'est pas observé, la cote « 1 » si le comportement nécessite une intervention ponctuelle (niveau léger), la cote « 2 » pour un comportement nécessitant une intervention ciblée (niveau moyen) et la cote « 3 » pour un comportement grave qui nécessite une intervention systématique.

RÉSULTATS

3.7 Analyses descriptives

Les analyses descriptives sont effectuées à partir des données recueillies lors de la passation des questionnaires auprès des répondants. Dans la perspective d'une collecte de données normatives, les caractéristiques spécifiques de l'échantillon de normalisation doivent être bien décrites, spécifiquement la distribution de l'âge, la répartition selon le sexe, l'origine ethnique, la langue maternelle et la présence de déficience sensorielle, motrice ou autres difficultés à l'intérieur de l'échantillon. De plus, il est important de connaître la répartition des participants selon leur région géographique pour vérifier la représentativité de l'échantillon à l'échelle provinciale.

3.7.1 Participants

L'échantillon de normalisation comprend 101 enfants âgés de neuf ans. Les enfants fréquentent des classes de troisième année (46,5% de l'échantillon) et de quatrième année (53,5% de l'échantillon) d'écoles primaires francophones publiques ou privées du Québec. Les 101 enfants sont retenus dans l'échantillon. Un seul participant est exclu de l'échantillon à la suite de l'analyse des résultats. Les scores obtenus par cet enfant pour le questionnaire de l'enseignant étaient significativement inférieurs aux scores obtenus par les autres enfants de l'échantillon de normalisation. Une analyse comparative entre le questionnaire du parent et de l'enseignant indique un écart trop important entre la cotation des deux répondants. De plus, la modalité de passation du questionnaire de l'enseignant (sous forme papier/crayon) ne permet pas de croire que les consignes de passation sont respectées, telles qu'elles le sont lors de l'entrevue semi-structurée avec le parent. Tous ces facteurs ont influencé l'exclusion de ce participant.

3.7.2 Répondants

94 mères et 6 pères ont complété les questionnaires. 63 enseignantes ont complété le questionnaire sur le milieu scolaire, puisque la majorité des enseignantes ont participé à la

collecte de données pour deux enfants de leur groupe. Parmi les 63 enseignantes qui ont participé à l'étude, 24 (38,1%) ont choisi l'entrevue téléphonique et 39 (61,9%) ont complété le questionnaire par écrit. Ces préférences sont similaires aux résultats obtenus par Vaillant (2001).

3.7.3 Répartition des participants selon l'âge et le sexe

Tous les âges chronologiques sont représentés dans l'échantillon. L'échantillon est divisé en quatre strates d'âge, par intervalles de trois mois. La distribution des fréquences selon l'âge est cependant hétérogène. Une analyse de la distribution des fréquences selon l'âge (voir tableau 3.2) permet de constater que 35,6% de l'échantillon se situe dans le dernier quartile d'âge (neuf ans neuf mois à neuf ans onze mois) tandis que seulement 15,8% de l'échantillon se situe dans le deuxième quartile (neuf ans trois mois à neuf ans cinq mois). Le premier et le troisième quartile ont des proportions similaires qui sont représentatives de la distribution normale. Des analyses selon les groupes d'âge sont effectuées pour vérifier s'il existe des différences significatives entre ces derniers et sont présentées dans la section des analyses de la variance.

Le tableau 3.2 présente aussi la distribution des participants selon le sexe. L'échantillon de normalisation comprend 46 filles et 55 garçons. On constate le faible nombre de filles dans l'intervalle d'âge de neuf ans trois mois à neuf ans cinq mois; mais ce nombre doit être considéré dans l'ensemble de la distribution qui est aussi faible dans cette tranche d'âge. Des analyses de variance entre les résultats des garçons et des filles sont effectuées afin de préciser s'il existe une différence entre les sexes (voir section des analyses de la variance).

3.7.4 Origine ethnique et la langue parlée à la maison des participants

Les données révèlent que 94% des enfants de l'échantillon sont d'origine québécoise et parlent principalement le français à la maison (97%). Les études de normalisation

Tableau 3.2 Distribution des participants selon leur sexe et leur intervalle d'âge

Intervalles d'âge	Nombre	Pourcentage de l'échantillon	Sexe	
			Filles	Garçons
9,00-9,02	24	23,8	9	15
9,03-9,05	16	15,8	6	10
9,06-9,08	25	24,8	14	11
9,09-9,11	36	35,6	17	19
Total	101	100%	46	55

Tableau 3.3 Fréquence des participants selon l'origine ethnique

Origine ethnique	Pourcentage
Québécoise (de langue française)	94
Canadienne hors Québec	1
Belge	2
Dominicaine	1
Haïtienne	1
Colombienne	1

précédentes obtiennent des résultats similaires (Taillefer, 1998; Garcin, 2000) pouvant être expliqués par le choix du bassin d'échantillonnage (les écoles primaires francophones), puisque le questionnaire vise une population québécoise francophone. D'autre part, certains enfants sélectionnés lors de l'échantillonnage n'ont pas participé à l'étude puisque leurs parents ne parlaient pas le français et ne pouvaient compléter le questionnaire du parent sous forme d'une entrevue téléphonique structurée ni par écrit. Le Tableau 3.3 présente la fréquence des participants de l'étude selon leur origine ethnique.

Tableau 3.4 La répartition des participants en fonction des régions administratives scolaires du Québec

Région administrative	Nombre	
	Requis	Participants
Bas St-Laurent	3	3
Saguenay Lac St-Jean	4	3 (+1)
La Capitale	9	9
Mauricie	3	3
Estrie	4	4
Montréal	18	4 (+14)
Outaouais	5	5
Abitibi-Témiscamingue	2	2
Côte-Nord	1	1
Nord du Québec	1	1
Gaspésie-Iles de la Madeleine	1	1
Chaudière-Appalache	6	6
Laval	5	3 (+2)
Lanaudière	7	8
Laurentides	8	7 (+1)
Montérégie	20	20
Centre du Québec	3	3
Total	100	101

Note : () indique le nombre de participants provenant d'une autre région administrative

Le Tableau 3.4 présente la répartition des enfants selon leurs régions administratives. Dans le but de respecter les proportions établies lors de la stratification de l'échantillon, pour les régions où le nombre de participants est insuffisant, des enfants sont choisis aléatoirement dans les régions administratives qui ont un surplus et dont le taux d'emploi et le revenu moyen des familles sont semblables (Institut de la statistique du Québec, 2002). Cette procédure est conforme aux méthodes d'échantillonnage des études de normalisation précédentes de l'ÉQCA-VS (Taillefer, 1998; Garcin, 2000).

Chacune des dix-sept régions administratives est représentée dans l'échantillon normatif. De plus, les régions administratives nécessitant moins de trois participants dans l'échantillon respectent leur proportion. D'autre part, les régions administratives urbaines, telles que Laval et Montréal, ont un nombre de participants insuffisants. Pour la région de Montréal, une grève des enseignants sur le plan des activités parascolaires a amené une perte importante de participants dans l'échantillon de normalisation. Pour contrer la perte expérimentale, la région de Montréal est représentée dans l'échantillon par quatorze participants provenant de diverses régions administratives. Cet aspect sera élaboré dans la discussion de ce chapitre.

3.7.5 Handicaps et difficultés

Les enfants d'âge scolaire peuvent présenter un handicap sensoriel ou moteur ainsi que certaines difficultés nécessitant des services adaptés en milieu scolaire. Certaines de ces difficultés sont connues par les répondants et peuvent être compilées dans les analyses descriptives. Cependant, ces données ne doivent être considérées seulement sur le plan exploratoire car elles n'ont pas été validées par un professionnel et ne constituent pas un diagnostic.

Les données révèlent que cinq participants présentent des handicaps sensoriels (déficit auditif ou visuel) et moteur (paralysie). De plus, douze participants présentent d'importantes difficultés scolaires qui sont reliées soit à des difficultés d'apprentissage ou à

Tableau 3.5 Fréquence des participants selon leur handicap et leurs difficultés

Handicaps ou difficultés	Nombre	Pourcentage
Handicap sensoriel	2	2,0
Handicap moteur	3	3,0
Difficultés d'apprentissage	7	6,9
Trouble de l'attention avec hyperactivité	5	4,9
Total	17	16,8

un trouble de l'attention avec hyperactivité. Le tableau 3.5 présente la fréquence des handicaps et difficultés.

Aucun participant de l'échantillon ne présente une déficience intellectuelle selon les données descriptives. Il est cependant possible d'obtenir, avec les données collectées auprès des parents et des enseignants, le niveau d'habiletés adaptatives pour chaque participant. En ce sens, les données révèlent la présence d'un déficit du comportement adaptatif, à l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire (ÉQCA-VS), chez quatre participants (deux déficits légers et deux déficits moyens). Lorsque l'on compare la présence d'un handicap et d'un déficit du comportement adaptatif, on constate qu'un enfant présentant un handicap sensoriel présente aussi un déficit du comportement adaptatif. De plus, un enfant présentant des difficultés d'apprentissage présente aussi un déficit du comportement adaptatif. Il reste cependant deux enfants présentant un déficit du comportement adaptatif dont aucune difficulté spécifique n'a été identifiée.

Ce déficit du comportement adaptatif est identifié à partir du score global du participant, selon les critères de correction de l'instrument de mesure. Les scores obtenus ne permettent pas d'identifier la présence d'une déficience intellectuelle chez l'enfant, puisque aucune évaluation intellectuelle n'a été faite, mais ils indiquent la présence de difficultés particulières sur le plan de son fonctionnement adaptatif dans la vie de tous les jours.

Considérant qu'environ un pourcent de la population présente une déficience intellectuelle (Tassé et Morin, 2003), et que 4,0% de l'échantillon présente un déficit du comportement adaptatif, il est possible qu'au moins un enfant présente une déficience intellectuelle dans l'échantillon qui n'a pas encore été identifié par les professionnels en milieu scolaire.

3.8 Conversion et calcul des scores totaux des questionnaires

Les analyses de variance pour la section du comportement adaptatif sont effectuées à partir des scores totaux par domaine, par questionnaire et pour l'ensemble des comportements adaptatifs. Pour obtenir les scores totaux, les cotes obtenues par les répondants doivent d'abord être transformées.

Une conversion des scores est effectuée pour chaque item des questionnaires du parent et de l'enseignant. Le score total est calculé ainsi : aucun point n'est attribué à la cote «0», un point est attribué à la cote «1» et deux points sont attribués à la cote « 2». La cote «H» (lorsque l'enfant ne peut effectuer le comportement à cause de la présence d'un handicap sensoriel ou moteur) n'obtient aucun point puisque l'enfant ne fait pas le comportement. La cote « H » est peu utilisée par les répondants de l'échantillon (un parent a utilisé cette cote pour deux items). La cote « NO » (qui signifie « non-observable ») est aussi convertie et n'obtient aucun point. Le rationnel de cette conversion est que le répondant n'observe pas le comportement puisque l'environnement ne permet pas à l'enfant d'effectuer cette tâche. Alors, l'enfant n'émet pas le comportement et il doit être coté de la même façon qu'un autre enfant qui ne fait pas le comportement. Ces deux cotes sont considérées comme la cote « 0 » afin de présenter un profil réel de l'enfant. En effet, en considérant que l'enfant ne fait pas le comportement, peu importe la raison évoquée, le profil indique la performance quotidienne de l'enfant et non son potentiel.

3.8.1 Distributions de fréquence des scores totaux

Les distributions de fréquence des scores permettent de visualiser la façon dont se distribue l'échantillon de normalisation pour chaque domaine des questionnaires du parent et

de l'enseignant. Pour qu'une distribution soit dite normale, les fréquences de scores doivent être distribués symétriquement de part et d'autre de la moyenne (Howell, 1998). Il est attendu que les distributions des scores soient généralement similaires à la distribution normale puisque l'échantillon comprend des enfants présentant un déficit du comportement adaptatif, des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des enfants n'ayant pas de difficultés spécifiques ainsi que des enfants se situant au-dessus de la moyenne.

Pour chaque domaine de comportement adaptatif ainsi que pour les scores totaux, des distributions de fréquence des scores sont effectués et illustrés sous forme de figures. La figure 1 (Appendice E) présente l'histogramme de la distribution de fréquences des scores totaux obtenus par les garçons et les filles de l'échantillon lorsque les deux questionnaires sont combinés. Cette distribution est symétrique puisque les données se distribuent de façon similaire en dessous et au dessus de la moyenne (asymétrie= -0,92; voussure= 0,74).

Cependant, les distributions de la fréquence des scores totaux pour chaque questionnaire (enseignant et parent) diffèrent de la distribution de fréquences des scores totaux combinés. Pour le questionnaire du parent, la distribution est légèrement asymétrique (-1,55) puisque les scores inférieurs se trouvent à l'extérieur de la courbe normale (voir Figure 2, Appendice E). De plus, les scores obtenus se situent près de la moyenne avec quelques scores se situant à la limite inférieure ou supérieure (voussure= 3,18). La distribution de fréquences des scores totaux du questionnaire de l'enseignant est à la limite de la courbe normale (Figure 3, Appendice E).

Les données se distribuent donc normalement lorsque les deux questionnaires sont combinés, ce qui indique que les résultats des enfants de l'échantillon se distribuent normalement lorsque l'on évalue le fonctionnement adaptatif global. On constate d'autre part que le questionnaire du parent ne présente pas une distribution normale. Les résultats obtenus pour la distribution de la fréquence pour le questionnaire du parent soulèvent un questionnement quant à la distribution de fréquences des scores totaux pour chacun des domaines. En effet, certains domaines pourraient eux aussi ne pas présenter une distribution normale.

Lorsqu'on analyse les distributions de fréquences des scores par domaine du questionnaire du parent, on constate que plusieurs domaines présentent une asymétrie, ce qui influence la distribution pour le score total qui présente une légère asymétrie. De plus, malgré la normalité observée pour le questionnaire de l'enseignant, certains domaines présentent aussi une variation significative par rapport à la courbe normale. Les asymétries des distributions pour les questionnaires du parent et de l'enseignant sont questionnables et demandent une analyse plus approfondie. Pour mieux situer les variations présentes dans l'échantillon, les distributions de fréquences des scores par domaines de comportement adaptatif sont présentées.

3.8.2 Distributions de fréquence des scores par domaines de comportement adaptatif

3.8.2.1 Communication

Le domaine de la communication obtient une distribution de fréquences des scores significativement asymétrique ainsi qu'une voussure significative (c'est-à-dire une courbe leptocurtique) (asymétrie=-2,60; voussure= 7,78) (Figure 4, Appendice E). Ces résultats indiquent une asymétrie négative ainsi qu'une fréquence élevée de scores près de la moyenne. De plus, la moyenne se situe à deux points du score maximum pouvant être obtenu. Une analyse des scores obtenus en terme de fréquences indique que 40,6% des enfants atteignent le score maximum (un score de 38) pour ce domaine. L'étendue des scores est donc de deux points au dessus de la moyenne et de quatorze points au dessous, ce qui crée une asymétrie négative. D'autre part, le questionnaire de l'enseignant présente une distribution relativement similaire à la distribution normale (Figure 5, Appendice E).

3.8.2.2 Socialisation

Le domaine de la socialisation obtient une distribution à la limite de la normale, avec des statistiques inférieures à un écart-type et demi pour les questionnaires du parent et de l'enseignant (Figures 6 et 7, Appendice E).

3.8.2.3 Autonomie

Quant au domaine de l'autonomie, sa distribution présente une courbe légèrement pointue pour le questionnaire du parent (voussure= 1,65), due à une fréquence élevée des scores se situant entre 33,75 et 43,75 (Figure 8, Appendice E). La distribution de fréquence des scores pour le questionnaire de l'enseignant (Figure 9, Appendice E) est asymétrique à près de deux écarts-types (asymétrie= -1,95; voussure= 4,04). Pour le questionnaire de l'enseignant, l'étendue des scores du domaine de l'autonomie est de 3,3 au dessus de la moyenne et de 16,7 sous la moyenne, ce qui explique l'asymétrie négative pour les scores inférieurs. La distribution présente aussi une voussure significative puisqu'il y a une agglomération des scores près de la moyenne et près de 65% de l'échantillon se situe dans les deux derniers intervalles supérieurs.

3.8.2.4 Habiletés scolaires

Les distributions de fréquence des scores pour le domaine des habiletés scolaires ne présentent pas une distribution normale. La distribution du questionnaire du parent obtient une courbe leptocurtique ainsi qu'une asymétrie négative (asymétrie= -2,45; voussure= 7,73). Une grande variabilité est observée dans l'étendue des scores de part et d'autre de la moyenne. La majorité de l'échantillon se situe entre 47 et 50, soit trois points au dessus de la moyenne. Dans le même sens, 14,9% de l'échantillon obtient le score maximum pour ce domaine. La Figure 10 (Appendice E) présente l'histogramme de fréquences pour le questionnaire du parent. La distribution de fréquences obtenue pour le questionnaire de l'enseignant est relativement symétrique (asymétrie= -1,42) mais elle présente aussi une voussure expliquée par des fréquences élevées pour les intervalles de 38,75 à 50 (Figure 11, Appendice E).

3.8.2.5 Loisirs

La distribution de fréquences des scores pour le domaine des loisirs pour le questionnaire du parent présente une légère courbe pointue (voussure= 1,62) tout en étant

relativement symétrique (asymétrie= -1,11) (Figure 12, Appendice E). Le questionnaire de l'enseignant présente une courbe normale pour ce domaine (Figure 13, Appendice E).

3.8.2.6 Soins personnels, Communautaire et Santé et sécurité

Les domaines des soins personnels, des habiletés communautaires et de la santé et de la sécurité, mesurés seulement par le questionnaire du parent, présentent des distributions normales (Figure 14, 15 et 16, Appendice E). Ces distributions présentent ainsi des fréquences similaires de part et d'autre de la moyenne. Il est aussi intéressant de noter que les enfants de l'échantillon n'atteignent pas le score maximum pour ces domaines.

3.8.2.7 Habiletés domestiques

Le domaine des habiletés domestiques obtient une distribution symétrique avec une légère voussure (1,65) puisqu'il y a une agglomération des scores autour de la moyenne.

3.8.3 Les scores maximum par domaines

Le pourcentage d'enfants de l'échantillon ayant atteint le score maximum pour chaque domaine du questionnaire du parent et du questionnaire de l'enseignant sont calculés. Un plafonnement d'un domaine est considéré lorsque plus de cinq pour cent de l'échantillon obtient le score maximum pouvant être évalué pour ce domaine (Anastasi, 1994). Les résultats indiquent que les cinq domaines mesurés par le questionnaire de l'enseignant présentent un plafond dès l'âge de neuf ans. Cinq des neuf domaines du questionnaire du parent obtiennent un plafond pour cet échantillon. Ce sont les mêmes domaines, soit les domaines communs aux deux questionnaires qui obtiennent, pour le questionnaire du parent, un plafonnement des habiletés mesurées dès l'âge de neuf ans. Le tableau 3.6 présente les pourcentages pour chaque domaine du questionnaire parent et du questionnaire de l'enseignant.

Tableau 3.6 Pourcentage des enfants ayant atteint un score maximum par domaines de comportement adaptatif pour les questionnaires du parent et de l'enseignant.

Domaines	Parent		Enseignant	
	Score maximum	Pourcentage	Score maximum	Pourcentage
Communication	38	40,6	34	13,4
Soins personnels	38	0		
Habilités domestiques	60	1,0		
Socialisation	40	20,8	34	27,7
Communautaire	58	0		
Autonomie	44	5,9	32	32,7
Santé et sécurité	52	0		
Habilités scolaires	50	14,9	50	18,8
Loisirs	48	8,9	22	43,6

Une analyse des pourcentages indique que 40,6% des parents rapportent que leur enfant a acquis tous les comportements liés à la communication et obtient le score maximum pour ce domaine. Lorsqu'on considère la majorité des comportements acquis sauf un comportement qui est en apprentissage (le score maximum moins un point), 19,8% de plus des enfants atteignent ce niveau. En combinant ces deux résultats, un pourcentage de 60,4% des enfants présentent ou sont en voie d'atteindre tous les comportements mesurés par ce domaine. Dans le même sens, près de 35% de l'échantillon obtiennent un score de 39 ou 40 pour le domaine de socialisation et un score de 49 ou 50 pour le domaine des habiletés scolaires.

Pour le questionnaire de l'enseignant, il faut souligner que 43,6% de l'échantillon atteint le score maximum pour le domaine des loisirs. De plus, pour le domaine de l'autonomie, la moitié de l'échantillon présente tous les comportements en ayant moins de

deux comportements n'étant pas complètement acquis. 42% de l'échantillon obtiennent un score de 33 ou 34 pour le domaine de la socialisation.

Les fréquences observées indiquent que les cinq domaines communs aux deux questionnaires, soit les domaines de la communication, de l'autonomie, de la socialisation, des habiletés scolaires et des loisirs, sont complètement acquis par plus de cinq pour cent des enfants de neuf ans évalués.

3.8.4 Les scores minimum par domaines

Les analyses précédentes concernant le plafonnement pour chaque domaine sont intéressantes. Il en est de même pour l'autre extrémité des scores, c'est-à-dire les items étant considérés comme non acquis, principalement les items non-observables pour une population d'enfants âgés de neuf ans. La cote «NO» est fréquemment utilisée par les répondants et il est intéressant de vérifier la fréquence d'utilisation ainsi que les items les plus aptes à être évalués comme non-observable pour les enfants de l'échantillon.

La fréquence d'utilisation de la cote «NO» a une moyenne de 2,3 fois par questionnaires du parent, ce qui correspond à une fréquence d'utilisation de 1,1% comparativement aux enseignants qui utilisent en moyenne de 2,7 fois la cote «NO» par questionnaire, soit 3,2% du temps. Les enseignants utilisent alors 3 fois plus la cote «NO» que les parents, bien qu'ils aient moins d'items à compléter que les parents. En effet, une compilation des cotes indique qu'au total, pour tous les domaines, les parents utilisent la cote «NO» 228 fois tandis que les enseignants l'utilisent 275 fois, ce qui est remarquable puisque le questionnaire de l'enseignant comprend 128 items de moins que celui des parents.

Pour le questionnaire du parent, les domaines des soins personnels et des habiletés communautaires obtiennent plus de 84 cotes «NO» par les parents. Pour le questionnaire de l'enseignant, la fréquence la plus élevée est observée pour le domaine des habiletés scolaires (113 «NO») étant suivi par le domaine des loisirs avec 84 cotes «NO».

Les fréquences d'utilisation de la cote «NO» dans certains domaines ou pour certains items spécifiques peuvent nous informer sur l'environnement de l'enfant lorsque les questionnaires sont vérifiés individuellement; mais elles peuvent aussi nous informer sur la structure et les items de l'instrument lui-même. En effet, lors des études de normalisation de l'ÉQCA-VS, les items non-observables pour les populations d'enfants de six, sept et huit ans ont été répertoriés (Taillefer, 1998; Garcin, 2000). Tel qu'observé dans l'échantillon des enfants de six ans, la majorité des parents utilisent la cote «NO» lorsque l'item est trop difficile pour un enfant de six ans ou que l'environnement ne permet pas à l'enfant d'émettre le comportement (par exemple : PD16 *Au besoin, utilise sa clé pour entrer à la maison est non-observable si la mère est à la maison au retour de l'enfant*).

Le tableau 3.7 présente la liste des dix items ayant obtenu une fréquence d'utilisation élevée (plus de cinq pourcent) pour le questionnaire des parents. Le tableau 3.8 présente la liste des quinze items ayant obtenu une fréquence d'utilisation de cinq pourcent et plus pour le questionnaire de l'enseignant.

3.9 Les analyses de la variance du comportement adaptatif

Des analyses de la variance (ANOVA) entre les moyennes des âges chronologiques des participants permet de vérifier s'il existe une différence significative à l'intérieur de l'intervalle d'âge de neuf ans zéro mois à neuf ans onze mois. Si une différence significative est identifiée, des tableaux de scores normatifs par tranche d'âge doivent être fournis aux professionnels pour l'interprétation du test. D'autre part, si aucune différence significative n'est identifiée, un seul tableau normatif est produit pour toute l'étendue d'âge comprise dans cette étude. Les analyses de variance sont effectuées à partir des scores bruts des participants selon l'âge chronologique, par domaine, par questionnaire et pour le score total. Le seuil d'erreur significatif pour les analyses est de 0,05. Dans un deuxième temps, des analyses de variance sont effectuées entre les scores bruts des filles et des garçons dans le but de vérifier l'effet de la variable sexe sur les données obtenues.

Tableau 3.7 Liste des items des questionnaires parent ayant obtenu une fréquence d'utilisation de la cote «NO» supérieure à 5%.

Items	Fréquence de «NO»	Pourcentage %
Soins personnels		
PP16 Pense à retirer la peau de son gland lorsqu'il se lave....	33	32,6
PP18 Il se rase/elle s'occupe de son hygiène menstruelle (sans aide)	42	41,6
Habilités domestiques		
PD16 Au besoin, utilise sa clé pour entrer à la maison	6	5,9
Socialisation		
PS16 Garde un secret intime	5	5
Habilités communautaires		
PM6 Utilise un escalier roulant avec ou sans supervision	5	5
PM14 Identifie un arrêt d'autobus	11	10,9
PM25 Fréquente un centre communautaire	5	5
PM26 Utilise seul(e) le transport en commun	22	21,8
PM29 Se rend seul(e), à une destination où il/elle va rarement...	20	19,8
Santé et sécurité		
PT26 Utilise avec précaution les matériaux inflammables	5	5

Tableau 3.8 Liste des items des questionnaires enseignant ayant obtenu une fréquence d'utilisation de la cote «NO» supérieure à 5%.

Items	Fréquence de «NO»	Pourcentage %
<i>Communication</i>		
EC11 Dit son adresse sur demande	7	6,9
EC14 Écrit de courtes notes	5	5
EC17 Fait une présentation orale devant la classe d'une durée de 15 minutes sur un sujet prévu à l'avance	32	31,7
<i>Socialisation</i>		
ES16 Anticipe les conséquences de ses actions	5	5
<i>Habilités scolaires</i>		
EH1 Trie des objets d'après leur couleur et leur taille	6	5,9
EH18 Utilise une calculatrice	32	31,7
EH21 Comprend les informations présentées par les médias écrits	17	16,8
EH23 Fait des multiplications et des divisions simples	10	9,9
EH24 Prend des notes en conséquence lorsque l'enseignante donne des explications	10	9,9
EH25 Peut repérer un livre dans la bibliothèque en utilisant un système de recherche	28	27,7
<i>Loisirs</i>		
EL1 Écoute des comptines et des chansons	21	20,8
EL2 Joue seul(e) durant 10 minutes	19	18,8
EL5 Soutient son attention à une activité durant 20 minutes	6	5,9
EL6 De sa propre initiative, va chercher un jeu pour s'occuper	12	11,9
EL11 Explique des règles de jeu à d'autres	13	12,9

3.9.1 Analyses de la variance pour le questionnaire du parent

Le tableau 3.9 présente les résultats des analyses de variance entre les moyennes des scores par domaine de comportement adaptatif ainsi que le score total pour le questionnaire du parent, en fonction de l'âge et du sexe des participants.

Il n'y a aucune différence significative entre les moyennes par âge des participants pour le score total du parent ($F(11,89) = 1,62$, $MS = 1345,43$, $p = 0,11$). Un seul des neuf domaines évalués par le questionnaire parent (le domaine des habiletés scolaires) obtient une différence significative entre les moyennes des participants en fonction de leur âge ($F(11,89) = 2,09$, $MS = 24,55$, $p = 0,03$). Aucune différence significative entre les sexes n'est observée pour le score total du questionnaire parent ($F(1,99) = 0,06$, $MS = 52,11$, $p = 0,81$) ni entre les moyennes par domaine de comportement adaptatif.

Il n'existe donc aucune différence significative entre les moyennes des scores totaux de comportement adaptatif, en fonction de l'âge et du sexe, pour le questionnaire du parent de l'ÉQCA-VS. Ces résultats nous permettent donc de présenter un seul tableau normatif pour tous les enfants de l'échantillon, pour les scores du questionnaire du parent.

3.9.2 Analyses de la variance pour le questionnaire de l'enseignant

Le tableau 3.10 présente les résultats des analyses de variance par domaine de comportement adaptatif ainsi que pour le score total du questionnaire de l'enseignant en fonction de l'âge et du sexe. Les résultats des analyses de variance entre les âges pour le questionnaire de l'enseignant montrent une différence significative ($F(11,89) = 2,38$, $MS = 29,70$, $p = 0,01$) pour le domaine des loisirs. Les domaines de communication, de socialisation, d'autonomie, d'habiletés scolaires ainsi que le score total du questionnaire de l'enseignant ($F(11,89) = 1,89$, $MS = 434,99$, $p = 0,51$) ne présentent aucune différence significative.

Tableau 3.9 Scores moyens et écarts-type par domaine et au score total de comportement adaptatif en fonction de l'âge et du sexe pour le questionnaire du parent

Domaines	Moyenne Écart-type	F & G Tous âges	Sexe		F	p
			Filles	Garçons	Âge	Sexe
Communication	M	35,98	36,30	35,71	F 1,67	F 0,94
	ÉT	3,08	2,40	3,55	<u>p</u> 0,09	<u>p</u> 0,34
Soins personnels	M	29,62	29,22	29,96	F 1,08	F 1,83
	ÉT	2,77	2,74	2,78	<u>p</u> 0,38	<u>p</u> 0,18
Habilités domestiques	M	39,28	39,50	39,09	F 1,86	F 0,08
	ÉT	7,23	7,61	6,97	<u>p</u> 0,06	<u>p</u> 0,78
Socialisation	M	36,94	37,26	36,67	F 1,36	F 0,81
	ÉT	3,27	3,02	3,46	<u>p</u> 0,21	<u>p</u> 0,37
Communautaire	M	42,12	41,91	42,29	F 1,74	F 0,12
	ÉT	5,48	5,15	5,78	<u>p</u> 0,08	<u>p</u> 0,73
Autonomie	M	37,51	37,76	37,31	F 1,01	F 0,22
	ÉT	4,84	4,70	4,98	<u>p</u> 0,45	<u>p</u> 0,64
Santé et sécurité	M	40,42	40,80	40,09	F 0,74	F 0,47
	ÉT	5,21	4,65	5,65	<u>p</u> 0,70	<u>p</u> 0,50
Habilités scolaires	M	46,76	46,65	46,85	F 2,09	F 0,08
	ÉT	3,63	2,68	4,29	<u>p</u> 0,03*	<u>p</u> 0,78
Loisirs	M	41,95	41,96	41,95	F 1,30	F 0,00
	ÉT	4,59	4,29	4,87	<u>p</u> 0,24	<u>p</u> 0,99
Score total	M	350,58	351,37	349,93	F 1,62	F 0,06
	ÉT	29,82	25,70	33,09	<u>p</u> 0,11	<u>p</u> 0,81

* $p < 0,05$

Comme pour le questionnaire du parent, il est possible de fournir un seul tableau normatif pour tous les intervalles d'âge puisqu'il y a une différence significative à un seul des cinq domaines du questionnaire.

Tableau 3.10 Scores totaux moyens et écarts-type par domaine de comportement adaptatif en fonction de l'âge et du sexe pour le questionnaire de l'enseignant

Domaines	Moyenne Écart-type	F & G Tous âges	Sexe		F	p
			Filles	Garçons	Âge	Sexe
Communication	M	30,70	31,30	30,20	F 1,23	F 3,52
	ÉT	2,99	2,92	2,97	<u>p</u> 0,28	<u>p</u> 0,06
Socialisation	M	29,80	30,63	29,11	F 1,54	F 2,69
	ÉT	4,69	4,32	4,90	<u>p</u> 0,13	<u>p</u> 0,11
Autonomie	M	28,70	29,57	27,98	F 1,67	F 3,35
	ÉT	4,38	3,58	4,87	<u>p</u> 0,10	<u>p</u> 0,07
Habilités scolaires	M	45,34	45,61	45,11	F 1,49	F 0,37
	ÉT	4,09	4,59	3,64	<u>p</u> 0,15	<u>p</u> 0,54
Loisirs	M	18,95	19,98	18,09	F 2,38	F 6,55
	ÉT	3,79	3,07	4,14	<u>p</u> 0,01**	<u>p</u> 0,01**
Score total	M	153,50	157,09	150,49	F 1,89	F 4,45
	ÉT	15,90	15,10	16,10	<u>p</u> 0,51	<u>p</u> 0,04*

* p < 0,05 ** p < 0,01

Similairement aux analyses de la variance en fonction de l'âge, il existe une différence significative pour le domaine des loisirs du questionnaire de l'enseignant ($F(1,99) = 6,55$, $MS = 29,70$, $p = 0,01$) lorsque les deux sexes sont comparés. De plus, les résultats indiquent aussi une différence significative entre les moyennes pour le score total du questionnaire ($F(1,99) = 4,45$, $MS = 1089,85$, $p = 0,04$). Ce résultat indique que les filles et les garçons, âgés de neuf ans, ne présentent pas les mêmes niveaux de comportement adaptatif à l'école. Leurs résultats, selon le questionnaire de l'enseignant ne peuvent être interprétés de façon similaire pour les deux sexes, si nous considérons seulement les résultats du questionnaire de l'enseignant.

3.9.3 Analyses de la variance pour le score total combiné

Le score total des deux questionnaires combinés ne présente pas de différences significatives entre les groupes d'âge ($F(11,89) = 1,46$, $MS = 1702,00$, $p = 0,16$) et entre les sexes pour le score total combiné ($F(1,99) = 1,19$, $MS = 1452,13$, $p = 0,28$) (voir tableau 3.11), ce qui permet d'utiliser un seul tableau pour l'interprétation du score global de l'ÉQCA-VS pour les deux sexes et l'âge.

3.10 Analyses de la variance pour les comportements inadéquats

Des analyses de la variance, par sphères de comportements inadéquats ainsi que pour le score total, sont effectuées en fonction du sexe, pour les questionnaires du parent et de l'enseignant ainsi que pour les deux questionnaires combinés. Aucune analyse de la variance est effectuée selon l'âge car cette section n'implique pas une composante développementale mais vise plutôt à évaluer la moyenne des comportements problématiques des enfants fréquentant le milieu scolaire régulier.

Afin d'analyser chacune des sphères de comportements inadéquats en fonction du sexe, il faut d'abord obtenir les scores totaux pour chacune des sphères, puis, calculer le score total de comportements inadéquats par questionnaire pour chaque enfant. La section des comportements inadéquats est cotée de zéro à trois par les parents et les enseignants. Pour obtenir les scores totaux, aucun point n'est attribué à la cote «0», un point est attribué à la

Tableau 3.11 Scores totaux moyens et écarts-type pour le score total combiné en fonction de l'âge et du sexe

	Moyenne Écart-type	F & G Tous âges	Sexe		F	p
			Filles	Garçons	Âge	Sexe
Score total	M	419,05	423,20	415,58	F 1,46	F 1,19
	ÉT	34,99	30,27	38,43	p 0,16	p 0,28

* $p < 0,05$

Tableau 3.12 Scores moyens et écarts-type par sphères de comportements inadéquats et au score total en fonction du sexe pour le questionnaire du parent

Sphères	Moyenne Écart-type	F & G	Sexe		F	p
			Filles	Garçons		
Violence	M	2,89	2,96	2,83	0,03	0,86
	ÉT	0,32	0,44	0,47		
Retrait	M	2,85	2,83	2,87	0,00	0,96
	ÉT	0,47	0,76	0,59		
Inacceptable	M	6,16	6,26	6,07	0,01	0,91
	ÉT	0,84	1,55	0,84		
Antisociaux	M	5,57	5,59	5,56	0,00	0,99
	ÉT	0,62	1,06	0,73		
Sexuels	M	0,04	0,07	0,02	0,95	0,33
	ÉT	0,02	0,05	0,02		
Score total	M	17,51	17,70	17,36	0,01	0,94
	ÉT	2,07	3,62	2,32		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

cote «1», deux points sont attribués à la cote «2» et trois points sont attribués à la cote «3».

3.10.1. Analyses de la variance pour le questionnaire du parent

Les analyses de la variance par sphères et pour le score total ($F(1,99) = 0,01$, $MS = 2,76$, $p = 0,94$) n'indiquent aucune différence significative entre les garçons et les filles pour le questionnaire du parent. Il est donc possible de présenter les résultats des deux sexes dans un tableau combiné (tableau 3.12).

3.10.2 Analyses de la variance pour le questionnaire de l'enseignant

Il existe une différence significative entre l'évaluation des comportements inadéquats des garçons et des filles faite par les enseignants ($F(1,99) = 6,31$, $MS = 2196,65$, $p = 0,01$). Il existe aussi des différences significatives entre les sexes pour les sphères évaluant les comportements de retrait ($F(1,99) = 5,25$, $MS = 78,26$, $p = 0,02$), les comportements inacceptables ($F(1,99) = 5,26$, $MS = 252,34$, $p = 0,02$) ainsi que pour les comportements antisociaux ($F(1,99) = 6,67$, $MS = 262,18$, $p = 0,01$). Seulement deux des cinq sphères, les comportements de violence et les comportements sexuels, ne présentent aucune différence significative.

Compte tenu des différences significatives entre les garçons et les filles pour la majorité des sphères de comportements inadéquats ainsi que pour le score total de comportements inadéquats évalués en milieu scolaire, il est préférable, pour une plus grande validité sur le plan de l'interprétation clinique, de fournir des tableaux séparés pour les garçons et les filles, pour cette section du questionnaire de l'enseignant si les comportements inadéquats de l'enfant sont interprétés selon le milieu et non de façon combinée.

Le tableau 3.13 présente les résultats des analyses de la variance entre les moyennes des scores par sphères de comportements inadéquats ainsi que pour le score total du questionnaire de l'enseignant, en fonction du sexe des participants.

3.10.3 Analyses de la variance pour le score combiné

Des analyses de la variance sont effectuées à partir des moyennes des scores combinés (l'addition des scores des questionnaires du parent et de l'enseignant) pour chacune des sphères ainsi que pour le score global. Le tableau 3.14 présente les résultats des analyses de la variance en fonction du sexe, pour les scores totaux moyens lorsque les questionnaires sont combinés. Aucune différence significative n'est obtenue entre les moyennes des scores

Tableau 3.13 Scores totaux moyens et écarts-type par sphères de comportements inadéquats en fonction du sexe pour le questionnaire de l'enseignant

Sphères	Moyenne Écart-type	F & G	Sexe		F	p
			Filles	Garçons		
Violence	M	1,18	0,61	1,65	3,01	0,09
	ÉT	0,30	0,22	0,52		
Retrait	M	2,05	1,09	2,85	5,25	0,02*
	ÉT	0,39	0,23	0,68		
Inacceptable	M	3,55	1,83	5,00	5,26	0,02*
	ÉT	0,70	0,60	1,16		
Antisociaux	M	3,44	1,67	4,90	6,68	0,01**
	ÉT	0,64	0,65	1,01		
Sexuels	M	0,10	0,02	0,16	1,64	0,20
	ÉT	0,06	0,02	0,10		
Score total	M	10,32	5,22	14,58	6,31	0,01**
	ÉT	1,91	1,55	3,15		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

combinés pour les sphères ainsi que pour le score total ($F(1,99) = 1,91$, $MS = 2043,65$, $p = 0,17$). Ces résultats indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles lorsque les deux milieux (famille et école) sont évalués de façon combinée.

Tableau 3.14 Scores totaux moyens et écarts-type par sphères de comportements inadéquats en fonction du sexe pour les questionnaires combinés

Sphères	Moyenne Écart-type	F & G	Sexe		F	p
			Filles	Garçons		
Violence	M	4,07	3,57	4,49	0,71	0,40
	ÉT	0,55	0,54	0,90		
Retrait	M	4,90	3,91	5,73	1,73	0,19
	ÉT	0,69	0,79	0,12		
Inacceptable	M	9,71	8,09	11,07	1,49	0,23
	ÉT	1,22	1,80	1,65		
Antisociaux	M	9,01	7,26	10,47	2,47	0,12
	ÉT	1,03	1,34	1,49		
Sexuels	M	0,14	0,09	0,18	0,49	0,49
	ÉT	0,07	0,05	0,12		
Score total	M	27,83	22,91	31,95	1,91	0,17
	ÉT	3,27	4,19	4,83		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était d'élaborer des normes pour l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire pour une population d'enfants âgés de neuf ans. La collecte normative est effectuée par entrevues téléphoniques auprès des parents et par entrevues téléphoniques ou sous forme papier/crayon pour les enseignants. La méthode de collecte de données pour cette étude est respectée. Ces dernières sont collectées auprès de 101 enfants, âgés entre neuf ans à neuf ans onze mois et fréquentant une école primaire francophone. Le recrutement des participants s'est effectué parmi les dix-sept régions administratives du Québec. Cinq types d'analyse sont effectués, des analyses descriptives sur les caractéristiques de l'échantillon ainsi que des analyses statistiques sur la fréquence d'utilisation des cotes «NO», les distributions de fréquences des scores et par la suite, les effets des variables du sexe et de l'âge pour l'évaluation du comportement adaptatif et des comportements inadéquats.

3.11 Limites de l'étude

Les analyses effectuées ont permis d'identifier certaines limites de cette étude sur le plan de la procédure dont il est important de présenter avant de discuter des résultats. L'échantillon de normalisation inclut le nombre de participants visés pour chaque tranche d'âge de l'échantillon total de l'instrument de mesure. L'échantillon de normalisation représente toutes les régions administratives du Québec ainsi que les divers milieux socio-économiques. Cependant, il y a un biais important qui se situe autour des grandes régions administratives, principalement les régions de Montréal et de Laval. Il y a eu une perte importante des sujets participant à cette étude pour la région de Montréal suite à une grève du milieu scolaire qui touchait les activités parascolaires dont la recherche universitaire. Pour tenter de remédier à la situation, la collecte de données s'est poursuivie sur deux années scolaires, ce qui a permis d'obtenir un nombre plus élevé de participants pour les régions manquantes. Les données par régions sont considérées équivalentes lorsque les régions présentent les mêmes caractéristiques socio-économiques. Malgré ces considérations et la

méthode alternative utilisée, il demeure que la grande région urbaine de Montréal est peu représentée dans l'échantillon.

De plus, le faible taux de recrutement dans la région de Montréal n'a pas permis d'obtenir une forte participation d'écoles pluriethniques et de parents d'origine ethnique variée. Considérant le contexte scolaire lors de l'étude, les directions d'école pluriethnique ou de milieu défavorisé ont refusé de participer à cette étude, en mentionnant entre autres, la charge de travail des enseignants et la difficulté pour les parents à s'impliquer dans des recherches universitaires. Garcin (2000) souligne aussi le biais de recrutement des études de normalisation pour la région du Grand Nord du Québec qui n'est pas incluse dans les échantillons des enfants de 6, 7 et 8 ans ainsi que dans la présente étude.

Une comparaison du pourcentage d'enfants de diverses origines ethniques par rapport à la diversité culturelle au Québec indique que notre échantillon ne représente pas le 20% des communautés ethniques diverses identifiées par le Gouvernement du Québec (2004). L'échantillon comprend seulement 6% d'enfants qui ne sont pas d'origine québécoise. Garcin (2000) justifie entre autre le biais par le fait que l'ÉQCA-VS vise principalement une population québécoise francophone, ce qui influence le milieu de recrutement des participants et peut avoir un effet sur l'échantillon de normalisation. Les participants d'origine multiethnique sont cependant supérieurs aux échantillons précédents (Taillefer, 1997, Garcin, 2000) qui étaient de moins de 5%. Considérant que les normes établies doivent être utilisées dans un contexte précis avec une population similaire (Bernier et Pietrulewicz, 1997), nous soulignons que l'échantillon de normalisation représente peu les populations ethniques fréquentant le milieu scolaire francophone. En ce sens, puisque le constat est le même pour les échantillons de six à neuf ans, il est important que le professionnel en milieu scolaire utilise son jugement clinique quant à l'utilisation de normes québécoises auprès des enfants d'autres origines ethniques. De plus, il faut aussi considérer pour ces enfants le biais de la langue puisqu'il peut être difficile pour les parents unilingues autres que francophones de compléter le questionnaire.

Il existe aussi un biais quant à la distribution de l'âge des participants dans l'échantillon de normalisation, avec une fréquence plus élevée pour l'intervalle d'âge de neuf ans neuf mois à neuf ans onze mois (35,8% au lieu de 25%). Garcin (2000), à la suite de son étude de normalisation qui présente elle aussi un biais de l'âge, recommande d'utiliser deux niveaux scolaires pour obtenir une plus grande homogénéité des intervalles d'âge. Selon cette recommandation, la méthode de cette étude comprend la collecte de données auprès de participants fréquentant une classe de troisième et de quatrième année du primaire. En ciblant deux niveaux scolaires, l'effet inverse de l'étude de Garcin (2000) est observé, c'est-à-dire que l'échantillon comprend un plus grand nombre d'enfants aux intervalles extrêmes plutôt qu'aux intervalles milieux, qui sont plus élevés dans son étude. Néanmoins, il est difficile de déterminer si les fréquences des âges obtenus dans cet échantillon sont un effet des deux niveaux scolaires ou de la poursuite de la collecte normative sur deux années scolaires, avec la période des vacances estivales interrompant la collecte quelques semaines.

Un autre biais de l'échantillon concerne la représentativité dans l'échantillon d'enfants ayant une déficience intellectuelle. En plus de ne pas comprendre un sous-groupe d'échantillonnage spécifique pour les enfants présentant une déficience intellectuelle, l'échantillon de normalisation n'est pas représentatif du taux de prévalence d'une déficience intellectuelle qui se situe à environ 1% de la population (Tassé et Morin, 2003). Ce biais est influencé directement par le choix des milieux pour le recrutement, c'est-à-dire les écoles primaires régulières. Ce choix exclut donc un bassin d'enfants présentant une déficience intellectuelle et évoluant dans des classes spéciales. L'étude de normalisation est effectuée auprès d'enfants fréquentant le milieu scolaire régulier afin de représenter l'objectif de l'instrument qui vise à mieux discriminer les enfants ne présentant pas de déficience intellectuelle des enfants ayant une déficience intellectuelle légère (Morin, 1993). Cependant, ce choix de population régulière va à l'encontre des recommandations de Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) qui spécifient que les tests mesurant le comportement adaptatif doivent développer des normes autant auprès des personnes présentant des incapacités ainsi que des personnes ne présentant pas de difficultés spécifiques.

Néanmoins, il est possible de se questionner sur la présence d'enfants présentant une déficience intellectuelle non diagnostiqués au sein de l'échantillon, considérant la présence de quatre enfants ayant un déficit significatif du comportement adaptatif. Sur ce plan, Vaillant (2000) souligne que plusieurs enfants présentant une déficience intellectuelle ne sont pas diagnostiqués avant la fin du premier cycle du primaire ou d'autre part, sont souvent considérés comme des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

En effet, un rapport de recherche sur les élèves à risque indiquent que les élèves présentant des problèmes de comportement, des problèmes d'apprentissage, un déficit d'attention avec hyperactivité ou un retard mental léger sont tous à risque d'abandon scolaire et doivent recevoir des services appropriés (Schmidt et coll., 2003). Par ailleurs, le MÉQ considère que ces enfants présentent des difficultés d'apprentissage jusqu'à la troisième année du primaire où l'on peut identifier la présence d'un trouble d'apprentissage spécifique en lecture, écriture et en mathématiques (Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003). Les difficultés à diagnostiquer efficacement les élèves présentant des troubles d'apprentissage entraînent une grande variabilité de la prévalence selon les études (variant de 4 à 20 %) (Lussier et Flessas, 2001). Le MÉQ relève quant à lui environ 3% des élèves présentant un trouble d'apprentissage. Il faut alors considérer que l'échantillon de normalisation comprend 6,9% d'enfants de troisième et de quatrième présentant des difficultés d'apprentissage dont la spécificité et le degré de difficultés ne sont pas précisés, ce qui est supérieur à la présence dans le milieu scolaire. Quel est l'impact de ces difficultés d'apprentissage sur le niveau de comportement adaptatif des enfants ou d'autre part, est-ce que ces difficultés d'apprentissage peuvent être expliquées par des limitations intellectuelles?

Il est cependant impossible de préciser davantage le profil des quatre enfants présentant un déficit du comportement adaptatif dans l'échantillon. Toujours sur le plan des caractéristiques de l'échantillon, il faut souligner que le pourcentage des enfants de l'échantillon présentant un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH) est représentatif du taux de prévalence de ce trouble dans la population générale, qui est d'environ 1% à 5% selon le DSM-IV-TR (APA, 2003). Il est reconnu que le TDAH est associé à des problèmes de comportement et des difficultés sociales (Lussier et Flessas, 2001). D'autres enfants dans

l'échantillon pouvant présenter des difficultés sociales ou émotionnelles non identifiées présentent aussi certains comportements inadéquats à l'école et à la maison.

3.12 Les analyses de variance pour les comportements inadéquats

Une série d'analyses de la variance est effectuée entre les moyennes des scores bruts des garçons et des filles, pour la section des comportements inadéquats. Certains cliniciens n'utilisent pas cette section ou ne demandent pas systématiquement aux parents et aux enseignants de remplir cette section. Il peut donc être intéressant pour les cliniciens d'avoir des normes séparées pour le questionnaire du parent et le questionnaire de l'enseignant, pouvant être utilisées dans un contexte où l'autre répondant n'a pas complété cette section. De plus, à la suite aux analyses statistiques, il est préférable de présenter des tableaux séparés pour les garçons et les filles. En effet, malgré la concordance des questions entre les deux questionnaires, les résultats divergent selon les analyses de variance. Tout d'abord, il n'y a pas de différences significatives entre les sexes lorsque les deux questionnaires sont combinés afin d'obtenir un profil global de l'enfant. Les résultats obtenus au questionnaire du parent vont dans le même sens et n'indiquent aucune différence significative entre les sexes pour chaque sphère et pour toutes les sphères combinées, les garçons et les filles présentent donc en moyenne, des comportements inadéquats similaires à la maison. Ces résultats vont aussi dans le même sens que ceux obtenus par Garcin (2000) pour l'ÉQCA-VS et Tassé, Aman, Hammer et Rojahn (1996) pour le *Nisonger Child Behavior Rating Form*, qui évalue les comportements problématiques des enfants présentant une déficience intellectuelle.

D'autres études, tel que Taillefer (1998), indiquent que les garçons présentent un nombre plus élevé de comportements inadéquats à la maison que les filles. À l'âge de neuf ans, nous n'observons plus cette différence entre les garçons et les filles, ce qui pourrait être expliquée par une diminution des comportements inadéquats des garçons avec la maturation (Giroux et Pageau, 2006). Cependant, cette diminution n'est pas observée en milieu scolaire puisque la présente étude et celle de Taillefer (1998) obtiennent des résultats similaires qui indiquent plus de comportements inadéquats chez les garçons que chez les filles. En effet, les garçons présentent un nombre plus élevé de comportements de retrait, de comportements

inacceptables et de comportements antisociaux que les filles en milieu scolaire. Gresham (1993) souligne que les garçons présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle présentent d'importantes limitations sur le plan des habiletés sociales qui interfèrent de façon significative avec leur fonctionnement scolaire. Ces différences observées sont supportées par le taux de prévalence des difficultés comportementales des garçons dans notre société (APA, 2003). Il est connu que les garçons présentent un taux plus élevé de trouble envahissant du développement, de trouble de l'attention avec hyperactivité ou de trouble sévère du comportement. Considérant que l'échantillon comprend cinq jeunes présentant un trouble de l'attention avec hyperactivité, il est intéressant de noter qu'il y a entre six et neuf garçons présentant ce trouble pour une fille (APA, 2003), ce qui peut entraîner alors des problèmes de comportements, tels que des comportements inacceptables ou antisociaux, chez plus de garçons que de filles. La présence de problèmes de comportement chez les garçons en milieu scolaire peut aussi expliquer la divergence des comportements observés à la maison et à l'école. En effet, le milieu scolaire a des attentes précises envers les enfants, dont l'utilisation d'habiletés prosociales envers les pairs (MÉQ, 2001), qui sont différentes dans un milieu familial. En ce sens, l'écart entre les problèmes de comportement à l'école et à la maison peut être expliqué par une déficience à respecter les règles sociales en milieu scolaire. De plus, les comportements antisociaux et les comportements de retrait sont souvent moins observés à la maison où l'enfant a peu de contacts avec d'autres enfants que dans le milieu scolaire où l'enfant passe beaucoup de temps en groupe.

D'autre part, Garcin (2001) fournit une autre explication potentielle de la différence entre la cotation des parents et des enseignants pour les comportements inadéquats. Elle soutient que les enseignants ont de meilleures habiletés d'observation des comportements que les parents ainsi qu'une formation à la cotation de tests, ce qui peut amener une meilleure compréhension des questions et des comportements notés. Il serait donc intéressant, pour les recherches futures, de poursuivre l'analyse de cette divergence en effectuant une étude comparative de la compréhension des questions par les répondants tel qu'effectué par Vaillant (2001) pour la section des comportements adaptatifs.

3.13 Le comportement adaptatif

L'objectif principal de cette recherche était d'établir des normes pour les enfants âgés de 9 ans pour l'ÉQCA-VS, qui permet de mesurer le comportement adaptatif des jeunes en milieu scolaire francophone.

Des analyses de variance ont été effectuées entre les moyennes des scores bruts en fonction de l'âge, par domaines de comportement adaptatif et pour le score total, pour vérifier s'il existe une différence entre les participants. Une première série d'analyses, vérifiant les différences entre les âges et les sexes pour le score total de comportement adaptatif à l'ÉQCA-VS, indiquent que les participants obtiennent des résultats similaires, peu importe leur âge et le sexe lorsque les deux questionnaires sont combinés. Ces résultats semblent donc suggérer que les garçons et les filles âgés de neuf ans, fréquentant les classes de troisième et quatrième année régulière d'écoles primaires francophones, ont un fonctionnement adaptatif global similaire lorsque leur fonctionnement est évalué à partir de deux milieux.

Dans l'ÉQCA-VS, le fonctionnement adaptatif global est mesuré à partir de neuf des dix domaines d'habiletés adaptatives définies par l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994) : la communication, l'autonomie, les soins personnels, les habiletés domestiques, les habiletés communautaires, la santé et la sécurité, les habiletés préscolaires et scolaires, la socialisation et les loisirs. Or, la définition du comportement adaptatif a été modifiée par l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003) et spécifie dorénavant trois grands domaines de comportement adaptatif : les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. Il est donc nécessaire de se questionner sur la validité des normes de l'ÉQCA-VS afin de mesurer ces trois grands domaines de comportement adaptatif.

Tout d'abord, Luckasson et coll., 2002/2003 spécifient que lorsque l'instrument de mesure ne fournit pas de scores séparés pour les trois domaines de comportement adaptatif (ce qui est le cas de l'ÉQCA-VS), le score total combiné peut être interprété à des fins diagnostiques. En ce sens, puisqu'il n'y a pas de différences significatives selon l'âge et le sexe au score total combiné pour les enfants âgés de 9 ans, et que ce score est utilisé à des

fins diagnostiques, un tableau normatif combiné pour tous les groupes d'âge et pour les deux sexes est construit malgré les différences significatives identifiées pour le questionnaire de l'enseignant.

3.13.1 Différence entre les âges et le sexe par domaine

Une deuxième série d'analyses permet de vérifier s'il y a une différence entre les groupes selon l'âge chronologique et le sexe pour chacun des domaines de comportement adaptatif selon le répondant et s'il existe une différence, quel impact elle peut avoir sur l'élaboration de normes. Sur ce plan, les enfants obtiennent aussi un fonctionnement adaptatif global similaire à la maison, puisque le score total ne présente pas de différences significatives selon l'âge, ce qui correspond aux résultats de Garcin (2000) et Taillefer (1998). De plus, les analyses de variance n'indiquent aucune différence significative selon l'âge pour la version scolaire de l'ÉQCA pour une population d'enfants âgés de neuf ans à sept des neuf domaines de comportement adaptatif soit la communication, les soins personnels, les habiletés domestiques, les habiletés communautaires, la santé et la sécurité, la socialisation et l'autonomie. On retient donc que deux domaines de comportement adaptatif, les habiletés scolaires pour le parent et les loisirs pour l'enseignant, présentent une différence significative selon l'âge dans l'échantillon de normalisation. En ce qui a trait aux différences significatives aux habiletés scolaires selon leur âge, la première hypothèse formulée serait de croire que les enfants obtiennent de meilleures habiletés en fonction de leur âge selon l'évaluation du parent. Cependant, une analyse qualitative des données ne montre pas une tendance développementale des habiletés scolaires en fonction de l'âge, c'est-à-dire que les enfants plus jeunes obtiennent des résultats similaires aux enfants plus âgés. La différence significative ne pouvant être expliquée par cet effet, il est donc possible d'émettre une autre hypothèse.

En ce sens, l'étude de normalisation a élaboré son échantillon auprès d'enfants fréquentant deux niveaux scolaires (la troisième et la quatrième année du primaire). La variabilité des moyennes selon les âges doit être questionnée en fonction des apprentissages des enfants ainsi que de la période scolaire. Afin de comprendre davantage cette hypothèse, il

faut se rappeler que l'étude de normalisation s'est étendue sur deux années scolaires, les premières données normatives ayant été collectées à la fin d'une année scolaire et le second volet s'effectuant en début d'année scolaire. De plus, il faut considérer que l'échantillon de normalisation a été développé à partir d'une population d'enfants fréquentant deux niveaux scolaires, la troisième et la quatrième année. Ces deux niveaux scolaires font partis d'un même cycle scolaire, soit le deuxième cycle (MÉQ, 2001) et les objectifs d'apprentissage pour les enseignants demeurent similaires. Il est donc possible de croire que les enfants ayant été évalués en troisième année maîtrisent moins le contenu scolaire que ceux de quatrième année et ce, peu importe l'âge chronologique de l'enfant. Les résultats des enfants ne présentent pas de différences significatives selon l'âge dans le milieu scolaire, les enseignants maîtrisant davantage les contenus scolaires et ayant plus d'opportunités d'observer les enfants en classe. D'autre part, les progrès des enfants à la maison lors de leurs devoirs et de leurs leçons peuvent différer de leur fonctionnement en classe ou d'autre part, les parents peuvent considérer qu'une habileté n'est pas acquise puisqu'ils ont eu peu de contextes pour l'observer, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants. Enfin, il faut retenir que les différences significatives pour les habiletés scolaires selon l'âge des enfants ne semblent pas dues à une amélioration des habiletés en fonction de l'âge, mais plutôt en fonction du niveau scolaire de l'enfant.

Pour le questionnaire de l'enseignant, un seul domaine, les loisirs, présente une différence significative lorsque les âges des enfants sont comparés. De plus, le domaine des loisirs est aussi le seul domaine du questionnaire de l'enseignant qui présente une différence significative selon le sexe. Une hypothèse est émise pour expliquer cette différence significative selon l'âge et le sexe pour le domaine des loisirs du questionnaire de l'enseignant. Considérant qu'il n'y a des différences significatives qu'à ce domaine du questionnaire de l'enseignant, il faut se questionner sur les scores obtenus pour ce domaine. En effet, les différences significatives semblent être reliées plutôt au contenu du questionnaire qu'à l'échantillon de normalisation. Tout d'abord, on retient une importante utilisation par les enseignants de la cote «NO» pour ce domaine, entre autre, cinq des onze items de ce domaine obtiennent une fréquence d'utilisation de la cote «NO» de plus de 5%. La fréquence d'utilisation de la cote «NO» est plus élevée pour le domaine des loisirs dans

cet échantillon que lors des études de Taillefer (1998) et Garcin (2000). Ce qui remet en question le score total de ce domaine, considérant qu'il y a une conversion des scores en n'attribuant aucun point pour tous les items cotés «NO». Cette conversion des scores a un impact important pour les résultats pour ce domaine, puisque plusieurs enfants obtiennent au moins cinq points de moins que les autres enfants de leur âge en n'attribuant aucun point à ces items.

Les différences significatives entre le sexe et l'âge pour les loisirs seraient plutôt reliées à la fidélité du domaine en soi. Il faut souligner que la fidélité et la validité du domaine des loisirs furent déjà questionnées, entre autres lors d'un test évaluant les différences entre les modalités de passation de l'ÉQCA-VS. Vaillant (2000) concluait que le concept du domaine des loisirs et la façon dont les répondants observent ce que les enfants font comme loisirs sont deux choses qui diffèrent. En effet, elle reconnaît que le domaine des loisirs présente une fidélité plus faible que les autres domaines lorsque la cotation des enseignants est comparée selon le mode d'administration pour une population ne présentant pas de déficience intellectuelle. La méthode de cette étude, laissant le choix à l'enseignant du mode de passation, semble introduire un biais quant aux analyses de variance effectuée selon l'âge et le sexe pour ce domaine. En ce sens, les analyses de variance effectuées pour l'échantillon de normalisation reproduisent ce biais observé lors de l'étude précédente. Il semble alors qu'il existe des difficultés de cotation des items par les enseignants pour le domaine des loisirs. Plusieurs items semblent difficiles à évaluer en classe puisqu'ils sont cotés non observables. En conclusion, le contenu du domaine des loisirs a un impact important sur les résultats des enfants; il serait intéressant d'analyser ce domaine afin d'en améliorer le contenu.

3.13.2 Différences entre les sexes pour le questionnaire de l'enseignant

Lorsque l'on considère les analyses de variance selon le sexe pour le score total du questionnaire de l'enseignant, les filles présentent un fonctionnement adaptatif plus élevé que les garçons à l'école. Il faut tout d'abord questionner l'impact de la différence entre les enfants selon le sexe pour le domaine des loisirs sur la différence significative observée au

score total du questionnaire de l'enseignant. Cependant, cette différence en faveur du sexe féminin est aussi observée chez les enfants de 7 et 8 ans (Taillefer, 1998) bien qu'il n'y ait pas de différences chez les enfants plus jeunes (Garcin, 2000). En effet, les études de Taillefer (1998) indiquent que les filles présentent des habiletés plus élevées à tous les domaines reliés au milieu scolaire ainsi que pour le score total selon les parents incluant des domaines tels que la communication, l'autonomie et les habiletés scolaires. Les données de l'échantillon de normalisation âgé de neuf ans corrobore donc les résultats obtenus auprès des tranches d'âge inférieures, seulement pour le questionnaire de l'enseignant puisque aucune différence selon le sexe n'est observée pour le questionnaire du parent. Comment peut-on expliquer le fait que les filles de neuf ans ont des habiletés adaptatives plus élevées que les garçons à l'école? Il est reconnu, au Québec, depuis plusieurs années que les garçons présentent plus de difficultés scolaires que les filles. Selon le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, il n'y a pas de différences entre les sexes au début de la scolarisation puis l'écart entre la performance des filles et des garçons augmente rapidement, jusqu'à ce que les filles dominent par la suite, principalement en lecture et en écriture (Lamarre et Ouellet, 1999). Dans le même sens, plus de garçons que de filles présentent des difficultés d'apprentissage et acquièrent des retards scolaires. Le rapport ajoute qu'on observe une plus grande immaturité chez les garçons qui peut influencer les habiletés sociales de ces derniers. Cette constatation de la situation des garçons dans le milieu scolaire corrobore en ce sens, la différence observée entre les filles et les garçons sur le plan adaptatif.

D'autre part, on retient qu'il n'y a pas de différences significatives entre les sexes pour le questionnaire du parent, comparativement aux différences observées chez les enfants de sept et huit ans (Taillefer, 1998). Cependant, il est possible d'émettre une hypothèse sur les résultats de notre échantillon. En effet, les différences observées entre les sexes sont observées, chez les enfants de sept et huit ans, pour les domaines de la communication, de l'autonomie et des habiletés scolaires. Or, pour l'échantillon des enfants de neuf ans, un plafonnement de ces domaines est observé, c'est-à-dire que plusieurs enfants de l'échantillon obtiennent le score maximum pour ces domaines. Donc, considérant la tendance observée précédemment, les filles qui semblent présenter des habiletés plus élevées, ne peuvent obtenir des scores supérieurs aux garçons qui eux aussi atteignent le score maximum pour ces

domaines. Cet effet de plafonnement peut alors influencer le faible écart entre les moyennes des garçons et des filles. La section suivante présente une discussion considérant l'effet de plafonnement observé pour certains domaines.

3.13.3 Fréquence d'utilisation de la cote «NO»

Des analyses de la fréquence d'utilisation de la cote «NO» par les parents et les enseignants sont effectuées pour l'ÉQCA-VS afin de vérifier la fréquence d'utilisation par questionnaire et par domaine. Puisque la cote «NO» est transformée de façon à n'attribuer aucun point dans la compilation (un score de zéro), il est intéressant d'examiner les items ayant obtenu un pourcentage de plus de 5% de cote «NO». Cette analyse est justifiée par le fait que la cote «NO» est introduite dans les questionnaires lors de l'expérimentation de l'instrument et ne devait pas faire partie du questionnaire final (Morin, 1993). Cependant, puisqu'elle est retenue dans la version actuelle de l'ÉQCA-VS, il faut considérer l'impact de la transformation des scores sur les analyses.

La fréquence d'utilisation de la cote «NO» par les parents et les enseignants est similaire à celle obtenue par Taillefer (1997). D'autre part, Garcin (2000) obtient un nombre plus élevé de cotes «NO» pour le questionnaire du parent. Elle explique ce résultat par le jeune âge des enfants qui influence les parents à coter comme étant non-observable tous les items trop difficiles pour leur enfant.

Il est intéressant de noter que les items ayant reçu un nombre élevé de cotes «NO» diffèrent pour les parents et les enseignants. Nous observons tout d'abord que les items cotés non-observable ne sont pas des items communs aux deux questionnaires. En effet, la majorité des items cotés «NO» selon les parents proviennent des domaines exclusifs aux parents tels que les soins personnels, les habiletés domestiques, les habiletés communautaires et la santé et la sécurité. On observe de plus que ce sont principalement les items difficiles et reliés à l'âge. Par exemple, pour l'item «s'occupe de son hygiène menstruelle», il est normal de comprendre l'utilisation de cette cote chez les enfants de neuf ans. Les parents utilisent alors cette cote lorsque leur enfant n'a pas acquis le niveau développemental pour effectuer ce

comportement. Cette utilisation était aussi observée dans les études de Taillefer (1998) et de Garcin (2000). D'autre part, les enseignants utilisent la cote « NO » quant à eux, autant pour des items ayant un niveau développemental plus faible qu'un niveau élevé. Pour des items faciles, tel que « dit son adresse sur demande » ou « joue seul(e) durant 10 minutes », il faut se questionner sur les raisons incitant les enseignants à utiliser cette cote. De plus, il faut se questionner par l'utilisation élevée de la cote « NO » par les enseignants pour le domaine des habiletés scolaires, qui selon toute rationalité, doit être observable dans le milieu scolaire. En ce sens, Vaillant (2001) soulève lors de son étude que plusieurs items du domaine des habiletés scolaires sont mal compris ou demandent une précision supplémentaire. L'auteure dresse une liste détaillée des items qui nécessitent une analyse approfondie et pouvant influencer la cotation des parents et des enseignants. Une discussion plus approfondie concernant l'utilisation de la cote « NO » sera faite dans le cadre de la deuxième étude de cette thèse.

3.13.4 L'effet de plafonnement des domaines chez une population d'enfants de neuf ans

Pour plusieurs domaines de comportement adaptatif du questionnaire du parent et de l'enseignant, une agglomération des scores autour de la moyenne est observée. Dans le cas de l'échantillon de normalisation, les agglomérations sont normales puisque la majorité des enfants ne présentent pas de difficultés spécifiques et fréquentent tous des classes de troisième et de quatrième année régulière. En effet, il est possible de croire que les scores se situant à l'extérieur des agglomérations près de la moyenne, appartiennent aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou un déficit du comportement adaptatif ou, d'autre part, aux enfants ayant des habiletés supérieures pour leur âge. Dans le même sens, les asymétries remarquées dans l'échantillon se situent pour tous les domaines dans la partie inférieure à la moyenne, ce qui est expliqué par l'interprétation précédente.

Il y a cependant un autre facteur à considérer. On définit l'ampleur de l'asymétrie d'une distribution par l'étendue des scores en dessous et au dessus de la moyenne; lorsque l'étendue est petite d'un côté, l'asymétrie peut être facilement observée (Bernier et Pietrulewicz, 1997). Cette hypothèse est observée dans cette étude normative. Similairement,

toutes les distributions de fréquences des scores ayant des asymétries négatives possèdent une petite étendue des scores au dessus de la moyenne. Cette petite étendue des scores est expliquée par un plafonnement de l'échantillon pour ces domaines. En d'autres termes, une proportion de l'échantillon atteint le score maximum de l'instrument pour plusieurs domaines. De plus, ce sont seulement les domaines communs aux deux questionnaires (la communication, la socialisation, l'autonomie, les habiletés scolaires et les loisirs) qui présentent un plafonnement des scores puisque ce sont principalement ces domaines qui présentent un niveau développemental plus faible. Ce phénomène de plafonnement doit être souligné, puisque l'instrument de mesure vise à discriminer l'absence ou la présence de déficits de comportement adaptatif, chez les enfants âgés de six à douze ans onze mois.

Tout d'abord, les asymétries négatives, pour les domaines de la communication et des habiletés scolaires du questionnaire du parent et le domaine de l'autonomie pour l'enseignant, indiquent que plusieurs enfants se situent dans l'extrémité supérieure de la courbe, ce qui selon Anastasi (1994) indique que le test a un plafond insuffisant pour ces domaines. Dans le même sens, les résultats obtenus à d'autres domaines, tels que l'autonomie et les loisirs observés à la maison ou les habiletés scolaires à l'école se distribuent majoritairement autour de la moyenne, qui elle aussi se situe dans l'extrémité supérieure de la courbe. Bien que les domaines du questionnaire de l'enseignant présente peu d'asymétrie négative (sauf le domaine de l'autonomie), il est possible de remarquer quantitativement un plafonnement des scores pour tous les domaines. Cette observation est supportée par la fréquence des comportements rapportés par les parents et les enseignants qui permet de constater que certains domaines sont majoritairement acquis par les enfants dès l'âge de neuf ans. En effet, pour les cinq domaines communs des deux questionnaires (la communication, la socialisation, l'autonomie, les habiletés scolaires et les loisirs), plus de 5% des enfants atteignent le score maximum pour tous les domaines. De plus, près de la majorité des enfants présentent toutes les habiletés ciblées par le test pour le domaine des loisirs de l'enseignant et le domaine de la communication du questionnaire du parent. Comment peut-on expliquer le plafonnement des scores pour ces domaines?

Tout d'abord, l'effet de plafonnement est aussi observé auprès d'un échantillon élargi d'enfants, âgé entre six et douze ans onze mois. Morin (1993) rapporte que les domaines de la communication, des soins personnels, de la socialisation, de l'autonomie et des loisirs ne présentent pas assez d'items difficiles. Cette étude corrobore ce qui est observé dans l'échantillon d'enfants de neuf ans, malgré la présence d'un plafonnement pour les habiletés scolaires, ce qui diffère de l'étude de Morin (1993). Cependant, selon l'étude précédente, pour une population d'enfants ayant une déficience intellectuelle, les domaines ne présentent pas de plafonnement, ce qui assure, selon l'auteure, la discrimination des élèves ayant une déficience intellectuelle de ceux n'ayant pas de déficience intellectuelle.

Sur ce plan, différents concepts doivent être considérés. Tout d'abord, l'ÉQCA-VS vise à discriminer la présence d'un déficit léger ou moyen du comportement adaptatif par rapport à l'absence d'un déficit et cible donc les enfants ayant des scores les plus faibles de la distribution. D'autre part, un questionnement se pose concernant les moyennes obtenues pour les domaines dont les enfants présentent de façon indépendante et autonome, tous les comportements. En effet, lorsque la moyenne se situe à 35,98 pour le domaine de la communication, aurait-il été plus élevé si le score maximum serait de 45 au lieu de 38? La question revient donc à se demander si les enfants obtiendraient des scores différents en présence d'un nombre d'items plus difficiles dans chaque domaine? D'autre part, les domaines, tel que définis par Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994), sont établis dans une perspective développementale, par exemple, les habiletés de communication sont en développement bien avant que l'enfant participe aux activités domestiques. Il est donc normal que certains domaines complètent leur développement précédemment à d'autres domaines. Tout en tenant compte de cet aspect, il faut tout de même considérer que cinq des neuf domaines du questionnaire du parent (communication, socialisation, autonomie, habiletés scolaires et loisirs) et les mêmes domaines du questionnaire de l'enseignant obtiennent un plafond dès l'âge de neuf ans.

Il est vrai de dire que l'objectif de la version scolaire de l'ÉQCA-VS vise à mieux évaluer les enfants se situant à l'extrémité inférieure de la courbe normale, ce qui est encore possible, malgré le plafonnement des items. Cependant, lorsque l'on désire situer la

performance de l'enfant par rapport à la moyenne des enfants de son âge, il est nécessaire de s'assurer que la moyenne est représentative des habiletés des enfants de la population. En ce sens, il est important de connaître l'étendue des scores au-dessous et au-dessus de la moyenne, ce que nous ne pouvons situer dans le cas des domaines dont le plafond est atteint.

Sur ce plan, Anastasi (1994) et Bernier et Pietrulewicz (1997) recommandent, pour les tests présentant une asymétrie, de modifier le niveau de difficultés des items en ajoutant des items plus difficiles ou en transformant certains items, jusqu'à ce que la distribution des scores soit à peu près normale. Considérant cet énoncé, il est possible de recommander, à la suite de cette étude, qu'une démarche théorique d'analyse et de construction d'items difficiles, soit effectuée afin d'être utilisée pour augmenter le plafond des domaines ciblés. De plus, dans le sens du changement théorique sur le plan de l'évaluation du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003), ces résultats incitent aussi à reconsidérer et à réorganiser les différents domaines de comportement adaptatif ainsi que le contenu des items qui les mesure.

Cette démarche est présentée au chapitre IV de cette thèse et constitue la deuxième étude.

CHAPITRE IV
DEUXIÈME ÉTUDE
RÉVISION DU CONTENU DES QUESTIONNAIRES
DE LA VERSION SCOLAIRE
DE L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE COMPORTEMENTS ADAPTATIFS

CONTEXTE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

À la suite de la parution de la neuvième édition de la définition de la déficience intellectuelle de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994), qui proposait dix domaines d'habiletés adaptatives, plusieurs instruments de mesure furent révisés afin de correspondre à ces critères diagnostiques. Au Québec, la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS) fut la première échelle construite en fonction des dix domaines d'habiletés adaptatives (Morin, 1993). Par la suite, les items de la version originale de l'instrument de mesure (ÉQCA-VO) furent classifiés en utilisant la même structure à dix domaines d'habiletés adaptatives.

L'évaluation des dix domaines proposés dans la définition de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994) fut très critiquée. En effet, des analyses factorielles portant sur les instruments de mesure du comportement adaptatif tendent vers des structures comprenant trois à cinq facteurs et ne correspondent pas aux dix domaines d'habiletés adaptatives proposés par l'AAMR. En 2002, l'AAMR répond à cette critique en proposant maintenant une structure en trois domaines du comportement adaptatif : les habiletés conceptuelles, les habiletés pratiques et les habiletés sociales (Luckasson et coll., 2002/2003). Cette définition modifie la conception du comportement adaptatif en élargissant les sphères permettant d'évaluer le fonctionnement de la personne dans la vie de tous les jours.

Cependant, l'AAMR admet qu'aucune « mesure du comportement adaptatif n'évalue tous ces domaines » (Luckasson et coll., 2002/2003, p. 86). Pour le moment, un seul instrument de mesure américain, la deuxième édition de *l'Adaptive Behavior Assessment System* (ABAS II) (Harrison et Oakland, 2004), permet d'obtenir un profil à partir des trois

domaines d'habiletés conceptuelles, sociales et pratiques de l'AAMR. Le profil de l'ABAS-II, obtenu à partir de trois domaines, demeure une tendance qui doit être confirmée par des études empiriques à l'aide d'échantillons cliniques. Il n'existe donc pas à ce jour d'instruments de mesure construits selon la définition du comportement adaptatif de l'AAMR de 2002. De plus, la réalité demeure que les domaines du comportement adaptatif mesurés varient d'un instrument à l'autre (Morin, 1993). C'est d'ailleurs pourquoi Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) recommandent l'utilisation de plus d'un instrument de mesure afin d'obtenir un profil complet des habiletés de la personne et une vue de son fonctionnement global. De plus, de nouveaux concepts ont été intégrés dans l'évaluation du comportement adaptatif dont la crédulité et la naïveté. Il est donc important de développer un instrument de mesure permettant de mesurer une plus grande variété d'habiletés, tel que proposé par la définition de l'AAMR de 2002.

Plusieurs enfants québécois sont évalués selon les critères diagnostiques de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994) et le DSM-IV-texte révisé (APA, 2003) (le critère diagnostique chez les enfants étant de deux domaines déficitaires sur neuf, puisque le domaine du travail n'est pas évalué avant l'adolescence). Une étude de Lecavalier, Tassé et Lévesque (2001) indique que 43% des psychologues scolaires utilisent principalement l'ÉQCA dans le cadre d'une évaluation diagnostique de la déficience intellectuelle. L'instrument de mesure à l'étude dans la présente recherche, l'ÉQCA-VS, est utilisé principalement par les professionnels en milieu scolaire dans le cadre d'une démarche d'évaluation diagnostique de la déficience intellectuelle. L'ÉQCA-VS, demeure un instrument intéressant pour évaluer les déficits du comportement adaptatif des enfants francophones québécois âgés de 6 à 12 ans 11 mois puisqu'il permet d'obtenir un portrait du fonctionnement de l'enfant dans son milieu scolaire et dans son milieu familial. Il fut cependant construit il y a plus de dix ans (Morin, 1993). Or, il faut se questionner sur la validité actuelle de cet instrument de mesure, en considérant la nouvelle définition de l'AAMR et aussi en considérant les changements sociaux et technologiques de la société québécoise depuis la dernière décennie (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001) ainsi que l'implantation d'une nouvelle réforme dans le milieu scolaire (MÉQ, 2001).

De plus, sur le plan psychométrique, des recherches empiriques remettent en question certains items des questionnaires de l'ÉQCA-VS. Il faut se rappeler entre autres, que cinq des neuf domaines de l'instrument (la communication, la socialisation, l'autonomie, les habiletés scolaires et les loisirs) obtiennent un plafonnement des scores dès l'âge de neuf ans. On souligne que ces domaines sont communs entre les questionnaires du parent et de l'enseignant. Ce plafonnement des scores indique que ces domaines ne présentent pas un nombre suffisant d'items de niveau de difficulté élevé pour des enfants âgés de neuf ans et plus. L'étude de Morin (1993) confirme de plus, un manque d'items difficiles pour les domaines de la communication, des soins personnels, de la socialisation, de l'autonomie et des loisirs chez une population d'enfants âgés de 6 à 13 ans. À la suite de cette étude, il était recommandé de développer des items ayant un niveau de difficulté plus élevé. D'autres aspects confirment l'importance de réviser le contenu des questionnaires de l'ÉQCA-VS. Notamment, l'étude de Vaillant (2000) qui retient un nombre élevé d'items dont la compréhension est douteuse par les répondants, autant sur le plan du vocabulaire que de la formulation des items. Toutes ces considérations justifient une révision du contenu des items des questionnaires.

Considérant la nécessité d'une révision des items de l'instrument de mesure ainsi qu'un changement dans la conception du comportement adaptatif et de sa mesure, il est de mise d'effectuer une révision du contenu des items des questionnaires du parent et de l'enseignant de l'ÉQCA-VS pour mieux évaluer le fonctionnement adaptatif actuel des enfants d'âge scolaire. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) soulignent de plus l'importance d'utiliser des instruments de mesure valides, fidèles et ayant des normes récentes dans le cadre du diagnostic de la déficience intellectuelle. En effet, lorsque l'on considère l'erreur de mesure des instruments, qui augmentent au fil des années de leur utilisation, il est important de réviser les instruments existants afin de préserver une bonne validité (Flynn, 1985).

Le lecteur comprendra mieux à la lecture de ce chapitre le concept de comportement adaptatif tel que défini par l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003), les changements

sociaux et technologiques influençant le développement des habiletés adaptatives des jeunes ainsi que la démarche nécessaire à une révision d'un instrument mesurant ce concept.

4.1 Une place égale entre l'intelligence et le comportement adaptatif

Historiquement, on reconnaissait dès le XVI^{ème} siècle que certaines personnes présentaient des limitations sur le plan intellectuel (Lebeau, 1999). Puis, avec l'apparition des tests d'intelligence au XX^{ème} siècle (Luckasson et coll., 2002/2003), la mesure du quotient intellectuel (QI) a permis de mieux comprendre les difficultés cognitives des personnes présentant une déficience intellectuelle. Ce ne fut qu'en 1959 que Heber précisa l'importance de considérer le fonctionnement dans la vie de tous les jours afin de déterminer la présence d'une déficience intellectuelle (Heber, 1959). Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) admettent cependant qu'encore aujourd'hui « l'intelligence, telle que mesurée par le QI, est demeurée le critère premier dans le diagnostic du retard mental » (p. 29). Il existe donc un déséquilibre entre la mesure de l'intelligence et la mesure du comportement adaptatif, dans le cadre d'une évaluation diagnostique, mais ce déséquilibre ne correspond pas à la façon dont la déficience intellectuelle est définie par l'AAMR depuis 2002. La mesure du comportement adaptatif, en plus d'être essentielle à l'évaluation diagnostique, devrait occuper une place égale à l'évaluation intellectuelle.

Greenspan, Switzky et Grandfield (1996) considèrent que l'intelligence et le comportement adaptatif font partie d'un modèle global de l'intelligence où le quotient intellectuel représente plutôt l'intelligence académique et, d'autre part, le comportement adaptatif mesure l'intelligence de la vie de tous les jours. La mesure du comportement adaptatif implique en ce sens, une sélection parmi tous les domaines existants, de ceux qui sont associés au fonctionnement intellectuel (Maurice et Piédalue, 2003). Les domaines sélectionnés doivent « avoir un lien plus étroit avec les limitations intellectuelles qu'avec d'autres circonstances » (Luckasson et coll., 1992/1994, p. 4), c'est-à-dire que les limitations observées ne peuvent être expliquées que par des limitations intellectuelles et non des limitations physiques, organiques ou psychiatriques.

Comment peut-on différencier les items évaluant l'intelligence et ceux mesurant le comportement adaptatif? Il faut tout d'abord distinguer ce que mesure l'intelligence et ce que mesure le comportement adaptatif. *La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (OMS, 2001) fournit une définition distinguant la notion de capacité et de performance. Selon cette définition, la notion de capacité représente la mesure de l'intelligence (voir chapitre I pour la définition complète) tandis que la performance, qui se traduit par les comportements observables de la personne, inclue le comportement adaptatif. Le comportement adaptatif se définit alors comme un concept évaluant plusieurs domaines de la vie quotidienne (Luckasson et coll., 2002/2003). Cette distinction entre la capacité de la personne à faire une activité et ce qu'elle fait concrètement dans la vie de tous les jours, représente bien la relation entre l'intelligence et le comportement adaptatif, ce qui est soutenu par plusieurs auteurs. Entre autres, Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) soutiennent que la mesure du quotient intellectuel ne reflète pas le fonctionnement global de la personne. Le quotient intellectuel, à lui seul, ne peut expliquer tous les comportements de la personne face aux diverses situations. C'est pourquoi, les auteurs considèrent que l'intelligence et le comportement adaptatif doivent être considérés de façon égale dans la mesure de la déficience intellectuelle. Cette conception de l'AAMR est inspirée du modèle de compétence personnelle développé par Greenspan (1997) et repris par Thompson, McGrew et Bruininks (1999).

4.2 Le modèle de compétence personnelle

L'AAMR soutient que son système de classification est influencé, depuis 1992, par les modèles de la déficience intellectuelle proposés par les chercheurs dans le domaine, entre autres, le modèle de compétence personnelle qui, selon Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994), a influencé la conception théorique des dix domaines d'habiletés adaptatives.

Le modèle de compétence personnelle est issu des travaux de Greenspan (1997) qui propose sa propre définition de la déficience intellectuelle en indiquant que le terme « retard mental » désigne les personnes nécessitant du soutien à long terme dû à des limitations persistantes sur les plans de l'intelligence pratique, conceptuelle et sociale.

La définition de Greenspan (1997) réfère à la théorie tripartite de l'intelligence selon laquelle il existe trois types d'intelligence: conceptuelle, pratique et sociale. Les limitations sur le plan conceptuel, pratique ou social expliquent l'incapacité de la personne à répondre aux demandes de son environnement. Chaque type d'intelligence représente une sphère d'habiletés spécifiques. On définit tout d'abord l'intelligence conceptuelle par les compétences académiques ainsi que les habiletés mesurées par le quotient intellectuel des tests d'intelligence traditionnels (Greenspan, Switzy et Grandfield, 1996). L'intelligence conceptuelle, en ce sens, représente la capacité de la personne à apprendre de nouveaux concepts et à les mettre en application. D'autre part, l'intelligence pratique désigne la capacité à s'adapter aux exigences de son environnement (Sternberg, Wagner, Williams et Horvath, 1995, cité dans Schalock, 1999). L'intelligence sociale, quant à elle, réfère à la capacité de comprendre les attentes sociales, le comportement des autres, les règles sociales ainsi qu'à la capacité de développer un bon jugement social. Selon Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994), cette intelligence sociale, telle que définie par Greenspan en 1979, représente chez les personnes ayant une déficience intellectuelle les limitations sur le plan de leur jugement des autres, de leur aptitude à communiquer leurs pensées et leurs sentiments ainsi que sur le plan de la résolution des problèmes sociaux.

À partir de la théorie tripartite de l'intelligence, Greenspan (1997) suggère d'abolir la notion du quotient intellectuel tel qu'on le connaît et d'abolir la mesure du comportement adaptatif pour mesurer d'autre part, la compétence personnelle de la personne qui implique un portrait plus global et unifié. Il propose alors son modèle de la compétence personnelle et suggère une structure hiérarchique de la déficience intellectuelle et du comportement adaptatif (Greenspan, 1999). Son modèle de compétence personnelle qui inclut quatre domaines majeurs de compétence (physique, affective, de la vie de tous les jours et académique) fut repris par Thompson, McGrew et Bruininks (1999) qui ont distingué la performance typique de la personne de son potentiel abstrait.

Thompson, McGrew et Bruininks (1999) ont donc développé un modèle de compétence personnelle hiérarchique basé sur cinq domaines: la compétence physique, l'intelligence conceptuelle, l'intelligence pratique, l'intelligence sociale et les compétences

affectives. Ces dernières compétences incluent le tempérament et le trait de caractère de la personne. On considère le développement organique et moteur de la personne dans les compétences physiques qui, selon Greenspan (1999), sont trop représentées dans les instruments de mesure du comportement adaptatif.

Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994) précisent que « les intelligences pratiques et sociales agissent conjointement pour soutenir le développement des habiletés adaptatives » (p.13). Lorsque l'on compare le modèle global de la compétence personnelle et les habiletés adaptatives proposées par l'AAMR dans leur système de classification de 1992, les domaines d'habiletés adaptatives évaluent principalement l'intelligence pratique. Une analyse qualitative des dix domaines par Greenspan (1999) indique que huit des dix habiletés adaptatives de l'AAMR représentent l'intelligence pratique tandis que les habiletés préscolaires et scolaires représentent l'intelligence conceptuelle et la dernière habileté (la socialisation) réfère à l'intelligence sociale. À la suite de cette affirmation, l'auteur ajoute que l'intelligence sociale est peu développée dans les instruments de mesure. À ce sujet, Greenspan (1999) et Thompson et ses collaborateurs (1999) proposent de nouvelles habiletés sociales pour mesurer l'intelligence sociale, ces habiletés seront mieux définies dans la section des habiletés sociales.

Les travaux de Thompson, McGrew et Bruininks (1999) sont corroborés par Kamphaus (1987), Greenspan et Grandfield (1992), Widaman et McGrew (1996) qui font consensus sur une structure en trois groupes de facteurs : 1) les habiletés cognitives, de communication et scolaires, 2) les habiletés de compétence sociale et 3) les habiletés d'autonomie, ce qui correspond de façon similaire aux principales sphères du modèle de compétence personnelle bien qu'il est maintenant établi d'exclure de la mesure du comportement adaptatif les compétences physiques et émotionnelles.

4.3 L'évaluation et la mesure du comportement adaptatif

L'AAMR définit le comportement adaptatif comme étant :

« l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises par la personne qui lui permet de fonctionner au quotidien. Les limitations du comportement adaptatif compromettent tant les activités quotidiennes de la personne que sa capacité à s'adapter aux changements et aux exigences de l'environnement. » (Luckasson et coll., 2002/2003, p. 16).

Selon Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003), les trois domaines du comportement adaptatif correspondent davantage au modèle de compétence personnelle. Il existe, en ce qui a trait au fonctionnement intellectuel, des appuis empiriques d'une théorie tripartite de l'intelligence incluant une intelligence pratique, conceptuelle et sociale. D'autre part, les auteurs soutiennent qu'il existe un consensus grandissant vers un modèle tripartite du comportement adaptatif. Ce modèle tripartite du comportement adaptatif comprend comme facteurs principaux en lien avec l'intelligence: l'indépendance personnelle (l'intelligence pratique), la responsabilité (l'intelligence sociale) et l'aspect cognitif ou l'apprentissage scolaire (l'intelligence conceptuelle). C'est à partir de cette comparaison entre les trois facteurs identifiés du comportement adaptatif et les trois types d'intelligence, que les auteurs ont établi les trois domaines du comportement adaptatif: les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales.

Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) reconnaissent cependant que les trois domaines de comportement adaptatif de la définition de 2002 sont moins bien différenciés que les dix domaines d'habiletés adaptatives de la définition de 1992. En effet, l'AAMR ne définit pas dans son système de classification, ce que sont les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. Quant à la mesure des domaines, l'AAMR fait référence aux dix domaines d'habiletés adaptatives afin de les comparer et de les classer dans la nouvelle structure en trois domaines. Cependant, nous tenterons de mieux définir les critères d'inclusion des domaines et de clarifier la mesure du comportement adaptatif à partir de la littérature dans le domaine.

4.3.1 La nature développementale du comportement adaptatif

Il faut tout d'abord établir que le comportement adaptatif est observé dès le jeune âge et se développe tout au long de la vie. Selon les stades de développement de l'enfant et de l'adulte, des habiletés différentes sont observées. Il existe donc une notion de continuité dans le développement des habiletés à l'intérieur des domaines du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003). Lorsque l'on considère que le développement cognitif de l'enfant évolue selon l'âge, les habiletés observées dans la vie quotidienne devraient elles aussi progresser selon l'âge. On reconnaît donc que le niveau d'habiletés attendu varie avec l'âge de l'enfant (Jacobson et Mulick, 1996).

En bas âge, le comportement adaptatif représente « le développement cognitif, social et moteur de l'enfant dans sa conquête d'autonomie par rapport à son environnement » (Maurice et Piédalue, 2003, p. 59). Chez le jeune enfant, les comportements sensorimoteurs, le comportement adaptatif et le développement cognitif sont souvent indifférenciés, c'est pourquoi plusieurs échelles de comportement adaptatif incluent les comportements moteurs. Le comportement adaptatif inclut aussi dès le jeune âge, le concept de compétence sociale. Les habiletés sociales sont en émergence; on évalue alors la compétence sociale du jeune enfant à partir de ses habiletés à effectuer ses soins personnels et à prendre soin de lui-même. (Jacobson et Mulick, 1996). À l'âge scolaire, l'enfant développe ses habiletés pratiques et ses connaissances sociales nécessaires pour fonctionner dans un environnement scolaire.

L'évaluation du comportement adaptatif doit donc se faire à des moments charnières du développement de la personne. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) recommandent, entre autres, une évaluation du fonctionnement de la personne de la première enfance à la petite enfance, de l'enfance à la préadolescence, du jeune adulte à l'âge adulte. Il est difficilement concevable qu'un seul instrument de mesure puisse évaluer de façon valide tous les stades de développement de la personne en développant des items mesurant tous les domaines du comportement adaptatif. Certains instruments sont donc développés afin d'évaluer une population ayant des caractéristiques spécifiques, telles que l'âge.

4.3.2 Les critères d'inclusion des domaines de comportement adaptatif

Schalock (1999) soulève un questionnement sur ce que doit mesurer le comportement adaptatif. Il ajoute que les critères d'inclusion des comportements mesurant les domaines du fonctionnement adaptatif sont peu précis.

En effet, bien que l'AAMR ait introduit, en 1992, dix domaines d'habiletés adaptatives, Morin (1993) souligne que les domaines du comportement adaptatif varient d'un instrument à l'autre et ne permettent pas toujours d'avoir une vue d'ensemble du fonctionnement adaptatif. Maurice et Piédalue (2003) ajoutent que les domaines du comportement adaptatif sont définis implicitement par les instruments de mesure sur le marché, par leur utilisation et leur disponibilité. De plus, les habiletés motrices, qui ne sont pas incluses dans le concept d'habiletés adaptatives, sont fortement représentées dans les instruments de mesure et influencent le score total qu'obtiennent les enfants évalués. C'est pourquoi plusieurs auteurs questionnent la présence d'un domaine évaluant les habiletés motrices dans la mesure du comportement adaptatif (Greenspan, 1997, Maurice et Piédalue, 2003). Ces auteurs justifient l'exclusion des habiletés motrices dans la mesure du comportement adaptatif car ces habiletés sont peu reliées aux autres domaines du fonctionnement adaptatif ou du fonctionnement intellectuel. Dans le même sens, Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994) précisent que les domaines du comportement adaptatif doivent avoir un lien plus étroit avec la mesure de l'intelligence que d'autres considérations, par exemple, le développement organique.

En ce sens, la définition de l'AAMR de 1992 tentait de clarifier la mesure du fonctionnement adaptatif en proposant dix domaines d'habiletés adaptatives qui, comme le soulignent Maurice et Piédalue (2003), n'incluent pas un domaine d'habiletés motrices. L'AAMR conserve cette perception en proposant trois grands domaines d'habiletés qui ne sont pas reliés aux habiletés motrices de la personne (Luckasson et coll., 2002/2003). Les auteurs affirment que les trois domaines du comportement adaptatif sont dérivés des études empiriques dans le domaine de la déficience intellectuelle ainsi que des analyses factorielles des instruments de mesure. Cependant, l'AAMR a peu défini sur le plan théorique les critères

d'inclusion et d'exclusion des comportements mesurant les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. Dans la perspective de mieux comprendre les trois domaines de comportement adaptatif et afin de développer un instrument de mesure valide, nous présentons les grandes sphères et les concepts évalués dans chaque domaine.

4.3.2.1 Le domaine des habiletés conceptuelles

Le domaine des habiletés conceptuelles est le domaine le plus étroitement lié aux habiletés cognitives. Les habiletés conceptuelles comprennent une variété d'habiletés académiques et analytiques (Schalock, 1999).

Sur le plan académique, les habiletés conceptuelles sont reliées aux apprentissages scolaires de l'enfant et à leur mise en application. Le comportement adaptatif doit mesurer les connaissances quantitatives comme les nombres et le concept de temps ainsi que les habiletés de lecture et d'écriture utilisées dans l'environnement typique de l'enfant (Thompson, McGrew et Bruininks, 1999). Par exemple, on peut mesurer les connaissances quantitatives en évaluant l'utilisation de l'argent pour faire un achat. Le comportement adaptatif doit aussi évaluer la performance typique de l'enfant lorsqu'il doit faire appel à sa mémoire à court et à long terme (Schalock, 1999) que l'on peut évaluer en observant si l'enfant est capable de réciter une table de multiplications. En effet, on retrouve principalement des items mesurant ces habiletés dans la sphère des habiletés préscolaires et scolaires des instruments de mesure existants (Luckasson et coll., 2002/2003).

D'autre part, Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) considèrent que tous les apprentissages, autres que ceux académiques, impliquent en partie les habiletés conceptuelles. C'est pourquoi les auteurs incluent l'apprentissage des règles de santé et de sécurité dans le domaine des habiletés conceptuelles. Le rationnel sous-jacent est la considération que l'enfant doit comprendre les règles et leur rationnel afin de les appliquer dans sa vie quotidienne. Cependant, la mise en application de ces règles fait appel à d'autres habiletés et les domaines de la santé et de la sécurité, tels que définis par l'AAMR en 1992 (voir appendice A), se retrouvent aussi inclus dans la mesure des habiletés pratiques.

Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) considèrent que les habiletés conceptuelles ne représentent pas seulement les apprentissages préscolaires, scolaires et les règles de santé et de sécurité. Ils proposent l'inclusion d'une mesure des habiletés de résolution de problèmes dans le domaine des habiletés conceptuelles. Ils distinguent alors la capacité à résoudre les problèmes et leur application dans la vie de tous les jours, ce qui fait référence à la notion de performance (OMS, 2001). La capacité de résolution de problèmes étant, en ce sens, déjà mesurée par les tests d'intelligence, peu de mesure actuelle évalue si l'enfant qui a une bonne capacité de résolution de problèmes peut l'utiliser dans sa vie quotidienne. En effet, plusieurs facteurs peuvent influencer la mise en application de la capacité à résoudre des problèmes dans une situation réelle.

Afin de mieux comprendre ce que sont les habiletés de résolutions de problèmes, on peut se référer à Schalock (1999) qui les définit comme étant l'utilisation du raisonnement déductif et inductif lorsque l'enfant fait face à des problèmes pratiques dans sa vie quotidienne. L'auteur appuie donc le rationnel de l'AAMR. L'inclusion d'une mesure des habiletés de résolution de problèmes dans la vie quotidienne est considérée depuis plusieurs décennies. Dès 1978, Simeonsson faisait le lien entre les habiletés de résolution de problèmes et l'autodétermination. Sa définition des habiletés de résolutions de problèmes suggère une mesure de l'habileté à faire des choix et l'anticipation des conséquences de ses actions, ce qui ressemble en partie aux définitions de l'autodétermination. Le lien entre l'autodétermination et la résolution de problèmes sous-entend donc que ces habiletés font appel à des habiletés reliées au fonctionnement intellectuel de l'enfant et sont mesurées dans la vie de tous les jours par les habiletés conceptuelles. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) considèrent donc que les habiletés mesurant l'autonomie de l'enfant représentent les habiletés conceptuelles, au même niveau que les habiletés quantitatives et académiques. Les habiletés conceptuelles mesurent aussi une autre habileté importante nécessaire lorsque l'on veut exprimer ses besoins et ses pensées : la communication. Les habiletés reliées à la communication ne se résument pas seulement à l'expression. En effet, afin de s'exprimer et de se faire comprendre, la personne doit tout d'abord analyser le discours de l'autre et organiser ses idées avant de répondre. C'est pourquoi les habiletés de communication sont incluses dans le domaine des habiletés conceptuelles. La communication englobe une variété

d'habiletés langagières telles que la prononciation, l'expression, la compréhension et la négociation avec les autres (Meyers, Nihira et Zetlin, 1979) qui doivent être évaluées dans la mesure du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003).

En résumé, les habiletés conceptuelles font référence à quatre domaines d'habiletés adaptatives de l'AAMR de 1992 (la communication, les habiletés scolaires fonctionnelles, l'autonomie et la santé et la sécurité). De plus, les habiletés conceptuelles mettent l'emphase sur les habiletés de résolution de problèmes dans la vie quotidienne, ce qui est peu développé dans les instruments de mesure actuels. En effet, cette habileté est encore souvent perçue comme ne pouvant être mesurée que par les tests d'intelligence. Il est donc nécessaire de développer des items mesurant les habiletés de l'enfant à résoudre des problèmes de tout ordre de façon quotidienne.

4.3.2.2 Les habiletés pratiques

Selon Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003), le domaine des habiletés pratiques comprend une variété d'activités de la vie quotidienne tel que manger, se déplacer, se laver, s'habiller, préparer des repas, entretenir son espace de vie, prendre de la médication, gérer de l'argent, utiliser un téléphone, travailler et maintenir un environnement sécuritaire. Les auteurs ne précisent pas cependant les habiletés pratiques que l'on peut mesurer dans le milieu scolaire.

Les habiletés pratiques représentent le facteur de l'indépendance personnelle identifié dans les analyses factorielles des instruments de mesure (Schalock, 1999). Bien que les chercheurs s'entendent sur les habiletés spécifiques mesurant les habiletés pratiques, on observe une divergence quant aux sous-domaines qui doivent être inclus dans sa mesure. Il est vrai que les analyses factorielles diffèrent selon les items inclus dans les instruments de mesure (Thompson, McGrew et Bruininks, 1999), entre autres, les items destinés au milieu scolaire. De plus, ce ne sont pas tous les instruments de mesure qui évaluent chaque sous-domaine (voir chapitre 2 pour une description détaillée des instruments de mesure). Plusieurs habiletés pratiques sont difficilement mesurables dans le domaine scolaire, tel que le constate

Morin (1993) par le nombre d'items cotés non-observables par les enseignants du niveau primaire. Les habiletés pratiques semblent être différentes selon les milieux de vie et les attentes de l'environnement.

Greenspan, Switzky et Grandfield (1996) considèrent qu'il existe une intelligence de la vie de tous les jours (mesurée par le comportement adaptatif) et que cette intelligence est composée des habiletés pratiques et des habiletés sociales de la personne. Les habiletés pratiques furent longtemps considérées comme étant représentatives du fonctionnement adaptatif global de l'enfant. De plus, les habiletés pratiques étaient aussi représentées de façon majoritaire dans la conception de ce que sont les habiletés de la vie de tous les jours. En effet, une analyse qualitative des instruments de mesure effectuée par Greenspan (1999) et corroborée par Thompson, McGrew et Bruininks (1999), indique que huit des dix domaines d'habiletés adaptatives de l'AAMR de la définition de 1992 mesurent les habiletés pratiques. Selon cette analyse, les habiletés adaptatives mesurent peu les habiletés conceptuelles, ce qui contredit la position de l'AAMR, telle que présentée dans la section précédente. En effet, selon le rationnel de l'AAMR, seulement cinq domaines d'habiletés adaptatives mesurent les habiletés pratiques : les soins personnels, les compétences domestiques, l'utilisation des ressources communautaires, la santé et la sécurité et le travail (voir appendice A pour une définition de ces domaines) (Luckasson et coll., 2002/2003).

4.3.2.3 Les habiletés sociales

La capacité d'adaptation de la personne dépend grandement de ses habiletés sociales; il est donc important d'évaluer les habiletés sociales des enfants dans leurs différents milieux de vie afin de connaître comment les enfants utilisent leurs habiletés dans la vie de tous les jours. De plus, Gresham et Elliot (1987) considèrent que la mesure de la compétence sociale des enfants ayant une déficience intellectuelle légère est essentielle afin de mieux orienter les besoins de soutien de ces enfants qui sont souvent considérés comme étant des élèves turbulents ou présentant des difficultés d'apprentissage.

Selon Greenspan (1997), la mesure des habiletés sociales demeure lacunaire dans les instruments de mesure sur le marché. Greenspan, Switzky et Grandfield (1996) se questionnent sur les raisons expliquant le fait que la majorité des instruments de mesure du comportement adaptatif n'évaluent principalement que les habiletés pratiques. En ce sens, ils reprochent que la théorie tripartite de l'intelligence est difficilement applicable dans le cadre de l'évaluation puisqu'il n'existe pas, à ce jour, de tests mesurant l'intelligence sociale. Pourtant, on reconnaissait, bien avant l'apparition des tests d'intelligence, un déficit des habiletés sociales chez les enfants ayant une déficience intellectuelle, principalement observée par une immaturité sociale.

La plupart des instruments de mesure du comportement adaptatif ont été construits alors que les personnes présentant une déficience intellectuelle étaient institutionnalisées; il était alors nécessaire d'évaluer principalement les habiletés pratiques des personnes, ce qui explique selon Greenspan (1999), le manque d'items mesurant les habiletés sociales dans les instruments de mesure. L'intégration communautaire des personnes ayant une déficience intellectuelle et maintenant l'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle légère dans les classes régulières modifie la conception antérieure et demande aux professionnels d'évaluer un niveau de fonctionnement plus complexe, afin de mieux cibler les déficits sur le plan des habiletés sociales. Bien que les habiletés sociales soient peu développées dans les instruments de mesure du comportement adaptatif, on reconnaît de plus en plus leur importance dans le milieu scolaire. Le ministère de l'éducation, avec la réforme scolaire implantée en 2001, considère que le développement de la vie sociale des élèves doit dorénavant être intégré dans le cheminement scolaire des enfants (MÉQ, 2001).

4.3.2.3.1 Définition des habiletés sociales

Les habiletés sociales s'insèrent dans toutes les sphères de la vie d'une personne (Matson et Ollendick, 1988). Elles entraînent des répercussions dans la vie quotidienne de l'enfant, par exemple, elles influencent, entre autres, l'acceptation par les pairs, le nombre et la qualité de ses amitiés (Matson et Hammer, 1996). Les habiletés sociales influencent aussi la conduite de l'enfant en société. Les enfants qui ont de bonnes habiletés sociales sont

considérés comme étant capables de répondre aux demandes de la vie de tous les jours et ont les habiletés nécessaires pour participer aux activités sociales (Gresham et Elliot, 1987). Ces enfants sont aussi responsables de leur bien-être et celui des autres.

D'autre part, on associe souvent les problèmes de comportement et les problèmes de santé mentale à un déficit des habiletés sociales chez les enfants ayant une déficience intellectuelle (Matson et Hammer, 1996). Les comportements problématiques sont alors considérés comme étant une observation des comportements inappropriés que la personne présente lorsqu'elle ne peut s'adapter à une situation sociale. On souligne cependant que la présence significative de comportements problématiques ne répond pas au critère de déficit de comportement adaptatif (Jacobson et Mulick, 1996). « Par conséquent, les comportements qui interfèrent avec les activités quotidiennes d'une personne ou avec les activités des personnes qui l'entourent doivent être considérés comme problématiques plutôt que comme une absence de comportements adaptatifs » (Luckasson et coll., 2002/2003, p. 92). Plusieurs instruments de mesure incluent encore une mesure des comportements problématiques de la personne.

Sur le plan des habiletés sociales, les instruments de mesure du comportement adaptatif évaluent principalement la socialisation. Meyers, Nihira et Zetlin (1979) définit la socialisation comme étant le niveau d'interaction et de coopération avec les autres, l'habileté à considérer et à prendre soin des autres ainsi que la participation dans un groupe. La socialisation inclut principalement les habiletés de la personne à considérer ses pairs et à interagir avec eux. À ces habiletés, Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994) ont ajouté dans leur définition de 1992, le domaine des habiletés de loisirs, qui est relié à la socialisation et qui inclut les habiletés reliées aux jeux collectifs, aux passe-temps et aux sports d'équipe. À partir de ces deux domaines mesurant les habiletés sociales, plusieurs auteurs recommandent d'inclure une plus grande variété d'habiletés qui sont reliées au fonctionnement cognitif de la personne (Greenspan, Switzky et Grandfield, 1996).

Il existe en effet d'autres définitions des habiletés sociales qui ne sont pas seulement reliées à la socialisation. Certains auteurs soutiennent que les habiletés sociales représentent

les interactions de la personne et de son environnement. Greenspan, Switzky et Grandfield (1996) considèrent que l'on doit évaluer les habiletés sociales de l'enfant à partir de la réaction de son entourage face à ses comportements sociaux : si l'enfant est rejeté, il est socialement inapproprié. Dans le même sens, Gresham et Elliot (1987) corroborent cette conception et suggèrent que les habiletés sociales doivent être évaluées à partir des gratifications sociales (par exemple, l'acceptation par les pairs, le jugement positif des personnes significatives, la réussite académique ou autres). Ils proposent de mesurer le niveau de popularité de l'enfant ou son niveau d'acceptation par ses pairs. Plus le niveau de popularité est élevé, plus l'enfant a de bonnes habiletés sociales. Ces deux définitions sont influencées d'une approche sociale. Il existe d'autre part, une définition comportementale des habiletés sociales. Selon Matson et Hammer (1996), les habiletés sociales sont des comportements interpersonnels mesurables. Les habiletés sociales représentent les comportements spécifiques et situationnels qui augmentent la probabilité du maintien ou de la diminution des interactions sociales de la personne (Gresham et Elliot, 1987). Dans le même sens, les habiletés sociales représentent la capacité de l'enfant à s'adapter aux demandes, aux attentes et aux situations sociales de son environnement.

Dans le cadre de la mesure du comportement adaptatif, les habiletés sociales représentent les comportements appropriés aux attentes sociales et reliées au fonctionnement intellectuel de l'enfant. Gresham et Elliot (1987) proposent une variété d'habiletés sociales entre autres, les comportements interpersonnels, les habiletés à s'intégrer dans les groupes et à se faire accepter par les pairs, les habiletés à communiquer devant un groupe et la conscience de soi. On reconnaît donc que les comportements appropriés sont observés dans les relations individuelles et au sein des groupes; ils représentent les habiletés de l'enfant à s'intégrer et à participer aux activités, à développer et à maintenir des amitiés ainsi qu'à s'affirmer devant ses pairs.

Greenspan (1999) rapporte que l'on ne considère pas assez la vulnérabilité « à l'exploitation sociale et à la manipulation psychologique » (p. 69) des personnes présentant une déficience intellectuelle. Il souligne que nous observons principalement les habiletés interpersonnelles dans les situations routinières. D'autre part, il soutient que les personnes

présentant une déficience intellectuelle ont des habiletés inappropriées lors de situations sociales impliquant un défi cognitif plus important ou une charge émotionnelle. Afin d'inclure ces habiletés dans la mesure du comportement adaptatif, il faut alors identifier les situations problématiques où les personnes présentant une déficience intellectuelle sont plus vulnérables et, en ce sens, cibler les raisons expliquant pourquoi ces personnes ne peuvent s'adapter à ces situations. Il semble essentiel de connaître et d'évaluer le niveau de vulnérabilité des personnes ayant une déficience intellectuelle. L'auteur souligne qu'il est reconnu que les enfants ayant une déficience intellectuelle sont vulnérables à l'exploitation sociale, ce qui a un impact dans leur vie de tous les jours et dans leur besoin de soutien. Cette vulnérabilité se traduit par un déficit quant à leur niveau de crédulité et de naïveté. En effet, les données concernant la naïveté et la crédulité modifient la perception de la mesure du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003) puisque plusieurs études indiquent que la vulnérabilité de la personne est un des facteurs les plus importants pour l'intégration sociale. Ceci démontre l'importance de mesurer les niveaux de crédulité et de naïveté lors de l'évaluation du comportement adaptatif (Greenspan, 1999). Aucun instrument de mesure du comportement adaptatif n'a développé des items reliés à la crédulité et la naïveté à ce jour

4.3.2.3.2 L'inclusion de nouvelles habiletés par l'AAMR

Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) proposent une nouvelle conception des habiletés sociales qui se veut un élargissement des domaines de la socialisation et des loisirs, tel que définis en 1992 (voir appendice A pour les définitions). Ils retiennent entre autres, la crédulité et la naïveté comme concepts mesurant les habiletés sociales dans l'évaluation du comportement adaptatif et mettent l'emphase sur l'importance de mesurer les niveaux de crédulité et de naïveté des personnes ayant une déficience intellectuelle. De plus, ils ajoutent une variété d'habiletés sociales telles que le respect des règles, l'obéissance aux lois et la responsabilité.

L'ajout de ces nouvelles habiletés a un impact important sur la mesure du comportement adaptatif, particulièrement en ce qui a trait à la mesure de la crédulité et de la naïveté. En effet, Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) reconnaissent cependant que

les habiletés proposées ne sont pas évaluées actuellement par les instruments de mesure et considèrent que la crédulité et la naïveté sont trop difficiles à opérationnaliser pour être évaluées. Cette perception n'est pas soutenue par Greenspan (1999) qui considère quant à lui qu'il est possible de développer des items mesurant ces concepts si un effort est effectué en ce sens; il croit que le manque de définition opérationnelle ne peut empêcher la société de comprendre ce qu'est une personne trop crédule ou naïve et il insiste donc sur le fait que l'on peut trouver des situations liées à ces concepts.

Greenspan (1999) considère que l'on peut définir les concepts de crédulité et de naïveté en terme d'habiletés sociales. Tout d'abord, la crédulité fait appel à l'analyse cognitive de la situation sociale. Plus spécifiquement, la crédulité réfère à l'incapacité de percevoir les mensonges et les faux énoncés. L'auteur ajoute de plus que la crédulité et la naïveté sont reliées, puisqu'une personne ayant une faible habileté sur le plan de la crédulité est plus vulnérable à être influencée par son entourage. En ce sens, il définit la naïveté comme étant « la facilité à laquelle quelqu'un peut être influencé » (p. 69, traduction libre). On retient que la naïveté est souvent influencée par la désirabilité sociale et la motivation extrinsèque.

Comment peut-on évaluer la crédulité et la naïveté? Il est possible de mesurer les concepts de crédulité et de naïveté en ciblant des situations précises où la personne doit s'adapter et avoir une réponse sociale appropriée. Face à ces situations, la personne doit refuser la demande d'autrui afin de ne pas se faire exploiter, ce qui fait appel à la capacité de s'affirmer qui, elle aussi, est une habileté sociale essentielle (Gresham et Elliot, 1987). La définition de l'AAMR ajoute aussi la capacité d'éviter de se poser en victime, ce qui fait plutôt appel au concept du respect de soi (Luckasson et ses collaborateurs, 2002/2003). Les auteurs définissent peu ce concept. Schalock (1999) suggère quant à lui l'inclusion d'une dimension affective et émotionnelle dans la mesure des habiletés sociales. Il soutient que les aspects affectif et émotionnel doivent être évalués dans la vie quotidienne par la mesure des habiletés d'autocontrôle dans les situations sociales, de l'estime de soi et l'empathie. Selon la psychologie sociale, l'empathie représente la capacité à se mettre dans la peau de l'autre personne et de s'identifier à elle (Vallerand et Sénécal, 1994). Un manque d'empathie

influence la qualité des relations sociales et a donc un impact sur les habiletés sociales de la personne.

D'autres auteurs soutiennent l'inclusion de ces domaines, entre autres, Greenspan (1999) indique que les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent un déficit de la capacité à évaluer les conséquences de leurs actions dans leurs relations sociales, ce qui influence le niveau de responsabilité sociale. Le concept de responsabilité sociale demeure tout de même vague. Jacobson et Mulick (1996) soutiennent que la responsabilité sociale élargit la sphère du comportement adaptatif et Gresham et Elliot (1987) considèrent quant à eux qu'un manque de responsabilité sociale représente un déficit sur le plan des habiletés sociales. Certains auteurs relient la responsabilité sociale au concept de jugement social (Jacobson et Mulick, 1996) tandis que Schalock (1999) souligne que le jugement social fait appel aux habiletés de résolution de problèmes et doit être inclus dans les habiletés conceptuelles.

En conclusion, la définition du comportement adaptatif de l'AAMR met l'emphase sur la mesure d'habiletés reliées au fonctionnement intellectuel. On distingue tout d'abord la relation entre l'intelligence et le comportement adaptatif par la variété des habiletés conceptuelles. On reconnaît dorénavant que la mesure de la capacité à résoudre des problèmes n'est plus suffisante et qu'il faut considérer l'utilisation de la résolution de problèmes dans les activités de la vie courante. Ces activités de la vie quotidienne sont mesurées par le domaine des habiletés pratiques. Le domaine des habiletés sociales, qui est peu développé, comprend une variété d'habiletés autant sur le plan interpersonnel qu'au niveau de la conscience de soi et de l'affirmation de soi. L'AAMR propose de nouvelles habiletés qui favorisent la socialisation des enfants et qui sont nécessaires à se protéger de l'abus de son entourage. Cette nouvelle conception, qui amène un changement de perception des habiletés sociales, est soutenue par la mission qu s'est donnée le milieu scolaire visant à instruire les élèves tout en développant leur socialisation. Le MÉQ considère que l'école joue un rôle important dans le développement social de l'enfant « en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MÉQ, 2001, p. 3). L'école québécoise vise la formation de citoyens responsables en

prévenant également les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir des jeunes. Ceci nous amène à faire des liens entre le développement des habiletés mesurées par le comportement adaptatif et les objectifs de formation en milieu scolaire, afin de mieux connaître les attentes que la société québécoise a envers ses enfants. Puisque la mesure du comportement adaptatif est reliée au milieu de vie des enfants, il est important de situer les caractéristiques et les attentes que nous avons envers les enfants québécois, au début du 21^{ème} siècle.

4.4 La situation québécoise

Depuis les dernières décennies, on observe au Québec de nombreux changements socio-économiques qui ont considérablement modifiés la vie quotidienne des familles (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). Ces changements ont des répercussions sur le développement des jeunes enfants. Nous présentons, dans cette section, la situation québécoise actuelle en la situant tout d'abord dans son ensemble puis en détaillant ses changements sociaux, scolaires et technologiques.

La société québécoise se définit comme étant française par ses origines et sa culture, ce qui la caractérise des autres provinces canadiennes. On reconnaît cependant que la société québécoise devient de plus en plus cosmopolite en raison de l'arrivée d'immigrants de diverses cultures. « Plus de 82% de la population parlent français à la maison alors que 10% parlent anglais, 6% parlent une autre langue et 2% emploient plus d'une langue » (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). Les enfants québécois côtoient de plus en plus des pairs qui possèdent une culture différente de la leur. Cette ouverture au monde est aussi valorisée dans le milieu scolaire, tel que nous le verrons dans la section portant sur le programme scolaire québécois.

4.4.1 La famille québécoise

Le Ministère de la Famille et de l'Enfance (2001) révèle, dans son bilan des années 1990-2001, que le Québec n'a pas échappé aux changements sociaux importants survenus au

cours de la dernière décennie. Le Québec a connu depuis les quinze dernières années, une baisse de la fécondité d'environ 2%. Les familles québécoises ont maintenant en moyenne 1,75 enfants. On estime que le Québec compte 1,6 millions d'enfants sur une population de 7,4 millions, ce qui représente environ 22% de la population. La situation familiale s'est donc transformée au cours de la dernière décennie.

Tout d'abord, on observe que les jeunes adultes choisissent majoritairement de vivre en union libre plutôt que de se marier; ce qui a pour impact que 57% des naissances au Québec sont des naissances hors mariage (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). De plus, le Québec présente une augmentation constante du taux de rupture des couples. En effet, des statistiques indiquent que 10% des enfants de 9 ans n'ont jamais habité avec leurs deux parents puisque ces derniers n'ont jamais cohabité ensemble (Bellerose, Cadieux et Riberdy, 2002). On estime présentement que 71% des enfants du primaire habitent avec leurs deux parents. L'augmentation du taux de rupture a pour effet une augmentation du nombre de familles monoparentales et une diversité des situations familiales. Au Québec, 80% des enfants dont les parents sont séparés habitent avec leur mère, ce qui correspond, dans la population totale, à un jeune sur quatre habitant seulement avec sa mère. L'augmentation du nombre de familles monoparentales entraîne aussi un questionnement quant à la situation financière de ces familles puisqu'un jeune sur dix vit dans une famille à faible revenu.

La réalité quotidienne se voit alors modifiée, puisqu'un plus grand nombre de mères fréquentent maintenant le marché du travail. On note aussi un plus grand nombre de maternités tardives. Par ailleurs, face à ces changements, les comportements parentaux se sont aussi diversifiés et transformés ainsi que le rôle de chacun dans la famille.

La participation des mères ayant des enfants en bas âge sur le marché du travail a eu un impact sur la société. Les instances gouvernementales se sont adaptées à ces changements en développant les centres de la petite enfance.

« Afin de répondre aux besoins de garde des parents et aux besoins de socialisation des jeunes enfants, le Québec a procédé, à partir de 1997, à l'implantation d'un réseau de centres de la petite enfance offrant des services éducatifs aux enfants d'âge préscolaire (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001, p. 23). »

Les centres de la petite enfance sont mis en place dans une perspective de stimulation précoce pour le développement des enfants. Plusieurs études reconnaissent que les enfants ayant eu des services de garde de qualité réussissent mieux à l'école et sont plus autonomes (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). On observe alors, une toute nouvelle génération d'enfants, qui ayant fréquenté les centres de la petite enfance, développent des habiletés variées et une expérience de socialisation bien avant leur entrée à la maternelle. Le milieu scolaire québécois s'est alors vu définir un tout nouveau mandat envers ses jeunes enfants et, face à cette réalité, a instauré une réforme du système scolaire.

4.4.2 La réforme scolaire québécoise

Les réformes scolaires visent à améliorer le système éducatif en considérant l'évolution de la vie familiale, des relations sociales, des structures économiques et de la place de la technologie dans la société. « Les sociétés modernes ont connu, au cours des dernières décennies, d'importants changements qui ont amené de nombreux gouvernements à entreprendre des réformes majeures dans leur système d'éducation » (MÉQ, 2001, p. 2).

Le Québec a implanté, en septembre 2000, sa réforme du système scolaire afin de modifier la structure scolaire mise en place depuis la dernière réforme du système éducatif qui remonte aux années 60. La réforme scolaire est accompagnée d'un nouveau programme qui fut graduellement intégré au premier cycle du primaire, puis au deuxième cycle et a poursuivi son cheminement jusqu'au secondaire.

Les objectifs du nouveau programme scolaire sont définis dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, publié par le MÉQ en 2001. Le programme de formation cible cinq grands domaines généraux d'apprentissage (la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat; l'environnement et la consommation; les médias; le vivre-ensemble et la citoyenneté) qui sont enseignés à l'intérieur des domaines d'apprentissage du curriculum de

base. Parmi ces domaines d'apprentissage, le programme de formation comprend : le français, les mathématiques, la science et la technologie, la géographie, l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, l'art dramatique, les arts plastiques, la musique, l'éducation physique et l'enseignement moral.

De plus, le MÉQ introduit dans son programme de formation de nouveaux objectifs qui ne sont pas reliés à des domaines d'apprentissage spécifiques. Ces objectifs sont axés sur le développement de compétences. À travers ces compétences, le programme scolaire « met l'accent sur l'exploration et l'approfondissement des dimensions de la vie quotidienne, amenant les élèves à tisser des liens entre leurs apprentissages et la vie de tous les jours » (MÉQ, 2001, préface). Les compétences apprises permettront aux enfants d'utiliser leurs connaissances pour interagir dans des situations variées. Pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, ce programme vise à établir des liens entre la capacité de l'enfant (l'intelligence) et sa performance dans la vie de tous les jours (le comportement adaptatif). Cette conception considère qu'il existe un lien entre l'intelligence et les habiletés de la vie quotidienne, ce qui corrobore les définitions actuelles de la déficience intellectuelle constatant que la mesure seule de l'intelligence n'est pas suffisante puisque certains enfants peuvent apprendre les notions mais ne peuvent les appliquer dans la vie de tous les jours. C'est pourquoi il est intéressant de définir ce que sont les compétences ciblées par le programme scolaire pour les élèves fréquentant les écoles primaires régulières, puisque plusieurs élèves présentant une déficience intellectuelle fréquentent actuellement les classes régulières ou d'autre part, seront dépistés par les professionnels en milieu scolaire. Dans la prochaine section, nous définirons le concept de compétences transversales du MÉQ. Les domaines généraux de formation ainsi que les principales disciplines ne sont pas définies de façon détaillée mais le lecteur comprendra que les compétences transversales sont développées à l'intérieur du curriculum régulier, soit le français, les mathématiques, la musique, l'art dramatique et toutes les autres disciplines.

4.4.2.1 Les compétences transversales du MÉQ

Le programme scolaire du MÉQ (2001) considère que l'école doit soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences. Développées à travers tous les domaines d'apprentissage, les compétences sont dites transversales puisqu'elles débordent de la frontière de chaque discipline et permettent l'intégration et la synthèse de l'ensemble des acquis. Le MÉQ établit quatre grands domaines de compétences transversales : les compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication. Ces quatre grands domaines de compétences ont aussi été développés dans le programme adapté pour les élèves présentant une déficience intellectuelle profonde (MÉQ, 2004). Il faut cependant considérer que les acquis visés diffèrent grandement des attentes du programme du secteur régulier. Cependant, on retrouve toutefois, à des niveaux de développement adaptés, des compétences d'ordre intellectuel, d'ordre personnel et social et de la communication (MÉQ, 2004). Les compétences d'ordre méthodologique sont d'autre part remplacées par de compétences d'ordre sensoriel et moteur visant le soutien à l'enfant afin qu'il agisse efficacement dans son environnement. On note toutefois que le MÉQ n'a pas modifié depuis plusieurs années le programme adapté pour les élèves présentant une déficience moyenne à sévère et que ce programme est basé sur la réforme scolaire précédente et n'inclut pas les compétences transversales.

Puisque les compétences adaptées, à ce jour, pour les élèves ayant une déficience intellectuelle sont similaires aux compétences transversales du programme régulier et de plus, que les compétences d'ordre sensoriel et moteur ne sont pas incluses dans le comportement adaptatif, les prochaines sections définiront les compétences transversales qui permettent de distinguer d'une part, les élèves en difficulté de ses pairs et d'autre part, quels sont aussi les objectifs à atteindre pour les élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

4.4.2.1.1 Les compétences d'ordre de la communication

Dès son jeune âge, l'entourage de l'enfant tente de développer des moyens de communication afin que l'enfant puisse, par la suite, exprimer ses besoins et se faire

comprendre. La communication est une habileté importante dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi le MÉQ (2001) considère que le milieu scolaire doit favoriser le développement de bonnes habiletés de communication et ce, dès l'âge préscolaire. Le MÉQ propose alors des compétences transversales de l'ordre de la communication qui doivent être développées et évaluées au sein des domaines d'apprentissage. Deux compétences transversales sont identifiées. La première compétence concerne le respect des règles propres au langage. On reconnaît que plusieurs élèves du primaire présentent des difficultés langagières qui peuvent être reliées à différentes problématiques (par exemple, une surdité, un trouble du langage ou une déficience intellectuelle). Le milieu scolaire qui intègre ces élèves dans les classes régulières doit soutenir les élèves handicapés dans le développement d'habiletés de communication adéquates. En ce sens, le MÉQ indique que le milieu scolaire sert aussi de milieu d'apprentissage, pour tous les élèves, du respect des règles de la communication, par exemple, le tour de parole.

Les habiletés à communiquer peuvent être développées dans tous les domaines d'apprentissage. Ce sont des apprentissages continuels qui progressent avec le développement de l'enfant. Les habiletés à communiquer favorisent aussi l'adaptation scolaire de l'élève mais elles sont aussi généralisées à d'autres sphères de la vie de l'enfant, ce qui favorise son fonctionnement dans la vie de tous les jours. La communication a toujours été considérée comme un comportement essentiel à la mesure du fonctionnement adaptatif de la personne (Luckasson et coll., 1992/1994). On retrouve donc les compétences transversales de l'ordre de la communication dans l'évaluation des habiletés de communication des enfants présentant une déficience intellectuelle. Plus précisément, on mesure le respect des règles propres au langage en évaluant, par exemple, l'utilisation des pronoms personnels dans ses phrases ou la conjugaison des verbes. Chez les élèves du primaire, les enseignantes observent quant à elles, le comportement de lever la main en classe afin de demander le droit de parole. Considérant la convergence des habiletés de la communication et des compétences transversales de l'ordre de la communication, on constate que les compétences transversales sont mesurées dans les habiletés conceptuelles de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003) qui incluent elles aussi la communication.

4.4.2.1.2 Les compétences d'ordre intellectuel

Le MÉQ (2001) considère que les compétences transversales d'ordre intellectuel se développent dès l'âge préscolaire. En effet, le jeune élève, en développant sa capacité à communiquer, développe aussi sa capacité à exprimer son opinion, à communiquer ses émotions et à exprimer ses préférences. À la suite de ces acquisitions, l'élève du primaire sera en mesure d'exprimer son opinion au sein d'un groupe et à s'identifier à ses pairs ayant des opinions et des intérêts similaires.

Les compétences transversales d'ordre intellectuelle incluent plusieurs habiletés cognitives, dont la capacité à résoudre des problèmes et sont développées dans tous les domaines d'apprentissage (MÉQ, 2001). En effet, l'élève développe chacune des compétences transversales à l'aide de l'enseignement et des exercices pratiques, ce qui lui permet par la suite de développer les habiletés nécessaires pour faire face aux situations quotidiennes. Les compétences transversales d'ordre intellectuel visent à développer chez les élèves une capacité d'analyse de l'information qu'on lui transmet. Pour ce faire, l'élève apprend, à travers les activités d'enseignement, à sélectionner les informations pertinentes, à questionner les sources d'information et à faire des liens entre les apprentissages. À l'aide des projets en classe et des textes écrits, on enseigne à l'élève comment il peut exercer son jugement critique. En effet, l'école a un rôle important pour développer la capacité de jugement de l'élève, à discerner les faits et à construire son opinion face à la situation. En plus d'émettre son opinion, l'élève doit aussi développer ses habiletés à faire des choix. Toutes ces habiletés devraient être incluses dans la mesure du comportement adaptatif, particulièrement dans les habiletés mesurées par le domaine de l'autonomie de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994) qui est maintenant évalué par le domaine des habiletés conceptuelles (Luckasson et coll., 2002/2003).

Le MÉQ (2001) soutient que le développement des habiletés de résolution de problèmes se fait tout d'abord à l'intérieur du domaine d'apprentissage des mathématiques et de la science. L'élève apprend à utiliser une démarche spécifique afin de résoudre certains types de problèmes. Par la suite, à travers de nouvelles activités d'apprentissage, l'élève

analyse les problèmes et décide de la bonne démarche à utiliser en faisant des liens avec les situations antérieures. On considère que l'élève doit aussi développer sa persévérance afin de résoudre des problèmes plus complexes. Ces apprentissages permettent à l'élève de développer différentes méthodes de faire face à un problème, d'analyser des solutions possibles et d'évaluer sa démarche. Ces habiletés sont souvent déficitaires chez les enfants présentant une déficience intellectuelle (Luckasson et coll., 2002/2003). L'AAMR met l'emphase sur l'importance de ces habiletés de résolution de problèmes dans la vie de tous les jours en intégrant une mesure de ces habiletés dans le domaine des habiletés conceptuelles. Le MÉQ et l'AAMR soutiennent donc qu'il est important d'évaluer et de soutenir le développement des habiletés de résolution de problèmes afin que l'enfant soit bien adapté dans ses divers milieux de vie.

L'école est souvent perçue comme le milieu de vie de l'enfant qui lui permet d'acquérir une variété de connaissances et d'habiletés spécifiques. Avec sa réforme scolaire, le MÉQ (2001) met l'emphase sur la généralisation des apprentissages dans la vie quotidienne de l'enfant, c'est-à-dire l'utilisation de ses connaissances dans les situations de sa vie courante. La généralisation des habiletés intellectuelles de l'élève est importante pour l'adaptation du jeune à long terme; c'est pourquoi le MÉQ introduit le développement et l'évaluation de compétences transversales d'ordre intellectuel qui sont directement reliées au développement intellectuel de l'enfant. L'évaluation des compétences transversales est effectuée au sein de la classe tandis que la mesure de leur généralisation est observée par l'entourage de l'enfant, entre autres, les intervenants et les parents qui observent le fonctionnement adaptatif du jeune dans sa vie quotidienne. Il existe alors un lien entre les compétences transversales d'ordre intellectuel et la mesure du comportement adaptatif lorsque l'on évalue les habiletés de l'enfant à faire face aux situations de la vie de tous les jours, à résoudre des problèmes, à s'affirmer et à faire des choix. En fait, la définition des compétences transversales d'ordre intellectuel du MÉQ introduit une nouvelle perspective concernant la mesure des habiletés conceptuelles chez les enfants d'âge scolaire. En ce sens, les compétences transversales d'ordre intellectuel se développent encore une fois, de façon similaire aux habiletés conceptuelles chez les enfants (Luckasson et coll., 2002/2003).

4.4.2.1.3 Les compétences d'ordre personnel et social

Le MÉQ (2001) introduit les compétences transversales d'ordre personnel et social qui « se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide » (p. 31). Ces compétences visent donc le développement de l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève.

Le MÉQ (2001) définit tout d'abord les habiletés permettant à l'élève de structurer son identité. Le MÉQ considère que ces habiletés doivent être développées dès l'âge préscolaire, en demandant aux enfants leurs goûts, leurs intérêts et leurs besoins. Il faut cependant considérer que l'enfant intègre le milieu scolaire avec une identité en développement; cette identité qui se construit depuis son jeune âge, grâce à la place qu'il occupe au sein de sa famille ainsi qu'aux valeurs qu'il a intégrées. Tous les enfants ne proviennent pas d'un milieu de vie facilitant leur développement social. Le milieu scolaire a alors une importance considérable dans la construction de la conscience de soi des enfants. Dans le cadre des activités scolaires, l'élève apprend à exploiter et à reconnaître ses forces en surmontant ses limites. L'élève développe aussi sa capacité à s'affirmer en indiquant ses choix, ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs et à identifier ses émotions. Toutes ces habiletés devraient aussi être évaluées dans la mesure du comportement adaptatif, plus précisément dans le domaine des habiletés conceptuelles puisqu'elles font référence à l'autonomie et l'indépendance de l'enfant (Luckasson et coll., 2002/2003).

Les compétences transversales d'ordre personnel et social ne représentent pas seulement les habiletés reliées à la représentation de soi mais aussi les habiletés dirigées vers les autres. Ces compétences sont plutôt de l'ordre des habiletés sociales puisqu'elles visent le développement de la coopération chez les enfants. On considère par ailleurs que le développement de la coopération est relié au développement cognitif (MÉQ, 2001). En effet, le développement de la coopération nécessite tout d'abord une compréhension chez l'enfant des attentes de l'environnement et une capacité à anticiper les conséquences de ses actions sur les autres, ce qui est considéré comme une habileté reliée à l'autonomie, donc du domaine

des habiletés conceptuelles (Luckasson et coll., 2002/2003). D'autre part, on évalue les habiletés sociales de l'enfant par sa capacité à être attentif à l'autre, à reconnaître les besoins de l'autre, à participer aux activités, à travailler en équipe, à adapter son comportement selon les attentes des autres et à partager. Tous ces comportements sont inclus dans le domaine des habiletés sociales de l'AAMR. Les compétences transversales représentent seulement ce que l'élève développe au sein de la classe. Cependant, les habiletés sociales sont beaucoup plus larges que les habiletés reliées à la coopération. L'élève développe dans le milieu scolaire, de nombreuses habiletés sociales qui sont habituellement observées par les enseignants et les parents et mesurés par le comportement adaptatif.

Les compétences transversales, tout en visant la généralisation des apprentissages, ont aussi pour objectifs d'aider l'enfant à développer de bonnes habiletés facilitant son adaptation dans la société. Plusieurs moyens ont été mis en place afin d'enseigner aux élèves ce que l'on attend d'eux dans la société, ou comme le définit le MÉQ (2001), ce qui fait d'eux de bons citoyens. Tout d'abord, l'aménagement des classes régulières, où les élèves se trouvent bien souvent groupés en équipe de travail (la plupart du temps en groupe de quatre élèves), facilitent grandement l'apprentissage de comportements sociaux appropriés. On ne considère plus l'élève comme une personne indépendante dans ses apprentissages, mais comme étant un acteur au sein du groupe qui cherche et découvre de nouveaux concepts. Cette nouvelle conception entraîne de nouvelles attentes envers les élèves, entre autres, la capacité de travailler en équipe. D'autre part, l'élève apprend aussi à fonctionner dans un environnement communautaire, en respectant les règles de l'école, en respectant les autres ainsi qu'en développant sa propre identité au sein de ce groupe. Le MÉQ considère que l'école doit ainsi permettre à tous les élèves de se développer, autant dans leurs apprentissages que dans leur conscience de soi.

4.4.2.1.4 Les compétences d'ordre méthodologique

Afin d'acquérir de bonnes méthodes de travail, l'élève doit développer plusieurs habiletés méthodologiques (MÉQ, 2001). Sur le plan comportemental, il est attendu qu'un élève du primaire puisse planifier des activités simples, déterminer certaines étapes de la

tâche, choisir son matériel ainsi que les outils nécessaires. Le développement de ces habiletés fait encore une fois appel à des habiletés conceptuelles, entre autres, la capacité de comprendre les consignes et d'analyser la tâche à accomplir qui fait partie de la communication et de la démarche de résolution de problèmes (Luckasson et coll., 2002/2003). De plus, l'élève doit apprendre à gérer son temps et son matériel, à planifier et à terminer son travail (MÉQ, 2001). Le développement d'une bonne méthode de travail est donc étroitement relié au fonctionnement intellectuel de l'élève et, par le fait même, aux habiletés conceptuelles.

D'autre part, la dernière compétence transversale du MÉQ (2001) se situe sur le plan des habiletés pratiques (Luckasson et coll., 2002/2003). Les compétences transversales d'ordre méthodologique représentent bien l'utilisation des habiletés pratiques du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003) au sein de la classe. Bien que les habiletés pratiques soient trop représentées dans les instruments de mesure du comportement adaptatif (Greenspan, 1999), peu d'habiletés pratiques sont spécifiquement observées en milieu scolaire.

La définition des compétences transversales d'ordre méthodologique du MÉQ (2001) décrit plusieurs comportements observables en classe permettant d'évaluer le fonctionnement des enfants. On dit que ces compétences sont d'ordre méthodologique puisqu'elles représentent les comportements reliés à la pratique et à l'utilisation d'une méthode de travail efficace. Le MÉQ met aussi l'emphase sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les apprentissages scolaires des enfants. Ces compétences sont reliées à l'utilisation et à la compréhension des diverses technologies disponibles. Les enfants se développent actuellement dans un environnement débordant de technologies : de la télévision à l'Internet, des jeux vidéos à l'ordinateur, des caméras vidéos aux téléphones cellulaires, les enfants apprennent à manipuler et à utiliser dans leur vie quotidienne une variété d'objets faisant appel à la technologie, que ce soit à l'école, à la maison ou dans leur environnement communautaire. Hutchby et Moran-Ellis (2001) questionnent l'impact de la disponibilité de ces technologies sur le développement des enfants d'âge scolaire. Les auteurs croient que l'utilisation des nouvelles technologies a des répercussions dans le

fonctionnement des enfants dans leur vie de tous les jours. Les auteurs soulignent entre autres, des impacts sociaux et économiques. Le MÉQ (2001) considère quant à lui, que les employeurs engageront de plus en plus dans le futur des employés ayant des compétences et des aptitudes technologiques. Il est donc important de mieux comprendre comment s'intègrent les nouvelles technologies dans la vie quotidienne des enfants, ce que sont ces technologies, leurs avantages et leurs implications dans les apprentissages scolaires.

4.5 Les technologies de l'information et de la communication

Les enfants du 21^{ème} siècle grandissent dans un environnement faisant de plus en plus appel aux technologies. Ils ont aussi été témoins de tous les changements audiovisuels et informatiques. Selon Bates (1998), les enfants ont accès à des documents audio et vidéo, à des textes et à des données, il est alors nécessaire de leur apprendre comment les utiliser. L'auteur ajoute que les enfants doivent apprendre, d'ici la fin de leur secondaire, à combiner, à utiliser, à créer et à transmettre ces données technologiques.

Langouët et Béraud-Caquelin (2002) considèrent plutôt l'implication des médias sur la socialisation des enfants. Ils soulignent les effets positifs des médias sur le développement social des enfants. On reconnaît que c'est à l'aide des médias que les enfants apprennent plusieurs connaissances (Süss et coll., 2001); ils découvrent de nouvelles régions et populations et font des liens entre leurs apprentissages et la vie réelle. Les médias permettent aux enfants d'avoir une plus grande ouverture sur le monde. Cependant, lorsque l'on aborde le sujet des technologies et des enfants, plusieurs personnes s'attardent à discuter des effets négatifs de la technologie sur la nouvelle génération. Hutchby et Moran-Ellis (2001) attribuent ce phénomène à ce qu'ils appellent « l'anxiété des adultes » qui, d'une part, se questionnent sur le bien-être des enfants et, d'autre part, se créent des craintes vis-à-vis de l'inconnu, des nouvelles technologies qui leur sont peu familières et complexes. Leurs questionnements entraînent des interventions quant à l'accessibilité aux technologies et à leur durée d'utilisation. Plusieurs parents s'inquiètent des effets des technologies sur la vie sociale des enfants. À ce niveau, une étude européenne rapporte que seuls les enfants isolés socialement préfèrent regarder la télévision qu'aller jouer dehors; la majorité des enfants

d'âge scolaire préfèrent jouer avec leurs pairs comme activité principale (Süss et coll., 2001). L'étude indique aussi que le temps d'utilisation de la télévision diffère selon les pays, en fonction du revenu familial annuel et du niveau de scolarisation des parents. En ce sens, nous ne débâterons pas ici des effets négatifs de la télévision sur les comportements des jeunes ou de l'impact négatif de l'utilisation excessive de l'Internet ou des jeux vidéo sur leur vie sociale; mais nous considérons qu'il faut tout de même mentionner que ces débats existent. Par ailleurs, nous allons plutôt distinguer ce que peuvent apporter les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les apprentissages scolaires des jeunes et leurs impacts à long terme sur leur fonctionnement adaptatif.

4.5.1 Les politiques gouvernementales pour le développement des compétences des enfants

Les gouvernements québécois et canadien sont préoccupés depuis plusieurs années par l'évolution constante des technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement des compétences des enfants en matière de nouvelles technologies. Depuis les années 1990, le gouvernement canadien a développé plusieurs programmes afin de permettre un plus grand accès à l'informatique pour les enfants d'âge scolaire. Tout d'abord, le programme des *Ordinateurs pour les écoles*, existant depuis 1993, a pour objectif de remettre à neuf le matériel informatique des écoles et des bibliothèques publiques (Gouvernement de Canada, 2006). D'autre part, le programme Rescol, fondé en 1995, a pour mandat de faire la promotion des technologies de l'information et de la communication. Le programme Rescol est divisé en plusieurs groupes d'activités afin d'aider la population canadienne : à mieux comprendre les TIC, à accroître leur accès au matériel, à se brancher à l'Internet, à appuyer leur utilisation efficace en éducation, à appuyer les élèves dans leur utilisation et à appuyer le perfectionnement professionnel des enseignants en matière des TIC (Conseil consultatif national de Rescol, 2001). Depuis la mise en place du programme Rescol, un demi million d'ordinateurs ont été branchés à l'Internet dans les écoles canadiennes (Gouvernement du Canada, 2006).

Bien que l'intégration des TIC dans les écoles a beaucoup évolué au cours des années 1990, on constate par ailleurs que le Québec demeure en retard comparativement aux autres

provinces canadiennes et aux états américains pour l'utilisation de l'informatique et de l'Internet à la maison (Dusseault et Julien, 2000). Afin d'améliorer cet écart, le gouvernement québécois a créé en 1998, «la Politique québécoise de l'autoroute de l'information, qui prépare la jeune génération à l'univers des nouvelles technologies et favorise l'ouverture du Québec sur le monde» (Ministère de la famille et de l'enfance, 2001, p. 29). Dans le cadre de cette politique, les québécois ont bénéficié au cours de l'année 2000 du programme *Brancher les familles sur Internet* qui visait spécifiquement le développement des compétences des enfants en matière technologique à la maison. Ce programme consistait, pour plus de 600 000 familles québécoises, à une aide financière de 500\$ pour l'achat d'un ordinateur pour une période d'un an ainsi que l'amortissement des coûts d'accès à Internet de 75% pour une période de deux ans. Le programme a eu pour effet une augmentation de la proportion des ménages ayant accès à ces outils technologiques. En effet, depuis la mise en place de ce programme, la proportion des familles possédant un ordinateur à la maison a augmenté de 44,8% à 61,4% (Institut de la statistique du Québec, 2003). Dans le même sens, on observe parmi les familles ayant un ordinateur, une augmentation de la proportion des familles ayant accès à l'Internet à la maison (de 51,3% à 62,7%).

Le MÉQ (2001) considère que d'ici une décennie ou deux, il n'y aura pratiquement plus d'emplois qui ne feront pas appel à la technologie de l'information et de la communication. C'est pourquoi le MÉQ met l'emphase sur la compréhension et l'apprentissage des TIC dans le cadre du programme scolaire, sous l'aspect des compétences transversales.

4.5.2 Définition des technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication, que l'on nomme les TIC, représentent toutes formes de technologie utilisée pour créer, enregistrer, échanger et utiliser de l'information (Balle, 1999). Les TIC se présentent sous diverses formes, par exemple, sous forme de textes, de schémas, de graphiques, d'images en mouvement et de sons. De plus, ce sont des technologies qui, «lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de mémoriser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre

support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données.» (Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996, p. 2-3). Les TIC comprennent alors toutes les technologies audiovisuelles, multimédia et informatiques qui se sont développées au cours des deux dernières décennies. Parmi ces technologies, Hutchby et Moran-Ellis (2001) retiennent en tant que technologies disponibles dans l'environnement familial, la télévision, l'ordinateur, les jeux vidéos, l'Internet, les téléphones cellulaires et les caméras vidéo. À cette liste s'ajoutent aussi le lecteur vidéo et le DVD (Dubé, 1999).

L'ordinateur, en plus de permettre l'accès à un réseau d'informations à l'aide de l'Internet, permet aussi l'accès à une variété de logiciels et d'applications servant à diverses fonctions. Pour en énumérer quelques-unes, on retient tout d'abord le traitement de texte et les bases de données, les graphiques, les programmes de mathématiques informatisés, les logiciels d'exercices, les programmes de travaux dirigés (apprentissage individuel), les simulations, les jeux éducatifs, les tests informatisés, le logiciel pour courrier électronique, les encyclopédies sur CD-ROM et le logiciel de présentation (Powerpoint) (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001).

4.5.3 Les TIC et les apprentissages scolaires

Dans les systèmes d'éducation des pays très industrialisés, on utilise actuellement les ordinateurs surtout pour remplir trois rôles : tout d'abord, le rôle traditionnel, c'est-à-dire un moyen de faire en sorte que les élèves acquièrent un minimum de connaissances en informatique; deuxièmement, un moyen d'appuyer et d'enrichir le programme et, troisièmement, un moyen de favoriser les relations réciproques des enseignants et des apprenants. (UNESCO, 1998, p. 84).

La position de l'UNESCO représente bien les rôles des TIC dans les apprentissages scolaires. L'intégration des TIC dans les classes du primaire et du secondaire est une étape importante, selon Balle (1999), dans le changement de paradigme dans les apprentissages scolaires. Selon l'auteur, la réforme scolaire mise en place au Québec signifie le passage d'un mode d'apprentissage passif (où l'enseignant transmet le contenu) à un mode actif développé dans le cadre des ateliers de travail et de la réalisation de projets. C'est dans cette perspective que les TIC s'intègrent permettant aux élèves d'apprendre de nouvelles connaissances par

eux-même, de susciter leurs intérêts et de retransmettre les informations à leurs pairs. Laferrière (1999) ajoute que l'utilisation des TIC favorise la motivation des élèves envers les apprentissages. Laferrière, Bracewell et Breuleux (2001) considèrent que cet argument consiste un enjeu important lorsqu'on estime le taux de décrochage scolaire chez les adolescents à 30 à 40 pour cent. En effet, une enquête sociale et de santé effectuée par l'Institut de la statistique du Québec en 1999 auprès des enfants et des adolescents québécois révèlent que les garçons utilisent plus l'ordinateur que les filles du même âge et que l'on observe une augmentation de l'utilisation de l'ordinateur chez les tranches d'âge de 9 à 14 ans (Aubin, Berthiaume et Lavallée, 2002), ce qui indique que l'utilisation de l'ordinateur dans les classes pourrait améliorer cette tendance sociale de décrochage chez les garçons.

L'utilisation de l'ordinateur dans les apprentissages scolaires présente plusieurs autres avantages. Tout d'abord, les élèves développent des compétences en informatique (Laferrière, 1999) et ce, dès le début de la scolarisation. En effet, on observe que les enfants d'âge préscolaire ont développé des habiletés à manipuler diverses technologies (par exemple, la télévision, le vidéo ou le lecteur DVD) avant l'entrée à l'école. De plus, la majorité de ces enfants utilisent déjà l'ordinateur à la maison, sous supervision, pour jouer à des jeux éducatifs. Le programme scolaire vise alors à aider l'enfant d'âge préscolaire à développer une autonomie dans la manipulation de l'ordinateur (MEQ, 2001). En classe, les jeunes élèves apprennent à manipuler le clavier et la souris de l'ordinateur. On utilise aussi l'ordinateur afin d'introduire les enfants aux diverses applications par l'entremise de jeux ludiques ou éducatifs. Dès la maternelle, les élèves réalisent des tâches à l'aide d'un logiciel de dessins matriciels.

Dans un deuxième temps, les élèves du primaire apprennent à utiliser différentes applications, entre autres, le traitement de texte (MEQ, 2001). Au cours du primaire, l'élève découvre les applications de base afin de les utiliser dans ses apprentissages. En ce sens, le programme de formation vise, pour les élèves du primaire, l'apprentissage de l'utilisation du traitement de texte et des fureteurs de navigation, l'enregistrement de l'information et l'envoi de courriel. Le milieu scolaire favorise aussi l'ouverture des élèves vers le monde en les introduisant à l'Internet; les élèves utilisent cette technologie afin d'effectuer des recherches

simples sur des thèmes. Le MÉQ (2001) ajoute que l'élève doit exploiter les TIC, c'est-à-dire avoir les connaissances du vocabulaire lié aux TIC, les procédures et les techniques. Le programme de formation contient des objectifs spécifiques à l'utilisation des TIC dans plusieurs activités différentes. Laferrière (1999) précise qu'il est essentiel d'aider les élèves à découvrir et à maîtriser les applications avant de les utiliser dans les apprentissages. Les études prouvent que les élèves apprennent plus rapidement les notions à l'aide de l'ordinateur lorsqu'ils sont autonomes dans la manipulation.

Par ailleurs, des études indiquent que les élèves utilisant des logiciels didactiques pour l'apprentissage des mathématiques réussissent mieux à l'examen final (61% contre 45%) que les élèves ayant suivi le cours magistral (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001). On observe aussi que les élèves apprennent plus de contenu en moins de temps lorsqu'ils utilisent l'ordinateur. Les effets sur les apprentissages semblent prometteurs. On observe d'autre part, que l'utilisation des TIC a aussi un effet positif sur la vie sociale des élèves, en facilitant entre autres, la coopération lors des travaux d'équipe (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001). Il faut aussi considérer que les élèves actuels du primaire développeront de nombreuses compétences en informatique qui auront des impacts à long terme sur le marché du travail. De plus, l'utilisation des TIC dans la vie de tous les jours modifie le fonctionnement adaptatif de l'enfant à la maison, à l'école et dans son environnement communautaire. Toutes ces raisons justifient l'intégration des TIC en tant que compétence transversale à développer chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (MEQ, 2001).

4.6 Implications des changements théoriques et sociaux sur la mesure du comportement adaptatif

À la suite de la présentation de la définition actuelle du comportement adaptatif, de la situation québécoise et de l'évolution scolaire et sociale, il faut maintenant se questionner sur les implications de ces changements sur la mesure du comportement adaptatif. Tout d'abord, on retient que les instruments de mesure actuels du comportement adaptatif évaluent principalement les habiletés pratiques (Greenspan, 1999), ce qui ne permet pas d'avoir une

vue d'ensemble du fonctionnement adaptatif de la personne. Il semble donc important de développer des instruments de mesure comprenant un plus grand nombre d'items permettant de bien évaluer les habiletés conceptuelles et sociales des personnes dans ses divers milieux de vie. Dans le même sens, Greenspan (1999) suggère un élargissement des habiletés mesurées sur le plan social en intégrant un plus grand nombre d'habiletés reliées au fonctionnement intellectuel de la personne. Il a été démontré que la crédulité et la naïveté d'une personne sont directement reliées à son fonctionnement intellectuel et sont évaluées à partir de comportements observables lors de situations sociales spécifiques. Dans sa dixième édition de la définition de la déficience intellectuelle, l'AAMR met l'emphase sur les impacts d'un déficit des habiletés sociales, particulièrement à ce qui a trait à la crédulité et à la naïveté, sur le fonctionnement adaptatif global de la personne ainsi que sur l'importance de ses besoins de soutien (Luckasson et coll., 2002/2003). Cette évolution de la conception des habiletés sociales et des sphères que l'on y mesure questionne effectivement les résultats obtenus par les instruments de mesure actuels qui incluent particulièrement des habiletés de coopération, de jeux et de travail en groupe plutôt que les aspects de vulnérabilité de la personne.

D'autre part, on retient aussi des changements importants sur le plan des habiletés conceptuelles. Les instruments de mesure ne doivent plus seulement inclure des items mesurant les connaissances apprises dans le milieu scolaire mais plutôt permettre d'évaluer leur généralisation dans la vie de tous les jours. Il en va de même en ce qui a trait à la capacité de communiquer et de l'autonomie de la personne (Luckasson et coll., 2002/2003). De plus, on établit un lien entre ces habiletés et l'utilisation des habiletés de résolution de problèmes dans des situations de la vie courante (Schalock, 1999). Chez les enfants, on retient l'importance des habiletés de résolution de problèmes et leur évaluation dans les contextes qui ne sont pas des domaines d'apprentissage (par exemple, les compétences transversales) (MÉQ, 2001). Bien que le milieu scolaire évalue ces habiletés afin de situer le cheminement scolaires des jeunes, le comportement adaptatif quant à lui permet plutôt d'évaluer la généralisation des ces habiletés afin d'améliorer son fonctionnement dans la vie de tous les jours.

En dernier lieu, sur le plan pratique, on retient que les enfants vivent dans des environnements en constante évolution et que leur réalité diffère de celle considérée lors du développement des instruments de mesure sur le marché, il y a plus de dix ans. La section définissant les nouvelles technologies (TIC) a permis de mieux comprendre l'importance de l'utilisation de la technologie à court et à long terme dans la vie des enfants (MÉQ, 2001). On considère que leur utilisation augmentera, autant sur le plan académique que dans les loisirs et la vie sociale, au cours des prochaines années. Il est donc important de considérer l'impact de difficultés à utiliser cette technologie sur le fonctionnement adaptatif chez les enfants pour qui on soupçonne la possibilité d'une déficience intellectuelle. Ce sont toutes ces raisons qui justifient la révision des instruments de mesure du comportement adaptatif.

4.7 La révision de l'ÉQCA-VS

En plus des raisons évoquées dans la section précédente, d'autres raisons justifient particulièrement la révision de la version scolaire de l'ÉQCA. Comme il a été présenté au chapitre III, l'ÉQCA-VS obtient un plafonnement des scores pour les domaines de la communication, de l'autonomie, des habiletés préscolaires et scolaires, de la socialisation et des loisirs chez les enfants du deuxième cycle du primaire. En plus d'être des domaines communs aux deux questionnaires, ces domaines appartiennent aux habiletés conceptuelles et sociales de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). Ces habiletés étant considérées comme peu développées dans la mesure du fonctionnement adaptatif, il est important de développer des items permettant une évaluation plus complète et actuelle de ces habiletés tout en tenant compte du niveau développemental des enfants. Il est aussi nécessaire de questionner la pertinence des items existants en considérant les changements sociaux, scolaires et technologiques. Puisque l'ÉQCA-VS a été construit il y a plus de dix ans (Morin, 1993), une mise à jour des items est nécessaire afin que les résultats obtenus représentent bien le fonctionnement de l'enfant dans son environnement actuel, en fonction des attentes de son entourage (Luckasson et coll., 2002/2003). Vaillant (2000) a soulevé d'autres problèmes quant au contenu des items, dont entre autres des difficultés de compréhension des items par les répondants sur le plan du vocabulaire et du sens des items (voir chapitre I pour une description détaillée de l'étude). La deuxième étude de cette thèse consiste à la révision du

contenu des items des questionnaires du parent et de l'enseignant afin dans un premier temps, d'améliorer le contenu des items facilitant une meilleure compréhension par les répondants et dans un deuxième temps, de bien représenter la mesure du comportement adaptatif à partir des trois domaines d'habiletés conceptuelles, pratiques et sociales.

4.7.1 La révision d'un instrument de mesure

En psychologie, un instrument de mesure, aussi appelé test, représente une procédure systématique pour mesurer ou observer un échantillon de comportements d'une personne (Cronbach, 1990; Bernier et Pietrulewicz, 1997). Walsh et Betz (2001) précisent que les instruments de mesure sont une version raffinée et systématique du processus ordinaire de l'observation de nous-mêmes ou des personnes qui nous entourent. Les instruments de mesure servent de plus à décrire les comportements en terme de catégories fixes ou à partir d'échelles numériques (Cronbach, 1990), ce qui représente la standardisation de l'instrument. L'élaboration d'un instrument de mesure comprend en ce sens plusieurs étapes distinctes mais continues afin d'obtenir un instrument valide, fidèle et normalisé (Bernier et Pietrulewicz, 1997).

Le processus de révision d'un instrument de mesure est similaire à ce que doit faire l'auteur de l'instrument lors de sa construction; on retient cependant que la révision est effectuée à partir d'un contenu déjà existant. D'autre part, certains auteurs considèrent que la révision fait partie du processus de développement de l'instrument de mesure (McIntire et Miller, 2000). Les auteurs ont établi dix étapes importantes pour la construction d'un instrument de mesure : 1) la définition du construit, de la population ciblée et de l'objectif de l'instrument; 2) la définition des caractéristiques de l'instrument (le format, les modes de passation et les méthodes de cotation); 3) l'élaboration des items; 4) l'élaboration des consignes de passation; 5) l'étude pilote; 6) l'analyse des items; 7) la révision; 8) la validation; 9) l'élaboration des normes et 10) l'élaboration du manuel (p. 189). Cependant, les étapes ne sont pas nécessairement continues et peuvent se faire de façon parallèle; par exemple, il arrive de constater lors de la validation que les consignes ou les items sont mal compris et on procède dès lors à une révision du contenu. En ce sens, la révision du contenu

de l'instrument de mesure vise à améliorer les étapes précédentes de la construction dans le but d'augmenter la validité et la fidélité de l'instrument. Nous présentons dans le cadre de cette étude les étapes qui impliquent spécifiquement la révision du contenu des items puisque l'étude porte sur un instrument de mesure existant dont la population cible est bien définie, le format, la cotation et les consignes sont bien établies.

4.7.1.1 La définition du construit

La définition du construit d'un instrument de mesure se fait à partir de la littérature existante dans le domaine de référence, par exemple, la déficience intellectuelle (McIntire et Miller, 2000). La définition doit tout d'abord délimiter le domaine de référence en spécifiant le contenu qui doit être évalué et ce qui n'est pas inclus dans ce domaine (Walsh et Betz, 2001). La définition du contenu est opérationnelle, c'est-à-dire qu'elle est élaborée à partir de comportements observables et mesurables (c'est-à-dire qu'ils peuvent être codifiés). En ce sens, les instruments de mesure comprennent seulement un échantillon de comportements observés dans la vie réelle. Les auteurs ajoutent que cet échantillon de comportements doit être généralisé aux comportements de la personne dans la vie quotidienne. La définition du construit est l'étape la plus importante dans la construction de l'instrument de mesure puisqu'elle détermine toutes les étapes subséquentes.

4.7.1.2 L'élaboration des items

L'élaboration des items du test implique tout d'abord une bonne compréhension du construit à l'étude. En effet, tous les items de l'instrument de mesure doivent être reliés au construit du test (Walsh et Betz, 2001). C'est à partir de la définition opérationnelle du construit (les balises ciblés par la définition) que des items sont inférés afin de bien évaluer les dimensions du construit.

La révision d'un instrument de mesure implique que l'auteur du test développe de nouveaux items soit en les écrivant à partir de nouveau matériel ou en adaptant des items à partir de versions précédentes de l'instrument ou d'autres instruments (Walsh et Betz, 2001).

Le nombre de nouveaux items doit être suffisant afin qu'il demeure un nombre adéquat d'items à la suite de la validation du test (Bernier et Pietrulewicz, 1997). McIntire et Miller (2000) suggèrent d'élaborer deux fois plus d'items que le nombre désiré dans la banque finale d'items. En effet, plusieurs items peuvent être éliminés car ils ne discriminent pas le construit, ont un niveau de difficulté trop élevé lors de l'étude de validation ou d'autre part, ils ne mesurent pas ce que nous désirons évaluer.

Par ailleurs, l'élaboration des items ne dépend pas seulement d'une bonne compréhension du construit à l'étude ou du lien entre le construit et les comportements observés. McIntire et Miller (2000) soulignent que l'auteur du test doit aussi posséder de bonnes habiletés sur le plan d'élaboration des items sur le plan de l'écriture et de la structure. Les auteurs proposent certaines recommandations à considérer afin d'élaborer des items objectifs et mesurables. Tout d'abord, chaque item doit évaluer un seul objectif. Walsh et Betz (2001) ajoute que chaque item doit représenter un comportement spécifique du construit à évaluer. McIntire et Miller (2000) ajoutent que chaque item doit être indépendant et proposent certaines recommandations quant à la structure et au contenu des items. Ils suggèrent d'élaborer des items clairs et directs, c'est-à-dire que les items ne comprennent qu'une seule phrase bien structurée, avec une ponctuation et une grammaire adéquate et des mots précis ciblant le comportement observé. Ils ajoutent que l'auteur du test doit aussi considérer la population ciblée; les items doivent être adaptés afin que les répondants au test comprennent le sens et doivent comprendre un vocabulaire approprié, ce qui diminue l'erreur de mesure. De plus, lorsque les items sont construits, il est important de demander à un expert de réviser les items pour diminuer l'ambiguïté et les erreurs.

En conclusion, la révision du contenu des items d'un instrument de mesure impliquent tout d'abord une bonne compréhension du construit à l'étude, une définition opérationnelle du construit qui permet de cibler dès lors des comportements spécifiques reliés au construit ainsi qu'un nombre d'items désiré. L'élaboration des items comprend d'autre part l'utilisation de méthodes d'écriture efficace et une bonne connaissance de la population ciblée par le test. Sur ce plan, on retient que les items doivent être directs et clairs, avoir un

vocabulaire approprié, ne comprendre qu'un seul comportement observé et être vérifiés par un expert.

4.8 Problématique

Cette étude vise la révision du contenu des questionnaires de l'ÉQCA-VS. Il a été décrit dans le contexte théorique de ce chapitre plusieurs éléments permettant de cibler les étapes de cette étude. Tout d'abord, dans la section présentant les étapes d'une révision d'un instrument de mesure, McIntire et Miller (2000) et Walsh et Betz (2001) soulignent l'importance de définir de façon opérationnelle le construit à l'étude. En ce sens, le contexte théorique de ce chapitre a permis de cibler les concepts importants pour l'évaluation du comportement adaptatif chez les enfants âgés de 6 à 12 ans. Nous retenons dans un premier temps, la présence de trois grands domaines de comportement adaptatif : les habiletés pratiques, conceptuelles et sociales (Luckasson et coll., 2002/2003). Ces trois domaines sont mesurés, en partie, par les domaines d'habiletés adaptatives (Luckasson et coll., 1992/1994) ayant influencé la construction de l'ÉQCA-VS (Morin, 1993). Par contre, il est clair que le questionnaire de l'enseignant de l'ÉQCA-VS qui ne comprend que cinq domaines (la communication, l'autonomie, la socialisation, les habiletés préscolaires et scolaires et les loisirs) ne couvre pas l'étendue des trois domaines de comportement adaptatif.

Cette définition du comportement adaptatif ainsi que l'analyse qualitative des domaines de l'ÉQCA-VS indique qu'une révision du contenu est nécessaire; une révision impliquant l'ajout d'items permettant de mieux évaluer le comportement adaptatif chez les enfants. De plus, une description des compétences transversales du MÉQ (2000) a permis de mieux définir l'observation des comportements adaptatifs des enfants en milieu scolaire. Cependant, cette description demeure théorique et doit être validée auprès d'intervenants en milieu scolaire. En effet, Morin (1993) a constaté que les enseignants peuvent fournir des informations importantes sur ce que l'on peut observer dans une classe comparativement aux comportements qui sont considérés mesurables sur le plan théorique mais qui sont difficilement observables dans la réalité.

En dernier lieu, McIntire et Miller (2000) ont décrit les éléments à considérer lors de la construction des items. Ces éléments influencent l'étape de l'élaboration de nouveaux items ainsi que la révision des items ayant une faible compréhension par les répondants (Vaillant, 2000) dans le cadre de cette étude.

MÉTHODE

La révision du contenu des questionnaires du parent et de l'enseignant de l'ÉQCA-VS comprend les six étapes suivantes : 1) une analyse qualitative des instruments de mesure du comportement adaptatif et des compétences transversales du MÉQ, 2) le recueil d'informations sur le comportement adaptatif en milieu scolaire, 3) une analyse qualitative des items des questionnaires de l'ÉQCA-VS, 4) la reformulation des items de l'ÉQCA-VS, 5) la construction d'une nouvelle banque d'items et 6) une analyse des items par les juges expert. La majorité de ces étapes sont de nature théorique et n'impliquent pas la collaboration de participants. Chacune de ces étapes est présentée de façon détaillée ainsi que leurs résultats.

4.9 Analyse qualitative des instruments de mesure du comportement adaptatif et des compétences transversales du MÉQ (étape 1)

Cette étape consiste à analyser de façon qualitative les items des instruments de mesure disponibles sur le marché ainsi qu'à consulter des banques d'items existantes pour l'ÉQCA. De plus, une analyse qualitative des compétences transversales est effectuée afin de cibler des comportements pertinents à la mesure du fonctionnement adaptatif chez les enfants d'âge scolaire.

4.9.1 Instruments

Les instruments de mesure sélectionnés pour l'analyse qualitative des items des instruments de mesure de comportement adaptatif sont la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportement adaptatif (ÉQCA-VS, Morin, 1993), la version préscolaire de l'ÉQCA (ÉQCA-VP, Lebeau, 1999), l'Adaptive Behavior Scale : school :2 (ABS : S2, Lambert, Nihira et Leland, 1993), les Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow, Balla et Cicchetti, 1984, 1985), les Scales of Independent Behavior-Revised (SIB-R, Bruininks, Woodcock, Weatherman, et Hill, 1996) et l'Adaptive Behavior Assessment System deuxième édition (ABAS-II, Harrison et Oakland, 2004). À ces instruments, on ajoute une

banque d'items construits pour l'évaluation des habiletés sociales chez une population adulte (Tardif, 1999).

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) sert à la recension des écrits sur les compétences transversales ainsi qu'à l'identification d'items pertinents pour la mesure du comportement adaptatif.

4.9.2 Procédure

Afin de connaître l'évolution de la mesure du comportement adaptatif chez les enfants et les principaux items permettant l'évaluation de ces comportements, une analyse qualitative des items des instruments de mesure américains disponibles sur le marché a été effectuée. L'analyse qualitative implique tout d'abord une bonne connaissance des items de l'ÉQCA-VS et de leurs domaines. Par la suite, les items des instruments de mesure sont analysés un par un afin de comprendre le sens de l'item, de comparer l'item aux items similaires de l'ÉQCA-VS puis construire une banque d'items pertinents pour l'élaboration de nouveaux items pour les deux questionnaires. De plus, cette étape comprend aussi une analyse des compétences transversales permettant l'élaboration d'items pertinents pour le milieu scolaire. En dernier lieu, une consultation des banques d'items existantes de l'ÉQCA est aussi effectuée afin de retenir des items pouvant être pertinents pour l'évaluation des enfants selon les trois grands domaines de comportement adaptatif.

4.9.3 Résultats

Les résultats de cette étape sont présentés en fonction des instruments de mesure analysés. Pour chaque instrument de mesure, nous présentons le nombre d'items analysés, les domaines pertinents et le nombre d'items retenus pour la banque d'items potentiels de la version scolaire de l'ÉQCA.

4.9.3.1 Analyse des banques d'items existantes pour l'ÉQCA

Nous avons tout d'abord procédé à une analyse qualitative de la banque d'items initiale de la version scolaire de l'ÉQCA. Cette analyse a permis dans un premier temps de prendre connaissance des items ayant été éliminés à la suite de l'analyse de leur niveau de difficultés soit trop élevé ou trop faible pour la population ciblée. Dans un deuxième temps, on retient que plusieurs items du questionnaire du parent ont été éliminés du questionnaire de l'enseignant car ils étaient jugés non-observables, ce qui a entraîné l'élimination de quatre domaines et de 128 items pour le questionnaire de l'enseignant. On retient alors ces items afin de développer des items pouvant mesurer le même comportement dans le milieu scolaire, que celui observé à la maison.

Par la suite, une analyse des items de la version préscolaire de l'ÉQCA est effectuée afin de cibler des items qui évaluent les comportements des enfants de moins de six ans mais qui sont aussi pertinents pour une population d'âge scolaire. En effet, il faut considérer que la version préscolaire et la version scolaire doivent avoir une certaine continuité dans la mesure puisqu'elles permettent d'évaluer l'évolution de l'enfant dans son développement. Par ailleurs, les items ayant les niveaux de difficultés les plus élevés doivent notamment mesurer des habiletés demandées dans le milieu préscolaire chez des enfants fréquentant tout de même une classe de maternelle. L'analyse permet alors de constater que la version préscolaire comprend plusieurs items similaires à la version scolaire. Elle permet aussi de cibler 23 nouveaux items pertinents à la mesure du comportement adaptatif chez les enfants d'âge scolaire. Les items proviennent des domaines du langage réceptif (2 items), l'entretien de son environnement (13 items), le temps et l'argent (4 items) et les loisirs (4 items) (voir appendice F pour la liste complète des nouveaux items retenus).

La dernière banque d'items analysée est une banque constituée d'items permettant d'évaluer les habiletés sociales. Bien que ces items aient été développés pour une population adulte, l'objectif de l'analyse est de cibler des catégories d'items permettant d'évaluer les habiletés sociales telles que définies dans la mesure du fonctionnement adaptatif. L'analyse

qualitative des items permet de retenir cinq domaines jugés pertinents à la mesure des habiletés sociales chez les enfants. Ces cinq domaines sont: l'affirmation de soi, la confiance en soi et l'indépendance, les habiletés prosociales et les relations interpersonnelles, la maturité affective et la sécurité personnelle et les types d'activités privilégiés. Tous ces domaines sont peu développés dans la version scolaire de l'ÉQCA. En conclusion, on retient de l'analyse des banques d'items que plusieurs items ont été éliminés pour le questionnaire de l'enseignant lors de la construction de la version scolaire, 23 items préscolaires mesurent des habiletés d'âge scolaire et plusieurs types d'habiletés sociales ne sont pas inclus dans l'ÉQCA-VS.

4.9.3.2 Analyse qualitative des objectifs spécifiques des compétences transversales

Le contexte théorique de ce chapitre a présenté les quatre grands domaines de compétences transversales : les compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication (MÉQ, 2001). Chacun de ces grands domaines comprend une série de compétences transversales que les enfants doivent développer au cours de leur scolarisation. L'analyse qualitative porte sur ces compétences transversales afin de déterminer les objectifs en lien avec le concept du comportement adaptatif. De plus, on juge de la pertinence des comportements observés lors de l'évaluation de ces compétences pour la mesure du fonctionnement adaptatif de l'enfant.

Tout d'abord, il existe neuf compétences transversales, chacune ayant des composantes spécifiques. On retient qu'il existe une similarité entre les compétences transversales et le comportement adaptatif, principalement par les comportements observables les mesurant. En ce sens, les neuf compétences transversales sont pertinentes à la mesure du comportement adaptatif en milieu scolaire. On considère aussi que plusieurs de ces compétences sont aussi pertinentes dans la mesure du fonctionnement de l'enfant à la maison dans sa vie de tous les jours. Le tableau 4.1 présente les neuf compétences transversales ainsi que les composantes pertinentes à la mesure du comportement adaptatif pour chaque compétence.

Tableau 4.1 Les compétences transversales et les objectifs spécifiques pertinents à la mesure du comportement adaptatif.

Compétences transversales	Composantes retenues
1) Exploiter l'information	Reconnaître diverses sources d'informations
2) Résoudre des problèmes	Imaginer des pistes de solution Mettre à l'essai des pistes de solution
3) Exercer son jugement clinique	Construire son opinion Exprimer son jugement Relativiser son jugement
4) Mettre en œuvre sa pensée créatrice	S'imprégner des éléments d'une situation Adopter un fonctionnement souple S'engager dans une réalisation
5) Se donner des méthodes de travail efficaces	Analyser la tâche accomplie Analyser sa démarche S'engager dans la démarche Accomplir la tâche
6) Exploiter les technologies de l'information et de la communication	S'approprier les technologies de l'information et de la communication Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche
7) Structurer son identité	S'ouvrir aux stimulations environnantes Mettre à profit ses ressources personnelles Prendre conscience de sa place parmi les autres
8) Coopérer	Interagir avec une ouverture d'esprit dans différents contextes Tirer profit du travail en coopération Contribuer au travail collectif
9) Communiquer de façon appropriée	Établir l'intention de communication Choisir des modes de communication Réaliser la communication

4.9.3.3 Analyse des autres instruments de mesure du comportement adaptatif

L'analyse qualitative des quatre principaux instruments de mesure américains du comportement adaptatif permet de comparer les items mesurés par ces instruments et la banque d'items de la version scolaire. Une analyse du contenu des items permet de retenir 164 items pertinents à l'évaluation du comportement adaptatif chez une population québécoise d'âge scolaire.

L'ABS :S2 comprend huit sphères et 67 items mesurant le comportement adaptatif. Parmi les huit sphères, une sphère n'est pas pertinente à la mesure du comportement adaptatif chez les enfants (le développement physique). À la suite de l'analyse qualitative des items, 13 nouveaux items sont retenus pour leur pertinence dans la mesure du comportement adaptatif chez une population d'enfants âgés de 6 à 12 ans 11 mois. Ces items proviennent des sphères de fonctionnement personnel, d'activité économique, de développement langagier, de nombres et temps et d'activité vocationnelle et pré-vocationnelle (voir appendice F pour la liste complète des items retenus).

Le *Vineland Adaptive Behavior Scales* comprend quatre domaines et 11 sous-domaines. Un domaine mesurant la motricité fine et globale est exclu afin de respecter les critères de la mesure du comportement adaptatif. À la suite de l'analyse qualitative des items, 45 nouveaux items sont retenus pour la banque d'items de la version scolaire de l'ÉQCA. Ces items proviennent principalement du domaine des activités de la vie quotidienne (voir appendice F pour la liste complète des items retenus).

L'analyse qualitative des items de l'ABAS-II est effectuée à partir des cahiers du parent et de l'enseignant pour les enfants âgés de 5 à 21 ans. Le cahier de l'enseignant comprend 10 domaines. L'analyse qualitative du cahier de l'enseignant permet de retenir 50 items pertinents à la mesure du comportement adaptatif des enfants dans le milieu scolaire. Les items proviennent de plusieurs domaines du cahier de l'enseignant : la communication, la communauté, les habiletés académiques fonctionnelles, la vie scolaire, l'autodétermination, les habiletés sociales, la santé et la sécurité et les soins personnels. Les items retenus du

cahier du parent proviennent de domaines similaires; 48 items sont retenus à la suite de l'analyse qualitative du cahier du parent dont 14 items communs au cahier de l'enseignant (voir appendice F pour la liste complète des items retenus).

Les Scales of Independent Behavior comprennent 4 domaines, dont un domaine mesurant la motricité. Les 8 items retenus pour la banque d'items de la version scolaire de l'ÉQCA proviennent de deux domaines du SIB-R : l'interaction sociale et le langage réceptif (voir appendice F pour la liste complète des items retenus).

En conclusion, ces 164 items, retenus à partir d'instruments anglophones, sont traduits dans un premier temps afin de s'assurer que la banque d'items ne comprend pas d'items similaires. Dans un deuxième temps, ces items seront structurés puis adaptés pour la population ciblée lors de l'étape 5 de la méthode.

4.10 Recueil d'informations sur le comportement adaptatif en milieu scolaire (étape 2)

Cette étape vise la collecte d'informations directement dans le milieu scolaire en demandant l'opinion des personnes travaillant dans le milieu scolaire.

4.10.1 Participants

Les participants pour cette étape sont sept enseignants du primaire de classe de maternelle à la sixième année, deux enseignants de classe spéciale pour enfants ayant déficience intellectuelle et une psychoéducatrice dans une école spécialisée. Les participants furent contactés directement par la chercheuse afin de solliciter leur participation pour une entrevue face à face de 30 à 60 minutes sur les habiletés quotidiennes des enfants d'âge scolaire. Les participants ont accepté de collaborer de façon volontaire au projet, avec un consentement éclairé, connaissant que ce projet ne fait pas partie des tâches reliées à leur emploi.

4.10.2 Instruments

Pour l'entrevue auprès des participants, une lettre d'information pour l'enseignant (Appendice G) ainsi qu'une formulaire de consentement (Appendice G) sont produits et une liste de questions est ciblée pour l'entrevue (Appendice G). L'entrevue est de type semi-structuré puisque l'interviewer explique aux participants le but de la rencontre et pose la question générale de l'entrevue. Des questions supplémentaires peuvent être posées pour obtenir de l'information plus précise ou pour clarifier les propos du participant. Certaines questions peuvent être posées pour réorienter l'entrevue si le participant change de sujet.

4.10.3 Procédure de collecte de données

Un premier contact téléphonique auprès de personnes ressources (psychologues scolaires) ou de contacts personnels, travaillant dans une école ayant des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne ou dans une école primaire francophone, permet à la chercheuse d'expliquer le but de cette étude ainsi que la participation demandée. Pour les personnes intéressées à participer, une lettre d'information et un formulaire de consentement sont envoyés par la poste ou par télécopieur. À tout moment, les personnes intéressées peuvent contacter la chercheuse pour des informations supplémentaires. À la suite de la réception du formulaire de consentement signé, le participant est contacté par téléphone pour fixer un rendez-vous. L'interviewer rencontre le participant soit dans le milieu scolaire ou à l'UQAM à la date et à l'heure fixée. Les participants ont la possibilité de refuser de participer à toutes les étapes de la démarche.

4.10.4 Résultats

Les intervenants en milieu scolaire ont proposé 138 comportements lors des entrevues semi structurées. Une analyse qualitative du contenu des items proposés a permis de retenir 77 nouveaux items pertinents pour la mesure du comportement adaptatif chez les enfants âgés de 6 à 12 ans 11 mois (voir appendice F pour la liste des items retenus). Aucun item n'a été éliminé en fonction de sa pertinence; les items non retenus sont similaires aux

items existants dans les questionnaires de la version scolaire de l'ÉQCA. Les 74 items représentent des comportements mesurant les trois grands domaines de comportement adaptatif soit les habiletés sociales, pratiques et conceptuelles. Cependant, les habiletés pratiques sont plus représentées dans cette banque d'items.

4.11 Analyse qualitative des items des questionnaires de l'ÉQCA-VS (étape 3)

Cette étape vise l'ajout d'items suite à l'analyse qualitative des items des questionnaires du parent et de l'enseignant de l'ÉQCA-VS en fonction des trois domaines de comportement adaptatif.

4.11.1 Participants

Les participants pour cette étape sont des membres de l'équipe de recherche de l'ÉQCA : un expert dans le domaine, deux étudiants au doctorat en psychologie et quatre étudiants dans le cadre d'un cours de baccalauréat en psychologie à l'UQAM (PSM- 4606 Atelier d'observation en psychologie de l'éducation).

4.11.2 Instruments

L'instrument de mesure utilisé pour cette étape est l'ÉQCA-VS (les questionnaires du parent et de l'enseignant) (voir appendice B).

4.11.3 Procédure

Cette étape consiste en trois rencontres portant sur le thème de l'évaluation du comportement adaptatif chez les enfants d'âge scolaire. Avant le début des rencontres, la chercheuse demande aux participants de lire la définition de la déficience intellectuelle de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). La première rencontre consiste en une discussion sur la mesure du comportement adaptatif chez les enfants. Cette rencontre permet une mise en commun des idées afin de s'assurer d'une bonne compréhension du construit par les

participants. Par la suite, la chercheure explique aux participants l'étape suivante qui consiste à analyser les items des questionnaires du parent et de l'enseignant, domaine par domaine, et de faire une liste d'items qui ne sont pas inclus dans les questionnaires mais que les participants jugent pertinents pour l'évaluation du comportement adaptatif chez les enfants. Cette démarche s'adresse seulement à la section du comportement adaptatif puisque la définition de la déficience intellectuelle n'inclut pas les comportements inadéquats.

Lors de la deuxième et de la troisième rencontre, les participants mettent en commun des idées d'items à ajouter pour les deux questionnaires (parent et enseignant). Les participants échangent entre eux sur les propositions formulées. Un des participants prend en note les items qui ont été discutés durant la rencontre et qui ont obtenu un consensus de la part des participants quant à leur pertinence.

4.11.4 Résultats

À partir de la version scolaire de l'ÉQCA, 132 nouveaux items ont été suggérés par les participants. Ces items proviennent de leurs observations cliniques ou constituent une reformulation des items des questionnaires afin dans un premier temps de les mettre à jour (par exemple, modifier un tourne-disque pour un lecteur cd) ou d'assurer une meilleure compréhension des items. Les participants ont suggéré 35 items pour le domaine de la communication, 18 items pour les soins personnels, 19 items pour les habiletés domestiques, 17 items pour la socialisation, 9 items pour le domaine communautaire, 8 items pour l'autonomie, 6 items pour la santé et la sécurité, 13 items pour les habiletés scolaires et 7 items pour les loisirs (voir appendice F pour la liste complète des items retenus).

4.12 Reformulation des items de l'ÉQCA-VS (étape 4)

Cette étape vise la reformulation des items des questionnaires du parent et de l'enseignant dont la compréhension est faible par les répondants.

4.12.1 Instruments

Le point de départ pour cette étape est la liste des items jugés problématiques par Vaillant (2000) lors de son étude vérifiant la compréhension des items par les répondants (voir appendice B pour la liste des items). Tout d'abord, les items problématiques ont été classés en trois catégories selon le type d'aide fourni par l'interviewer au parent ou à l'enseignant : 1) clarification de sens, 2) clarification du vocabulaire et 3) précision de la réponse. Pour la reformulation, le libellé des items ayant obtenu des demandes de clarification de sens ou du vocabulaire seront analysés et modifiés, ce qui correspond à 13 items pour le questionnaire du parent et 8 items pour le questionnaire de l'enseignant.

4.12.2 Procédure

Chaque item ayant une faible compréhension est analysé, selon les difficultés retenues, soit des difficultés de compréhension du sens de l'item ou une difficulté de compréhension du vocabulaire de l'item. Ce dernier consiste alors à modifier le mot dont la compréhension est faible par les répondants. Par contre, pour les items dont le sens doit être clarifié, une reformulation complète de l'item est effectuée en respectant les critères établis pour la construction des items.

4.12.3 Résultats

Tous les 21 items ont été modifiés. L'appendice F présente les items reformulés en fonction des modifications apportées, soit une reformulation de l'item ou une substitution du vocabulaire de l'item.

4.13 Construction d'une nouvelle banque d'items (étape 5)

Cette étape vise la construction d'une nouvelle banque d'items pour les questionnaires du parent et de l'enseignant de l'ÉQCA-VS.

4.13.1 Instruments

Afin de construire une nouvelle banque d'items pour l'ÉQCA-VS, la chercheuse se réfère aux items collectés lors des étapes précédentes, soit la collecte de comportements observables auprès de personnes dans le domaine de la déficience intellectuelle et de personnes travaillant dans le milieu scolaire. De plus, les items retenus lors de l'analyse des banques d'items existantes pour l'ÉQCA ainsi que les items retenus lors de l'analyse qualitative des instruments de mesure américains sont aussi consultés. En dernier lieu, les compétences transversales du MÉQ (2001) servent aussi de guide de référence pour la construction des items plus particulièrement pour le questionnaire de l'enseignant.

4.13.2 Procédure

La construction d'une nouvelle banque d'items pour les questionnaires comprend plusieurs étapes. Tout d'abord, la chercheuse a comparé les domaines mesurés par l'ÉQCA-VS et les trois grands domaines du comportement adaptatif. Pour ce faire, une analyse qualitative des items des questionnaires est effectuée afin de distribuer les items en sous-domaines (par exemple, la lecture ou les activités de loisirs) afin de vérifier les domaines mesurés. Cette analyse permettait aussi de vérifier la présence d'items mesurant des concepts spécifiques, entre autres, la naïveté et la crédulité, qui sont maintenant inclus dans la mesure du comportement adaptatif. Après avoir réparti les items de l'ÉQCA-VS en sous-domaines, une comparaison des items retenus des autres instruments de mesure et des items des questionnaires du parent et de l'enseignant est effectuée. Pour faire cette comparaison, les items retenus des autres instruments de mesure sont aussi distribués dans les sous-domaines. Par la suite, les items mesurant les mêmes comportements sont éliminés afin de retenir un seul item. Les items qui sont complémentaires mais non identiques aux items de la banque d'items initiale sont retenus à cette étape. De plus, les nouveaux items sont aussi retenus.

La troisième étape consiste à vérifier si les comportements rapportés par les participants se retrouvent dans la nouvelle banque d'items. De façon similaire à l'étape précédente, les comportements rapportés qui sont similaires aux items de la banque d'items

ne sont pas retenus. D'autre part, pour les comportements rapportés qui ne sont pas inclus dans la banque d'items, une évaluation de leur pertinence dans le cadre de l'évaluation du comportement adaptatif chez les enfants est effectuée. En ce sens, le niveau de difficulté du comportement est considéré, par exemple, le comportement de manger avec une fourchette est éliminé car il a un niveau de difficulté trop faible pour les enfants d'âge scolaire chez qui l'on soupçonne une déficience intellectuelle légère à moyenne. Par contre, le comportement d'utiliser un désodorisant est retenu car certains jeunes âgés de 12 ans peuvent faire ce comportement lorsqu'ils sont au début de leur puberté. Cet item est alors considéré de niveau difficile puisque les enfants présentent ce comportement tardivement dans leur développement et discrimine en ce sens, un certain niveau de comportement adaptatif.

L'étape suivante consiste alors à juger de la pertinence des comportements rapportés par les participants dans la mesure du comportement adaptatif et pour ces comportements, de construire les items permettant de les mesurer dans les milieux de vie des enfants. La construction des items doit respecter les critères de clarté et de pertinence quant au sens, au vocabulaire employé ainsi qu'être en lien avec le construit que l'on désire évaluer. De plus, certains items sont aussi construits afin de mesurer les comportements attendus chez les enfants dans le cadre de la réforme scolaire et de l'évaluation des compétences transversales en classe. Ces nouveaux items sont aussi regroupés en sous-domaine et distribué selon leur pertinence dans les questionnaires du parent et de l'enseignant.

La dernière étape consiste à reformuler les items provenant des autres instruments de mesure afin qu'ils soient représentatifs de la population québécoise francophone en utilisant un vocabulaire utilisé de façon courante par les répondants.

4.13.3 Résultats

À la suite de l'analyse qualitative des items de l'ÉQCA-VS et du regroupement en sous-domaines, il fut constaté tout d'abord que le questionnaire de l'enseignant mesurait peu les habiletés pratiques puisque plusieurs sous-domaines, entre autres, les habiletés domestiques et les soins personnels n'étaient pas inclus dans le questionnaire. D'autre part, la

mesure des habiletés sociales était aussi lacunaire dans les deux questionnaires puisque les items ne représentaient pas de façon détaillée l'étendue des habiletés sociales d'une personne tel qu'il a été défini dans le cadre de la mesure du comportement adaptatif. Le manque d'items demeurait présent malgré l'ajout des items retenus dans les autres instruments de mesure. Une comparaison entre les items retenus des autres instruments de mesure et des items de l'ÉQCA-VS a permis d'éliminer certains items mesurant le même comportement que l'item de la banque initiale. Cependant, d'autres items étaient complémentaires ou n'étaient pas présents dans les questionnaires; ils furent alors conservés dans la banque d'items. En ce sens, les items similaires et complémentaires furent regroupés afin d'établir des sous-domaines d'items (par exemple, la lecture, l'écriture ou les activités de loisirs).

D'autre part, afin de remédier au manque d'items sur le plan des habiletés sociales, l'auteur a construit plusieurs items permettant d'évaluer l'étendue de ce domaine, soit les comportements liés à la crédulité et à la naïveté, les comportements indiquant que l'enfant n'est pas vulnérable à devenir une victime ainsi que les comportements observables en groupe, tel que les habiletés de travail en équipe. De plus, plusieurs items furent ajoutés afin d'évaluer les habiletés des enfants en matière de nouvelles technologies. En effet, on constatait que plusieurs comportements liés à la technologie (par exemple, utiliser un ordinateur) ne faisaient pas partis des items de l'ÉQCA-VS. En ce sens, plusieurs items furent ajoutés autant pour le questionnaire du parent que de l'enseignant.

4.13.3.1 Le questionnaire du parent

La banque finale d'items pour le questionnaire du parent comprend 424 items répartis en 36 sous-domaines. L'appendice H présente la liste des items par sous-domaines pour le questionnaire du parent. Le domaine de la communication est maintenant divisé en quatre sous-domaines : le langage réceptif, le langage expressif, les habiletés de conversation et les renseignements personnels. Les sous-domaines des habiletés de conversation et des renseignements personnels contiennent majoritairement des nouveaux items. Le questionnaire du parent comprend les domaines suivants :

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1) Le langage réceptif * | 19) Respect des règles sociales * |
| 2) Le langage expressif * | 20) Relations interpersonnelles * |
| 3) Habiletés de conversation | 21) Adaptation sociale et affective * |
| 4) Renseignements personnels * | 22) Autodétermination * |
| 5) Apprentissage de la propreté (toilette) | 23) Autonomie et planification |
| 6) Hygiène (bains et autres soins) * | 24) Persévérance et attention * |
| 7) Alimentation | 25) Habiletés de jeu * |
| 8) Préparation des repas | 26) Découpage et bricolage * |
| 9) Compétences domestiques dans la cuisine | 27) Activités de loisirs |
| 10) Habillage * | 28) Habiletés préscolaires * |
| 11) Entretien des vêtements | 29) Lecture * |
| 12) Entretien de son milieu de vie * | 30) Écriture * |
| 13) Vie communautaire * | 31) Concepts mathématiques * |
| 14) Orientation dans la communauté | 32) Achats |
| 15) Santé * | 33) Notion de temps * |
| 16) Règles de sécurité dans les sorties | 34) Résolutions de problèmes |
| 17) Sécurité résidentielle * | 35) Téléphone |
| 18) Comportements prosociaux * | 36) Technologie * |

* sous-domaines communs au questionnaire de l'enseignant

4.13.3.2 Le questionnaire de l'enseignant

La banque d'items pour le questionnaire de l'enseignant comprend quant à lui 26 sous-domaines dont 23 sous-domaines du questionnaire du parent. Le questionnaire de l'enseignant diffère de celui du parent puisque le sous-domaine de la persévérance et de l'attention du parent est divisé en deux sous-domaines pour l'enseignant (1. Persévérance et organisation et 2. Attention). Il comprend deux nouveaux sous-domaines (le respect des règlements et la coopération et le travail d'équipe). Le questionnaire de l'enseignant comprend 253 items (voir appendice I pour la liste complète des items). Les questionnaires du parent et de l'enseignant comprennent 67 items communs.

4.14 Analyse des items par les juges expert (étape 6)

Cette étape vise à évaluer le contenu des items afin d'établir la clarté des énoncés et la pertinence de chacun des items pour la mesure du comportement adaptatif auprès des enfants d'âge scolaire. De plus, cette étape comprend un deuxième volet qui vise à déterminer le domaine théorique d'appartenance des items soit les habiletés pratiques, sociales et conceptuelles ainsi qu'à déterminer l'ordre des items pour chaque sous-domaine à partir d'une conception développementale.

4.14.1 Participants

Les participants pour cette étape sont cinq experts dans le domaine de la déficience intellectuelle. La chercheuse participe quant à elle au deuxième volet d'évaluation pour la classification des items. Les participants sont recrutés de façon volontaire dans le cadre d'une participation à une recherche universitaire. Quatre participants occupent un poste professionnel dans un centre de réadaptation en déficience intellectuelle; un participant occupe un poste professionnel dans un milieu psychiatrique.

4.14.2 Instruments

Pour l'analyse des items par les juges experts, des questionnaires de comportement adaptatif, l'un pour les parents et l'autre pour les enseignants, comprenant la banque de 567 items développée dans le cadre de l'étude sont utilisés (voir appendice H et I). Les participants procèdent à l'évaluation des items à l'aide d'un fichier Excel.

4.14.3 Procédure

Les participants reçoivent une lettre d'information expliquant l'étude. La chercheuse communique avec les participants afin de leur expliquer brièvement la démarche d'évaluation. Après avoir obtenu leur consentement, les consignes d'évaluation des items ainsi que les questionnaires du parent et de l'enseignant sont acheminés par courrier

électronique aux participants (voir appendice J). En tout temps, la chercheure demeure disponible à répondre aux questions des participants. Lorsque l'évaluation des items est complétée, les participants retournent leur évaluation des items par courrier électronique à la chercheure.

L'évaluation se fait en quatre étapes. Tout d'abord, les participants évaluent la clarté des items en indiquant si l'item est ambiguë (1), assez clair (2) ou très clair (3). Par la suite, ils évaluent la pertinence des items à partir de l'échelle suivant : 1) faible, 2) moyenne ou 3) élevée. La troisième étape consiste à l'évaluation théorique du domaine d'appartenance de l'item selon la définition de l'AAMR de 2002 : les habiletés pratiques, conceptuelles ou sociales (Luckasson et coll., 2002/2003). L'évaluation est complétée par la distribution des items à l'intérieur de chaque sous-domaine en ordre d'apparition dans le développement de l'enfant.

4.14.4 Résultats de l'évaluation par les experts

Des analyses de variance ont tout d'abord été effectuées afin de déterminer le niveau d'accord interjuge pour les évaluations de la pertinence et de la clarté. Par la suite, nous avons calculé les moyennes des cotations, par items et par sous-domaines, afin de vérifier la pertinence et la clarté des questionnaires du parent et de l'enseignant.

Une analyse qualitative de la cotation de l'ordre développemental des items a été effectuée par sous-domaines afin de confirmer l'ordre de présentation des items dans les questionnaires.

Une dernière série d'analyses a été effectuée, à l'aide de Kappa de Cohen sur des données discrètes, afin de déterminer l'accord interjuge pour la classification des sous-domaines dans les trois grands domaines de comportement adaptatif. À la suite de ces analyses quantitatives, la classification finale des sous-domaines par domaines de comportement adaptatif complète la démarche.

4.14.4.1 Évaluation de la pertinence

Les résultats de l'évaluation par les experts indiquent une pertinence élevée pour tous les sous-domaines des questionnaires du parent et de l'enseignant (l'étendue des moyennes se situe entre 2,8 et 3 pour le parent et 2,9 et 3 pour l'enseignant). De plus, il n'existe aucune différence significative entre les évaluations des experts lors des analyses de la variance, ce qui indique un accord interjuge élevé.

Une analyse quantitative des moyennes à partir des items des questionnaires du parent et de l'enseignant indique aussi une pertinence élevée des items. Quatre cent vingt et un items obtiennent une moyenne de plus de 2,5, ce qui indique une pertinence élevée pour ces items. Par ailleurs, trois items obtiennent une pertinence moyenne variant de 2,2 à 2,4 (« Il/elle se rase », « Se promène à bicyclette (patins à roues alignées ou planches à roulettes) dans son quartier » et « Trace une ligne avec une règle »). Pour le questionnaire de l'enseignant les items « Met sa chaise sur son bureau à son départ » et « Utilise un aiguiseur au besoin » obtiennent aussi une pertinence moyenne de 2,4. Par ailleurs, 241 items présentent une pertinence élevée de plus de 2,5.

4.14.4.2 Évaluation de la clarté

Pour le questionnaire du parent, 419 items sont jugés très clairs tandis que cinq items sont jugés assez clairs par les experts (voir appendice H pour la distribution de la clarté des items). Aucun item n'est ambigu. Le questionnaire de l'enseignant présente quant à lui 237 items très clairs et six items assez clairs. Encore une fois, aucun item n'est ambigu. On note toutefois une grande étendue des moyennes pour les items du questionnaire du parent (moyennes de 2,2 à 3) et du questionnaire de l'enseignant (moyennes de 2 à 3) pour l'analyse quantitative de la clarté. L'analyse quantitative indique une moyenne plus élevée de la clarté par sous-domaines pour le questionnaire du parent (moyennes de 2,8 à 3) et le questionnaire de l'enseignant (moyennes de 2,6 à 3). Il n'existe aucune différence significative entre les évaluations des experts, selon les analyses de variance, ce qui indique un bon accord interjuge.

4.14.4.3 Évaluation de l'ordre développemental des items

Une analyse qualitative de l'ordre développemental est effectuée en comparant le classement des items par sous-domaines. Le classement des items par les experts selon leur ordre d'apparition dans le développement de l'enfant confirme l'ordre développemental établi par l'auteure. Tous les sous-domaines présentent un bon accord interjuge puisqu'il n'y a aucune différence significative entre les évaluations des experts et, tous les items des questionnaires du parent et de l'enseignant conservent leur classement initial. En ce sens, les premiers items de chaque sous-domaine sont des items observables chez le jeune enfant tandis que les derniers items s'adressent plutôt à des enfants plus âgés ou ayant un niveau de fonctionnement plus élevé.

4.14.4.4 Classification des sous-domaines en domaine de comportement adaptatif

Nous avons évalué la classification des sous-domaines en domaine de comportement adaptatif à l'aide de Kappa de Cohen permettant de comparer la classification des experts et établir un accord interjuge. Afin de déterminer le domaine d'appartenance d'un sous-domaine, les analyses quantitatives doivent indiquer un accord interjuge élevé, ce qui indique que tous les items sont classés dans un seul domaine et tous les experts s'entendent sur le domaine d'appartenance.

4.14.4.4.1 Classification des sous-domaines du questionnaire du parent

Les analyses quantitatives et qualitatives ont permis de classer les sous-domaines selon leur domaine de comportement adaptatif d'appartenance. Tout d'abord, 11 sous-domaines mesurent les habiletés conceptuelles du comportement adaptatif avec un accord interjuge parfait ($k = 1,00$). D'autre part, neuf sous-domaines mesurent quant à eux les habiletés pratiques tandis que quatre sous-domaines mesurent les habiletés sociales (accord interjuge très élevé, $k = 1,00$). On constate alors que 24 des 36 sous-domaines du questionnaire du parent sont répartis dans les trois domaines du comportement adaptatif avec

un accord interjuge élevé. Le tableau 4.2 présente les domaines de comportement adaptatif et leurs sous-domaines.

D'autre part, 12 sous-domaines obtiennent un faible accord interjuge ou semblent mesurer plus d'un domaine. Tout d'abord, les sous-domaines de la santé et des règles de sécurité lors des sorties présentent une majorité d'items mesurant les habiletés conceptuelles mais le nombre d'items classés dans ce domaine varie selon les experts (de 9 à 15 items pour la santé et de 3 à 13 items pour les règles de sécurité) et l'accord interjuge est faible ($k = 0,2$ à $0,9$ pour la santé et $k = 0,1$ à $1,00$ pour la sécurité). Un autre sous-domaine mesurant la sécurité résidentielle présente aussi certains items mesurant les habiletés conceptuelles mais les experts ne s'entendent pas sur la classification du sous-domaine dans les habiletés conceptuelles ou pratiques ($k = 0,2$ à $0,8$). D'autres sous-domaines, tel que le téléphone et

Tableau 4.2 Domaines et sous-domaines du questionnaire du parent ayant un accord interjuge parfait ($k = 1,00$)

Habiletés conceptuelles	Habiletés pratiques	Habiletés sociales
Langage réceptif	Toilette	Comportements prosociaux
Langage expressif	Hygiène	Respect des règles sociales
Habiletés de conversation	Alimentation	Relations interpersonnelles
Renseignements personnels	Préparation des repas	Adaptation sociale et affective
Habiletés préscolaires	Compétences domestiques	
Lecture	Habillage	
Écriture	Entretien des vêtements	
Mathématiques	Milieu de vie	
Achats	Découpage	
Temps		
Résolution de problèmes		

la technologie obtiennent aussi un faible accord interjuge qui ne permet pas de déterminer l'appartenance entre les habiletés conceptuelles ou pratiques. Il en est de même pour le sous-domaine de l'orientation communautaire qui lui aussi, présente des items mesurant les habiletés conceptuelles et pratiques bien que l'accord interjuge varie de très faible ($k=0$) à très élevé ($k=1,00$). Le domaine de la vie communautaire mesure en majorité (entre 13 et 22 items selon les experts) les habiletés pratiques mais les experts ne s'entendent pas sur le domaine d'appartenance de certains items, ce qui entraîne encore une fois un faible accord interjuge ($k= 0,4$ à $0,9$).

De plus, de nouveaux sous-domaines introduits dans le questionnaire, l'autodétermination, l'autonomie, la persévérance et l'attention obtiennent aussi de faibles accords interjuge ($k= 0,6$ à $1,00$ pour l'autodétermination, $k= 0,4$ à $1,00$ pour l'autonomie et $k= 0,1$ à $1,00$ pour la persévérance et l'attention). Tous ces domaines semblent mesurer en majorité des habiletés conceptuelles mais certains items semblent aussi appartenir aux domaines des habiletés pratiques ou sociales. On observe une distribution similaire des items parmi les trois domaines du comportement adaptatif pour les sous-domaines du jeu et des loisirs, qui présentent eux aussi un faible accord interjuge ($k= 0,2$ à $1,00$), malgré le fait que les loisirs présentent une majorité d'items mesurant les habiletés sociales.

En conclusion, 24 sous-domaines obtiennent un bon accord interjuge et appartiennent à un seul domaine de comportement adaptatif. Le questionnaire du parent semble bien représenter les habiletés conceptuelles et pratiques. Les habiletés sociales sont mesurées quant à elles à partir de quatre sous-domaines et présentent un moins grand nombre d'items que les autres habiletés. De plus, le tiers des sous-domaines du questionnaire du parent ne peuvent être classés dans un seul domaine de comportement adaptatif.

4.14.4.4.2 Classification des sous-domaines du questionnaire de l'enseignant

La classification des sous-domaines du questionnaire de l'enseignant par les experts présente un accord interjuge plus élevé que celui du parent. En effet, 22 des 26 sous-domaines du questionnaire de l'enseignant obtiennent un accord interjuge très élevé ($k= 1,00$) et sont classés dans leur domaine d'appartenance. Seulement 4 sous-domaines ont un faible accord interjuge et ne peuvent, à cette étape être classés dans un domaine spécifique.

Le questionnaire de l'enseignant comprend 12 sous-domaines mesurant les habiletés conceptuelles. Les habiletés pratiques sont représentées par sept sous-domaines et les habiletés sociales sont mesurées par sept sous-domaines. Le tableau 4.3 présente les sous-domaines et leur domaine du comportement adaptatif d'appartenance. La distribution des sous-domaines dans les domaines de comportement adaptatif permet de constater que les sous-domaines du questionnaire de l'enseignant présentent une répartition plus claire de leurs items par domaines de comportement adaptatif que le questionnaire du parent et, que quatre sous-domaines mesurent, sur le plan théorique, plus d'un domaine du comportement adaptatif.

En effet, parmi les 22 sous-domaines ayant une bonne classification, quatre sous-domaines seulement mesurent plus d'un domaine de comportement adaptatif. Ces sous-domaines sont la technologie et le découpage qui mesurent des habiletés conceptuelles et pratiques, l'adaptation sociale et affective qui mesurent les habiletés conceptuelles et sociales et l'attention qui représente tous les domaines du comportement adaptatif.

Pour le domaine de la technologie, un seul item mesure les habiletés pratiques (l'item 26.1 « Démarre un ordinateur »). Le découpage mesure les habiletés pratiques à l'aide de deux items (l'item 20.1 « Dessine sans dépasser les lignes » et l'item 20.2 « Trace une ligne avec une règle »). Les autres items de ce sous-domaine mesurant alors les habiletés conceptuelles.

Tableau 4.3 Domaines et sous-domaines du questionnaire de l'enseignant ayant un accord interjuge élevé ($k = 0,9$ et plus)

Habiletés conceptuelles	Habiletés pratiques	Habiletés sociales
Langage réceptif **	Hygiène **	Respect des règlements **
Langage expressif *	Habillage **	Comportements prosociaux **
Renseignements personnels **	Entretien de son milieu de vie *	Respect des règles sociales **
Habiletés préscolaires **	Santé **	Coopération et travail d'équipe **
Lecture **		Jeu **
Écriture **		Relations interpersonnelles **
Mathématiques **		
Temps **		
Attention **	Attention **	Attention **
Découpage **	Découpage **	
Technologie **	Technologie **	
Adaptation sociale et affective **		Adaptation sociale et affective **

** $k = 1,00$

* $k = 0,9$ à $0,99$

Contrairement au questionnaire du parent, le sous-domaine de l'attention, qui est séparé de la persévérance dans le questionnaire de l'enseignant, obtient quant à lui un accord interjuge très élevé ($k = 1,00$). Ce résultat peut être expliqué par le fait que les experts s'entendent sur la classification individuelle des items, c'est-à-dire que deux items appartiennent aux habiletés conceptuelles (l'item 13.3 « Travaille de façon continue pendant 15 minutes » et l'item 13.5 « A un bon niveau d'attention à l'école (durant la majeure partie de la journée) »), deux items appartiennent aux habiletés pratiques (l'item 13.1 « Poursuit une tâche malgré les distractions » et l'item 13.2 « Garde une bonne position d'écoute en classe (bien assis sur sa chaise) ») tandis que l'item 13.4 « Arrête une activité qu'il/elle aime faire, sans opposition, dès qu'on lui demande » mesure les habiletés sociales de l'enfant. Le

tableau 4.4 présente les items du sous-domaine de l'adaptation sociale et affective ainsi que leur domaine d'appartenance.

D'autre part, similairement au questionnaire du parent, les experts ont différentes opinions quant au domaine d'appartenance des sous-domaines de l'autodétermination, de la persévérance et de l'organisation ($k= 0,6$ à $1,00$). Selon les experts, l'autodétermination semble mesurer de façon majoritaire, les habiletés conceptuelles (entre 9 et 11 items). On ne peut déterminer cependant si la persévérance et l'organisation mesurent plutôt les habiletés pratiques ou conceptuelles. D'autre part, les sous-domaines de la vie communautaire ($k= 0,5$ à $1,00$) et de la sécurité ($k= 0,7$ à $1,00$) obtiennent un faible accord interjuge puisque la vie communautaire implique, selon les experts, des items pouvant mesurer les habiletés conceptuelles ou sociales tandis que le sous-domaine de la sécurité tend plutôt vers des habiletés pratiques ou conceptuelles sans qu'on obtienne un consensus sur ce que chaque item doit mesurer.

En conclusion, tous les domaines de comportement adaptatif sont bien représentés dans le questionnaire de l'enseignant. On y observe une meilleure distribution des items à travers les trois domaines que pour le questionnaire du parent. Par ailleurs, plusieurs sous-domaines mesurent plus d'un domaine du comportement adaptatif.

Tableau 4.4 Items du sous-domaine de l'adaptation sociale et affective et leur domaine d'appartenance

Items	Domaine du comportement adaptatif
17.1 Exprime ses difficultés de façon adéquate	Habilités conceptuelles
17.2 Réagit de façon adéquate face à un comportement inapproprié d'un autre élève	Habilités sociales
17.3 Reconnaît ses émotions et celles des autres	Habilités sociales
17.4 Exprime ses émotions de façon adéquate	Habilités conceptuelles
17.5 Contrôle ses émotions lorsqu'il/elle est fâché(e)	Habilités conceptuelles
17.6 Accepte lorsqu'on le (la) réprimande	Habilités sociales
17.7 Est sensible à l'opinion des autres	Habilités sociales
17.8 Anticipe les conséquences de ses actions	Habilités conceptuelles
17.9 Comprend et accepte les conséquences de son comportement	Habilités conceptuelles
17.10 Exprime son désaccord à ses amis	Habilités conceptuelles
17.11 Respecte les autres et se fait respecter	Habilités sociales
17.12 Se calme immédiatement après une période active et attend les instructions	Habilités sociales
17.13 Reconnaît ses forces et ses faiblesses	Habilités conceptuelles
17.14 A confiance en lui (elle)	Habilités conceptuelles

DISCUSSION

Cette étude avait pour but de réviser le contenu des items des questionnaires (parent et enseignant) de la version scolaire de l'ÉQCA (ÉQCA-VS). Le questionnaire de l'enseignant de l'ÉQCA-VS comprenait moins d'items que le questionnaire du parent et ne permettait pas de mesurer l'ensemble des domaines du comportement adaptatif. Il existait en effet une différence importante entre le nombre de domaines et le nombre d'items des deux questionnaires, puisque 128 items avaient été éliminés du questionnaire de l'enseignant lors de la validation des items (Morin, 1993).

La révision du contenu des items de l'ÉQCA-VS présentait deux objectifs. Le premier objectif était de développer un nombre suffisant d'items pour que le questionnaire de l'enseignant mesure les mêmes domaines que celui du parent. Le deuxième objectif consistait à construire des items permettant de mesurer les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales, définies par l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). La révision de l'instrument de mesure s'est effectuée en six étapes consécutives. La discussion de ce chapitre aborde de façon détaillée les résultats obtenus.

4.15 La banque d'items révisée de l'ÉQCA-VS

La révision du contenu des items de l'ÉQCA-VS a permis de développer une banque de 308 items en plus des 259 items validés de l'ÉQCA-VS pour un total de 567 items. La banque d'items révisée comprend au total deux fois plus d'items que les questionnaires de l'ÉQCA-VS, ce qui respecte la recommandation de McIntire et Miller (2000) afin d'assurer un nombre suffisant d'items après que ceux-ci aient été validés auprès de la population ciblée.

La banque d'items pour le questionnaire de l'enseignant comprend 253 items au total dont 167 nouveaux items qui ont été construits lors de la révision. Pour le questionnaire du parent, 210 nouveaux items ont été construits, ce qui donne une possibilité de 424 items

mesurant le comportement adaptatif à la maison. Quatorze nouveaux items communs ont été construits lors de la révision pour un total de 67 items.

4.15.1 La reformulation et la construction des nouveaux items

Plusieurs items des questionnaires du parent et de l'enseignant de l'ÉQCA-VS présentaient des difficultés sur le plan de la compréhension puisque les répondants éprouvaient des difficultés à comprendre le sens de l'item ou ne comprenaient pas un mot de vocabulaire (Vaillant, 2000). Les 21 items problématiques dans les deux questionnaires ont été reformulés en respectant le contenu des items et ont été inclus dans la banque d'items. La reformulation des items visait à améliorer la validité de la mesure des items. Afin d'assurer une bonne validité de l'item, les recommandations de McIntire et Miller (2000) ont été respectées quant à la structure et la ponctuation des items. De plus, tel que suggéré par les auteurs, les items ont été reformulés en modifiant certains mots de vocabulaire afin d'utiliser plutôt des mots du langage québécois courant. En effet, il est important dans la mesure du comportement adaptatif d'obtenir l'opinion de la famille et de l'entourage de l'enfant afin d'assurer une bonne validité de l'évaluation (Luckasson et coll., 2002/2003). Puisque le questionnaire est souvent complété directement sous forme papier/crayon par les parents et les enseignants, il est nécessaire de s'assurer que les répondants comprennent bien le sens des questions à répondre. La reformulation des items devrait ainsi augmenter la validité de l'évaluation.

De plus, plusieurs méthodes théoriques et qualitatives furent utilisées pour la collecte de données pour la construction d'items adaptés aux enfants âgés de 6 à 12 ans 11 mois. Une analyse qualitative des banques d'items existantes de l'ÉQCA a permis d'assurer une continuité entre les items des instruments de mesure dans un premier temps en ciblant des items pertinents pour une population préscolaire et scolaire ainsi qu'en ciblant des sous-domaines mesurant les habiletés sociales à partir d'une banque d'items pour adultes (Tardif, 1999).

D'autre part, les analyses qualitatives des instruments de mesure tels que le SIB-R (Bruininks, Woodcock, Weatherman et Hill, 1996), l'ABS : S2 (Lambert, Nihira et Leland, 1993) et le Vineland (Sparrow, Balla et Cichetti, 1985) relèvent tout d'abord que ces instruments de mesure présentent certaines limites puisque ces instruments ont été construits il y a plusieurs années, ce qui diminue leur validité selon l'effet répertorié par Flynn (1985). De plus, ils n'ont pas été construits en fonction des domaines du comportement adaptatif actuels. Certains de ces instruments de mesure avaient déjà été analysés lors de la construction de la banque d'items initiale de l'ÉQCA-VS (Morin, 1993). Lors de la construction de l'ÉQCA-VS, l'analyse de ces instruments avait permis de cibler 301 items. Lors de la seconde analyse dans le cadre de la révision du contenu, 108 items furent retenus provenant de neuf domaines pour ces trois instruments de mesure.

On observe, par ailleurs, une évolution de la mesure du comportement adaptatif lors de l'analyse qualitative de l'instrument de mesure américain le plus récent, l'ABAS-II (Harrison et Oakland, 2004), qui a été construit à partir des dix domaines d'habiletés adaptatives de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994). En effet, cet instrument de mesure comprend un plus grand nombre d'items pertinents à la mesure du comportement adaptatif chez les enfants d'âge scolaire. À la suite de l'analyse qualitative, 73 items sont retenus pour la construction de nouveaux items pour l'ÉQCA-VS, ce qui témoigne de la pertinence de cet instrument comparativement aux autres instruments de mesure qui, dus à leur année de construction, représente moins bien l'ensemble des habiletés du comportement adaptatif définies par l'AAMR et la situation sociale et scolaire des enfants québécois.

4.15.2 La formulation des nouveaux items

Les nouveaux items ont été construits en s'assurant que chaque item mesure un seul objectif. Le libellé des items ne comprend qu'une seule phrase bien structurée avec une ponctuation et une grammaire adéquate ainsi que des mots précis ciblant le comportement observé (ce qui respecte les recommandations de McIntire et Miller (2000)). Pour les nouveaux items construits à partir d'items existants d'autres instruments de mesure, le contenu des items fut modifié afin de l'adapter à la population québécoise puisqu'elle se

distingue des autres populations par sa culture, sa langue et sa situation géographique (Garcin, 2000). Il était donc nécessaire de considérer tous ces facteurs lorsque l'on construit des items spécifiques aux enfants québécois d'âge scolaire fréquentant un milieu scolaire francophone.

Tous les items du questionnaire du parent et de l'enseignant présentent une bonne clarté et une pertinence élevée, selon l'évaluation des experts dans le domaine de la déficience intellectuelle. De plus, des analyses de variance indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre la cotation des experts, ce qui confirme un bon accord interjuge. Les items sont classés selon un ordre développemental théorique confirmé par les experts. Cette analyse qualitative est une façon de mesurer la validité du construit puisqu'elle permet d'établir un ordre développemental des items qui est spécifique pour la population ciblée (Anastasi, 1994).

4.15.3 Les sous-domaines du questionnaire du parent et de l'enseignant

Après avoir construit de nouveaux items et reformulés les items de l'ÉQCA-VS, nous avons réparti les items en sous-domaines de comportement adaptatif. Pour ce faire, nous avons tout d'abord classé en sous-domaines les neuf domaines d'habiletés adaptatives de l'ÉQCA-VS correspondant à la définition de l'AAMR de 1992 (Luckasson et coll., 1992/1994). Les domaines d'habiletés adaptatives peuvent mesurer plus d'un sous-domaine. La répartition en sous-domaines s'est avérée efficace et permettait de mieux cibler les groupes d'items mesurant les trois grands domaines du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003). Après la répartition des items en sous-domaines, on constate que le domaine initial de la communication est réparti en trois sous-domaines soit le langage réceptif, le langage expressif et les habiletés de conversation. D'autre part, les sous-domaines tels que l'hygiène et l'habillement regroupent principalement des items du domaine initial des soins personnels. On observe une répartition similaire entre 2 et 5 sous-domaines pour les domaines des habiletés domestiques, des habiletés communautaires, de la santé et de la sécurité, de la socialisation et des habiletés préscolaires et scolaires. Ce dernier domaine est celui ayant le plus grand nombre de sous-domaines puisqu'il inclut une grande variété

d'habiletés, telles que la lecture, l'écriture et les concepts mathématiques. De plus, de nouveaux sous-domaines, tels que le téléphone, la technologie et l'adaptation sociale et affective ont été ajoutés. À la suite de la répartition, la banque d'items révisée comprend 39 sous-domaines du comportement adaptatif. Cette structure en sous-domaines correspond mieux à la structure d'autres instruments de mesure récents, tels que l'ABAS-II (Harrison et Oakland, 2004).

4.16 La banque d'items révisée pour le milieu scolaire

4.16.1 La construction d'items pour le milieu scolaire

Lors de l'analyse qualitative de l'ABAS-II (Harrison et Oakland, 2004), 39 items ont été ciblés pour l'élaboration des items pour le milieu scolaire. En effet, l'ABAS-II comprend un questionnaire pour le milieu scolaire qui contient plusieurs items développés afin de bien mesurer les comportements des enfants dans leur environnement à l'école. De plus, cet instrument fut développé à partir des dix domaines d'habiletés adaptatives de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992/1994), ce qui permet d'établir un lien entre les sous-domaines mesurés par l'ABAS-II et les trois domaines du comportement adaptatif de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003).

D'autre part, à la suite de l'analyse des items de l'ÉQCA-VS par les participants, de nouveaux items ont été suggérés afin de mettre à jour les habiletés évaluées chez les enfants en fonction des changements sociaux, technologiques et familiaux (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). De plus, une procédure d'entrevues semi-structurées auprès d'intervenants en milieu scolaire a permis d'assurer une collecte de données directement dans le milieu scolaire actuel. Par la suite, une analyse théorique des compétences transversales de la réforme scolaire (MÉQ, 2001) a permis de faire le lien entre les comportements suggérés par les intervenants scolaires et les objectifs scolaires. Cette analyse a aussi permis de mieux cerner les habiletés sociales développées dans le cadre scolaire telles que la coopération. Les compétences transversales du MÉQ comprennent aussi un volet important d'objectifs reliés

aux habiletés conceptuelles, particulièrement en ce qui a trait à la résolution de problèmes et à son application dans la vie de tous les jours.

Dans le but d'obtenir une bonne validité du contenu des items, la méthode utilisée lors de cette étude, qui implique une analyse théorique des compétences transversales du MÉQ (2001) et une collecte de données auprès d'intervenants scolaires, respecte un des principes fondamentaux de la construction d'un instrument de mesure (Anastasi, 1994).

4.16.2 Les sous-domaines du questionnaire de l'enseignant

À la suite de la révision des items, il existe encore une différence entre le nombre de sous-domaines mesurés par le questionnaire du parent et le questionnaire de l'enseignant. Le questionnaire du parent comprend 36 sous-domaines comparativement à celui de l'enseignant qui comprend 26 sous-domaines, dont 23 sous-domaines communs au parent. Cette différence peut être expliquée, en partie, par le fait que la révision de l'instrument a conservé la banque d'items initiale dont plusieurs items et sous-domaines avaient été éliminés du questionnaire de l'enseignant car ils étaient jugés non-observables (Morin, 1993). Certains sous-domaines, entre autres, la préparation des repas, les compétences domestiques dans la cuisine, l'alimentation et l'entretien des vêtements, comprennent des items qui ne peuvent être évalués par les enseignants dans le milieu scolaire. Il en est de même pour de nouveaux sous-domaines, tel que l'utilisation du téléphone qui ne peut être observé qu'à la maison. D'autre part, de nouveaux sous-domaines ont spécifiquement été développés pour le questionnaire de l'enseignant tels que le respect des règlements à l'école, la coopération et le travail d'équipe, afin de mieux mesurer le domaine des habiletés sociales de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003) et de bien représenter les compétences transversales de la réforme scolaire (MÉQ, 2001).

En conclusion, les sous-domaines évalués par le questionnaire du parent demeurent plus nombreux que ceux évalués à l'école. Par ailleurs, près de la totalité des sous-domaines du questionnaire de l'enseignant (23 sous-domaines sur 26) sont communs aux deux questionnaires, ce qui maintient une bonne cohérence entre les habiletés mesurées. De plus, la

banque d'items pour le questionnaire de l'enseignant présente une plus grande étendue d'items permettant d'évaluer une variété de comportement adaptatif.

4.17 La mesure des trois domaines de comportement adaptatif

4.17.1 La construction de nouveaux items du comportement adaptatif

Cet objectif visait à construire des items permettant d'évaluer les trois domaines du comportement adaptatif de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). Afin de bien représenter le construit à évaluer, il a tout d'abord été nécessaire d'avoir une bonne compréhension des trois domaines proposés par l'AAMR. On constate tout d'abord que ces domaines sont peu définis. En effet, l'AAMR ne fournit aucune définition précise de ce que sont les habiletés pratiques, sociales ou conceptuelles. La définition de l'AAMR ne consiste qu'en une comparaison entre les domaines d'habiletés adaptatives (Luckasson et coll., 1992/1994) et les domaines du comportement adaptatif.

De plus, l'AAMR propose de nouveaux concepts à évaluer permettant, entre autres, d'élargir le domaine des habiletés sociales. Encore une fois, ces nouveaux concepts tels que la naïveté et la crédulité, ne sont pas définis par l'AAMR. On les juge cependant essentiels à l'évaluation du comportement adaptatif car un déficit sur le plan de ces habiletés entraîne des impacts sur l'adaptation de la personne dans la société (Luckasson et coll., 2002/2003). Puisque les auteurs affirment que la définition de l'AAMR est influencée par le modèle de compétence sociale (Thompson et coll., 1999), nous avons considéré ce modèle comme référence afin de mieux comprendre les domaines du comportement adaptatif. De plus, on constate que l'inclusion des concepts de naïveté et de crédulité est influencée par les recommandations de Greenspan (1999) qui considère qu'il est nécessaire d'évaluer la vulnérabilité de la personne présentant une déficience intellectuelle à se faire exploiter par son entourage. La crédulité et la naïveté étant alors deux concepts observables par les comportements de la personne en réaction aux demandes de son entourage.

Une analyse qualitative des items existants de l'ÉQCA-VS en fonction des trois domaines du comportement adaptatif (Luckasson et coll., 2002/2003) relève tout d'abord un manque d'items mesurant les habiletés sociales telles que définies par l'AAMR. De plus, on constate que les instruments de mesure américains ne mesurent pas les nouveaux concepts proposés par l'AAMR (soit la crédulité, la naïveté et la capacité à ne pas se poser en victime). Seulement le SIB-R présente des items mesurant les habiletés sociales différents de ceux existants et pertinents pour les questionnaires de l'ÉQCA-VS. D'autres banques d'items ont alors été utilisées dans le but d'analyser le contenu des items mesurant plus spécifiquement les habiletés sociales. Tout d'abord, une analyse d'une banque d'items mesurant les habiletés sociales chez les adultes (Tardif, 1999) a permis de cibler des sous-domaines pertinents à la mesure du comportement adaptatif chez les enfants. Cependant, la pertinence du contenu des items était faible considérant l'évolution développementale des habiletés sociales ainsi que les contextes sociaux où ces habiletés sont observées. Dans le même sens, peu d'items mesurant les habiletés sociales ont été retenus à partir de la version préscolaire de l'ÉQCA (ÉQCA-VP ; Lebeau, 1999). Des items mesurant les habiletés sociales ont aussi été développés, pour une population scolaire, à partir des habiletés incluses dans les compétences transversales du MÉQ (2001). On retient que 5 nouveaux items sont inclus dans la banque d'items révisée afin de mieux mesurer les concepts de crédulité, de naïveté et l'habileté de ne pas se poser en victime. Ces 5 items sont évalués par le parent tandis que le milieu scolaire peut quant à lui observer trois de ces cinq comportements.

Sur le plan de l'évolution technologique, l'analyse des compétences transversales du MÉQ (2001) a permis de constater que l'ÉQCA-VS nécessitait une mise à jour en ce qui a trait aux habiletés reliées à l'utilisation des nouvelles technologies. En effet, les questionnaires comprenaient des items mesurant l'utilisation par exemple d'un tourne-disque alors que le MÉQ indique que la société fait de plus en plus appel aux nouvelles technologies et que l'on doit enseigner aux enfants, dès le préscolaire, à manipuler et à utiliser un ordinateur. On notait donc que l'ÉQCA-VS ne représentait pas de façon actuelle l'utilisation des nouvelles technologies par les jeunes, telle que définie par le MÉQ. De plus, d'autres études, telles que Laferrière, Bracewell et Bruleux (2001) indiquent les impacts de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sur les apprentissages.

Considérant que les enfants fréquentant les écoles primaires utilisent dans différents contextes les technologies de l'information et de la communication, il était nécessaire d'inclure les habiletés nécessaires à leur utilisation ainsi que d'évaluer les déficits engendrés par des difficultés à manipuler, comprendre et utiliser ces nouvelles technologies qui font parties de la vie courante. Ces difficultés auraient alors un impact sur le fonctionnement de l'enfant dans sa vie de tous les jours.

En conclusion, les nouveaux items ont été construits afin de mesurer les habiletés sociales, pratiques et conceptuelles de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). De plus, ces items ont été développés dans le but de mieux représenter les changements technologiques et sociaux. Les étapes menant à l'identification des nouveaux items ont permis d'augmenter la validité de contenu pour chacun des domaines.

4.17.2 La classification des items en fonction des trois domaines du comportement adaptatif

Cet objectif visait à classer les items des questionnaires du parent et de l'enseignant en fonction des trois domaines du comportement adaptatif de l'AAMR : les habiletés pratiques, conceptuelles et sociales (Luckasson et coll., 2002/2003). La classification des items a été effectuée par des experts dans le domaine de la déficience intellectuelle. La procédure consistait à classer les items en se référant à la définition du comportement adaptatif de l'AAMR. De plus, les experts consultaient un tableau comparatif des trois domaines du comportement adaptatif et des dix domaines d'habiletés adaptatives. À la suite de cette classification, des analyses préliminaires ont été effectuées afin d'évaluer l'accord interjuge qui s'est avéré faible pour la moitié des sous-domaines du questionnaire du parent et de l'enseignant.

Ces résultats peuvent être expliqués, en partie, par le fait que l'AAMR a peu défini ce que représentent les trois domaines du comportement adaptatif. Bien que l'AAMR ait établi un lien entre les domaines d'habiletés adaptatives et les trois domaines du comportement adaptatif, il est difficile d'établir l'ensemble des comportements mesurés par les habiletés pratiques, conceptuelles et sociales. De plus, l'AAMR a ajouté de nouvelles habiletés sociales

(la crédulité, la naïveté et la capacité de ne pas se poser en victime; Luckasson et coll., 2002/2003), sans définir ces concepts.

Pour vérifier l'hypothèse que l'accord interjuge s'est avéré faible à cause de l'utilisation des définitions restreintes de l'AAMR, la chercheuse a donc défini de façon plus détaillée ce que représentent les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales, en fonction des définitions existantes dans le domaine du comportement adaptatif (Greenspan, 1999; Thompson, McGrew et Bruininks, 1999 et Gresham et Elliot, 1987) et a modifié la méthode de classification afin d'assurer une meilleure compréhension des concepts théoriques et améliorer l'homogénéité de la cotation par les experts. En ce sens, la chercheuse a contacté les experts de façon individuelle afin de préciser ce que mesurent les domaines du comportement adaptatif et permettre aux experts d'effectuer une seconde classification des items en considérant les précisions apportées.

Cette modification à la procédure a amélioré l'homogénéité de la classification et a permis de répartir non seulement les items mais les sous-domaines des questionnaires à l'intérieur des trois domaines de comportement adaptatif. On retient tout d'abord que 8 sous-domaines communs pour les deux répondants (le langage réceptif, le langage expressif, les renseignements personnels, les habiletés préscolaires, la lecture, l'écriture, les mathématiques et le temps) représentent les habiletés conceptuelles. Lorsque l'on analyse ces classifications homogènes, on observe que ces sous-domaines correspondent majoritairement aux habiletés recommandées par l'AAMR pour évaluer les habiletés conceptuelles (Luckasson et coll., 2002/2003). De plus, ces sous-domaines avaient obtenu, dès la première classification par les experts, un bon accord interjuge. Ces sous-domaines et les items qui les composent, semblent alors bien représenter ce que sont les habiletés conceptuelles sur le plan théorique. À ces sous-domaines, d'autres habiletés sont aussi incluses dans ce domaine par exemple, la résolution de problèmes et les achats pour le questionnaire parent. Les habiletés conceptuelles sont alors représentées par 11 sous-domaines du questionnaire du parent et 12 sous-domaines du questionnaire de l'enseignant.

Par ailleurs, il existe une différence de la répartition des items mesurant les domaines des habiletés sociales et pratiques dans les deux banques d'items du parent et de l'enseignant, selon l'analyse des experts. En effet, la banque d'items révisée contient plus d'items pour le parent que pour l'enseignant mesurant les habiletés pratiques. Neuf sous-domaines pour le parent sont classés dans le domaine des habiletés pratiques comparativement à quatre sous-domaines pour l'enseignant. Cette différence peut être expliquée, en partie, par le fait que le questionnaire de l'enseignant ne comprenait aucun sous-domaine évaluant les habiletés pratiques. En ce sens, il a fallu construire tous les items mesurant des habiletés reliées à l'entretien de son milieu de vie, l'habillement et l'hygiène puisqu'il n'y avait aucun item mesurant ces habiletés dans le questionnaire de l'enseignant. Cependant, la banque d'items révisée comprend encore une fois plus d'items pour le parent mesurant les habiletés pratiques puisque de nouveaux items ont aussi été ajoutés pour le milieu familial en plus des items déjà existants.

Lorsque l'on compare le nombre de domaines des deux banques d'items mesurant les habiletés sociales, on observe une classification similaire pour quatre sous-domaines (les comportements prosociaux, le respect des règles sociales, les relations interpersonnelles et l'adaptation sociales et affective). Encore une fois, ces sous-domaines étaient clairement inclus dans les habiletés sociales dans la définition de l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). Cependant, on observe que le sous-domaine de l'adaptation sociale et affective qui mesure des habiletés sociales pour le parent évalue, en plus, les habiletés conceptuelles pour l'enseignant. Cette différence peut être expliquée par la présence d'items permettant de mieux évaluer comment l'enfant réagit face à certaines situations sociales et anticipe la conséquence de ses actions dans un groupe (MÉQ, 2001). Ces compétences sont plutôt reliées au domaine d'habiletés conceptuelles (Luckasson et coll., 2002/2003).

D'autres sous-domaines tels que le jeu, la coopération et le travail d'équipe et le respect des règles scolaires, qui sont classés dans les habiletés sociales, n'étaient pas spécifiés dans la définition de l'AAMR et ont alors demandé une clarification supplémentaire de ce que sont les domaines du comportement adaptatif afin de mieux orienter les items dans leur domaine d'appartenance. À la suite de la modification de la procédure de classification

auprès des experts, les résultats ne présentent pas d'ambiguïté pour les sous-domaines mesurant les habiletés sociales. En effet, une meilleure compréhension des concepts évalués par les habiletés sociales, à l'aide de la définition de Greenspan (1999), a précisé la classification des experts en un seul domaine du comportement adaptatif pour les items évaluant principalement de nouveaux concepts tels que la crédulité, la naïveté et l'habileté à ne pas se poser en victime.

En conclusion, parmi les 25 sous-domaines qui sont classés dans un seul domaine d'appartenance (dont 15 sous-domaines communs aux deux questionnaires), 11 sous-domaines mesurent les habiletés conceptuelles, 8 domaines évaluent les habiletés pratiques et les habiletés sociales sont représentées par 6 sous-domaines. Lorsque l'on combine les deux questionnaires, il y a une bonne répartition des sous-domaines dans les trois domaines du comportement adaptatif. Les deux banques d'items présentent des items et des sous-domaines similaires et sont, de plus, complémentaires l'un à l'autre afin de permettre une évaluation exhaustive du comportement adaptatif de l'enfant dans deux milieux de vie, à l'aide de deux répondants, tel qu'il est suggéré par l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). Des analyses quantitatives et qualitatives ont confirmé la clarté, la pertinence et l'ordre développemental des items. Cependant, ces analyses demeurent préliminaires et n'assurent pas la validité du contenu des questionnaires. Elles comportent cependant une étape théorique nécessaire avant l'expérimentation des items auprès de la population ciblée. Cet aspect est discuté de façon plus détaillée dans la section des étapes à venir avant l'utilisation de la banque d'items révisée de l'ÉQCA-VS.

4.17.3 Les sous-domaines mesurant plus d'un domaine du comportement adaptatif

La modification de la procédure de la classification a eu un impact positif sur l'orientation des items. Il demeure tout de même que plusieurs sous-domaines de la banque d'items du parent ne peuvent être classés de façon précise à l'intérieur des domaines du comportement adaptatif. On note que certains de ces sous-domaines mesurent de nouveaux concepts proposés par l'AAMR mais peu définis par l'association (Luckasson et coll., 2002/2003).

D'autre part, on retrouve parmi ces sous-domaines des habiletés déjà existantes dans la mesure du comportement adaptatif telles que les habiletés mesurant la santé, les règles de sécurité et la sécurité résidentielle. Cette divergence de la classification peut être expliquée, en partie, par le fait que l'AAMR considère que la santé et la sécurité, telles que définies par Luckasson et ses collaborateurs (1992/1994) (voir appendice A pour les définitions), mesurent deux domaines du comportement adaptatif, les habiletés pratiques et conceptuelles. Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) considèrent que les items mesurant la santé et la sécurité doivent être orientés dans l'un ou l'autre des domaines en fonction de la connaissance des règles de sécurité et de santé, ce qui appartient aux habiletés conceptuelles ou en fonction de leur mise en application, ce qui représente alors les habiletés pratiques. Les items inclus dans ces sous-domaines sont ainsi difficiles à classer par les experts dans un seul domaine du comportement adaptatif puisqu'ils sont reliés sur le plan théorique.

On observe les mêmes difficultés de classification par les experts pour ce qui est des habiletés reliées à l'orientation communautaire et à la vie communautaire où encore une fois, on retrouve certains items reliés aux apprentissages des règles dans la société par rapport à d'autres items qui évaluent plutôt leur mise en application. En effet, sur le plan théorique, l'AAMR inclut dans les habiletés pratiques, les comportements de la personne qui lui permettent de se déplacer, d'utiliser les ressources de son environnement et de lui permettre d'être indépendant. Par ailleurs, la définition ne spécifie pas de façon précise à quel domaine appartiennent les items qui évaluent la connaissance de son environnement. En effet, pour les enfants d'âge scolaire, il est important de connaître si l'enfant peut faire seul le chemin entre la maison et l'école, mais ce comportement fait appel aux habiletés d'orientation dans l'espace et mesurent les habiletés conceptuelles plutôt que les habiletés pratiques. Lorsque l'enfant lit le nom d'une rue ou s'oriente à partir des adresses civiques, il utilise des notions de lecture et de mathématiques qui sont aussi incluses dans les habiletés conceptuelles. Certains experts évaluent alors ces comportements en terme de l'habileté à se rendre d'un endroit à l'autre (se déplacer) tandis que d'autres cotent l'item en fonction des habiletés conceptuelles que ce comportement demande. Le sous-domaine de l'utilisation du téléphone présente les mêmes difficultés de classification. Encore une fois, ces comportements devraient évaluer les habiletés pratiques selon l'AAMR mais on constate d'autre part,

qu'avoir une conversation au téléphone exige aussi des habiletés de conversations qui représentent alors les habiletés conceptuelles.

On remarque aussi des difficultés à déterminer le domaine d'appartenance de nouveaux sous-domaines introduits lors de la révision de l'instrument de mesure (la technologie, l'autodétermination, la persévérance et l'organisation et l'attention). Bien que ces sous-domaines soient considérés clairs et pertinents selon les experts, ils ne sont pas définis par l'AAMR comme appartenant directement à un domaine du comportement adaptatif. D'autre part, les compétences reliées à l'organisation, la persévérance et l'utilisation des nouvelles technologies ont une place importante dans la réforme scolaire québécoise (MÉQ, 2001) et constituent des comportements évalués dans les compétences transversales des enfants du primaire. Il faut souligner que l'utilisation des nouvelles technologies fait partie intégrante de la réforme scolaire du MÉQ (2001) et les comportements observables ont été bien définis dans les compétences transversales, ce qui a permis de développer des items précis et adaptés au milieu scolaire. On observe alors que les items reliés au milieu scolaire semblent plus faciles à classer dans les domaines du comportement adaptatif que les comportements observés à la maison. Ces comportements sont plutôt observables à la maison dans un cadre ludique, ce qui diffère au niveau de la fonction du comportement demandé et la nécessité de cette habileté dans la vie de tous les jours (Hutchby et Moran-Ellis, 2001). Dans le même sens, le sous-domaine de l'attention demeure pertinent, surtout en milieu scolaire, puisqu'il est important de connaître si l'enfant présente des comportements d'attention en classe car des difficultés à ce niveau peuvent influencer le fonctionnement dans la vie de tous les jours (APA, 2003). Selon les experts, il existe une différence entre la capacité à maintenir son attention (habileté conceptuelle), à terminer un travail (habileté pratique) et à poursuivre ses activités malgré les distractions de l'environnement (habileté sociale). Pour le moment, on note une tendance de ces sous-domaines à évaluer les habiletés conceptuelles mais cette tendance doit être confirmée par une étude clinique.

En effet, des études cliniques permettent de mieux connaître comment sont reliés les sous-domaines d'un instrument de mesure. Entre autres, l'étude de Vaillant (2001) soulignait

que le domaine des loisirs de l'ÉQCA-VS présentait une faible fidélité et ne représentait pas ce que les enfants font comme loisirs dans la vie de tous les jours. Les items mesurant les loisirs ont été modifiés lors de la révision mais le sous-domaine demeure difficile à classer et on ne peut déterminer son domaine d'appartenance. Bien que Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) relient les loisirs aux habiletés sociales, les items mesurant les loisirs ne représentent pas, encore une fois, les concepts théoriques définis par l'AAMR.

4.18 Les étapes à venir avant l'utilisation des questionnaires révisés de l'ÉQCA-VS

La révision des items de l'ÉQCA-VS constitue majoritairement une étude théorique et qualitative impliquant une évaluation des questionnaires par des experts dans le domaine de la déficience intellectuelle. L'objectif de cette étude a été complété et atteint puisque les questionnaires de l'ÉQCA-VS ont été adaptés à la mesure des trois domaines du comportement adaptatif en développant de nouveaux items permettant d'évaluer de nouvelles habiletés sociales. De plus, les items problématiques ont été reformulés afin d'améliorer la compréhension par les répondants. Une banque d'items pour l'enseignant a été développée afin de bien représenter tous les sous-domaines pertinents au milieu scolaire. En dernier lieu, les questionnaires ont été mis à jour afin de bien représenter la société québécoise actuelle, autant sur le plan social, technologique que scolaire.

Par ailleurs, on observe encore une fois une différence entre le nombre d'items construit pour le milieu scolaire et celui pour le milieu familial. La banque d'items pour l'enseignant représente mieux l'ensemble du comportement adaptatif, mais ne permet pas de mesurer les mêmes sous-domaines que le parent. On ne peut donc établir pour le moment la possibilité d'utiliser de façon indépendante les questionnaires, puisqu'on ne peut prédire l'impact de cette différence du nombre de sous-domaines sur le score global de comportement adaptatif. Il est alors nécessaire d'effectuer des études de validation de l'instrument de mesure puisque la révision de l'ÉQCA-VS n'a consisté qu'aux premières étapes de la construction d'un test. Plusieurs étapes expérimentales doivent être effectuées. Tout d'abord, une étude pilote doit être effectuée afin d'évaluer les items des questionnaires (McIntire et Miller, 2000). Cette étude pilote doit être effectuée auprès de la population ciblée

par l'instrument de mesure, c'est-à-dire des enfants âgés entre 6 et 12 ans 11 mois, fréquentant un milieu scolaire francophone. De plus, l'étude pilote doit aussi inclure des enfants présentant une déficience intellectuelle et des enfants sans déficience intellectuelle (Luckasson et coll., 2002/2003, Morin, 1993). À la suite de cette étude pilote, une analyse des items du test doit être effectuée (McIntire et Miller, 2000) afin de déterminer les qualités et les limites du test (Anastasi, 1994). En effet, la révision des items de l'ÉQCA-Vs a permis d'effectuer une analyse qualitative des items. L'analyse quantitative des items doit aussi être effectuée afin de déterminer les niveaux de difficulté des items du test. Ces niveaux sont calculés à partir du nombre d'enfants ayant réussi l'item dans chacun des milieux évalués, pour les items communs aux deux questionnaires. Les items ayant le taux le plus élevé de réussite deviendront des items de faible niveau de difficulté. D'autre part, les items ayant peu été réussis deviendront les items ayant les niveaux de difficulté élevés. En ce sens, les items devront être classés en ordre croissant de niveaux de difficulté afin de déterminer si les questionnaires représentent tous les niveaux de difficulté. Une analyse des niveaux de difficulté des items composant les sous-domaines permettra aussi de déterminer les niveaux de difficulté des sous-domaines. Si les questionnaires ne présentent pas un nombre suffisant d'items faciles et difficiles, une révision de l'instrument devra alors être effectuée afin d'obtenir une bonne représentation des niveaux de difficulté des items (McIntire et Miller, 2000).

Si les questionnaires du parent et de l'enseignant présentent de bons niveaux de difficulté, la validation des questionnaires doit alors être effectuée (McIntire et Miller, 2000). La validation de l'instrument comporte plusieurs études. Tout d'abord, il est nécessaire de vérifier la validité du contenu des questionnaires (Anastasi, 1994), c'est-à-dire la vérification que les questionnaires mesurent réellement le concept du comportement adaptatif. L'instrument de mesure peut aussi être comparé à d'autres instruments mesurant le même construit. Il faut aussi comparer les deux questionnaires (parent et enseignant) afin de déterminer s'ils mesurent le même construit. Il faut aussi s'assurer que les questionnaires présentent une bonne fidélité. On peut comparer la fidélité de la mesure entre les deux questionnaires pour les items communs. Sur ce plan, plusieurs études doivent être effectuées afin de déterminer la fidélité test-retest et la fidélité interjuge (Anastasi, 1994).

Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) spécifient que les instruments de mesure du comportement adaptatif doivent présenter des normes récentes et valides afin de bien évaluer la personne présentant une déficience intellectuelle. Des études normatives, auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle et des enfants sans déficience intellectuelle, doivent être effectuées pour toutes les tranches d'âge de 6 à 12 ans.

4.18.1 La distribution factorielle des sous-domaines

Cette étude a permis de faire une première analyse quantitative de la répartition des sous-domaines dans les domaines du comportement adaptatif. Cependant, 14 sous-domaines ne peuvent être classés, sur le plan théorique, à l'intérieur des trois grands domaines du comportement adaptatif. Il est donc essentiel qu'à la suite de la validation des items auprès d'un échantillon représentatif, des études factorielles soient effectuées afin de déterminer les facteurs mesurés par le test, ce qui permettrait d'établir la validité du construit. Ces analyses factorielles permettront aussi de déterminer le facteur d'appartenance des items, ce qui permettra de mieux orienter les sous-domaines en fonction des domaines du comportement adaptatif. Sur ce plan, nous croyons à la pertinence de diviser les items de certains sous-domaines en fonction de l'analyse factorielle. Il est possible que des sous-domaines mesurent effectivement plus d'un domaine du comportement adaptatif puisqu'ils comprennent deux niveaux d'évaluation, la connaissance et la mise en application de certaines habiletés. De plus, les analyses factorielles permettront d'orienter les sous-domaines qui, à ce jour, ne présentent aucune tendance vers l'un ou l'autre des domaines du comportement adaptatif. En dernier lieu, les analyses factorielles pourront déterminer si les questionnaires sont indépendants et peuvent être utilisés séparément ou s'ils présentent une validité plus élevée lorsqu'ils sont combinés.

En conclusion, il existe maintenant une banque d'items révisée des questionnaires de l'ÉQCA-VS. Cette banque d'items a été construite afin de mieux évaluer les enfants québécois fréquentant une école primaire francophone. De plus, la révision de l'instrument de mesure a permis d'orienter les items afin d'améliorer la mesure du comportement adaptatif selon les trois grands domaines (les habiletés pratiques, conceptuelles et sociales). Afin

d'utiliser l'instrument de mesure révisé, des études de validation doivent être effectués entre autres, une étude de validation du contenu auprès de la population ciblée, des études de fidélité, des analyses factorielles des items et une étude de normalisation pour toutes les tranches d'âge auprès d'enfants avec et sans déficience intellectuelle.

CHAPITRE V

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cette thèse de doctorat et les deux études qui la composent ont été effectuées dans le but d'améliorer un instrument de mesure, l'ÉQCA-VS, permettant d'évaluer le comportement adaptatif chez les enfants québécois d'âge scolaire. La première étude consistait à la normalisation de l'ÉQCA-VS auprès d'une population d'enfants âgée de 9 ans. Cette étude visait à poursuivre les études de normalisation précédentes en ciblant une population spécifique. Par la suite, la deuxième étude impliquait quant à elle une composante théorique et visait la révision du contenu des items de l'ÉQCA-VS. Il est important de considérer la chronologie des études afin de mieux comprendre le rationnel sous-jacent aux deux études.

Le premier constat à retenir à la suite de l'étude de normalisation est qu'il existe désormais des normes valides pour l'ÉQCA-VS auprès d'une population d'enfants, autant garçons que filles, âgée de 6 à 9 ans. Le deuxième constat est que ces normes ne comprennent pas d'enfants présentant un diagnostic de déficience intellectuelle, ce qui va à l'encontre des recommandations de Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) sur l'importance que l'échantillon de normalisation représente autant les personnes avec une déficience intellectuelle que celles sans déficience intellectuelle. Pour remédier à cette limitation, il serait possible de collecter des normes spécifiques pour les enfants présentant une déficience intellectuelle et fréquentant le milieu scolaire régulier ou les classes spéciales. Cette étude de normalisation auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle doit être effectuée auprès de tous les groupes d'âge puisque tous les échantillons de normalisation collectés à ce jour pour l'ÉQCA-VS (Taillefer, 1998 et Garcin, 2000) ont utilisé la même procédure de collecte des données et ne présentent pas un nombre suffisant d'élèves présentant une déficience intellectuelle.

Le troisième constat, qui est le plus important pour les étapes subséquentes, est que les domaines communs entre les questionnaires du parent et de l'enseignant (la communication, l'autonomie, la socialisation, les habiletés préscolaires et scolaires et les loisirs) présentent un plafonnement des scores à l'âge de neuf ans, c'est-à-dire que plusieurs

enfants de l'échantillon de normalisation obtiennent le score maximum pour ces domaines. Ce constat a donc amené plusieurs questionnements sur la validité de la mesure des questionnaires de l'ÉQCA-VS pour tous les groupes d'âge. On a alors tenté de comprendre les raisons expliquant ce plafonnement des scores.

Tout d'abord, on considère que plusieurs domaines présentaient un plafonnement des scores dès la construction de l'instrument de mesure (Morin, 1993). On retient alors l'hypothèse que la société québécoise a beaucoup évolué depuis la dernière décennie et que ces changements sociaux et économiques ont un impact sur le fonctionnement des enfants dans la vie de tous les jours, ce qui a accentué le plafonnement des domaines chez de jeunes enfants. Parmi ces changements, on souligne l'augmentation du taux de monoparentalité, le changement des rôles parentaux et le développement des centres de la petite enfance (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001).

Ces changements sociaux influencent considérablement le fonctionnement des enfants. La définition de la famille a grandement évolué ainsi que la place de l'enfant au sein de cette famille (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). La place de l'enfant dans la société a aussi évolué, en ce qui a trait au développement d'activités récréatives ou éducatives spécifiques pour les enfants de tous âges. On observe de plus que les mères québécoises fréquentent plus le milieu du travail, ce qui entraîne un accroissement du taux de fréquentation d'un milieu de garde avant l'entrée à l'école. On voit alors une toute nouvelle génération d'enfants qui socialisent dès la petite enfance et qui développent leurs habiletés préscolaires dans un milieu structuré (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997). D'autre part, le milieu scolaire vise aussi, avec les compétences transversales (MÉQ, 2001), le développement d'habiletés sociales de plus haut niveau dès la jeune enfance entre autres, la coopération et l'affirmation de soi (Greenspan, 1999). Ce développement d'une variété d'habiletés sociales à l'école se généralise dans la vie de tous les jours et a un impact considérable sur les loisirs et les interactions sociales des enfants (MÉQ, 2001). En d'autres termes, on observe alors une acquisition plus rapide des habiletés sociales qui étaient auparavant en développement tout au long de l'enfance. De plus, le milieu scolaire favorise aussi le développement de bonnes méthodes de travail afin de favoriser très jeune

l'autonomie de l'enfant. L'apprentissage de ces méthodes de travail peut alors expliquer, en partie, la présence d'un niveau d'autonomie plus élevé chez des enfants âgés de 9 ans.

Les attentes de la société ont donc évolué en terme d'habiletés sociales et de l'autonomie de l'enfant. En ce sens, le plafonnement des scores pour des domaines tels que l'autonomie et la socialisation peut être expliqué, en partie, par une évolution des habiletés des enfants pour ces domaines en fonction de l'évolution des attentes et de la stimulation de l'enfant. L'évolution de nouvelles technologies a aussi influencé le fonctionnement des enfants en intégrant dans la vie quotidienne une technologie permettant de communiquer et d'apprendre (Hutchby et Moran-Ellis, 2001). Ces nouvelles technologies prennent aussi une partie grandissante des loisirs des enfants.

Cependant, le plafonnement des scores des domaines de l'ÉQCA-VS n'est pas observé seulement dans l'échantillon de normalisation auprès des enfants de neuf ans. Les questionnaires du parent et de l'enseignant présentaient, dès la construction de l'ÉQCA-VS, un plafonnement des scores pour certains domaines (la communication, la socialisation, les soins personnels, l'autonomie et les loisirs) (Morin, 1993). L'auteure recommandait à cette étape une construction d'items ayant un niveau de difficulté plus élevé pour ces domaines. On constate alors que ce sont les domaines similaires qui présentent encore une fois, un plafonnement des scores et qu'en plus, ces domaines sont demeurés communs dans les deux questionnaires. Il est donc nécessaire d'adresser ces limitations psychométriques dans le but d'améliorer la validité de la mesure de l'ÉQCA-VS dans des recherches futures.

L'ÉQCA-VS comprend maintenant des normes qui peuvent être utilisées de six à neuf ans. Ces normes permettent de comparer le score global de l'enfant par rapport à la moyenne des jeunes de son âge. Par ailleurs, puisqu'un plafonnement des scores est observé pour certains domaines, on souligne que l'analyse des scores par domaines, en fonction des normes, doit être effectuée à l'aide du jugement clinique. En effet, pour ces domaines, la distribution des scores se situe près de la moyenne et l'écart-type est variable. On recommande alors d'interpréter plutôt le score global dans le cadre d'une évaluation diagnostique de la déficience intellectuelle, puisque Luckasson et ses collaborateurs

(2002/2003) recommandent d'utiliser le score global lorsqu'on ne peut obtenir à partir des trois domaines . Cependant, cette recommandation s'applique principalement aux scores frontières entre un déficit du comportement adaptatif ou l'absence d'un déficit. Les normes demeurent pertinentes pour cibler les enfants qui présentent un déficit de léger à moyen.

Lorsque l'on évalue la pertinence des items et des domaines de l'ÉQCA-VS (Morin, 1993) en fonction des trois domaines du comportement adaptatif, on constate que les domaines mesurant les habiletés conceptuelles selon Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) soient la communication, l'autonomie et les habiletés préscolaires et scolaires, plafonnent dès l'âge de neuf ans. L'ÉQCA-VS ne comportaient pas assez d'items de niveau de difficulté élevé permettant de bien évaluer les habiletés conceptuelles. Il est en de même pour les habiletés sociales qui elles aussi sont évaluées dans l'ÉQCA-VS par deux domaines ayant obtenu un plafonnement des scores dès l'âge de 9 ans (la socialisation et les loisirs). Bien que l'ÉQCA-VS obtenait une bonne validité et une bonne fidélité (Belhumeur, 1998; Vandoni, 1998), évaluée en fonction de la définition de l'AAMR (Luckasson et coll., 1992), on doit remettre en question, à ce stade, la validité de cet instrument afin de bien discriminer les enfants présentant un déficit léger ou une absence de déficit pour les habiletés conceptuelles et sociales. Néanmoins, le questionnaire du parent, avec ses domaines mesurant les habiletés pratiques, semblent mieux représenter la mesure du comportement adaptatif et l'instrument de mesure, dans son ensemble, demeure un outil pertinent pour discriminer les enfants d'âge scolaire présentant un déficit léger à moyen du comportement adaptatif. Toutefois, le questionnaire actuel de l'enseignant ne mesure pas les habiletés pratiques à l'école.

La procédure de révision du contenu de l'ÉQCA-VS a été développée tout d'abord dans la perspective de remédier à la problématique du plafonnement des scores constaté lors de l'étude de normalisation et de développer des items mesurant les habiletés pratiques, conceptuelles et sociales. Tel que mentionné dans la section précédente, l'étude de révision du contenu des questionnaires de l'ÉQCA se définissait, en majeure partie, comme une étude théorique visant à mieux comprendre la mesure du comportement adaptatif tel que définie par l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003) et à intégrer les trois grands domaines du

comportement adaptatif (les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales) dans la mesure auprès des enfants québécois d'âge scolaire.

Cette étape de l'étude était essentielle puisque le concept de comportement adaptatif a souvent été critiqué et la proposition d'une nouvelle orientation des items en fonction de seulement trois domaines doit être analysée. Cette analyse devait considérer tout d'abord que l'ÉQCA-VS est utilisée présentement comme une évaluation critériée en fonction de domaines d'habiletés adaptatives (Luckasson et coll., 1992/1994). On retenait d'autant plus la nécessité qu'il y ait un consensus quant à l'importance de chacun des domaines ainsi qu'aux items appartenant à chaque domaine (Anastasi, 1994), ce qui n'était pas le cas pour la mesure du comportement adaptatif.

Cette étude de révision de contenu a donc permis d'élargir les domaines de l'ÉQCA-VS en construisant de nouveaux items dans le but de mesurer les habiletés pratiques, conceptuelles et sociales (Luckasson et coll., 2002/2003). Les domaines des questionnaires présentant un plafonnement des scores ont tout d'abord été ciblés. En ce sens, les domaines de la communication, de l'autonomie, de la socialisation, des habiletés préscolaires et scolaires et des loisirs ont été divisés en sous-domaines et de nombreux items ont été construits afin de mieux représenter tous les niveaux de difficulté.

Le dernier constat de cette thèse se situe sur le plan de la définition du comportement adaptatif par l'AAMR (Luckasson et coll., 2002/2003). À la suite de l'analyse de cette définition et des domaines spécifiques proposés, on constate que la définition de 2002 tente de présenter la complémentarité de l'évaluation du fonctionnement intellectuel et du fonctionnement adaptatif. De plus, les domaines du comportement adaptatif sont influencés par des modèles théoriques, tel que le modèle de compétence personnelle de Greenspan (1999). Néanmoins, la prise de position face à ce que mesure ces domaines n'est pas claire par l'association. Il est d'autant plus difficile de déterminer la mesure et d'orienter les items lorsque le construit demeure vague. Il faut souligner que les définitions de l'AAMR furent longtemps critiquées et que le comportement adaptatif est souvent considéré comme un concept mal défini (Schalock, 1999). Par ailleurs, l'AAMR a peu clarifié le construit lors de

sa nouvelle proposition et, de plus, elle suggère d'utiliser plus d'un instrument de mesure ainsi que le jugement clinique lors de l'évaluation dans le cadre du diagnostic. Cette position de l'association peut entraîner certaines difficultés, voire même des interprétations vis-à-vis de ce que doit être inclus comme habiletés dans la mesure du comportement adaptatif. Les résultats de la deuxième étude de cette thèse soulèvent des questionnements à ce niveau, puisque plusieurs sous-domaines, bien que pertinents à la mesure du comportement adaptatif chez les enfants, sont difficiles à classer à l'intérieur d'un seul des trois domaines. On peut émettre l'hypothèse que les domaines du comportement adaptatif sont complémentaires et interreliés, ce expliquerait que certaines habiletés appartiennent à plus d'un domaine. Sans toutefois expliquer de façon détaillée cette relation, l'AAMR relève que certains sous-domaines, tel que la santé, évaluent plus d'un domaine. Par contre, les analyses factorielles des instruments de mesure américains ne tendent pas vers des facteurs interreliés et obtiennent plutôt de deux à sept facteurs (Gresham et coll., 1995). Cependant, Harrison et Oakland (2004) observent une tendance des items de l'ABAS-II à s'orienter vers les trois domaines du comportement adaptatif. De futures études effectuées pour les instruments de mesure récents pourront alors confirmer cette tendance.

L'AAMR soutient dans sa définition de 2002 (Luckasson et coll., 2002/2003) que les comportements inadéquats ne sont pas inclus dans la mesure du comportement adaptatif mais peuvent influencer de façon considérable le fonctionnement de la personne. La révision du contenu de l'ÉQCA-VS n'a pas abordé la mesure des comportements inadéquats, bien que cette mesure soit incluse dans les questionnaires. Il est nécessaire de considérer la pertinence et la validité de ces items en fonction de la nouvelle banque d'items développée lors de la révision du contenu.

En conclusion, l'ÉQCA-VS est un instrument de mesure pertinent pour l'évaluation des enfants d'âge scolaire québécois. Il fournit un profil à l'aide de deux répondants, ce qui est un aspect important de la mesure du comportement adaptatif. L'instrument de mesure peut de plus, être utilisé en fonction de la définition du comportement adaptatif à trois domaines de comportement adaptatif, puisque ces items permettent de mesurer, en partie, les habiletés conceptuelles, pratiques et sociales. L'ÉQCA-VS peut être utilisé pour une évaluation

critériée ou normative, lorsque les normes sont disponibles. Par ailleurs, nous recommandons, pour l'évaluation normative, de considérer le score global puisque la validité des scores pour les enfants de 9 ans est douteuse, lorsque l'on désire distinguer précisément l'absence ou la présence d'un déficit du comportement adaptatif. Nous ne retenons aucune restriction pour l'utilisation de cet instrument de mesure auprès d'enfants présentant un déficit léger à moyen au niveau du comportement adaptatif.

Par ailleurs, nous croyons qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches sur l'évaluation du comportement chez les enfants québécois en validant dans un premier temps la banque d'items révisée qui, selon les études, présentera peut-être une plus grande validité du contenu en fonction des trois domaines du comportement adaptatif et permettra une meilleure évaluation des niveaux de difficulté plus élevés des habiletés de la vie de tous les jours. D'un autre sens, certains items seront peut-être éliminés car ils ne représentent pas, sur le plan statistique, le construit évalué, ils ne sont pas reliés aux autres items ou mesurent un même niveau de difficulté qu'un autre item. Afin de bien évaluer les niveaux de difficulté des items, nous recommandons une collecte de données auprès d'un échantillon représentatif de la population ciblée par l'instrument, c'est-à-dire les enfants âgés de 6 à 12 ans 11 mois fréquentant les écoles primaires du Québec. De plus, nous croyons qu'il faut considérer les recommandations de Luckasson et ses collaborateurs (2002/2003) et inclure dans l'échantillon des enfants présentant une déficience intellectuelle. À la suite de cette analyse des niveaux de difficulté des items, il sera possible de cibler les items valides pour la mesure du comportement adaptatif chez la population scolaire. Des analyses factorielles pourront de plus confirmer l'orientation théorique des items selon les trois domaines du comportement adaptatif. Nous croyons de plus qu'il existe de grandes perspectives de recherche dans la mesure du comportement adaptatif. On souligne en effet la nécessité de développer des items permettant de mieux mesurer la variété des habiletés sociales, en précisant la mesure de la crédulité et de la naïveté, qui sont souvent observées chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Par la suite, nous serons en mesure d'évaluer de façon plus précise et standardisée la validité du contenu de l'instrument de mesure en comparant les facteurs mesurés par les items et les trois grands domaines du comportement adaptatif.

APPENDICE A

DÉFINITIONS

DÉFINITIONS DES DOMAINES D'HABILITÉS ADAPTATIVES

1. Communication

La communication réfère à la capacité de comprendre et d'exprimer l'information par des comportements symboliques (mots parlés, mots écrits/orthographe, symboles graphiques, langage par signes, encodage manuel de la langue) ou des comportements non symboliques (expressions faciales, mouvements corporels, toucher, gestes). Des exemples spécifiques pourraient être la capacité de comprendre ou de recevoir une requête, une émotion, une salutation, un commentaire, une protestation ou un rejet. Des niveaux supérieurs d'habiletés de communication (rédiger une lettre) seraient reliés également aux habiletés scolaires fonctionnelles.

2. Soins personnels

Le concept de soins personnels recouvre les habiletés relatives à l'alimentation, l'habillement, la toilette et l'hygiène.

3. Compétences domestiques

Elles réfèrent au fonctionnement à l'intérieur du domicile : entretien ménager, soin des vêtements, entretien de la propreté, préparation des aliments, planification et budget des achats, sécurité au domicile et établissement de l'horaire quotidien. Les aptitudes connexes sont l'orientation et le comportement au domicile et dans le voisinage proche, la communication des choix et des besoins, les interactions sociales et l'application des habiletés scolaires fonctionnelles à la maison.

4. Habiletés sociales

Elles ont trait aux échanges sociaux avec les autres y compris la façon d'initier et de terminer une interaction, de recevoir et de réagir aux indices situationnels, de percevoir les sentiments, de réagir de façon positive ou négative, de régler son propre comportement, de reconnaître ses pairs et les accepter de jauger l'intensité et le type d'une interaction avec d'autres, d'aider autrui, de commencer et d'entretenir l'amitié et l'amour, de faire face aux demandes des autres, de faire des choix, de partager, de comprendre l'honnêteté et la droiture, de contrôler ses impulsions, d'adapter sa conduite aux lois, de violer les lois et les règlements et de faire montre d'un comportement sociosexuel approprié.

5. Utilisation des ressources communautaires

C'est l'aptitude à une utilisation appropriée des services publics : voyager à l'intérieur de sa communauté, faire son épicerie et ses achats au magasin, acheter ou obtenir les services des autres commerçants (station-service, services de réparation, dentiste, médecin), fréquenter des endroits de culte, utiliser les transports en commun et les services publics (école, parc, bibliothèques, centres récréatifs, rues, trottoirs, théâtres). Les habiletés connexes recouvrent le comportement en société, l'indication de ses choix et de ses besoins, les interactions sociales et l'application des habiletés scolaires fonctionnelles.

6. Autonomie

C'est l'aptitude à faire des choix : apprendre un horaire et le respecter, avoir des activités appropriées à la situation, aux conditions, à l'horaire et aux intérêts personnels, accomplir les tâches nécessaires ou exigées, chercher de l'aide en cas de besoin, résoudre les problèmes dans des situations familières ou nouvelles, manifester une assurance appropriée et sa capacité à se faire valoir.

7. Santé et sécurité

On fait référence à la capacité à maintenir son état de bien-être : alimentation appropriée, identification, prévention et traitement des maladies, premiers soins, sexualité, forme physique, principes fondamentaux de sécurité (par exemple, suivre les règles et les lois, utiliser les ceintures de sécurité, traverser les rues, interagir avec les étrangers, demander de l'aide), visites régulières chez le médecin et chez le dentiste et habitudes personnelles. Les habiletés connexes comprennent la protection de sa propre personne contre les actes criminels, la capacité d'indiquer ses choix et ses besoins, les interactions sociales et l'utilisation des habiletés scolaires fonctionnelles.

8. Habiletés scolaires fonctionnelles

Ce sont les habiletés cognitives et les habiletés d'apprentissage à l'école et leurs applications directes dans la vie (par exemple, écrire, lire, utiliser les concepts mathématiques pratiques, les concepts scientifiques fondamentaux dans leur relation à une prise de conscience de son environnement physique, de sa santé, de sa sexualité, comprendre la géographie et les sciences sociales). L'accent n'est pas mis sur les années de scolarité mais sur l'acquisition d'habiletés scolaires qui soient fonctionnelles en termes d'indépendance de vie.

9. Loisirs

Acquisition d'une variété d'intérêts et de loisir et d'activités récréatives en accord avec ses préférences et ses choix. Les activités publiques devraient refléter les normes d'âge et de culture. Les habiletés comprennent choisir et débiter des activités, profiter des activités domestiques et publiques de loisir et de récréation seul et avec d'autres, jouer avec d'autres de manière sociable, attendre son tour, choisir de couper court ou de ne pas participer à des activités de loisir, participer plus longtemps, élargir ses champs d'intérêts et d'aptitudes. Les habiletés connexes réfèrent aux comportements convenables pendant les loisirs et la récréation, à l'expression de ses choix et de ses besoins, à l'interaction sociale et à la mise en application des habiletés scolaires fonctionnelles et la démonstration d'habiletés motrices.

10. Travail

L'aptitude à trouver un emploi à temps partiel ou à temps plein en terme d'aptitudes spécifiques de travail, de comportement social approprié et d'aptitudes connexes (par exemple, l'accomplissement de tâches, le suivi d'un horaire, la capacité de demander de l'aide, d'être critiqué et d'améliorer ses capacités), l'administration d'argent, l'allocation des ressources financières et l'application d'autres habiletés scolaires fonctionnelles, la capacité d'aller au travail et d'en revenir, la préparation au travail, le fait de savoir se comporter au travail et d'avoir des interactions appropriées avec ses collègues.

(Luckasson et coll., 1992/1994, pp. 37 à 39)

APPENDICE B

L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE COMPORTEMENTS ADAPTATIFS

VERSION SCOLAIRE

Échelle québécoise de comportements adaptatifs

ÉQCA

VERSION SCOLAIRE (1,2)
pour les 6 ans à 12 ans 11 mois

Cahier du parent

PERSONNE ÉVALUÉE					
NOM et PRÉNOM:					
HANDICAP MOTEUR:	Préciser :				
HANDICAP SENSORIEL:	Préciser:				
AUTRE HANDICAP <u>OU DIFFICULTÉ</u>	Préciser:				
DATE DE NAISSANCE:	Année:	Mois:	Jour:	ÂGE:	
SEXE:	Encercler: M ou F				
ORIGINE ETHNIQUE	Préciser :				
LANGUE PARLÉE À LA MAISON	Préciser :				

PARENT			
NOM et PRÉNOM			
LIEN AVEC LA PERSONNE ÉVALUÉE:	Encercler: MÈRE PÈRE AUTRE (Préciser):		
DATE DE PASSATION	Année:	Mois:	Jour:

Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Responsable de l'évaluation: voir à l'endos du cahier Enseignant

Consignes pour remplir le questionnaire

Page couverture de l'ÉQCA-VS

Il est extrêmement important de répondre à toutes les questions de la page couverture.

Cotation

Le questionnaire de l'ÉQCA-VS est divisé en deux parties, « Comportements adaptatifs » et « Comportements inadéquats », chacune avec son propre système de cotation.

Partie 1: Comportements adaptatifs

0 NE LE FAIT PAS

Non... Jamais... Ne le fait pas... Est incapable...

Vous devez coter « Ne le fait pas » même si vous croyez l'enfant capable de démontrer l'habileté alors qu'il ne le fait pas.

1 LE FAIT MAIS...

Oui mais... Sur demande... On doit lui rappeler... Quelques fois... Rarement... Le fait à peu près... Le fait, mais mal... Pas complètement... Irrégulièrement... Le fait mais...

La cotation « Le fait mais... » est utilisée dans les situations où la réponse ne peut franchement être « Le fait » ou « Ne le fait pas ».

2 LE FAIT

Souvent... Acquis... Habituellement... Oui... Régulièrement... De façon autonome... De sa propre initiative... Bien... Correctement... Sans aide... La plupart du temps...

La cotation « Le fait » s'applique aussi aux comportements qui ne sont pas émis parce qu'ils impliquent nécessairement des apprentissages antérieurs de votre enfant. Ainsi, lorsqu'un enfant « Raconte des faits de façon cohérente » (item 1.9), on prendra pour acquis qu'il a déjà « utilisé quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée » et on cotera 2 à cet item.

H HANDICAP

La cote H (handicap) signifie qu'un handicap de l'enfant (**physique ou sensoriel**) ne lui permet pas d'émettre le comportement.

NO NON OBSERVABLE

La cote NO (non observable) est indiquée *seulement* lorsque les conditions de l'environnement nous empêchent d'observer ce comportement chez l'enfant et qu'on ne peut pas évaluer sa performance. *On indique aussi la cote NO même si on pense que l'enfant peut effectuer ce comportement, mais qu'on ne peut pas nous-mêmes l'observer. Par exemple, il pourra être difficile pour les parents de coter certains items de la sphère «Habilités scolaires».*

Remarques concernant la cotation des comportements adaptatifs

1. L'Échelle évalue la **performance** de l'enfant et non son potentiel. On cotera donc 0 les items où l'on se dit « il pourrait le faire s'il le voulait ».
2. Même si l'Échelle évalue la performance de l'enfant, il est important de considérer que certains des items de la partie 1 doivent être vus dans une perspective de **développement**. En effet, il est possible qu'un enfant ait déjà émis certains comportements mais qu'il ait maintenant dépassé ce stade et ne les émette plus. Par exemple, si un enfant parle, on prendra pour acquis qu'il a déjà « utilisé quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée » (item 1.3) et on cotera 2 à cet item.

Les domaines « Communication » et « Soins personnels » sont particulièrement visés par cette remarque.

3. Pour les items faisant appel à l'expression verbale, les points doivent être crédités aux enfants s'exprimant par un langage par signes ou par un tableau de communication.
4. Il est très important de répondre à toutes les questions.

Exemples pour les différentes cotes (se référer aux items du questionnaire)

Cote

- | | |
|----|--|
| 2 | « Se baigne ou se douche lorsqu'on le lui rappelle » (item 2.6) alors que l'enfant le fait de lui-même. |
| 2 | « Utilise quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée » (item 1.1) alors que l'enfant communique de façon verbale. |
| 1 | « Change ses vêtements lorsque sale ou mouillés » (item 2.7) alors que l'on doit lui rappeler régulièrement. |
| 0 | « Utilise une pelle pour enlever la neige » (item 3.9) si l'enfant est incapable d'émettre ce comportement ou s'il n'émet jamais ce comportement même s'il en est capable. |
| NO | « Utilise une pelle pour enlever la neige » (item 3.9) si l'enfant est dans un environnement où il n'a pas à pelleter et qu'on présuppose qu'il pourrait émettre ce comportement si on lui en donnait la possibilité. |
| H | « Utilise une bicyclette » (item 9.10) si l'enfant ne peut émettre ce comportement à cause d'un handicap physique ou sensoriel. Ainsi, un enfant se déplaçant en chaise roulante pourrait difficilement émettre ce comportement. |

Partie I : Comportements adaptatifs

- 1 - COMMUNICATION	
1.1	Utilise quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée
1.2	Exprime un mot
1.3	Nomme cinq éléments d'une image lorsqu'on les lui montre
1.4	Exprime la possession (moi, mon, à moi)
1.5	Exécute des instructions comprenant deux prépositions comme sous, au-dessus de, etc.
1.6	Utilise un langage grammaticalement correct même si quelques erreurs de prononciation subsistent
1.7	Emploie les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils)
1.8	Se fait bien comprendre par des personnes inconnues
1.9	Raconte des faits de façon cohérente
1.10	Connaît la date de son anniversaire (jour et mois)
1.11	À l'occasion, a de longues conversations avec ses pairs
1.12	Emploie correctement les verbes auxiliaires être et avoir
1.13	Parvient à entretenir une conversation adéquate avec une personne inconnue
1.14	Emploie correctement les pluriels, les pronoms et les temps dans des phrases bien construites
1.15	Comprend les renseignements obtenus par les médias audio- visuels (radio, télévision) et peut utiliser ces informations (ex. prévisions météorologiques, fermeture d'école)
1.16	Écrit de courtes notes
1.17	Discute d'un sujet d'actualité
1.18	Donne des explications complexes
1.19	Rédige une courte lettre

- 2 - SOINS PERSONNELS

2.1	Mange seul(e) avec une fourchette (en renverse un peu)	
2.2	Enlève ses bas	
2.3	Va à la toilette quand c'est nécessaire et par lui/elle-même	
2.4	Met seul(e) son chandail et l'ajuste	
2.5	Met tous ses vêtements d'hiver seul(e) (bottes, manteau, tuque, gants, mitaines)	
2.6	Se baigne ou se douche lorsqu'on le lui rappelle	
2.7	Change ses vêtements lorsque sales ou mouillés	
2.8	Étend un aliment avec le couteau	
2.9	Contrôle les robinets d'eau chaude et froide	
2.10	Se mouche adéquatement sans rappel	
2.11	Choisit des vêtements dont les couleurs s'harmonisent	
2.12	Utilise correctement un couteau pour couper	
2.13	Choisit ses vêtements selon l'occasion, l'endroit et la température	
2.14	Prend un bain ou une douche sans qu'on le lui rappelle	
2.15	Lave ses cheveux au besoin	
2.16	Pense à retirer la peau de son gland lorsqu'il se lave (avec rappel) Pense à s'occuper de son hygiène menstruelle (avec rappel)	
2.17	Entretient ses ongles sans aide (nettoyer et couper)	
2.18	Il se rase Elle s'occupe de son hygiène menstruelle sans aide	
2.19	Va de lui/elle-même chez le barbier ou le coiffeur	

- 3 - HABILITÉS DOMESTIQUES	
3.1 Ferme les portes	
3.2 Dépose les déchets aux bons endroits (poubelle, corbeille à papier)	
3.3 Range ses jouets sur demande	
3.4 Insère adéquatement une fiche dans une prise de courant	
3.5 Range ses effets personnels au bon endroit sur demande	
3.6 Essuie avec un linge un liquide qu'il/elle a renversé	
3.7 Lave ses fruits lorsqu'on le lui rappelle	
3.8 Fait son lit avec aide	
3.9 Utilise une pelle pour enlever la neige	
3.10 Prépare des rôties	
3.11 Range la vaisselle	
3.12 Verrouille les portes et les fenêtres si nécessaire	
3.13 Met la table pour un repas sans aide	
3.14 Époussette, balaye et range une pièce sur demande	
3.15 Place des piles (batteries) correctement afin d'utiliser un appareil quelconque	
3.16 Au besoin, utilise sa clé pour entrer à la maison	
3.17 Lave la vaisselle	
3.18 Utilise un ouvre-boîte manuel ou électrique	
3.19 Utilise un marteau, un tournevis	
3.20 Prépare un café ou un chocolat chaud	
3.21 Indique la taille de ses vêtements	
3.22 Suit les recettes verbales ou écrites	
3.23 Fait cuire des aliments simples à préparer (ex: oeufs, hamburgers, crêpes)	
3.24 Sait trier le linge pour le lavage (blanc-couleurs, etc.)	
3.25 Remplace une ampoule	
3.26 Fait un lavage à la machine à laver	
3.27 Prépare un repas complet sans aide	
3.28 Sait comment utiliser les différents cycles de la machine à laver	
3.29 Coud des boutons lorsque nécessaire	
3.30 Repasse ses vêtements au besoin ou sur demande	

- 4 - SOCIALISATION	
4.1	Identifie les personnes de son entourage par leur nom
4.2	Indique l'absence d'une personne familière
4.3	Procède à de courtes interactions avec ses pairs
4.4	Utilise les marques de politesse (ex: merci, s.v.p.)
4.5	Établit et maintient des liens d'amitié
4.6	Entretient de bonnes relations avec des enfants du voisinage
4.7	Se rend compte des perceptions d'autrui à son égard
4.8	Console un(e) ami(e) lorsque nécessaire
4.9	Donne des renseignements lorsqu'il/elle les connaît
4.10	Participe aux réunions familiales comme attendu d'une personne de son âge
4.11	Initie des activités avec autrui
4.12	Maintient et termine une conversation de façon appropriée
4.13	Écoute attentivement les problèmes d'un(e) ami(e)
4.14	Respecte l'intimité d'autrui
4.15	Anticipe les conséquences de ses actions
4.16	Garde un secret intime
4.17	Participe à des conversations sérieuses avec des adultes
4.18	Téléphone à ses amis
4.19	Émet des critiques constructives
4.20	Organise et dirige des activités de groupe

- 5 - COMMUNAUTAIRE	
5.1	Marche sur le trottoir
5.2	Sort à l'extérieur de sa résidence au moins une fois par semaine (avec aide si nécessaire)
5.3	Boit aux abreuvoirs publics
5.4	Joue dans des parcs publics sous supervision
5.5	Mange dans les lieux publics sans trop attirer l'attention par ses comportements
5.6	Utilise un escalier roulant avec ou sans supervision

5.7	Identifie la toilette associée à son sexe dans un lieu public	
5.8	Identifie certains signaux de circulation (ex: signaux d'arrêt, feux de circulation pour automobiles et piétons)	
5.9	Au restaurant, commande ce qu'il/elle désire manger	
5.10	Fait la différence entre un(e) agent(e) de police, pompier(ère) ou chauffeur(se) d'autobus	
5.11	Regarde dans les deux directions avant de traverser la rue	
5.12	Utilise un ascenseur	
5.13	Se promène seul(e) à pied ou à bicyclette dans sa communauté	
5.14	Identifie un arrêt d'autobus	
5.15	Choisit l'endroit approprié pour effectuer un achat (ex: pharmacie, épicerie, magasin à rayons)	
5.16	Sait quoi faire s'il/elle se perd	
5.17	Utilise des machines distributrices	
5.18	Fait des courses pour lui/elle même ou pour autrui au dépanneur	
5.19	Suit les indications dans les lieux publics	
5.20	Indique s'il/elle a suffisamment d'argent pour effectuer un achat	
5.21	Démontre une connaissance des lois et règlements de la communauté	
5.22	Utilise un téléphone payant	
5.23	Utilise le téléphone dans le but d'obtenir des renseignements	
5.24	S'oriente dans sa communauté en tenant compte des points cardinaux ou des adresses civiques	
5.25	Fréquente un centre communautaire	
5.26	Utilise seul(e) le transport en commun pour aller à une destination familière	
5.27	Magasine seul(e) dans un centre d'achats	
5.28	Demande l'assistance-annuaire pour trouver un numéro de téléphone	
5.29	Se rend seul(e), à une destination où il/elle va rarement, avec le transport public	

- 6 - AUTONOMIE

6.1	Manifeste ses préférences alimentaires	
6.2	Arrive à l'heure à l'école	

6.3	S'intéresse à une tâche ou à un jeu	
6.4	Identifie ses goûts	
6.5	Demande de l'aide si nécessaire	
6.6	Identifie les tâches qu'il/elle aime ou n'aime pas faire	
6.7	Exprime ses émotions de façon adéquate	
6.8	Prend soin de ses objets personnels	
6.9	Fait le choix des vêtements à porter durant la journée	
6.10	Exprime ses difficultés de façon adéquate	
6.11	Comprend et accepte les conséquences de son comportement	
6.12	Manifeste de l'initiative (ex: initie des activités, des sorties)	
6.13	Persévère dans une tâche malgré les difficultés rencontrées	
6.14	À la maison, fait ses devoirs sans qu'on le lui rappelle	
6.15	Suit un plan de travail	
6.16	Évalue les conséquences de ses actes	
6.17	Écoute la radio ou regarde la télévision afin d'obtenir de l'information (ex: météo, fermeture d'écoles)	
6.18	Accumule de l'argent dans un but spécifique	
6.19	Planifie et organise des activités avec des amis (es) dans la communauté	
6.20	Estime le temps que peut prendre une activité habituelle	
6.21	Développe et évalue des solutions alternatives à un problème	
6.22	Planifie ses activités de la semaine	

- 7 - SANTÉ ET SÉCURITÉ

7.1	Indique d'une façon quelconque à une personne responsable qu'il/elle se sent malade	
7.2	Démontre qu'il/elle est conscient(e) du danger de certaines sources de chaleur intense tel le feu	
7.3	Marche sur le trottoir et non dans la rue	
7.4	Rapporte à un adulte la présence d'une blessure chez autrui	
7.5	Identifie les personnes pouvant donner des médicaments ou des soins	
7.6	Décrit le rôle du médecin, du dentiste et de l'hôpital	
7.7	Peut jouer près de la résidence sans qu'on ait à le/la surveiller constamment	
7.8	Sait qu'il/elle doit évacuer la maison ou l'école en cas d'incendie	
7.9	Utilise prudemment les petits appareils électroménagers (ex: grille-pain, séchoir à cheveux)	
7.10	Identifie les personnes pouvant ou non entrer à la maison	
7.11	Connaît les règles de sécurité élémentaires face à des personnes inconnues	
7.12	Verrouille les portes et fenêtres de sa demeure	
7.13	Sait que l'on doit manger chaque jour des aliments des quatre grands groupes alimentaires: viande; fruits/légumes; lait; pain/céréales	
7.14	Utilise prudemment les couteaux coupants	
7.15	Connaît les symboles de sécurité sur les contenants dangereux	
7.16	Connaît et saurait utiliser à bon escient le 911	
7.17	Sait ce qu'est un abus sexuel et saurait comment réagir	
7.18	Reconnaît lorsqu'un aliment périssable ne doit pas être consommé	
7.19	Identifie les liquides inflammables	
7.20	Utilise prudemment la cuisinière	
7.21	Indique le danger d'un abus de médicaments	
7.22	Sait lire les étiquettes indiquant la date d'expiration pour la consommation des aliments périssables	
7.23	Comprend l'utilité du condom, de la pilule ou d'autres moyens contraceptifs	
7.24	Comprend l'utilité du condom afin de prévenir les maladies transmises sexuellement tel le sida	
7.25	Sait quoi faire en cas de feu sur une cuisinière (étouffer le feu avec un couvercle, utiliser du soda à pâte)	
7.26	Utilise avec précaution les matériaux inflammables	

- 8 - HABILITÉS PRÉSCOLAIRES ET SCOLAIRES

8.1	Trie des objets d'après leur couleur et leur taille	
8.2	Lit son propre nom écrit sur une feuille	
8.3	Compte jusqu'à 5 et en comprend la notion	
8.4	Écrit trois chiffres ou lettres	
8.5	Identifie 10 lettres de l'alphabet	
8.6	Identifie certains objets servant à déterminer l'heure	
8.7	Nomme ou exprime les trois périodes de la journée (matin, après-midi, soir)	
8.8	Connaît les quatre saisons	
8.9	Écrit son prénom et son nom	
8.10	Nomme les jours de la semaine dans l'ordre	
8.11	Identifie des services publics désignés par des mots simples	
8.12	Lit de courtes phrases	
8.13	Rédige de courtes phrases	
8.14	Utilise adéquatement la majuscule et le point dans une phrase	
8.15	Dit l'heure à la demi-heure près	
8.16	Lit des histoires tel "Le petit chaperon rouge" et en comprend le sens	
8.17	Écrit une lettre courte et simple	
8.18	Utilise le calendrier pour respecter un rendez-vous	
8.19	Utilise une règle pour mesurer (centimètres, pouces)	
8.20	Indique s'il y a une différence de coût entre certains objets	
8.21	Comprend les informations présentées par les médias écrits (ex: journaux, revues ou magazines)	
8.22	Utilise un dictionnaire ou d'autres sources de référence	
8.23	Fait des multiplications et des divisions simples	
8.24	Adresse une enveloppe avec le nom du destinataire, l'adresse, la ville, la province et le code postal	
8.25	Évalue les longueurs ou distances (mètres et kilomètres ou pieds et milles)	

- 9 - LOISIRS

9.1	Reconnaît ses jouets et ceux des autres	
9.2	Joue avec d'autres enfants pour de courtes périodes de temps	
9.3	Joue seul(e) sans supervision	
9.4	Utilise adéquatement des ciseaux	
9.5	Fait du bricolage	
9.6	Soutient son attention à une activité durant 20 minutes	
9.7	Regarde la télévision en choisissant lui/elle-même le canal	
9.8	Utilise un tourne-disque, un magnétophone	
9.9	Suit les règles d'un jeu collectif	
9.10	Utilise une bicyclette	
9.11	Joue aux cartes	
9.12	Utilise des jeux vidéos	
9.13	Sait s'occuper d'un animal	
9.14	Explique des règles de jeux à d'autres	
9.15	Organise des sorties simples avec des amis (ex: aller prendre des marches, aller manger un cornet)	
9.16	Pratique un «hobby»	
9.17	Lit pour se divertir	
9.18	Participe à au moins un sport d'équipe	
9.19	Joue à des jeux de société nécessitant des règles complexes (ex. Monopoly, Risk)	
9.20	Joue à des jeux de société nécessitant des habiletés de pointage	
9.21	Lit pour s'informer	
9.22	Lit un horaire de télévision de façon à choisir ses programmes préférés	
9.23	Participe à une soirée de danse	
9.24	Organise des sorties avec des amis (ex: aller au cinéma, aller à la piscine)	

Partie 2: Comportements inadéquats

*La cotation de cette section diffère de la section des comportements adaptatifs.
Assurez-vous de bien lire ce qui suit avant de procéder.*

0	N'ÉMET PAS CE COMPORTEMENT	
1	LÉGER	La cote 1 fait référence à un comportement occasionnel ou bénin qui peut nécessiter de la part des enseignant(e)s une action isolée.
2	MOYEN	La cote 2 fait référence à un comportement qui nécessite de la part de l'enseignant(e)s une action généralisée et concertée afin d'appliquer une stratégie pour modifier ce comportement. Cette action peut être faite en concertation avec les parents de l'enfant.
3	GRAVE	La cote 3 sera donnée lorsque le comportement est suffisamment grave pour que le milieu croit devoir suspendre l'enfant à cause de ce comportement ou lorsque le comportement est dangereux pour la santé de l'enfant ou d'autres personnes de son entourage. Ce comportement nécessite un service spécialisé tel que celui offert par un psychologue ou un autre professionnel.

Remarques concernant la cotation des comportements inadéquats

1. Veuillez prendre note que la cote « non observable » ou « handicap » **ne s'applique pas** pour les items de la partie 2 concernant les comportements inadéquats. On cotera 0 même si l'enfant ne peut pas émettre le comportement et ce, quelle que soit la raison.
2. Un astérisque (*) imprimé au début d'un item signifie que la **formulation de l'item est négative**. Veuillez donc porter une attention particulière à la formulation avant de coter ces items.

Partie II : Comportements inadéquats

Comportements de violence	
1. Crie ou hurle lorsqu'il est en colère	
2. S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend	
3. Agresse physiquement les autres	
4. Brise des objets lorsqu'en colère	
5. Utilise un langage hostile	
6. Déchire livres, revues, journaux lorsqu'il/elle est en colère	
7. Exprime des menaces de violence à l'endroit de quelqu'un	
8. Crache sur les autres	
9. Mord ou tire les cheveux des autres	
10. Émet des comportements d'automutilation (ex: se mord, se frappe, se griffe, etc.)	
Comportements de retrait	
11. Reste à l'écart du groupe	
*12. Ne répond pas lorsqu'on lui parle	
13. Évite le contact visuel	
14. Reste assis ou debout dans la même position pendant de longues périodes de temps	
*15. N'exprime pas d'émotions telles la joie, la tristesse, la colère	
*16. N'entre pas en interaction avec les autres	
*17. Ne veut pas entrer en classe	
18. Semble insensible à la présence des autres	
19. Détourne les yeux et se retire face aux demandes	
*20. N'imite pas lorsqu'on lui demande	
21. A des réactions émotives intenses ou excessives	
22. Répète le même mouvement avec des objets	
23. Réagit de façon excessive aux sons	
24. Ignore la douleur ou y réagit peu	
25. Fait un usage répétitif de mots ou de sons	
26. Passe de l'hyperactivité à l'apathie	

Habitudes et comportements inacceptables

27. Fait confiance à tout le monde sans discernement	
28. Quitte un endroit ou une activité sans permission	
29. Émet des bruits de gorge, grognements, reniflements, etc.	
30. Sort de la salle de bain ou de la toilette avant de s'être rhabillé ou se déshabille avant d'y entrer	
31. Rit de façon inadéquate	
32. Pleure ou rit sans raison apparente	
33. Court, saute ou bouge continuellement	
34. Lance des objets	
35. Se parle tout haut	
36. Répète un mot ou une phrase sans arrêt	
37. Bave	
38. Répète les paroles d'un autre	
39. Fugue ou tente de fuguer	
40. Parle avec excès	
41. Mange des objets non comestibles	
42. Ramasse et conserve toutes sortes de choses inadéquates	
43. Est régulièrement en retard aux activités ou à l'école	
*44. Ne reste pas assis plus de 15 minutes	
45. S'oppose régulièrement à la routine quotidienne	
46. Fait usage de drogues	
47. Abuse d'alcool	
48. Se laisse exploiter	
49. Mâche de la gomme de façon "inadéquate"	
50. Parle fort	
*51. N'accepte pas les changements	
*52. Ne remet pas ses devoirs, ses travaux à temps	
53. Est désordonné	
54. Remet des travaux ou devoirs malpropres	

Habitudes et comportements inacceptables (suite)

55. Fait beaucoup de bruit inutilement	
56. Manque de concentration	
57. Est continuellement fatigué(e)	
58. Émet des comportements stéréotypés (ex: bouge les mains, se berce, etc.)	

Comportements anti-sociaux

59. Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte	
60. Agace les autres	
61. Met la télévision, la radio ou le système de son trop fort	
62. Utilise la propriété des autres sans permission	
63. Parle trop fort à des moments inadéquats	
64. Ment	
65. Provoque des disputes ou batailles entre les autres	
66. Ridiculise ou se moque des autres verbalement ou physiquement	
67. Défait le travail ou les jeux des autres	
*68. Ne remet pas les objets qu'il/elle a empruntés	
69. Critique de façon inadéquate les règlements, les façons de faire ou les exigences	
70. Sacre, jure régulièrement	
71. Touche les autres de façon inadéquate	
72. Refuse d'aller à l'école ou à toute autre activité exigée	
73. Passe devant les autres dans une file d'attente	
74. Parle trop près de la figure des autres	
75. Commet des vols dans son entourage	
76. Réagit mal à la critique	
77. S'oppose aux demandes justifiées	
78. Distrait les autres lors de travaux d'équipe	

Comportements anti-sociaux (suite)	
79. Dérange les activités des autres	
80. Endommage les biens publics	
81. Prend le bien d'autrui sans demander la permission	
82. Dirige les autres de façon inadéquate	

Comportements sexuels inadéquats	
83. Se masturbe devant les autres	
84. Utilise un langage obscène	
85. Montre ses organes génitaux	
86. Se déshabille en public	
87. Émet des comportements à caractère sexuel à des endroits inadéquats	

Informations complémentaires à l'évaluation :

Directive aux parents

Veillez retourner le questionnaire à la personne responsable de l'évaluation.

Directive à la personne responsable de l'évaluation

Assurez-vous d'avoir complété la section ombragée à l'endos du cahier Enseignant avant de nous retourner les questionnaires.

Pour nous rejoindre

Échelle québécoise de comportements adaptatifs
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succursale Centre-ville
Montréal, QC H3C 3P8

Pour nous rejoindre: (514) 987-4833 Fax (514)987-7953 adresse électronique eqca@uqam.ca

Échelle québécoise de comportements adaptatifs

ÉQCA

VERSION SCOLAIRE (1,2)

pour les 6 ans à 12 ans 11 mois

Cahier de l'enseignant(e)

PERSONNE ÉVALUÉE				
NOM et PRÉNOM:				
HANDICAP MOTEUR:	Préciser:			
HANDICAP SENSORIEL:	Préciser:			
AUTRE HANDICAP <u>OU DIFFICULTÉ</u>	Préciser:			
DATE DE NAISSANCE:	Année:	Mois:	Jour:	ÂGE:
SEXE:	Encercler: M ou F			
ORIGINE ETHNIQUE :	Préciser :			
LANGUE PARLÉE À LA MAISON	Préciser :			

ENSEIGNANT(E)		
NOM et PRÉNOM:		
NOM DE L'ÉCOLE:		
DATE DE PASSATION:	Année:	Jour:

Consignes pour remplir le questionnaire

Page couverture de l'ÉOCA-VS

Il est extrêmement important de répondre à toutes les questions de la page couverture.

Cotation

Le questionnaire de l'ÉOCA-VS est divisé en deux parties, « Comportements adaptatifs » et « Comportements inadéquats », chacune avec son propre système de cotation.

Partie 1: Comportements adaptatifs

0 NE LE FAIT PAS

Non... Jamais... Ne le fait pas... Est incapable...

Vous devez coter « Ne le fait pas » même si vous croyez l'enfant capable de démontrer l'habileté alors qu'il ne le fait pas.

1 LE FAIT MAIS...

Oui mais... Sur demande... On doit lui rappeler... Quelques fois... Rarement... Le fait à peu près... Le fait, mais mal... Pas complètement... Irrégulièrement... Le fait mais...

La cotation « Le fait mais... » est utilisée dans les situations où la réponse ne peut franchement être « Le fait » ou « Ne le fait pas ».

2 LE FAIT

Souvent... Acquis... Habituellement... Oui... Régulièrement... De façon autonome... De sa propre initiative... Bien... Correctement... Sans aide... La plupart du temps...

La cotation « Le fait » s'applique aussi aux comportements qui ne sont pas émis parce qu'ils impliquent nécessairement des apprentissages antérieurs de votre enfant. Ainsi, lorsqu'un enfant « Raconte des faits de façon cohérente » (item 1.9), on prendra pour acquis qu'il a déjà « utilisé quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée » et on cotera 2 à cet item.

H HANDICAP

La cote H (handicap) signifie qu'un handicap de l'enfant (**physique ou sensoriel**) ne lui permet pas d'émettre le comportement.

NO NON OBSERVABLE

La cote NO (non observable) est indiquée *seulement* lorsque les conditions de l'environnement nous empêchent d'observer ce comportement chez l'enfant et qu'on ne peut donc pas évaluer sa performance. *On indique aussi la cote NO même si on pense que l'enfant peut effectuer ce comportement, mais qu'on ne peut nous-mêmes l'observer. Par exemple, il pourra être difficile pour les enseignant(e)s de coter certains items du domaine « Loisirs ».*

Remarques concernant la cotation des comportements adaptatifs

1. L'Échelle évalue la **performance** de l'enfant et non son potentiel. On cotera donc 0 les items où l'on se dit « il pourrait le faire s'il le voulait ».
2. Même si l'Échelle évalue la performance de l'enfant, il est important de considérer que certains des items de la partie 1 doivent être vus dans une perspective de **développement**. En effet, il est possible qu'un enfant ait déjà émis certains comportements mais qu'il ait maintenant dépassé ce stade et ne les émette plus. Par exemple, si un enfant parle, on pendra pour acquis qu'il a déjà « utilisé quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée » (item 1.3) et on cotera 2 à cet item.

Le domaine « Communication » est particulièrement visé par cette remarque.

3. Pour les items faisant appel à l'expression verbale, les points doivent être crédités aux enfants s'exprimant par un langage par signes ou par un tableau de communication.
4. Il est très important de répondre à toutes les questions.

Exemples pour les différentes cotes (se référer aux items du questionnaire)

Cote

- | | |
|----|--|
| 2 | « Utilise quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée » (item 1.3) alors que l'enfant communique de façon verbale. |
| 1 | « Lève la main en classe pour demander la parole » (item 2.10) alors que l'on doit le lui rappeler régulièrement. |
| 0 | « Utilise une calculatrice » (item 4.18) si l'enfant est incapable d'émettre ce comportement ou s'il n'émet jamais ce comportement même s'il en est capable. |
| NO | « Fait des multiplications et des additions simples » (item 4.23) si ce n'est pas un objectif au programme (donc on n'a pas l'occasion de l'observer) et même si on présuppose qu'il pourrait émettre ce comportement si on lui en donnait la possibilité. |
| H | « Écrit trois chiffres ou trois lettres » (item 4.5) si l'enfant ne peut émettre ce comportement à cause d'un handicap physique ou sensoriel et n'utilise pas un autre moyen de communication (ex. dactylo ou ordinateur). |

Partie 2: Comportements inadéquats

0 N'ÉMET PAS CE COMPORTEMENT

- 1 LÉGER** La cote 1 fait référence à un comportement occasionnel ou bénin qui peut nécessiter de la part des enseignant(e)s une action isolée.
- 2 MOYEN** La cote 2 fait référence à un comportement qui nécessite de la part de l'enseignant(e)s une action généralisée et concertée afin d'appliquer une stratégie pour modifier ce comportement. Cette action peut être faite en concertation avec les parents de l'enfant.
- 3 GRAVE** La cote 3 sera donnée lorsque le comportement est suffisamment grave pour que le milieu croit devoir suspendre l'enfant à cause de ce comportement ou lorsque le comportement est dangereux pour la santé de l'enfant ou d'autres personnes de son entourage. Ce comportement nécessite un service spécialisé tel que celui offert par un psychologue ou un autre professionnel.

Remarques concernant la cotation des comportements inadéquats

1. Veuillez prendre note que la cote « non observable » ou « handicap » **ne s'applique pas** pour les items de la partie 2 concernant les comportements inadéquats. On cotera 0 même si l'enfant ne peut pas émettre le comportement et ce, quelle que soit la raison.
2. Un astérisque (*) imprimé au début d'un item signifie que la **formulation de l'item est négative**. Veuillez donc porter une attention particulière à la formulation avant de coter ces items.

Partie I : Comportements adaptatifs

1 - COMMUNICATION		
1.1	Nomme cinq objets familiers	
1.2	Nomme cinq éléments d'une image lorsqu'on les lui montre	
1.3	Utilise quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée	
1.4	Utilise la négation dans ses phrases	
1.5	Fait des phrases comportant un sujet, un verbe et un complément	
1.6	Utilise un langage grammaticalement correct même si quelques erreurs de prononciation subsistent	
1.7	Demande des explications s'il/elle ne comprend pas	
1.8	Emploie les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils)	
1.9	Raconte des faits de façon cohérente	
1.10	Répond à des questions concernant un texte (une page) qui vient de lui être lu	
1.11	Dit son adresse sur demande	
1.12	Décrit un événement (joute sportive, émission de télévision)	
1.13	À l'occasion, a de longues conversations avec ses pairs	
1.14	Écrit de courtes notes	
1.15	Suit des explications ou des directives complexes	
1.16	Rédige une courte lettre	
1.17	Fait une présentation orale devant la classe d'une durée de 15 minutes sur un sujet préparé à l'avance.	
- 2 - SOCIALISATION		
2.1	Procède à de courtes interactions avec ses pairs	
2.2	Salue une personne qu'il/elle connaît	
2.3	Suit des directives simples	
2.4	Partage ses objets personnels avec ses camarades de classe	
2.5	Utilise les marques de politesse (merci, s.v.p.)	
2.6	Donne des renseignements lorsqu'il/elle les connaît	
2.7	Participe activement aux activités de groupe (sur demande)	

- 2 - SOCIALISATION (Suite)

2.8	Établit et maintient des liens d'amitié	
2.9	Coopère avec ses camarades	
2.10	Lève la main en classe pour demander la parole	
2.11	Maintient et termine une conversation de manière adéquate	
2.12	Exprime ses émotions de façon adéquate	
2.13	Travaille facilement en équipe	
2.14	Interrompt poliment une personne lorsqu'il/elle a besoin de lui parler	
2.15	Est conscient(e) de la façon dont ses actions affectent les autres	
2.16	Anticipe les conséquences de ses actions	
2.17	Émet des critiques constructives	

- 3 - AUTONOMIE

3.1	Indique verbalement ou par gestes une préférence quand un choix lui est offert	
3.2	Exprime ses besoins fondamentaux (ex: faim, soif) autrement que par les pleurs	
3.3	S'intéresse à une tâche ou à un jeu	
3.4	Identifie les tâches qu'il/elle aime ou n'aime pas faire	
3.5	Demande de l'aide si nécessaire	
3.6	Demande la permission avant de quitter la classe	
3.7	Connaît parfaitement la routine de la classe	
3.8	Termine le travail assigné	
3.9	A un bon niveau d'attention à l'école (durant la majeure partie de la journée)	
3.10	Exprime ses émotions de façon adéquate	
3.11	Organise seul(e) le matériel nécessaire à l'accomplissement d'une tâche	
3.12	Lève la main en classe pour demander la parole	
3.13	Exprime ses difficultés de façon adéquate	
3.14	Travaille en équipe	
3.15	Persévère dans une tâche malgré les difficultés rencontrées	
3.16	Suit un plan de travail	

- 4 - HABILITÉS PRÉSCOLAIRES ET SCOLAIRES

4.1	Trie des objets d'après leur couleur et leur taille	
4.2	Lit son propre nom écrit sur une feuille	
4.3	Comprend les notions: "le plus lourd, le plus long"	
4.4	Tourne les pages d'un livre une à la fois	
4.5	Écrit trois chiffres ou lettres	
4.6	Associe un chiffre à une quantité d'objets	
4.7	Connaît les quatre saisons	
4.8	Écrit son prénom et son nom	
4.9	Suit des consignes verbales concernant un travail à effectuer	
4.10	Identifie les 26 lettres de l'alphabet	
4.11	Lit de courtes phrases	
4.12	Utilise adéquatement la majuscule et le point dans une phrase	
4.13	Rédige de courtes phrases	
4.14	Écrit une lettre courte et simple	
4.15	Fait des additions et des soustractions simples	
4.16	Copie les informations du tableau, de documents écrits, de textes scolaires	
4.17	Additionne le prix de trois items dont le coût total ne dépasse pas 10,00\$	
4.18	Utilise une calculatrice	
4.19	Lit des histoires tel "Le chaperon rouge" et en comprend le sens	
4.20	Suit des directives écrites	
4.21	Comprend les informations présentées par les médias écrits (ex: journaux, revues)	
4.22	Utilise un dictionnaire ou d'autres sources de référence	
4.23	Fait des multiplications et des divisions simples	
4.24	Prend des notes en conséquence lorsque l'enseignant(e) donne des explications	
4.25	Peut repérer un livre dans la bibliothèque en utilisant un système de recherche (ex : :fiches titres, fiche sujets)	

- 5 - LOISIRS

5.1	Écoute des comptines et des chansons	
5.2	Joue seul(e) durant 10 minutes	
5.3	Joue avec d'autres enfants pour de courtes périodes de temps	
5.4	Termine une activité avant d'en commencer une autre	
5.5	Soutient son attention à une activité durant 20 minutes	
5.6	De sa propre initiative, va chercher un jeu pour s'occuper	
5.7	Coopère lorsqu'il joue	
5.8	Suit les règles d'un jeu collectif	
5.9	Fait du bricolage	
5.10	Utilise adéquatement des ciseaux	
5.11	Explique des règles de jeux à d'autres	

Avant de procéder à la cotation de la partie II, assurez-vous d'avoir en tête le système de cotation qui s'y rattache; il est différent de la partie I (voir page 4 si nécessaire)

Partie II : Comportements inadéquats

Comportements de violence		
1.	Crie ou hurle lorsqu'il est en colère	
2.	S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend	
3.	Agresse physiquement les autres	
4.	Brise des objets lorsqu'en colère	
5.	Utilise un langage hostile	
6.	Déchire livres, revues, journaux lorsqu'il/elle est en colère	
7.	Exprime des menaces de violence à l'endroit de quelqu'un	
8.	Crache sur les autres	
9.	Mord ou tire les cheveux des autres	
10.	Émet des comportements d'automutilation (ex: se mord, se frappe, se griffe, etc.)	

Comportements de retrait	
11. Reste à l'écart du groupe	
*12. Ne répond pas lorsqu'on lui parle	
13. Évite le contact visuel	
14. Reste assis ou debout dans la même position pendant de longues périodes de temps	
*15. N'exprime pas d'émotions telles la joie, la tristesse, la colère	
*16. N'entre pas en interaction avec les autres	
*17. Ne veut pas entrer en classe	
18. Semble insensible à la présence des autres	
19. Détourne les yeux et se retire face aux demandes	
*20. N'imite pas lorsqu'on lui demande	
21. A des réactions émotives intenses ou excessives	
22. Répète le même mouvement avec des objets	
23. Réagit de façon excessive aux sons	
24. Ignore la douleur ou y réagit peu	
25. Fait un usage répétitif de mots ou de sons	
26. Passe de l'hyperactivité à l'apathie	
Habitudes et comportements inacceptables	
27. Fait confiance à tout le monde sans discernement	
28. Quitte un endroit ou une activité sans permission	
29. Émet des bruits de gorge, grognements, reniflements, etc.	
30. Sort de la salle de bain ou de la toilette avant de s'être rhabillé ou se déshabille avant d'y entrer	
31. Rit de façon inadéquate	
32. Pleure ou rit sans raison apparente	
33. Court, saute ou bouge continuellement	
34. Lance des objets	
35. Se parle tout haut	
36. Répète un mot ou une phrase sans arrêt	
37. Bave	
38. Répète les paroles d'un autre	

39. Fugue ou tente de fuguer	
40. Parle avec excès	
41. Mange des objets non comestibles	
42. Ramasse et conserve toutes sortes de choses inadéquates	
43. Est régulièrement en retard aux activités ou à l'école	
*44. Ne reste pas assis plus de 15 minutes	
45. S'oppose régulièrement à la routine quotidienne	
46. Fait usage de drogues	
47. Abuse d'alcool	
48. Se laisse exploiter	
49. Mâche de la gomme de façon "inadéquate"	
50. Parle fort	
*51. N'accepte pas les changements	
*52. Ne remet pas ses devoirs, ses travaux à temps	
53. Est désordonné	
54. Remet des travaux ou devoirs malpropres	
55. Fait beaucoup de bruit inutilement	
56. Manque de concentration	
57. Est continuellement fatigué(e)	
58. Émet des comportements stéréotypés (ex: bouge les mains, se berce, etc.)	

Comportements anti-sociaux

59. Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte	
60. Agace les autres	
61. Met la télévision, la radio ou le système de son trop fort	
62. Utilise la propriété des autres sans permission	
63. Parle trop fort à des moments inadéquats	
64. Ment	
65. Provoque des disputes ou batailles entre les autres	
66. Ridiculise ou se moque des autres verbalement ou physiquement	
67. Défait le travail ou les jeux des autres	
*68. Ne remet pas les objets qu'il/elle a empruntés	

69. Critique de façon inadéquate les règlements, les façons de faire ou les exigences	
70. Sacre, jure régulièrement	
71. Touche les autres de façon inadéquate	
72. Refuse d'aller à l'école ou à toute autre activité exigée	
73. Passe devant les autres dans une file d'attente	
74. Parle trop près de la figure des autres	
75. Commet des vols dans son entourage	
76. Réagit mal à la critique	
77. S'oppose aux demandes justifiées	
78. Distrait les autres lors de travaux d'équipe	
79. Dérange les activités des autres	
80. Endommage les biens publics	
81. Prend le bien d'autrui sans demander la permission	
82. Dirige les autres de façon inadéquate	

Comportements sexuels inadéquats	
83. Se masturbe devant les autres	
84. Utilise un langage obscène	
85. Montre ses organes génitaux	
86. Se déshabille en public	
87. Émet des comportements à caractère sexuel à des endroits inadéquats	

Informations complémentaires à l'évaluation : _____

Section à compléter par le professionnel responsable de l'évaluation

Retour des résultats

Nom: _____ Prénom: _____

Nom de l'école/commission scolaire/établissement (selon votre choix) :

Adresse de retour: _____

Tél. : () _____

Choix de rapport

Comme pour la version originale de notre questionnaire, nous acheminons un rapport critérié fournissant un score global et une indication de performance par domaine, conforme à la définition conventionnelle de 1983 de l'AAMR et du CIM-10.

Toutefois, si vous utilisez la définition de 1992 ou les critères du DSM-IV et souhaitez obtenir un rapport conforme à ces définitions au lieu de celui prévu, veuillez l'indiquer en cochant la case:

Facturation

Si vous désirez que la facture soit acheminée à une autre personne, veuillez indiquer ses coordonnées ci-après:

Nom: _____ Prénom: _____

Nom de l'école/commission scolaire/établissement (selon votre choix) :

Adresse de retour: _____

Avant de retourner le questionnaire, veuillez faire les vérifications suivantes:

1. L'enseignant et le parent ont répondu à toutes les questions, indiqué la date de naissance l'enfant évalué et répondu en fonction du système de cotation (les questionnaires mal cotés devront être retournés par la poste pour révision).
2. **Les deux protocoles (parent et enseignant)** de l'enfant évalué doivent être acheminés pour correction .

Faire parvenir les questionnaires à : **Échelle québécoise de comportements adaptatifs**
 Département de psychologie
 Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale Centre-ville
 Montréal, QC H3C 3P8

Pour nous rejoindre: (514) 987-4833 Fax (514)987-4249 adresse électronique eqca@uqam.ca
 Voir la feuille d'information pour plus de renseignement

LISTE DES ITEMS AYANT NÉCESSITÉ UNE INTERVENTION DURANT
L'ENTREVUE SELON LE TYPE D'INTERVENTIONS
CAHIER DU PARENT

Compréhension du sens

- Item 1.7 Emploie les pronoms personnels
- Item 3.21 Indique la taille de ses vêtements
- Item 4.3 Procède à de courtes interactions avec ses pairs
- Item 4.7 Se rend compte des perceptions d'autrui à son égard
- Item 4.10 Participe aux réunions familiales comme attendu d'une personne de son âge
- Item 4.15 Anticipe les conséquences de ses actions
- Item 4.19 Émet des critiques constructives
- Item 5.19 Suit les indications dans les lieux publics
- Item 5.21 Démontre une connaissances des lois et règlements de la communauté
- Item 5.25 Fréquente un centre communautaire
- Item 6.15 Suit un plan de travail
- Item 8.11 Identifie des services publics désignés par des mots simples
- Item 9.16 Pratique un «hobby»

Compréhension du vocabulaire

- Item 3.21 Indique la taille de ses vêtements (taille)
- Item 4.3 Procède à de courtes interactions avec ses pairs (interactions, pair)
- Item 4.7 Se rend compte des perceptions d'autrui à son égard (perceptions)
- Item 5.25 Fréquente un centre communautaire (centre communautaire)
- Item 9.16 Pratique un «hobby» (hobby)

Précision de la réponse

- Item 2.14 Prend un bain ou une douche sans qu'on le lui rappelle
- Item 4.3 Procède à de courtes interactions avec ses pairs
- Item 4.7 Se rend compte des perceptions d'autrui à son égard
- Item 8.11 Identifie des services publics désignés par des mots simples

CAHIER DE L'ENSEIGNANT

Compréhension du sens

Item 1.4 Utilise la négation dans ses phrases

Item 1.10 Répond à des questions simples concernant un texte qui vient de lui être lu

Item 1.14 Écrit de courtes notes

Item 1.15 Suit des directives ou des explications simples

Item 2.16 Anticipe les conséquences de ses actions

Item 3.14 Travaille en équipe

Item 4.8 Écrit son nom et son prénom

Item 4.16 Copie des informations du tableau, de documents écrits, de textes scolaire

Précision de la réponse

Item 1.10 Répond à des questions simples concernant un texte qui vient de lui être lu

Item 1.14 Écrit de courtes notes

Item 1.15 Suit des directives ou des explications simples

Item 2.16 Anticipe les conséquences de ses actions

Item 3.14 Travaille en équipe

Item 4.8 Écrit son nom et son prénom

Item 4.16 Copie des informations du tableau, de documents écrits, de textes scolaires

Item 5.5 Soutient son attention à une activité durant 20 minutes

APPENDICE C
ÉTUDES DE NORMALISATION DE L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE
COMPORTEMENTS ADAPTATIFS-VERSION SCOLAIRE
LETTRES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Montréal le *** 1999

Monsieur***
ADRESSE

Monsieur,

Pour faire suite à notre entretien téléphonique, nous, l'équipe du laboratoire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs, tenons à vous remercier chaleureusement pour votre participation active dans le cadre de nos activités de recherche. Grâce à vous, nous allons pouvoir compléter les études normatives de notre échelle, études qui portent sur un échantillonnage d'enfants âgés entre 6 et 12 ans. Nous croyons être en mesure d'atteindre notre but final d'ici les deux prochaines années.

Nous tenons également à remercier tout particulièrement les enseignants qui accepteront de mettre à notre disposition leur compétence professionnelle et leur connaissance approfondie de chaque enfant ainsi que tous les parents pour leur générosité à communiquer les informations personnelles et pertinentes sur leur enfant.

En terminant, nous croyons important de réitérer le caractère volontaire quant aux consentements des parents et des enseignants ainsi que la plus haute confidentialité de notre part quant à l'utilisation des informations recueillies auprès de vous.

Nous allons donc vous recontacter sous peu pour la suite de la recherche. D'ici là, veuillez agréer Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Pierre Sénécal

Pour l'équipe de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs

ÉQCA

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-7953 courriel : eqca@uqam.ca

Département de psychologie

Montréal, le **** 2001

ÉCOLE

NOM DU DIRECTEUR

Objet : Collecte de données de l'ÉQCA

Madame, Monsieur,

Lors d'un entretien téléphonique, en 1999, avec un membre de l'équipe du laboratoire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs, vous vous étiez montré disposé à continuer à participer à nos projets de recherche. Notre équipe de recherche travaille présentement à l'élaboration de normes de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs –version scolaire (ÉQCA-VS). Comme vous vous en souviendrez peut-être, ce questionnaire mesure un des critères de la déficience intellectuelle, soit les comportements adaptatifs. Votre collaboration pour ce projet de recherche serait grandement appréciée.

Les enfants que nous désirons évaluer doivent être âgés de 9 ans. Cependant, nous désirons choisir au hasard parmi tous les élèves de vos classes ordinaires de troisième/quatrième année. Dans le cadre de ce projet, nous avons besoin de la participation de l'enseignant et d'un parent du même enfant pour répondre à un questionnaire. Le parent répond sous forme d'entrevue téléphonique. L'enseignant a le choix de répondre au questionnaire par écrit ou sous forme d'entrevue téléphonique. Vous trouverez ci-joint un bref résumé de mon projet de recherche.

En guise d'appréciation de votre collaboration, nous vous offrons un nombre de corrections gratuites de l'ÉQCA égal au nombre de participants provenant de votre école pour vos évaluations en déficience intellectuelle (une valeur de 15\$ le rapport).

Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833. Cependant nous nous permettrons de vous contacter dans les prochains jours pour vérifier votre intérêt pour ce projet.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Paul Maurice, D.Ps.
Professeur

Carine Chartrand
Étudiante au doctorat en psychologie

Carine Chartrand, Étudiante au doctorat en
psychologie
ÉQCA
Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
Courriel : aj091555@er.uqam.ca

ÉQCA, Département de psychologie

Montréal, le **** 2001

ÉCOLE
NOM DU DIRECTEUR

Objet : Collecte de données de l'ÉQCA

Madame, Monsieur,

Dans le passé, votre école a participé à la collecte de données permettant l'élaboration de normes pour l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire. Lors d'un entretien téléphonique, en 1999, avec un membre de notre équipe, votre prédécesseur s'était montré disposé à continuer à participer à nos projets de recherche. Notre équipe de recherche continue présentement l'élaboration de normes pour la version scolaire (ÉQCA-VS). Ce questionnaire mesure un des critères de la déficience intellectuelle, soit les comportements adaptatifs. Votre collaboration pour ce projet de recherche serait grandement appréciée.

Les enfants que nous désirons évaluer doivent être âgés de 9 ans. Cependant, nous désirons choisir au hasard parmi tous les élèves de vos classes ordinaires de troisième/quatrième année. Dans le cadre de ce projet, nous avons besoin de la participation de l'enseignant et d'un parent du même enfant pour répondre à un questionnaire. Le parent répond sous forme d'entrevue téléphonique. L'enseignant a le choix de répondre au questionnaire par écrit ou sous forme d'entrevue téléphonique. Vous trouverez ci-joint un bref résumé de mon projet de recherche.

En guise d'appréciation de votre collaboration, nous vous offrons un nombre de corrections gratuites de l'ÉQCA égal au nombre de participants provenant de votre école pour vos évaluations en déficience intellectuelle (une valeur de 15\$ le rapport).

Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833. Cependant nous nous permettrons de vous contacter dans les prochains jours pour vérifier votre intérêt pour ce projet.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Paul Maurice, D.Ps.
Professeur

Carine Chartrand
Étudiante au doctorat en psychologie

Carine Chartrand, Étudiante au doctorat en
psychologie
ÉQCA
Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
Courriel : aj091555@er.uqam.ca

ÉQCA, Département de psychologie

Montréal, le **** 2001

ÉCOLE
NOM DU DIRECTEUR

Objet : Collecte de données de l'ÉQCA

Madame, Monsieur,

L'équipe de recherche de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs travaille présentement à l'élaboration de normes pour la version scolaire (ÉQCA-VS). Ce questionnaire mesure un des critères de la déficience intellectuelle, soit les comportements adaptatifs. Depuis 1996, la participation de plusieurs écoles primaires du Québec a permis d'élaborer les normes pour les enfants de 6,7 et 8 ans. Cette année, nous désirons élargir le bassin de notre échantillon. Votre collaboration pour ce projet de recherche serait grandement appréciée.

Les enfants que nous désirons évaluer doivent être âgés de 9 ans. Cependant, nous désirons choisir au hasard parmi tous les élèves de vos classes ordinaires de troisième/quatrième année. Dans le cadre de ce projet, nous avons besoin de la participation de l'enseignant et d'un parent du même enfant pour répondre à un questionnaire. Le parent répond sous forme d'entrevue téléphonique. L'enseignant a le choix de répondre au questionnaire par écrit ou sous forme d'entrevue téléphonique. Vous trouverez ci-joint un bref résumé de mon projet de recherche.

En guise d'appréciation de votre collaboration, nous vous offrons un nombre de corrections gratuites de l'ÉQCA égal au nombre de participants provenant de votre école pour vos évaluations en déficience intellectuelle (une valeur de 15\$ le rapport).

Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833. Cependant nous nous permettrons de vous contacter dans les prochains jours pour vérifier votre intérêt pour ce projet.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Paul Maurice, D.Ps.
Professeur

Carine Chartrand
Étudiante au doctorat en psychologie

Carine Chartrand, Étudiante au doctorat en
psychologie
ÉQCA
Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
Courriel : aj091555@er.uqam.ca

ÉQCA, Département de psychologie

Cher parent,

Notre équipe de recherche du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) travaille présentement à l'élaboration de normes pour la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS). Ce questionnaire mesure les comportements adaptatifs (habiletés de la vie quotidienne) des enfants. Nous considérons que pour obtenir une bonne mesure des comportements adaptatifs, nous devons avoir le point de vue des parents et de l'enseignant-e. C'est dans cette optique que nous sollicitons votre aide.

Votre participation consisterait à répondre à un questionnaire au sujet de votre enfant, d'une durée de 20 à 30 minutes, sous forme d'entrevue téléphonique. Plus précisément, vous aurez à indiquer si l'enfant émet ou non certains comportements. L'enseignant-e répondra également à un questionnaire, sous forme d'entrevue téléphonique ou par écrit, concernant le milieu scolaire.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, **remplissez le formulaire de consentement annexé à cette lettre et s'il vous plaît retournez-le le plus tôt possible à l'enseignant afin qu'il-elle puisse nous transmettre votre décision.**

Votre enfant fut choisi au hasard parmi les élèves de sa classe pour cette étude. Si vous acceptez de participer à cette étude, nous communiquerons avec vous par téléphone pour compléter le questionnaire.

Votre collaboration à cette recherche nous serait d'une aide très précieuse. Toutes les données resteront strictement confidentielles et seuls les chercheurs auront accès à ses informations. Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Paul Maurice, D.Ps.

Professeur Étudiante au doctorat en psychologie

Carine Chartrand

Carine Chartrand, Étudiante au doctorat en psychologie,
ÉQCA
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succursale Centre-Ville,
Montréal, Québec, H3C 3P8
Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
Courriel : aj091555@er.uqam.ca

Lettre de consentement du parent (ou tuteur de l'enfant)

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche de Madame Carine Chartrand du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche vise à mesurer les comportements adaptatifs (habiletés de la vie quotidienne) de mon enfant. Ma participation consiste à répondre au questionnaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire (ÉQCA-VS) par entrevue téléphonique. J'accepte aussi que l'enseignant (e) de mon enfant procède à une évaluation semblable.

J'ai pris connaissance de la lettre d'information concernant le projet de recherche de Madame Carine Chartrand et j'ai eu l'opportunité de la contacter pour des informations additionnelles.

Il est entendu que les données recueillies seront traitées confidentiellement et que seuls les chercheurs auront accès à ces données. J'autorise la chercheuse principale à utiliser les données recueillies dans des articles et des communications scientifiques tout en préservant l'anonymat.

Je conserve le droit d'annuler en tout temps la présente autorisation et de cesser toute participation à cette étude. **Je reconnais avoir signé ce consentement librement et j'en conserve une copie.**

J'accepte de participer à cette recherche : OUI NON

Nom et prénom de l'enfant :

Date de naissance :

Nom de

l'école :

Nom du parent /tuteur (en lettres moulées) :

Signature du parent/tuteur : _____ Date : _____

S.V.P. Indiquez l'heure, la journée et le numéro de téléphone où il est plus facile de vous rejoindre. Merci!

Journée 1 : _____ Heure : _____ #tél : _____

Journée 2 : _____ Heure : _____ #tél : _____

Carine Chartrand, ÉQCA

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8

Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249

Courriel : aj091555@er.uqam.ca

Copie à retourner aux
chercheurs
Merci!

Lettre de consentement du parent (ou tuteur de l'enfant)

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche de Madame Carine Chartrand du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche vise à mesurer les comportements adaptatifs (habiletés de la vie quotidienne) de mon enfant. Ma participation consiste à répondre au questionnaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire (ÉQCA-VS) par entrevue téléphonique. J'accepte aussi que l'enseignant (e) de mon enfant procède à une évaluation semblable.

J'ai pris connaissance de la lettre d'information concernant le projet de recherche de Madame Carine Chartrand et j'ai eu l'opportunité de la contacter pour des informations additionnelles.

Il est entendu que les données recueillies seront traitées confidentiellement et que seuls les chercheurs auront accès à ces données. J'autorise la chercheuse principale à utiliser les données recueillies dans des articles et des communications scientifiques tout en préservant l'anonymat.

Je conserve le droit d'annuler en tout temps la présente autorisation et de cesser toute participation à cette étude. **Je reconnais avoir signé ce consentement librement et j'en conserve une copie.**

J'accepte de participer à cette recherche : OUI NON

Nom et prénom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____

Nom de l'école : _____

Nom du parent /tuteur (en lettres moulées) : _____

Signature du parent/tuteur : _____ Date : _____

S.V.P. Indiquez l'heure, la journée et le numéro de téléphone où il est plus facile de vous rejoindre. Merci!

Journée 1 : _____ Heure : _____ #tél : _____

Journée 2 : _____ Heure : _____ #tél : _____

Carine Chartrand, ÉQCA
 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8
 Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
 Courriel : aj09155@er.uqam.ca

Votre copie
 personnelle
 Merci!

ÉQCA, Département de psychologie

École
a/s de

Cher(ère) enseignant (e),

Notre équipe de recherche du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) travaille présentement à l'élaboration de normes pour l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs –version scolaire (ÉQCA-VS). Ce questionnaire mesure les comportements adaptatifs (habiletés de la vie quotidienne) des enfants. Nous considérons que pour obtenir une bonne mesure des comportements adaptatifs, nous devons avoir le point de vue des parents et de l'enseignante. Après avoir obtenu le consentement de votre direction d'école, c'est dans cette optique que nous sollicitons votre aide.

Votre participation consisterait à évaluer un ou deux enfants de votre classe, âgés de 9 ans, à l'aide d'un questionnaire sous forme d'entrevue téléphonique ou par écrit d'une durée de 15 à 20 minutes. Plus précisément, vous aurez à indiquer si l'enfant émet ou non certains comportements. Le parent répondra également à un questionnaire concernant le milieu familial. Pour ce faire, nous avons sélectionné au hasard deux élèves de votre classe. Les élèves choisis au hasard sont les __ ième et __ ième de votre liste de classe par ordre alphabétique. Lorsque l'enfant choisi n'est pas âgé entre 9 ans et 9 ans 11 mois, sélectionnez le prochain élève sur votre liste de classe. Vous trouverez ci-joint les procédures à suivre.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, il est nécessaire d'obtenir votre consentement et celui du ou des parents de l'enfant. À cet effet, vous trouverez ci-joint les lettres d'information pour les parents accompagnées des formulaires de consentement. Nous apprécierons recevoir le plus tôt possible votre formulaire de consentement ainsi que les deux formulaires des parents dans l'enveloppe pré-adressée.

Votre collaboration à cette recherche nous serait d'une aide très précieuse. Toutes les données resteront strictement confidentielles et seuls les chercheurs auront accès à ses informations. Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Paul Maurice, D.Ps.
Professeur en psychologie

Carine Chartrand
Étudiante au doctorat en psychologie

Procédures de collaboration à la recherche pour l'enseignant(e)

- 1) Remplir votre formulaire de consentement (bien indiquer si vous préférez l'entrevue téléphonique ou le questionnaire par écrit)
- 2) Vérifier dans votre liste de classe si les deux élèves choisis au hasard ont 9 ans; sinon sélectionnez l'élève suivant sur la liste
- 3) Envoyer aux parents les lettres d'information et les formulaires de consentement
- 4) Retourner à la chercheuse, votre formulaire de consentement et celui des parents dans l'enveloppe pré-adressée
- 5) La chercheuse vous contactera pour confirmer les élèves choisis et pour préciser l'échéancier
- 6) Si vous avez choisi l'entrevue téléphonique : un assistant de recherche vous contactera au moment choisi pour procéder à l'entrevue téléphonique

Si vous avez choisi de remplir le questionnaire par écrit, vous recevrez les questionnaires par la poste. Remplir les questionnaires et nous les retourner dans l'enveloppe pré-adressée le plus tôt possible. Merci de votre collaboration.

Carine Chartrand, ÉQCA
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8
Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
Courriel : aj091555@er.uqam.ca

Lettre de consentement de l'enseignant-e

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche de Madame Carine Chartrand du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche vise à mesurer les comportements adaptatifs (habiletés de la vie quotidienne) de deux élèves de ma classe. Ma participation consiste à répondre au questionnaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire (ÉQCA-VS) par entrevue téléphonique.

J'ai lu et compris la lettre d'information concernant le projet de recherche et j'ai eu l'opportunité de contacter la chercheuse principale (Madame Carine Chartrand) pour des informations additionnelles.

Il est entendu que les données recueillies seront traitées confidentiellement et que seuls la chercheuse et ses assistants (es) de recherche auront accès à ces données.

Je conserve le droit d'annuler en tout temps la présente autorisation et de cesser toute participation à cette étude. **Je reconnais avoir signé ce consentement librement et j'en conserve une copie.**

J'accepte de participer à cette recherche : OUI NON
 Forme : entrevue téléphonique écrit
 Nom de l'école : _____
 Nom de l'enseignant(e) (en lettres moulées) : _____
 Signature de l'enseignant(e) : _____

Date : _____

S.V.P. Indiquez l'heure, la journée et le numéro de téléphone où il est plus facile de vous rejoindre. Merci!

Journée 1 : _____ Heure : _____ #tél : _____
 Journée 2 : _____ Heure : _____ #tél : _____

Carine Chartrand, ÉQCA
 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8
 Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
 Courriel : aj091555@er.uqam.ca

Votre copie
 personnelle
 Merci!

Lettre de consentement de l'enseignant-e

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche de Madame Carine Chartrand du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche vise à mesurer les comportements adaptatifs (habiletés de la vie quotidienne) de deux élèves de ma classe. Ma participation consiste à répondre au questionnaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire (ÉQCA-VS) par entrevue téléphonique.

J'ai lu et compris la lettre d'information concernant le projet de recherche et j'ai eu l'opportunité de contacter la chercheure principale (Madame Carine Chartrand) pour des informations additionnelles.

Il est entendu que les données recueillies seront traitées confidentiellement et que seuls la chercheure et ses assistants (es) de recherche auront accès à ces données.

Je conserve le droit d'annuler en tout temps la présente autorisation et de cesser toute participation à cette étude. **Je reconnais avoir signé ce consentement librement et j'en conserve une copie.**

J'accepte de participer à cette recherche : OUI NON
 Forme : entrevue téléphonique écrit
 Nom de l'école : _____
 Nom de l'enseignant(e) (en lettres moulées) : _____
 Signature de l'enseignant(e) : _____
 Date : _____

S.V.P. Indiquez l'heure, la journée et le numéro de téléphone où il est plus facile de vous rejoindre. Merci!

Journée 1 : _____ Heure : _____ #tél : _____
 Journée 2 : _____ Heure : _____ #tél : _____

Carine Chartrand, ÉQCA
 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8
 Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
 Courriel : aj091555@er.uqam.ca

Copie à retourner aux
 chercheurs
 Merci!

APPENDICE D

GUIDE DE L'INTERVIEWER ET FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ

Guide de l'intervieweur
Pour l'étude de normalisation par entrevue téléphonique

Par Lyne Taillefer

Étude de Carine Chartrand

Version 1.4

Mars 2001

ÉQCA

Département de psychologie

Montréal, le _____

Je soussigné, _____, m'engage à respecter la confidentialité des clients/sujets rencontrés lors de projets de recherche ou des activités du laboratoire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA).

Nom en lettres moulées

Date

Signature

ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT-E

(1) ÉTABLIR UN BON CONTACT

-Bonjour, mon nom est _____. Je suis un-e assistant-e de recherche pour Madame Carine Chartrand, étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

-Je vous appelle pour procéder à l'entrevue téléphonique. L'entrevue devrait durer environ 15 à 20 minutes. Est-ce qu'il s'agit d'un bon moment pour vous?

(2) DONNÉES ESSENTIELLES

-Avant de débiter l'entrevue, j'aurais quelques questions à vous poser si vous me le permettez

-Quel est le nom de votre école?

-Est-ce que l'enfant a un handicap intellectuel, moteur ou tout autre handicap?

(3) DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire se divise en deux parties. La première partie porte sur les habiletés de la vie quotidienne et la deuxième partie porte sur les comportements inadéquats.

-Ce questionnaire est habituellement utilisé pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Donc, il est possible que vous trouviez certaines questions faciles puisqu'elles sont reliées à des habiletés de base. Mais, il est également possible que vous trouviez certaines questions plus difficiles car il s'agit d'un questionnaire pour les enfants âgés entre 6 ans et 13 ans.

(4) PASSATION DU QUESTIONNAIRE

PREMIÈRE PARTIE

-Pour la première partie du questionnaire, je vais vous décrire des comportements et vous avez trois choix de réponse :

-soit qu'il le fait.....(2)

(Ex : Souvent...Acquis...Habituellement...Oui...Régulièrement...De façon autonome...De sa propre initiative...Bien correctement...Sans aide...La plupart du temps). L'administration de l'ÉQCA-VS requiert une démarche rigoureuse. Les directives données ici visent à faciliter le travail des intervieweurs et ont pour but d'assurer une conformité d'administration nécessaire à la comparaison des résultats.

-soit qu'il ne le fait pas ...(0)

-ou qu'il le fait mais...(1)

(Oui mais ...Sur demande...On doit lui rappeler...Quelque fois...Rarement...Le fait à peu près...Le fait, mais mal...Pas complètement...Irrégulièrement...Le fait mais)

-Si vous ne pouvez pas observer ce comportement vous pouvez répondre non-observable.

FACULTATIF

Indiquer la cote HANDICAP (HP) lorsqu'un handicap (physique ou sensoriel) de l'enfant ne lui permet pas de faire le comportement.

DEUXIÈME PARTIE

-Maintenant, nous allons passer à la deuxième partie du questionnaire qui est plus courte que la première.

-Pour cette partie, vous avez deux choix de réponse :

-soit qu'il le fait

soit qu'il ne le fait pas (0)

-S'il le fait vous devez me dire si le comportement est léger, moyen ou grave.

-**léger** correspond à un comportement occasionnel qui peut nécessiter de votre part une action isolée (1)

moyen nécessite de votre part une action systématique afin d'appliquer une stratégie pour modifier ce comportement (2)

grave le comportement est suffisamment grave pour que vous croyez ne plus pouvoir garder l'enfant ou lorsque le comportement est dangereux pour la santé de l'enfant ou d'autres personnes de son entourage (3)

REMERCIEMENTS

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à toutes ces questions. Votre travail nous sera d'une aide très précieuse.

Au revoir.

***à la suite de l'entrevue :**

Indiquer sur le questionnaire

-le nom de l'enseignant

-la date et la durée de l'entrevue

-le nom de l'intervieweur (en haut à droite sur la première page du questionnaire)

ENTREVUE AVEC LE PARENT

(1) ÉTABLIR UN BON CONTACT

-Bonjour , mon nom est _____. Je suis un-e assistant-e de recherche pour Madame Carine Chartrand, étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

-Je vous appelle pour procéder à l'entrevue téléphonique. L'entrevue devrait durer environ 25 à 30 minutes. Est-ce qu'il s'agit d'un bon moment pour vous?

(2) DONNÉES ESSENTIELLES

-Avant de débiter l'entrevue, j'aurais quelques questions à vous poser si vous me le permettez.

-Quelle est sa date de naissance? Son âge?

-De quelle origine ethnique (pays d'origine) est votre enfant?

-Quelle est la langue parlée à la maison?

(3) DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire se divise en deux parties. La première partie porte sur les habiletés de la vie quotidienne et la deuxième partie porte sur les comportements inadéquats.

-Ce questionnaire est habituellement utilisé pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Donc, il est possible que vous trouviez certaines questions faciles puisqu'elles sont reliées à des habiletés de base. Mais, il est également possible que vous trouviez certaines questions plus difficiles car il s'agit d'un questionnaire pour les enfants âgés entre 6 ans et 13 ans.

(4) PASSATION DU QUESTIONNAIRE

PREMIÈRE PARTIE

-Pour la première partie du questionnaire, je vais vous décrire des comportements et vous avez trois choix de réponse :

-soit qu'il le fait.....(2)

(Ex : Souvent...Acquis...Habituellement...Oui...Régulièrement....De façon autonome...De sa propre initiative...Bien correctement....Sans aide...La plupart du temps

-soit qu'il ne le fait pas ...(0)

(Non...Jamais...Ne le fait pas...Est incapable)

-ou qu'il le fait mais...(1)

(Oui mais ...Sur demande... On doit lui rappeler... Quelque fois... Rarement... Le fait à peu près... Le fait, mais mal... Pas complètement... Irrégulièrement... Le fait mais)

-Si vous ne pouvez pas observer ce comportement vous pouvez répondre non-observable.

FACULTATIF

Indiquer la cote HANDICAP (HP) lorsqu'un handicap (physique ou sensoriel) de l'enfant ne lui permet pas de faire le comportement.

DEUXIÈME PARTIE

-Maintenant, nous allons passer à la deuxième partie du questionnaire qui est plus courte que la première.

-Pour cette partie, vous avez deux choix de réponse :

-soit qu'il le fait

soit qu'il ne le fait pas (0)

-S'il le fait vous devez me dire si le comportement est léger, moyen ou grave.

-**léger** correspond à un comportement occasionnel qui peut nécessiter de votre part une action isolée (1)

moyen nécessite de votre part une action systématique afin d'appliquer une stratégie pour modifier ce comportement (2)

grave le comportement est suffisamment grave pour que vous croyez ne plus pouvoir garder l'enfant ou lorsque le comportement est dangereux pour la santé de l'enfant ou d'autres personnes de son entourage (3)

REMERCIEMENTS

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à toutes ces questions. Votre travail nous sera d'une aide très précieuse.

Au revoir.

*à la suite de l'entrevue :

Indiquer sur le questionnaire

-le parent interviewé (père, mère ou tuteur)

-la date et la durée de l'entrevue

-le nom de l'intervieweur (en haut à droite sur la première page du questionnaire)

APPENDICE E
ÉTUDE DE NORMALISATION DE L'ÉQCA-VS
HISTOGRAMMES DE FRÉQUENCES

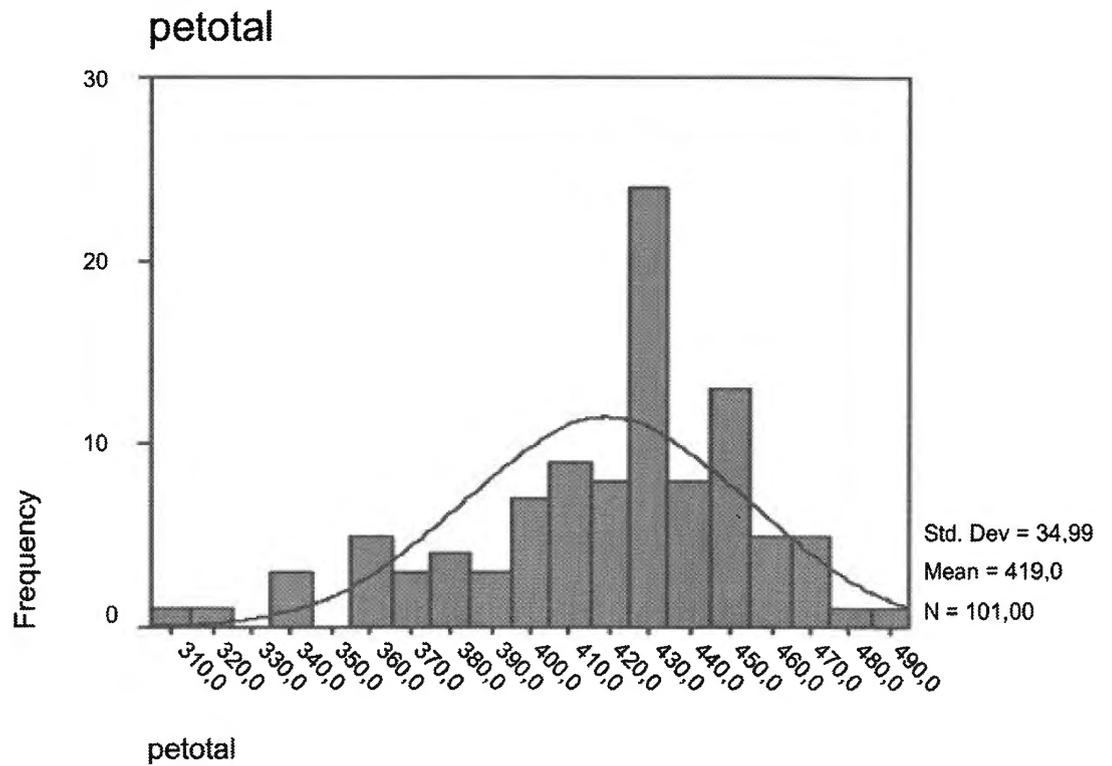


Figure 1.1 Histogramme de fréquences du score total des garçons et des filles pour les questionnaires combinés.

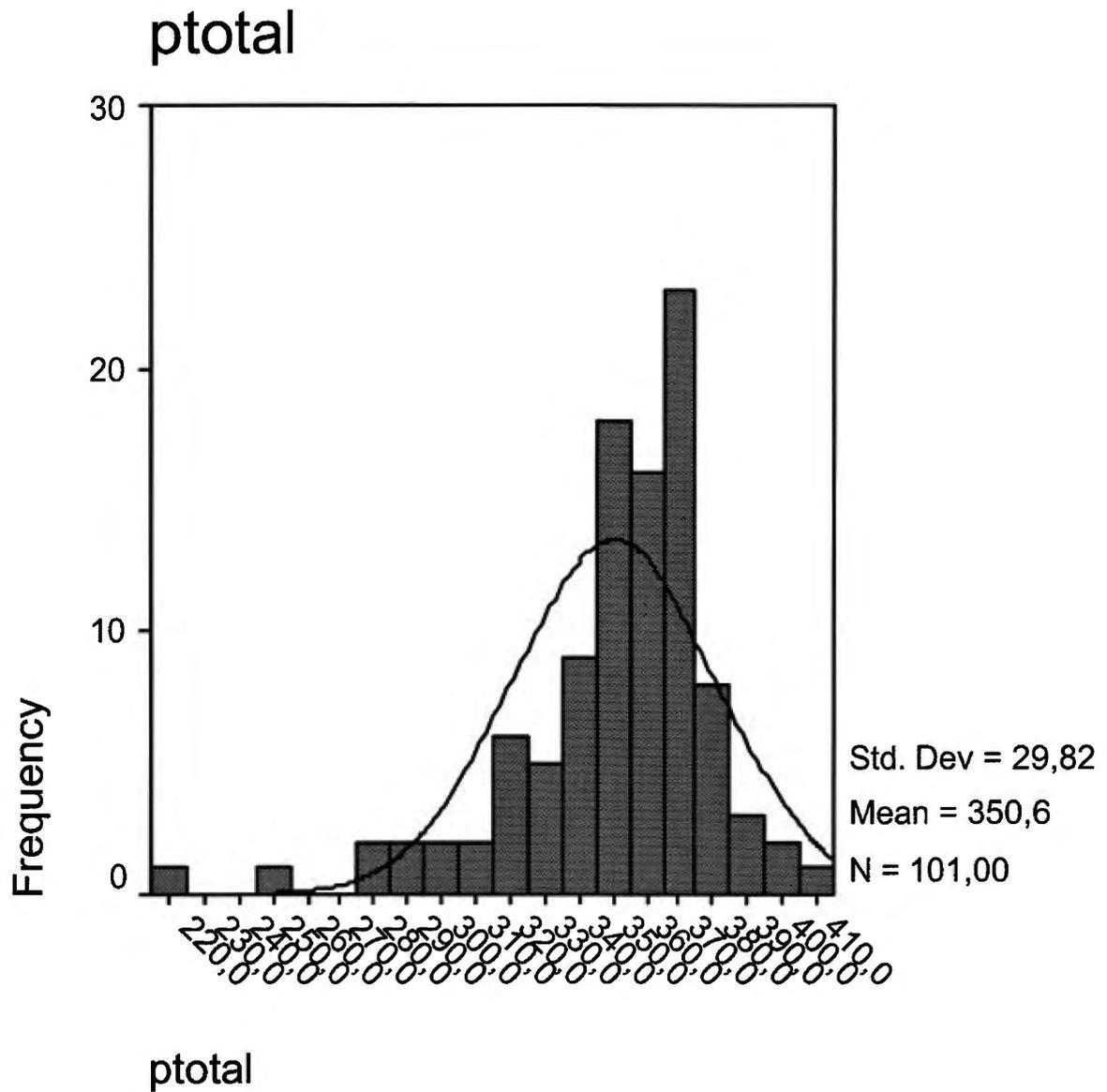


Figure 1.2 Histogramme de fréquences du score total pour le questionnaire du parent.

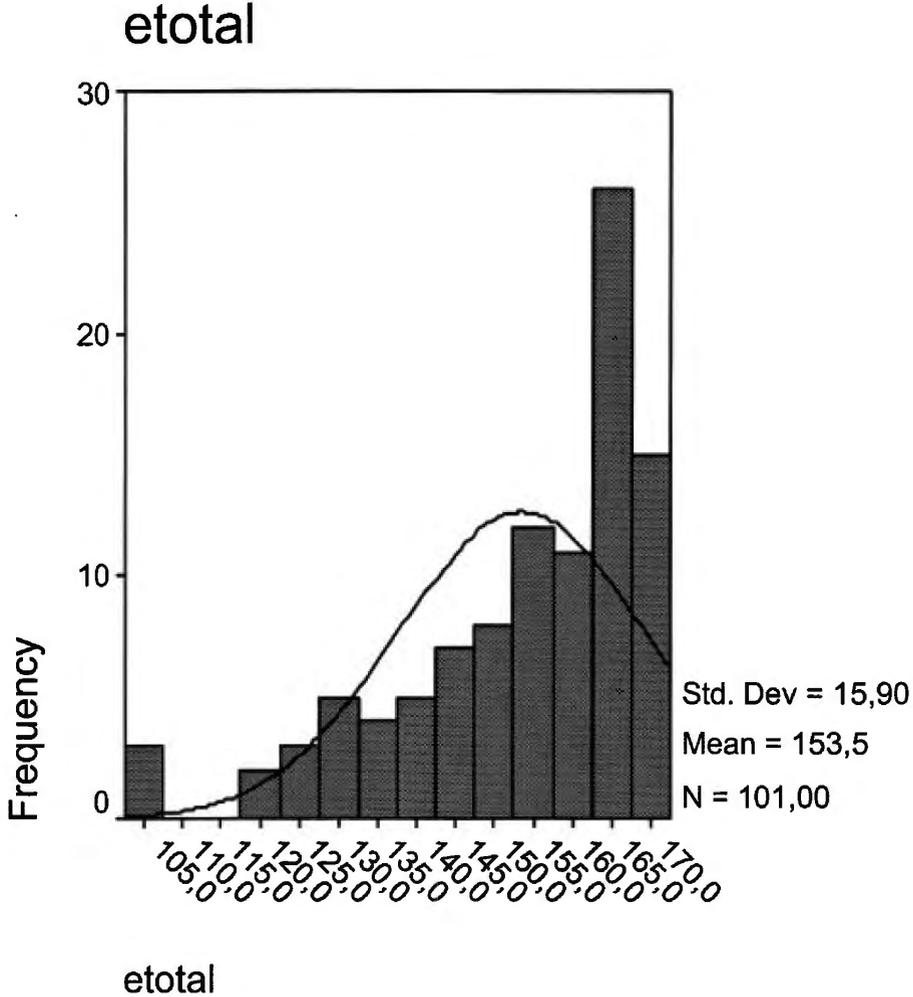


Figure 1.3 Histogramme de fréquences du score total pour le questionnaire de l'enseignant.

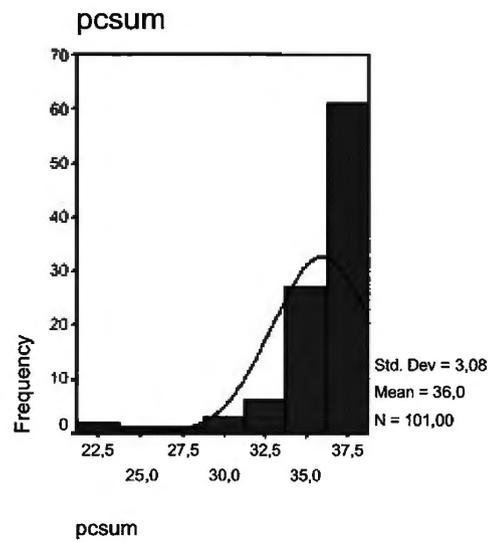


Figure 1.4 Histogramme de fréquences des scores du domaine Communication pour le questionnaire du parent.

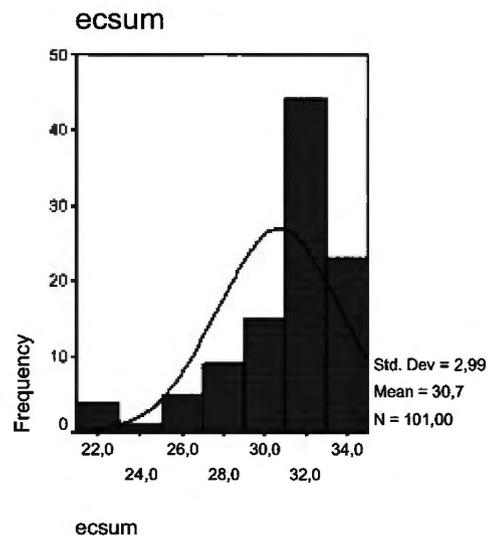


Figure 1.5 Histogramme de fréquences des scores du domaine Communication pour le questionnaire de l'enseignant.

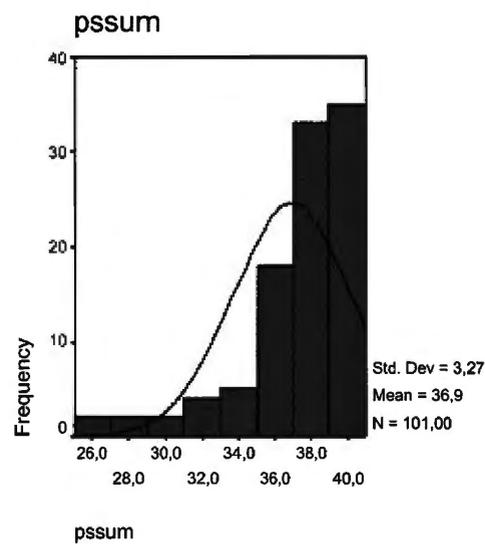


Figure 1.6 Histogramme de fréquences des scores du domaine Socialisation pour le questionnaire du parent.

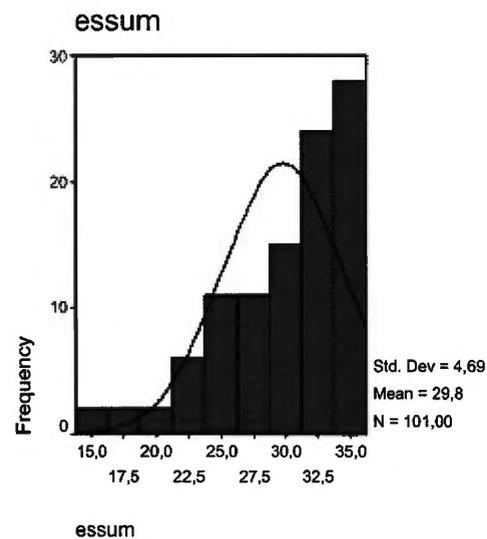


Figure 1.7 Histogramme de fréquences des scores du domaine Socialisation pour le questionnaire de l'enseignant.

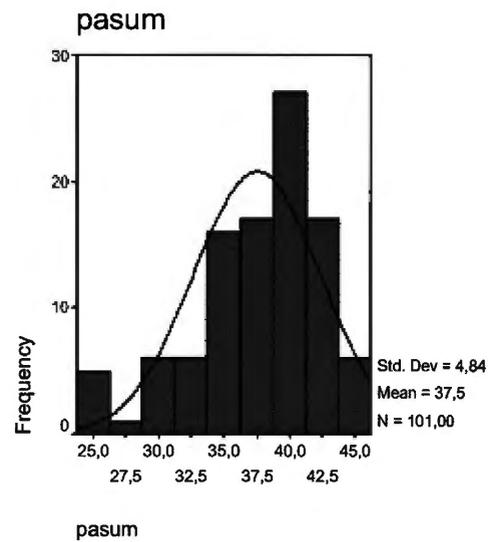


Figure 1.8 Histogramme de fréquences des scores du domaine Autonomie pour le questionnaire du parent.

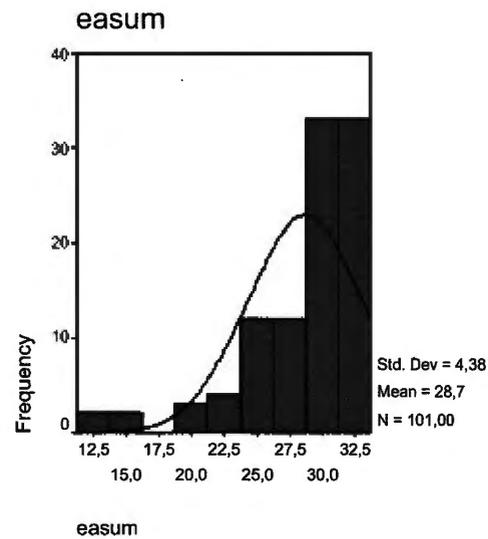


Figure 1.9 Histogramme de fréquences des scores du domaine Autonomie pour le questionnaire de l'enseignant.

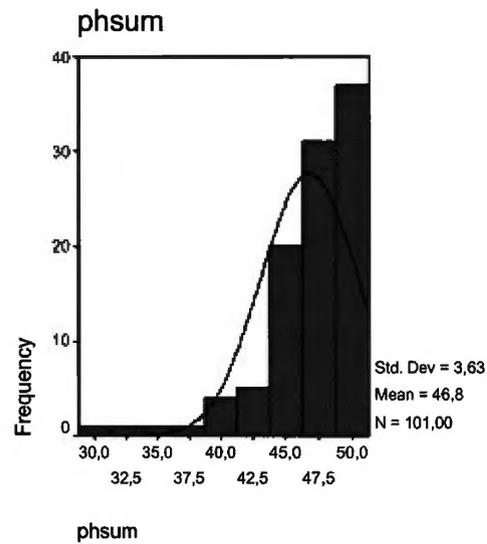


Figure 1.10 Histogramme de fréquences du domaine Habilitéés scolaires pour le questionnaire du parent.

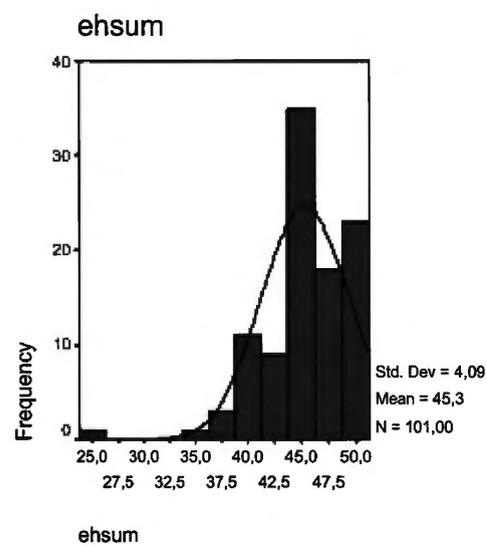


Figure 1.11 Histogramme de fréquences du domaine Habilitéés scolaires pour le questionnaire de l'enseignant.

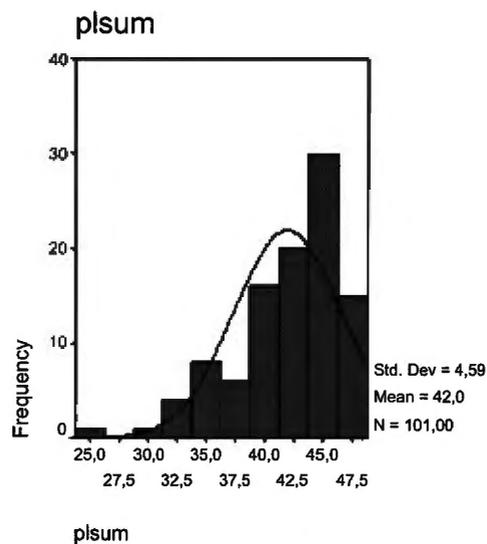


Figure 1.12 Histogramme de fréquences du domaine Loisirs pour le questionnaire du parent.

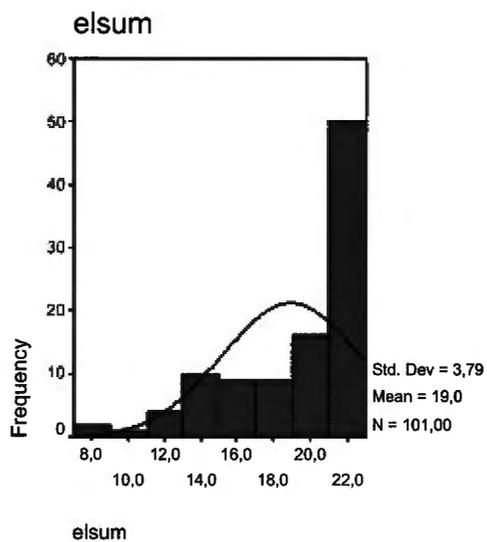


Figure 1.13 Histogramme de fréquences du domaine Loisirs pour le questionnaire de l'enseignant.

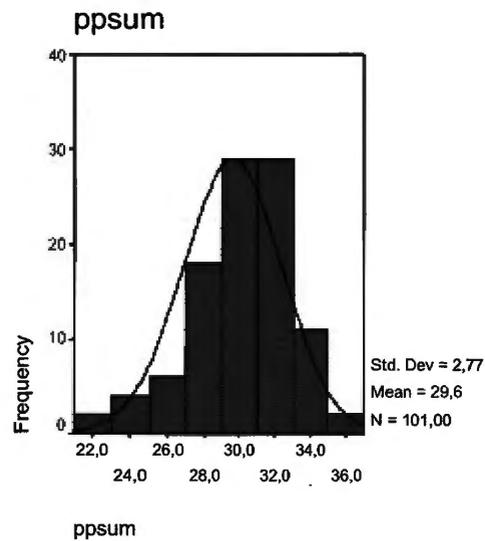


Figure 1.14 Histogramme de fréquences du domaine Soins personnels pour le questionnaire du parent.

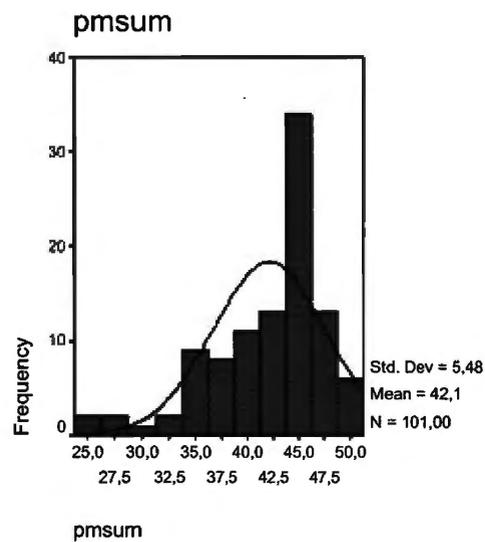


Figure 1.15 Histogramme de fréquences du domaine Communautaire pour le questionnaire du parent.

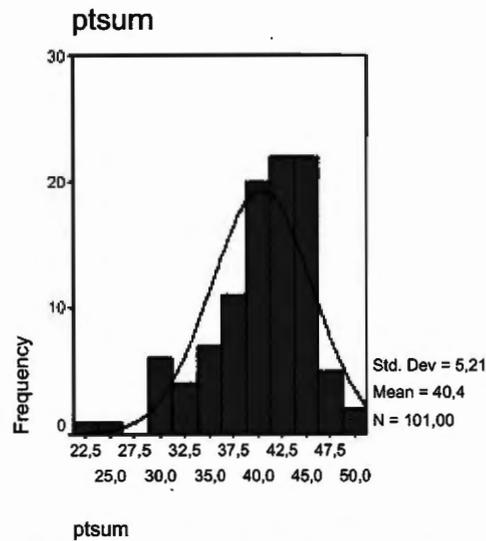


Figure 1.16 Histogramme de fréquences du domaine Santé et sécurité pour le questionnaire du parent.

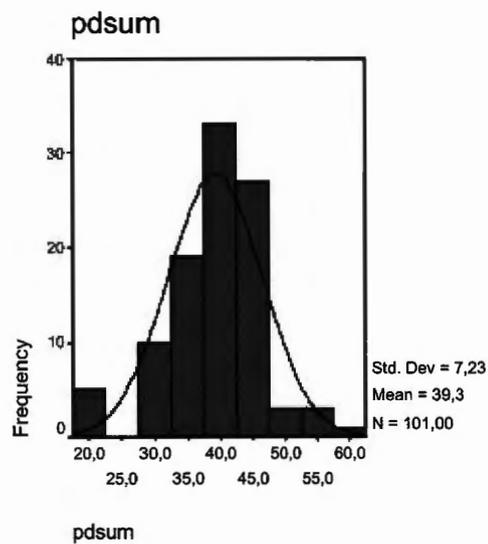


Figure 1.17 Histogramme de fréquences du domaine Habiletés domestiques pour le questionnaire du parent.

APPENDICE F
ITEMS RETENUS À LA SUITE DE L'ANALYSE DES INSTRUMENTS DE MESURE ET
DE LA COLLECTE DE DONNÉES SUR LE COMPORTEMENT ADAPTATIF

ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE COMPORTEMENTS ADAPTATIFS
VERSION SCOLAIRE

Domaine de la communication

Item

- 1.41 Suit des directives comprenant une séquence de deux consignes (ex : met la poupée sur le lit et range le ballon dans le placard).
- 1.45 Suit des directives verbales données à un groupe

Domaine des compétences domestiques

Item

- 3.1 Dessert la table (plats, ustensiles, verres, napperons)
- 3.2 Ramène la vaisselle sale à l'endroit prévu (ex : comptoir du lavabo)
- 3.4 Vide les assiettes et dispose des déchets
- 3.12 Assis à la table, passe un plat de service, des condiments ou un breuvage à son voisin
- 3.15 Range la vaisselle propre
- 3.16 Lave la vaisselle sale
- 3.23 Insère des aliments dans des sacs à sandwichs refermables (ziplock) et le referme
- 3.25 Se prépare une boisson aux fruits instantanées requérant le mélange d'eau et de concentré
- 3.29 Pèle des fruits et des légumes à l'aide d'un couteau-éplucheur
- 3.43 Suspend son manteau sur un cintre et l'accroche
- 3.52 Plie ses vêtements
- 3.55 Arrose les fleurs à l'aide d'un arrosoir
- 3.76 Change la literie

Domaine des habiletés préscolaires et scolaires

Item

- 8.183 Nomme les mois de l'année dans l'ordre
- 8.197 Lit l'heure correctement sur une horloge ou une montre digitale
- 8.218 Identifie si un prix est inférieur ou supérieur à 1,00\$
- 8.221 Après un achat, vérifie la monnaie qui lui revient

Domaine du jeu

Item

- 9.46 Combine des formes simples dans ses dessins (ex : une maison et un soleil)
- 9.47 Utilise différentes couleurs dans ses dessins
- 9.103 Utilise un magnéscope
- 9.104 Utilise un lecteur de disques compacts

ADAPTIVE BEHAVIOR SCALE : SCHOOL 2

Item (certains items comprennent plus d'un comportement)

- 18 Connaît le chemin entre l'école et la maison
- 19 Se déplace prudemment en voiture
- 23 Sait qu'il faut mettre un timbre sur les enveloppes avant de les poster
- 20. Reconnaît ses limites et ses forces
- 33 A une bonne opinion de lui-même
- 37 Écrit des histoires compréhensibles et complexes
Écrit des phrases
- 44 Comprend des instructions complexes indiquant une séquence « fais...puis après fais...»
- 49 Nomme les jours de la semaine
- 53 Initie la plupart de ses activités
- 55 Maintient son attention pendant au moins 15 minutes
- 60 A habituellement un bon contrôle de lui-même
Se rapporte à un enseignant s'il a un problème
- 61 Offre son aide à d'autres

(traduction libre)

VINELAND ADAPTIVE BEHAVIOR SCALES
EXPANDED FORM

Item

Suit les instructions demandant deux actions en séquence.

S'occupe avec du matériel divertissant pendant au moins 60 minutes.

Dit les prénoms de ses parents ou tuteurs sur demande.

Utilise les pronoms possessifs dans ses phrases.

Raconte une histoire populaire, une histoire fantaisiste, une longue blague ou le résumé d'une émission de télévision.

Dit le mois et le jour de sa naissance.

Récite les lettres de l'alphabet de mémoire.

Identifie toutes les lettres de l'alphabet.

Écrit 10 mots correctement qu'il a appris.

Écrit correctement 20 mots de mémoire.

Écrit de courtes phrases de 3 à 4 mots.

Écrit en lettres cursives la plupart du temps.

Arrange des items ou des mots en ordre alphabétique à partir de la première lettre.

Se brosse les dents sans aide.

Se couvre la bouche ou le nez lorsqu'il tousse ou éternue.

Évite les personnes qui ont une maladie contagieuse sans qu'on le lui rappelle.

Utilise un thermomètre oral sans aide.

Utilise le four ou le micro-onde pour cuisiner.

Parle à une personne familière au téléphone.

Répond correctement au téléphone.

Regarde des deux côtés avant de traverser la rue.

Identifie la droite et la gauche sur quelqu'un.

Nomme les mois de l'année dans l'ordre lorsqu'on lui demande.

A un meilleur ami du même sexe.

Laisse le tour aux autres dans les jeux sur demande.

Écoute la radio pour se divertir.

Suit les règles de l'école ou de l'établissement.

Contrôle sa colère ou sa déception lorsque les plans changent pour des raisons inévitables.

S'excuse pour des erreurs non-intentionnelles (ex : roter, accrocher quelqu'un au passage).

S'excuse d'avoir blessé (physiquement ou émotionnellement quelqu'un).

S'excuse lorsqu'il est dans le tort (par exemple, lors d'un argument, d'un retard).

Dort chez un ami.

Respecte les limites parentales.

Maintient son attention à une activité qui l'intéresse pendant 30 minutes (ex : télévision).

Écoute l'enseignant pendant 15 minutes.

CLASSROOM EDITION

Identifie et nomme la plupart des couleurs.

Additionne deux nombres à deux chiffres sans utiliser ses doigts.

Additionne deux nombres à deux chiffres qui demandent une retenue.

Démontre une compréhension des signes suivants : +, -, x et /

Démontre une compréhension de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ et $\frac{1}{4}$.

Démontre une compréhension des tables de multiplication jusqu'à 9.

Utilise de bonnes manières à table sans qu'on le lui dise.

Suit les règles de la communauté.

Pèse les conséquences de ses actions de façon indépendante avant de prendre une décision.

(traduction libre)

ADAPTIVE BEHAVIOR ASSESSEMENT SYSTEM : SECOND EDITION
VERSION PARENT

1. Communication
 11. Écoute attentivement pour au moins cinq minutes lorsqu'une personne parle.
 13. Répète une blague qu'il a entendu.
 14. Conjugue ses verbes correctement (ex : je me suis trompé, ils étaient).
 20. Se fixe des buts réalistes (par exemple, ses résultats scolaires).
2. Utilisation de la communauté
 7. Conserve de la monnaie en cas de besoin (ex : pour s'acheter une boisson gazeuse).
 9. Poste une lettre.
 12. Garde une pièce d'identité sur lui.
3. Habiletés scolaires fonctionnelles
 7. Repère une date importante sur un calendrier (ex : Noël ou sa fête).
 14. Écrit des courriels.
 15. Lit le menu au restaurant.
4. Santé et sécurité
 2. Attache sa ceinture en auto
 15. Demande de rencontrer l'infirmière s'il est blessé.
 16. Avale un comprimé avec de l'eau lorsqu'il est malade.
 20. Prend sa température lorsqu'il est malade.
5. Loisirs
 8. Respecte les règles de jeu
 9. Écoute de la musique par plaisir ou pour relaxer.
 11. Invite des amis à venir jouer à la maison.
 12. Fait une activité de loisirs spécifique de façon régulière, par exemple, écoute un certain type de musique ou joue à un jeu vidéo.
 13. Laisse les autres débiter un jeu ou une activité.
6. Autodétermination
 1. Travaille sur des activités scolaires ou à la maison pendant au moins 15 minutes.
 2. Complète une tâche quotidienne dans un temps raisonnable.

3. Arrête une activité qu'il aime sans s'opposer, lorsqu'on le lui demande.
 4. Travaille seul et demande de l'aide au besoin.
 6. Dit la vérité même s'il sera puni de ses actions.
 7. Contrôle son tempérament lorsqu'il est en désaccord avec ses amis.
 9. Contrôle son désappointement lorsqu'une activité prévue est annulée.
 10. Travaille fort à une tâche même s'il n'aime pas la faire.
 14. Termine ses devoirs avant de faire une autre activité.
 15. Lorsqu'il quitte la maison, informe de l'endroit où il va et de l'heure de son retour.
 19. Reviens à la maison à l'heure demandée.
 24. Appelle à la maison s'il sera en retard.
7. Social
1. A au moins un ami.
 2. Entretient de bonne relation avec ses parents ou d'autres adultes.
 3. Établit des liens d'amitié.
 16. Choisit ses amis avec jugement.
 18. Félicite les autres lorsque quelque chose de bon leur arrive.

VERSION DE L'ENSEIGNANT

1. Utilisation de la communauté
 1. Sait où sont les toilettes à l'école.
 2. Respecte les biens publics par exemple, jette ses déchets dans les poubelles et n'endommage par l'équipement du terrain de jeu.
 3. Obéit à l'autorité des officiers de la communauté, des policiers et des enseignants.
 4. Connaît les services dans la communauté (ex : hôpitaux, pompiers, police).
 5. Regarde des deux côtés avant de traverser les stationnements.
 9. Est autonome lorsqu'il quitte l'école (ex : aller au service de garde, prendre l'autobus).
20. Transporte assez d'argent pour faire de petits achats, par exemple une boisson gazeuse.

2. Vie scolaire

1. Avertit l'enseignant lorsqu'un objet de la classe doit être réparé.
2. Fait des corvées hebdomadaires en classe.
3. Ramasse un dégât en classe.
5. Ramasse et jette ses déchets et ses papiers dans la poubelle en classe.
6. Suit les règles à la cafétéria.
7. Ramasse et range au bon endroit ce qu'il utilise à la cafétéria (cabaret, ustensiles, assiettes).
8. Place son cabaret, son assiette et sa fourchette dans les bacs à la cafétéria.
10. Range son matériel scolaire après utilisation.
11. Apporte le matériel nécessaire en classe.
12. Remet ce qu'il a emprunté.
13. Garde son matériel scolaire propre.
15. Fait le ménage de son bureau.
16. Utilise l'aiguiseur en classe.
17. Utilise un ordinateur.
18. Amène le matériel nécessaire pour faire ses devoirs à la maison.

3. Santé et sécurité

1. Demeure avec son groupe lors des sorties scolaires.
3. Connaît les règles à suivre lorsqu'il y a une alarme de feu
5. Utilise des ciseaux de façon appropriée et sécuritaire.
7. Suit les règles dans la cour d'école.
8. Demande à voir l'infirmière lorsqu'il est malade ou blessé.

4. Loisirs

2. S'occupe dans ses temps libres.

5. Soins personnels

2. Ses cheveux sont propres.
3. A une bonne hygiène (cheveux, odeur, dents).
5. Se mouche de façon adéquate.
18. Attache ses souliers.

6. Autodétermination

1. Arrive à l'heure à l'école.
3. Complète une tâche dans un temps raisonnable.
4. Travaille de façon efficace pendant au moins 15 minutes.
5. Travaille seul et demande de l'aide seulement lorsque nécessaire.
6. Arrête une activité agréable, sans s'opposer, lorsqu'on le lui demande.
7. Contrôle ses émotions lorsqu'il est fâché.
8. Évite de se mêler dans une situation problématique.
14. Persévère dans une tâche malgré les difficultés rencontrées.
16. Reviens à l'heure en classe.
18. Avertit l'enseignant à l'avance, lorsqu'il doit s'absenter de l'école.

7. Social

1. A une bonne relation avec l'enseignant et d'autres adultes.
2. Établit des liens d'amitié avec les enfants de son âge.
3. A au moins un ami.
17. Montre un bon jugement dans le choix de ses amis.

8. Communication

8. Suit les consignes verbales de l'enseignant dans les activités.
10. Écoute attentivement pendant 5 minutes lorsque l'enseignant parle.
18. Dit son numéro de téléphone.
20. Dit son adresse et son code postal.

(traduction libre)

SCALES OF INDEPENDENT BEHAVIOR

Items

Prend et transporte un sac d'épicerie plein sur au moins vingt pieds et le dépose.

Vide une poubelle lorsqu'elle est pleine.

A un comportement approprié sans attiré une attention négative dans les endroits publics (ex : cinéma et bibliothèque) lorsqu'il est avec des amis.

S'occupe de ses amis lorsqu'ils le visitent (par exemple, offrir quelque chose à boire).

Défend ou explique son opinion à l'aide de faits lors des disputes sans perdre le contrôle de son tempérament.

Résume dans ses propres mots une histoire (par exemple, un film) et l'explique à d'autres.

Lit les règlements d'un jeu et les comprend.

Utilise le dictionnaire pour connaître l'orthographe d'un mot.

ITEMS OBTENUS À LA SUITE DES ENTREVUES AUPRÈS
DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE

- 1 Défait son sac
- 2 Vérifie son agenda
- 3 Connait sa routine
- 4 Fait les exercices demandés
- 5 Fait des séquences de nombres à l'endroit et à l'envers
- 6 Sort sa collation
- 7 Aide un enfant en difficulté
- 8 Prend un livre de lecture en temps libre
- 9 Offre de faire le ménage
- 10 Lave la table
- 11 Passe le balai
- 12 S'essuie quand il va aux toilettes
- 13 Se lave les mains quand il va aux toilettes
- 14 Fait le ménage de son bureau une fois par semaine
- 15 Classe les feuilles dans les duo-tang
- 16 A des vêtements propres
- 17 A une tenue vestimentaire appropriée (selon le code de l'école)
- 18 Met du déodorant
- 19 Va au secrétariat lorsqu'il est blessé
- 20 Utilise les marques de politesse
- 21 Regarde l'enseignant dans les yeux quand il parle
- 22 Participe en classe
- 23 Garde le silence lorsque l'enseignant parle
- 24 Se couche de bonne heure les soirs d'école
- 25 A son matériel
- 26 Ne pas attendre que l'enseignant lui dise quoi faire
- 27 Sait où aller chercher son matériel
- 28 Montre l'exemple au plus petit
- 29 Ne parle pas dans les corridors, ne bouscule pas, reste avec le groupe et ne court pas.

- 30 Écoute les spectacles
- 31 Ne crie pas dans l'autobus
- 32 Range son matériel dans sa case
- 33 Jette ses déchets dans la poubelle
- 34 Met ses vêtements d'hiver
- 35 Change ses vêtements
- 36 Exécute une consigne lue
- 37 Suis en rang en silence
- 38 S'excuse quand on accroche quelqu'un
- 39 Apprend son numéro de téléphone/adresse
- 40 Sait le nom de ses parents
- 41 Connaît le 9-1-1
- 42 Fait des commissions
- 43 Suit son horaire
- 44 Associe une phrase à une image
- 45 Paire des mots identiques
- 46 Lit des parties du corps
- 47 Lit des couleurs
- 48 Dénombre
- 49 Répond à des questions suite à la lecture d'un texte
- 50 Prend soin de ses cahiers
- 51 Accorde les noms au pluriel
- 52 Comprend le sens de ce qu'il lit
- 53 A une bonne calligraphie
- 54 Fait des mots mystères et des mots cachés
- 55 Écrit en lettres attachées
- 56 Retranscrit un texte
- 57 Compose une phrase à l'aide d'une image
- 58 Discrimine des lettres
- 59 Classe des mots en ordre alphabétique
- 60 Fait des mots de dictée

- 61 Colle des objets
- 62 Écrit des syllabes
- 63 Connaît les nombres de 1 à 100
- 64 Compte par tranche
- 65 Compare le plus petit et le plus grand
- 66 Fait des additions simples
- 67 Fait des soustractions simples
- 68 Fait de courtes résolutions de problèmes
- 69 Reproduit des formes géométriques
- 70 Fait des associations logiques
- 71 A une bonne représentation dans l'espace
- 72 Colorie sans dépasser les lignes
- 73 Identifie des couleurs
- 74 Trace des formes

LISTE DES ITEMS PROPOSÉS À LA SUITE DE L'ANALYSE DE L'ÉQCA-VS EN
FONCTION DE LA DÉFINITION DE L'AAMR
À PARTIR DES NEUF DOMAINES DES QUESTIONNAIRES

COMMUNICATION

- 1 Donne son numéro de téléphone sur demande
- 2 À l'occasion, a des conversations téléphoniques avec une personne qu'il connaît
- 3 À la maison, répond correctement au téléphone
- 4 Comprend et utilise 5 mots d'anglais
- 5 S'exprime avec une prononciation correcte
- 6 Utilise un langage qui est compris par des étrangers
- 7 Demande clairement ce qu'il veut obtenir
- 8 Dit clairement ce qu'il n'aime pas ou ne veut pas
- 9 Donne le nom complet de ses parents
- 10 Peut participer à un jeu d'improvisation
- 11 Fait une présentation orale devant la classe d'une durée de 5 minutes (à l'aide de notes)
- 12 Varie l'intonation de sa voix s'il pose une question
- 13 Parle ni trop fort ni trop faible
- 14 Peut raconter une histoire
- 15 Utilise correctement les marqueurs de temps (tantôt, demain, aujourd'hui)
- 16 Écrit quelques mots sur un clavier
- 17 Utilise un ordinateur
- 18 Exprime son opinion
- 19 Capable d'informer les gens d'un danger
- 20 Comprend l'idée générale d'une conversation
- 21 Comprend ce qu'on lui demande de faire
- 22 Capable de se concentrer sur la personne qui lui parle
- 23 Nomme ou exprime par des gestes les expressions ressenties
- 24 Demande plus d'explications si celles fournies ne lui ont pas permis de bien comprendre ce qui lui a été demandé

- 25 Emploie les adjectifs démonstratifs (ce, cet, ces)
- 26 Dit et écrit lorsqu'on lui demande son prénom et son nom
- 27 Emploie différents adjectifs pour décrire ce qui l'entoure
- 28 Donne son point de vue sur différents sujets
- 29 Lit et comprend des textes courts
- 30 Nomme lorsqu'on lui présente les différentes couleurs
- 31 Compte par dix
- 32 Récite un poème
- 33 Lis à haute voix
- 34 Prononce correctement
- 35 Comprend des messages non verbaux (se frotter les yeux pour être fatigué)

SOINS PERSONNELS

- 1 S'essuie après être allé à la toilette
- 2 Se déshabille seul
- 3 Se brosse les dents seul
- 4 Se brosse les dents avec rappel
- 5 Lave ses mains après avoir été à la toilette
- 6 Se lave les mains seul
- 7 Attache ses lacets de souliers
- 8 Est capable de préparer ses effets pour aller dormir chez un ami
- 9 S'essuie la bouche ou les mains après avoir fini de manger
- 10 Sait utiliser le savon correctement lorsqu'il se lave
- 11 Prépare ce qu'il lui faut pour prendre son bain
- 12 Se fait couler un bain ou fait couler l'eau de la douche
- 13 Utilise un désodorisant
- 14 Effectue le soin de ses oreilles
- 15 S'habille avant de sortir de la salle de bain
- 16 Met une jupe ou un pantalon
- 17 Attache les boutons d'une chemise

18 Ouvre une canette

HABILETÉS DOMESTIQUES

- 1 Prend des aliments au réfrigérateur
- 2 Réchauffe un repas principal avec micro-ondes
- 3 Dresse la table
- 4 Dessert la table
- 5 Essuie ses pieds avant d'entrer ou enlève ses chaussures
- 6 Garde son bureau à l'ordre
- 7 Accroche son manteau sur un support
- 8 Aide à la préparation du repas
- 9 Mesure des ingrédients à l'aide d'une tasse à mesurer
- 10 Peut se servir une assiette à partir d'un plat
- 11 Décongèle un repas au four à micro-ondes
- 12 Cuit un repas au four à micro-ondes
- 13 Garde son casier propre
- 14 Utilise la sècheuse à linge
- 15 Passe la balayeuse
- 16 Ouvre et ferme les fenêtres au besoin (température)
- 17 Fait son lit
- 18 Arrose les plantes
- 19 Nourrit son animal domestique

SOCIALISATION

- 1 Attend son tour pour parler
- 2 Interrompt poliment une personne lorsqu'il a besoin de lui parler
- 3 Partage des biens personnels et collectifs
- 4 Cesse une activité ou un comportement sur demande
- 5 Tolère les opinions et les goûts des autres

- 6 Accepte d'aider lorsqu'on le lui demande
- 7 Parle avec respect envers les figures d'autorité (enseignant, parent, gardienne)
- 8 Attend son tour en ligne
- 9 Respecte les autres et se fait respecter
- 10 Essaie d'aider lorsqu'une personne est en difficulté
- 11 Reconnaît les différentes émotions ressenties par les autres
- 12 Aide les plus petits que lui
- 13 Maîtrise sa colère et son agressivité
- 14 Obéit à ses parents
- 15 Garde son attention à la tâche
- 16 Résout une dispute entre 2 personnes
- 17 Collabore avec les autres élèves

COMMUNAUTAIRE

1. Va à la bibliothèque
2. Connaît et suit les règles de l'école
3. Agit de façon adéquate lorsqu'il voyage en auto/autobus scolaire
4. Respecte les biens publics
5. Respecte les règles à suivre dans les établissements publics (aréna, bibliothèque)
6. Paie avec le bon montant d'argent
7. Se retrouve dans l'école
8. Participe aux activités scolaires
9. Participe à des compétitions

AUTONOMIE

1. Trouve des moyens de s'occuper lorsqu'il a des temps libres
2. Fait et remet ses devoirs à temps
3. Part de lui-même de la maison et arrive à l'heure à l'école
4. Face à un problème, initie des solutions par lui-même

5. Planifie une tâche simple (faire son lit)
6. Prend l'initiative de faire ses devoirs
7. Prend l'initiative de débiter un travail
8. Est indépendant dans certaines activités

SANTÉ ET SÉCURITÉ

1. Sait quoi faire lorsqu'il se coupe
2. Peut se mettre un pansement sur une blessure
3. Se protège lorsqu'il fait des activités sportives (genoux, casque)
4. Se réfère à un adulte en cas de maladie ou de blessures
5. Applique les règles de sécurité en cas d'alarme de feu
6. Peut déclencher l'alarme en cas d'incendie

HABILETÉS PRÉSCOLAIRES ET SCOLAIRES

1. Lit l'heure sur une montre/horloge
2. Nomme au moins 4 formes géométriques (carré, rond, rectangle, triangle, losange)
3. Nomme les mois de l'année
4. Fais des additions et des soustractions avec une calculatrice
5. Nomme les jours de la semaine et s'y repère
6. Nomme les couleurs primaires
7. Identifie une date sur un calendrier
8. Démarre un ordinateur
9. Utilise un logiciel éducatif
10. Tape son nom à l'ordinateur
11. Écrit un court texte à l'ordinateur
12. Imprime un texte
13. Additionne, soustrait, multiplie et divise des nombres à 3 chiffres avec ou sans calculatrice

LOISIRS

1. Utilise un magnéscope, dvd pour écouter des films, des dessins animés
2. Pratique des activités récréatives individuelles ou de groupe au moins une fois par semaine
- 3 Assiste à des évènements sportifs ou spectacles
4. Joue à des jeux électroniques,à l'ordinateur ou jeux vidéos
5. Accepte de perdre à un jeu
6. Nage avec ou sans ceinture de sécurité sous surveillance
7. A un passe-temps

LISTE DES ITEMS REFORMULÉS DE L'ÉQCA-VS

CAHIER DU PARENT

1. Ajout d'un exemple

Item 1.7 Emploie les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils)

Item 9.16 A une activité récréative qu'il/elle aime faire de façon régulière (ex : jouer à des jeux vidéos, dessiner, faire des casse-tête)

2. Reformulation de l'item

Item 3.21 Sait quelle grandeur de vêtements il/elle porte (ex : petit, moyen, grand, 6 ans, 8 ans, ect..)

Item 4.3 Interagit pendant quelques minutes avec d'autres enfants

Item 4.7 Se rend compte de ce que les gens pensent de lui/elle

Item 4.10 Se conforme aux attentes parentales dans les rencontres familiales

Item 4.15 Comprend et accepte les conséquences de son comportement

Item 4.19 Émet des critiques appropriées au sujet

Item 5.21 Respecte les règles dans les établissements publics (par exemple, aréna, bibliothèque, piscine publique)

Item 8.11 Reconnaît les noms des services publics (par exemple, police, hôpital) sur des édifices

3. Précision du vocabulaire

Item 5.19 Suit les directions (ex : entrée et sortie) dans les lieux publics

Item 5.25 Fréquente un centre communautaire, un camp de jour ou une maison des jeunes

Item 6.15 Suit sa routine du matin

Item 9.16 A une activité récréative qu'il/elle aime faire de façon régulière (ex : jouer à des jeux vidéos, dessiner, faire des casse-tête)

CAHIER DE L'ENSEIGNANT

1. Ajout d'un exemple

Item 1.4 Utilise adéquatement la négation dans ses phrases (par exemple, ne...pas)

Item 1.10 Écoute une histoire racontée à voix haute et répond par la suite à des questions (par exemple : qu'est-il arrivé à Marc?)

2. Reformulation de l'item

Item 1.10 Écoute une histoire racontée à voix haute et répond par la suite à des questions (par exemple : qu'est-il arrivé à Marc?)

Item 1.14 Écrit des textes de 3 à 6 phrases

Item 1.15 Suit des directives verbales concernant un travail à effectuer

Item 2.16 Comprend et accepte les conséquences de son comportement

Item 3.14 Travaille en équipe pendant au moins vingt minutes

Item 4.8 Écrit adéquatement son prénom et son nom

Item 4.16 Retranscrit un texte

APPENDICE G
ÉTUDE DE RÉVISION DU CONTENU DE L'ÉQCA-VS

LETTRE D'INFORMATION, FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET
QUESTIONS DE L'ENTREVUE

ÉQCA, Département de psychologie

Montréal, le ***** 2003

ADRESSE

Madame, Monsieur,

Notre équipe de recherche du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) travaille présentement à la révision de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs –version scolaire (ÉQCA-VS). Ce questionnaire mesure un des critères de la déficience intellectuelle, soit les comportements adaptatifs. Nous désirons obtenir un portrait actuel des habiletés demandées aux enfants présentant une déficience intellectuelle en classe. C'est dans cette optique que nous sollicitons votre aide.

Nous aimerions vous rencontrer pour *une entrevue de 30 à 60 minutes* pour discuter avec vous des comportements attendus en classe et des comportements que vous observez dans votre classe.

Votre collaboration à cette recherche nous serait d'une aide extrêmement précieuse. Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous devez remplir le formulaire de consentement annexé à cette lettre et le retourner le plus tôt possible.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Carine Chartrand
Étudiante au doctorat en psychologie

Paul Maurice, DPs
Professeur en psychologie

Lettre de consentement de l'intervenant

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche de Madame Carine Chartrand du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche vise à réviser la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs. Ma participation consiste à rencontrer Madame Chartrand ou son assistante pour une entrevue d'une durée de 30 à 60 minutes.

J'ai pris connaissance de la lettre d'information fournie concernant le projet et j'ai eu l'opportunité de contacter la chercheuse principale (Madame Carine Chartrand) pour de plus amples informations.

Il est attendu que les données recueillies demeurent confidentielles et que seuls la chercheuse et ses assistants (es) de recherche auront accès à ses données.

Je conserve le droit d'annuler en tout temps la présente autorisation et de cesser toute participation à cette étude. **Je reconnais avoir signé ce consentement librement et j'en conserve une copie.**

J'accepte de participer à une entrevue OUI NON

Nom de l'école : _____

Nom de l'intervenant(e) (en lettres moulées) : _____

Signature de l'intervenant(e) : _____ Date : _____

Je serai disponible à rencontrer Madame Chartrand durant ces périodes :

Date et jour : _____ Heure : de _____ à _____

Date et jour : _____ Heure : de _____ à _____

Date et jour : _____ Heure : de _____ à _____

Carine Chartrand, ÉQCA
 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8
 Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
 Courriel : chartcari@yahoo.ca

À retourner à la
 chercheuse
 Merci!!

Lettre de consentement de l'enseignant

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche de Madame Carine Chartrand du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche vise à réviser la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs. Ma participation consiste à rencontrer Madame Chartrand ou son assistante pour une entrevue d'une durée de 30 à 60 minutes.

J'ai pris connaissance de la lettre d'information fournie concernant le projet et j'ai eu l'opportunité de contacter la chercheuse principale (Madame Carine Chartrand) pour de plus amples informations.

Il est attendu que les données recueillies demeurent confidentielles et que seuls la chercheuse et ses assistants (es) de recherche auront accès à ses données.

Je conserve le droit d'annuler en tout temps la présente autorisation et de cesser toute participation à cette étude. **Je reconnais avoir signé ce consentement librement et j'en conserve une copie.**

J'accepte de participer à une entrevue OUI NON

Nom de l'école : _____

Nom de l'intervenant(e) (en lettres moulées) : _____

Signature de l'intervenant(e) : _____ Date : _____

Je serai disponible à rencontrer Madame Chartrand durant ces périodes :

Date et jour : _____ Heure : de _____ à _____

Date et jour : _____ Heure : de _____ à _____

Date et jour : _____ Heure : de _____ à _____

Carine Chartrand, ÉQCA
 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8
 Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
 Courriel : chartcari@yahoo.ca

Votre copie
 personnelle
 Merci!

QUESTIONS POUR L'ENTREVUE AUPRÈS
DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE

1. Explication du but de la rencontre

Je vous rencontre aujourd'hui pour discuter, avec vous, des comportements observés dans votre classe. Nous ne discuterons pas des comportements dérangeants mais plutôt des comportements adéquats des élèves.

2. Question générale de l'entrevue

J'aimerais connaître ce que doivent faire les élèves en classe pour avoir un fonctionnement adéquat et approprié pour leur âge. Je vous donne un exemple.

Lorsque vous posez une question, vous observez que les élèves lèvent leur main pour répondre. Lever la main est un comportement adéquat et observé par vous.

Pouvez-vous me nommer d'autres comportements appropriés et attendus des élèves que vous observez dans votre classe?

3. Autres questions pertinentes

1. Maintenant, pouvez-vous me nommer des comportements sociaux observés en classe?

2. Selon vous, quels comportements sont observés chez un élève qui fait preuve d'autonomie?

3. Y a-t-il d'autres comportements que vous observez en dehors de la classe (à la cafétéria, au gymnase, ect...)

APPENDICE H
LA BANQUE D'ITEMS RÉVISÉE DE L'ÉQCA-VS

1. Langage réceptif

- 1.1 Suit des consignes simples comprenant une seule directive à exécuter
- 1.2 Comprend les instructions conditionnelles (ex : si tu ne fais pas..., tu n'auras pas...)
- 1.3 Exécute des instructions comprenant deux prépositions comme sous, au-dessus de)
- 1.4 Exécute des instructions comprenant deux ou trois consignes consécutives
- 1.5 Demande des explications s'il/elle ne comprend pas ce qu'on lui demande
- 1.6 Résume en ses propres mots les consignes ou les règles qu'on lui a apprises
- 1.7 Comprend le sens d'une histoire qu'on lui lit à haute voix
- 1.8 Résume en ses propres mots une histoire (par exemple : un film) et l'explique à d'autres
- 1.9 Comprend les renseignements obtenus par les médias audio-visuels (radio, télévision) et peut utiliser ces informations (ex : prévisions météorologiques, fermeture d'école)

2. Langage expressif

- 2.1 Utilise quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée
- 2.2 Exprime un mot
- 2.3 Nomme cinq éléments d'une image lorsqu'on les lui montre
- 2.4 Utilise un langage grammaticalement correct même si quelques erreurs de prononciation subsistent
- 2.5 Demande clairement ce qu'il/elle veut obtenir
- 2.6 Exprime la possession (mon, à moi)
- 2.7 Emploie les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils)
- 2.8 Apprend des comptines et les récite de mémoire
- 2.9 Emploie les adjectifs démonstratifs (ce, cet, ces)
- 2.10 Raconte une histoire à partir des images d'un livre
- 2.11 Se fait bien comprendre par des personnes inconnues
- 2.12 Reformule ses demandes pour bien se faire comprendre

- 2.13 Raconte des faits de façon cohérente
- 2.14 S'exprime avec une prononciation correcte
- 2.15 En général, parle ni trop fort ni trop bas
- 2.16 Emploie correctement les verbes auxiliaire avoir et être
- 2.17 Utilise correctement le passé, l'imparfait et le futur dans ses phrases
- 2.18 Exprime verbalement ses émotions de façon appropriée
- 2.19 Préviens les gens d'un danger potentiel
- 2.20 Au restaurant, commande ce qu'il/elle désire manger
- 2.21 Discute d'un sujet d'actualité
- 2.22 Comprend et utilise quelques mots d'une langue seconde (anglais, espagnol ou autre)
- 2.23 Donne des explications complexes
- 2.24 Est capable de faire un exposé oral sur un sujet qu'il/elle aime

3. Habiletés de conversation

- 3.1 Initie une conversation
- 3.2 À l'occasion, à de longues conversations avec ses pairs
- 3.3 Participe à une conversation pendant au moins 5 minutes
- 3.4 Maintient et termine une conversation de façon appropriée
- 3.5 Comprend l'idée générale d'une conversation
- 3.6 Parvient à entretenir une conversation adéquate avec une personne inconnue
- 3.7 Raconte des histoires drôles, répète une blague qu'il/elle a entendu
- 3.8 Discute de sports, de la famille ou d'activités quotidiennes avec d'autres personnes
- 3.9 Participe à des conversations sérieuses avec des adultes
- 3.10 Fait des commentaires appropriés dans une conversation

4. Renseignements personnels

- 4.1 Dit son nom sur demande
- 4.2 Dit le nom complet de ses parents sur demande

- 4.3 Dit son numéro de téléphone sur demande
 - 4.4 Dit son adresse sur demande
 - 4.5 Connaît la date de son anniversaire
 - 4.6 Donne d'autres renseignements lorsqu'il/elle les connaît
5. Apprentissage de la propreté (toilette)
- 5.1 Va à la toilette quand c'est nécessaire et par lui/elle-même
 - 5.2 S'essuie correctement après avoir été aux toilettes
 - 5.3 Se lave les mains après avoir été aux toilettes
 - 5.4 Pense à s'occuper de son hygiène menstruelle (avec rappel)
 - 5.5 Pense à retirer la peau de son gland lorsqu'il se lave (avec rappel)
 - 5.6 S'occupe de son hygiène menstruelle sans aide
6. Hygiène (bain et autres soins)
- 6.1 Se brosse les dents lorsqu'on le lui rappelle
 - 6.2 Contrôle les robinets d'eau chaude et d'eau froide
 - 6.3 Se brosse ou se peigne les cheveux
 - 6.4 Se baigne ou se douche lorsqu'on le lui rappelle
 - 6.5 Se savonne adéquatement lorsqu'il/elle se lave
 - 6.6 Change ses vêtements lorsque sales ou mouillés
 - 6.7 Met l'eau du bain ou de la douche à la bonne température
 - 6.8 Se mouche adéquatement sans rappel
 - 6.9 Suspend ou range sa serviette après utilisation
 - 6.10 Est autonome pour le bain (prépare sa serviette, ses vêtements, fait couler l'eau, se lave et s'essuie)
 - 6.11 Lave ses cheveux au besoin
 - 6.12 Entretient ses ongles sans aide (nettoyer et couper)
 - 6.13 Utilise un désodorisant
 - 6.14 Il/elle se rase

7. Alimentation

- 7.1 Mange seul(e) avec une fourchette (en renverse un peu)
- 7.2 Étend un aliment avec un couteau
- 7.3 Pèle ses fruits avec ses doigts (ex : banane, orange)
- 7.4 Utilise correctement un couteau pour couper
- 7.5 Lave ses fruits lorsqu'on le lui rappelle
- 7.6 Se prend quelque chose à manger dans le réfrigérateur s'il/elle a faim
- 7.7 Ouvre une canette de jus ou de boisson gazeuse en tirant la languette
- 7.8 Retire la glace des moules et met un glaçon dans un verre
- 7.9 Assis à la table, passe des condiments ou un breuvage à son voisin
- 7.10 Se sert une portion adéquate à partir d'un plat
- 7.11 A de bonnes manières à table

8. Préparation des repas

- 8.1 Prépare des rôties
- 8.2 Se prépare seul(e) un déjeuner
- 8.3 Prépare un café ou un chocolat chaud
- 8.4 Se prépare une boisson aux fruits ou un lait au chocolat requérant un mélange d'eau et de jus concentré ou de poudre
- 8.5 Suit des recettes verbales ou écrites
- 8.6 Aide à la préparation d'un repas
- 8.7 Coupe des légumes pour le repas
- 8.8 Prépare son lunch pour l'école
- 8.9 Utilise un four à micro-ondes pour se réchauffer un repas
- 8.10 Fait cuire des aliments simples à préparer (ex : œufs, hamburgers, crêpes)
- 8.11 Prépare un repas complet sans aide

9. Compétences domestiques dans la cuisine

- 9.1 Essuie avec un linge un liquide qu'il/elle a renversé
- 9.2 Dessert la table
- 9.3 Rapporte la vaisselle sale à l'endroit prévu (ex : près du lavabo)
- 9.4 Vide le contenu des assiettes sales dans la poubelle
- 9.5 Met la vaisselle dans le lave-vaisselle
- 9.6 Range la vaisselle
- 9.7 Met la table pour un repas sans aide
- 9.8 Transporte un plat de service jusqu'à la table
- 9.9 Insère des aliments dans un sac à fermeture (ex : ziplocs) et le referme
- 9.10 Aide à ranger l'épicerie, place les fruits et légumes au réfrigérateur et les conserve dans les armoires
- 9.11 Lave la vaisselle
- 9.12 Utilise un ouvre-boîte manuel ou électrique

10. Habillage

- 10.1 Enlève ses bas
- 10.2 Se déshabille seul(e)
- 10.3 Met seul(e) son chandail et l'ajuste
- 10.4 Attache ses souliers
- 10.5 Met sous ses vêtements d'hiver seul(e) (bottes, manteau, tuque, gants, mitaines)
- 10.6 Attache ses lacets
- 10.7 Enfile un lacet dans les trous de son soulier
- 10.8 Choisit des vêtements dont les couleurs s'harmonisent
- 10.9 Prévoit son habillement en fonction des activités à l'école (ex : éducation physique)
- 10.10 Choisit ses vêtements selon son propre style vestimentaire
- 10.11 Choisit ses vêtements selon l'occasion, l'endroit et la température
- 10.12 Sait quelle grandeur de vêtements il/elle porte (ex : petit, moyen, grand, 6 ans, 8 ans, ect..)

11. Entretien des vêtements

- 11.1 Met ses vêtements au lavage lorsqu'il/elle se déshabille
- 11.2 Suspend ses vêtements sur un cintre
- 11.3 Sait trier le linge pour le lavage
- 11.4 Utilise la sècheuse à linge
- 11.5 Fait un lavage à la machine à laver
- 11.6 Sait comment utiliser les différents cycles de la machine à laver
- 11.7 Coud des boutons lorsque nécessaire
- 11.8 Repasse ses vêtements au besoin ou sur demande

12. Entretien de son milieu de vie

- 12.1 Ferme les portes
- 12.2 Dépose les déchets au bon endroit
- 12.3 Range ses jouets sur demande
- 12.4 Range ses effets personnels au bon endroit sur demande
- 12.5 Essuie ses souliers ou les enlève avant d'entrer à la maison
- 12.6 Met les objets recyclables dans le bac conformément aux normes
- 12.7 Fait son lit avec aide
- 12.8 Place des piles (batteries) correctement afin d'utiliser un appareil quelconque
- 12.9 Arrose les plantes
- 12.10 Nourrit son animal domestique
- 12.11 Nettoie et range sa chambre
- 12.12 Époussette, balaye et range une autre pièce sur demande
- 12.13 Fait son lit sans aide
- 12.14 Utilise une pelle pour enlever la neige
- 12.15 Vide la poubelle lorsqu'elle est pleine
- 12.16 Passe l'aspirateur
- 12.17 Utilise un marteau ou un tournevis

12.18 Remplace une ampoule

13. Vie communautaire

13.1 Sort à l'extérieur de sa résidence au moins une fois par semaine (avec aide si nécessaire)

13.2 Joue dans des parcs publics sous supervision

13.3 Utilise les toilettes publiques

13.4 Boit aux abreuvoirs publics

13.5 Mange dans des lieux publics sans trop attirer l'attention par ses comportements

13.6 Transporte un sac d'épicerie (ex : du magasin à la voiture)

13.7 Utilise un escalier roulant avec ou sans supervision

13.8 Identifie la toilette associée à son sexe dans un lieu public

13.9 Fait la différence entre un(e) agent(e) de police, pompier(ère) ou chauffeur(se) d'autobus

13.10 Assiste à des événements sportifs ou des à des spectacles à l'école ou ailleurs

13.11 Suit les directions (ex : entrée et sortie) dans les lieux publics

13.12 Respecte les règles dans les établissements publics (par exemple, aréna, bibliothèque, piscine publique)

13.13 A un comportement approprié dans les endroits publics (ex : cinéma) lorsqu'il/elle est laissé seul(e) avec d'autres enfants

13.14 Utilise un ascenseur

13.15 Identifie un arrêt d'autobus

13.16 Choisit l'endroit approprié pour effectuer un achat (ex : pharmacie, épicerie, magasin à rayons)

13.17 Connaît les services publics (police, pompier, hôtel de ville, bibliothèque)

13.18 Utilise une machine distributrice

13.19 Sait que l'on doit mettre un timbre sur les enveloppes avant de les poster

13.20 Dépose une lettre dans une boîte aux lettres

13.21 Lors des sorties, amène de l'argent en cas de besoin (ex : téléphoner, acheter quelque chose à boire)

13.22 Fréquente un centre communautaire, un camp de jour ou une maison des jeunes

14. Orientation dans la communauté

14.1 Se promène à bicyclette (patins à roues alignées ou planche à roulettes) dans son quartier

14.2 Connaît le chemin entre la maison et l'école

14.3 Se promène seul(e) à pied ou à bicyclette dans sa communauté

14.4 Respecte les règles à l'extérieur de la maison (ex : ne pas marcher sur les propriétés privées)

14.5 Sait comment se rendre à ses endroits favoris dans son quartier (ex : parcs, maison d'un(e) ami(e), bibliothèque)

14.6 Fait des courses pour lui/elle même ou pour autrui au dépanneur

14.7 S'oriente dans sa communauté en tenant compte des points cardinaux ou des adresses civiques

14.8 Va de lui/elle-même chez le barbier ou le coiffeur

14.9 Utilise seul(e) le transport en commun pour aller à une destination familière

14.10 Magasine seul(e) dans un centre d'achats

14.11 Se rend seul(e), à une destination où il/elle va rarement, avec le transport en commun

15. Santé

15.1 Indique d'une façon quelconque à une personne responsable qu'il/elle se sent malade

15.2 Met sa main ou son bras devant sa bouche lorsqu'il/elle éternue ou tousse

15.3 Avale un comprimé ou un médicament liquide avec de l'eau lorsqu'on le lui donne

15.4 Rapporte à un adulte la présence d'une blessure chez autrui

15.5 Décrit les symptômes physiques associés à sa maladie (ex : toux, fièvre)

15.6 Identifie les personnes pouvant donner des médicaments ou des soins

- 15.7 Décrit le rôle du médecin, du dentiste et de l'hôpital
- 15.8 Prend les mesures nécessaires pour éviter d'attraper une maladie contagieuse ou une grippe (ex : se tient loin de la personne malade, ne boit pas dans son verre)
- 15.9 Est capable de se mettre un pansement seul(e) s'il/elle se blesse
- 15.10 Sait que l'on doit manger chaque jour des aliments des quatre groupes alimentaires : viande; fruits et légumes; lait; pain/céréales
- 15.11 Reconnaît qu'un aliment périssable ne doit pas être consommé
- 15.12 Indique le danger d'un abus de médicaments
- 15.13 Sait lire les étiquettes indiquant la date d'expiration pour la consommation des aliments périssables
- 15.14 Prend sa température à l'aide d'un thermomètre (digital ou traditionnel)
- 15.15 Comprend l'utilité du condom afin de prévenir les maladies transmissibles sexuellement tel le sida

16. Règles de sécurité lors des sorties

- 16.1 Joue près de la résidence sans qu'on ait à le/la surveiller constamment
- 16.2 Marche sur le trottoir et non dans la rue
- 16.3 Utilise la ceinture de sécurité en voiture sans qu'on ait à le lui rappeler
- 16.4 A un comportement adéquat lorsqu'il/elle voyage en voiture ou en autobus de ville
- 16.5 Avertit un adulte avant de quitter la maison
- 16.6 Verrouille les portes et les fenêtres si nécessaire
- 16.7 Reviens à la maison à l'heure prévue
- 16.8 Au besoin, utilise sa clé pour entrer à la maison
- 16.9 Appelle à la maison pour prévenir de son retard
- 16.10 Connaît les règles de sécurité élémentaires face à une personne inconnue
- 16.11 Identifie certains signaux de circulation (ex : signaux d'arrêt, feux de circulation pour automobiles et piétons)
- 16.12 Regarde dans les deux directions avant de traverser la rue
- 16.13 Sait ce qu'est un abus sexuel et saurait comment réagir

17. Sécurité résidentielle

- 17.1 Utilise adéquatement des ciseaux
- 17.2 Insère adéquatement une fiche dans une prise de courant
- 17.3 Range des objets qui peuvent obstruer le chemin ou causer un accident
- 17.4 Démontre qu'il/elle est conscient(e) du danger de certaines sources de chaleur intense tel le feu
- 17.5 Sait qu'il/elle doit évacuer la maison en cas d'incendie
- 17.6 Utilise prudemment les petits appareils électroménagers (ex : grille-pain, séchoir à cheveux)
- 17.7 Identifie les personnes pouvant ou non entrer à la maison
- 17.8 Utilise prudemment les couteaux coupants
- 17.9 Connaît les symboles de sécurité sur les contenants dangereux
- 17.10 Connaît et saurait utiliser à bon escient le 911
- 17.11 Identifie les liquides inflammables
- 17.12 Utilise prudemment la cuisinière
- 17.13 Sait quoi faire en cas de feu sur une cuisinière (étouffer le feu avec un couvercle, utiliser du soda à pâte)
- 17.14 Utilise avec précaution les matériaux inflammables

18. Comportements prosociaux

- 18.1 Identifie les personnes de son entourage par leur nom
- 18.2 Indique l'absence d'une personne familière
- 18.3 Interagit pendant quelques minutes avec d'autres enfants
- 18.4 Initie des activités avec autrui
- 18.5 Accepte d'aider lorsqu'on lui demande
- 18.6 Fait des compliments

19. Respect des règles sociales

19.1 Utilise les formules de politesse (ex : merci, s.v.p)

19.2 Attend son tour pour parler

19.3 Interrompt poliment une personne lorsqu'il/elle a besoin de lui parler

19.4 Attend son tour dans une file d'attente

19.5 Se conforme aux attentes parentales dans les rencontres familiales

19.6 Applique les consignes dès qu'on lui demande

19.7 Respecte l'intimité d'autrui

19.8 Garde un secret intime

19.9 Se présente à une nouvelle personne de façon appropriée

19.10 Laisse les autres débiter un jeu avant lui

19.11 Partage ses biens personnels

19.12 Obéit à ses parents

19.13 S'excuse lorsqu'il/elle interrompt quelqu'un ou le dérange

19.14 Respecte l'opinion des autres même si elle est diverge de la sienne

19.15 S'excuse lorsqu'il/elle blesse autrui

19.16 S'excuse lorsqu'il/elle doit le faire et reconnaît ses erreurs

19.17 Respecte ses engagements

19.18 Tient une promesse

19.19 Respecte les autres et sait se faire respecter

20. Relations interpersonnelles

20.1 Établit et maintient des liens d'amitié

20.2 A un(e) meilleur(e) ami(e)

20.3 Entretient de bonnes relations avec des enfants du voisinage

20.4 Entretient une bonne relation avec ses parents ou d'autres adultes

20.5 A un groupe d'ami(e)s de son âge

20.6 Choisit ses ami(e)s avec jugement

20.7 Refuse d'être le bouc émissaire de quelqu'un

- 20.8 Est capable de résoudre les conflits avec ses pairs
- 20.9 Invite des ami(e)s à venir jouer à la maison
- 20.10 S'occupe de ses ami(e)s lorsqu'ils le/la visitent (partage ses jouets, lui offre à boire)
- 20.11 Console un(e) ami(e) lorsque nécessaire
- 20.12 Dort chez des ami(e)s
- 20.13 Écoute attentivement les problèmes d'un(e) ami(e)

21. Adaptation sociale et affective

- 21.1 Exprime ses difficultés, sans pleurs et de façon appropriée
- 21.2 Arrête une activité qu'il/elle aime dès qu'on lui demande, sans s'opposer
- 21.3 Accepte qu'on le réprimande
- 21.4 A une bonne maîtrise de lui/elle-même lorsqu'il/elle est en colère
- 21.5 Comprend et accepte les conséquences de son comportement
- 21.6 Réagit de façon adéquate aux taquineries des autres
- 21.7 Se rend compte de ce que les gens pensent de lui/elle
- 21.8 Exprime ses émotions de façon adéquate
- 21.9 Est sensible à l'opinion des autres
- 21.10 A un bon sens de l'humour
- 21.11 Aime jouer des tours aux autres et se faire taquiner amicalement
- 21.12 Est conscient(e) des conséquences de son comportement
- 21.13 Reconnaît les émotions des autres
- 21.14 Réagit de façon adéquate lorsqu'on le/la critique
- 21.15 Reste calme lors de conflits
- 21.16 Se reconnaît des forces et des qualités
- 21.17 Identifie ses faiblesses
- 21.18 A des objectifs réalistes (ex : ses résultats scolaires)

22. Autodétermination

22.1 Manifeste ses préférences alimentaires

22.2 Identifie ses goûts

22.3 Exprime ses besoins et ses désirs

22.4 Demande de l'aide si nécessaire

22.5 Identifie les tâches qu'il/elle aime ou n'aime pas faire

22.6 S'applique bien à une tâche même s'il/elle n'aime pas la faire

22.7 Manifeste de l'initiative (ex : initie des activités, des sorties)

22.8 Donne son opinion sur différents sujets

22.9 Exprime son désaccord à ses ami(e)s

22.10 Sait dire non à une demande d'un(e) ami(e) lorsque nécessaire

22.11 Dit la vérité même s'il/elle sera puni(e) de ses actions

22.12 Résiste aux influences négatives

22.13 Émet des critiques appropriées au sujet

22.14 Défend son opinion à l'aide de faits

22.15 Fait preuve de créativité dans ses travaux et projets individuels

22.16 Fait des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie personnelle

23. Autonomie et planification

23.1 Suit sa routine du matin

23.2 Suit sa routine du coucher

23.3 Ajuste son réveil-matin

23.4 Arrive à l'heure à l'école

23.5 Se prépare seul(e) le matin pour aller à l'école le matin

23.6 Réagit de façon adéquate lorsqu'on modifie son horaire ou annule une activité prévue

23.7 Fait ses devoirs sans qu'on le lui rappelle

23.8 Termine ses devoirs avant d'entreprendre une autre activité

23.9 S'occupe durant ses temps libres en faisant une activité

- 23.10 Planifie des tâches simples (ex : ranger sa chambre)
- 23.11 Organise des sorties simples avec des amis (ex : aller au parc, aller manger un cornet)
- 23.12 Complète ses activités quotidiennes dans un temps raisonnable
- 23.13 Estime le temps que peut prendre une activité habituelle
- 23.14 Planifie ses devoirs de la semaine en fonction de son plan de travail
- 23.15 Organise des sorties avec quelques ami(e)s (ex : aller au cinéma, aller à la piscine)
- 23.16 Accumule de l'argent dans un but spécifique
- 23.17 Planifie ses activités de la semaine
- 23.18 Organise et dirige des activités de groupe

24. Persévérance et attention

- 24.1 S'intéresse à une tâche ou à un jeu
- 24.2 Persévère dans une tâche malgré les difficultés rencontrées
- 24.3 Fait ses devoirs seul(e) et demande de l'aide au besoin
- 24.4 Soutient son attention à une activité qui l'intéresse pendant 30 minutes (ex : télévision)
- 24.5 Soutient son attention à une activités qui l'intéresse pendant 60 minutes (ex : jeux de société, jeux vidéos)

25. Habiletés de jeu

- 25.1 Reconnaît ses jouets et ceux des autres
- 25.2 Joue avec d'autres enfants pour de courtes périodes de temps
- 25.3 Joue seul(e) sans supervision
- 25.4 Prend soin de ses objets personnels
- 25.5 Suit les règles d'un jeu collectif
- 25.6 Joue aux cartes
- 25.7 Accepte de perdre à un jeu

- 25.8 Explique des règles de jeu à d'autres
- 25.9 Joue à des jeux de société nécessitant des règles complexes (ex : Monopoly, Risk)
- 25.10 Joue à des jeux de société nécessitant des habiletés de pointage

26. Découpage et bricolage

- 26.1 Trace une ligne avec une règle
- 26.2 Découpe des formes, telles que des animaux et des bonhommes
- 26.3 Dessine des formes géométriques simples (un carré et un cercle)
- 26.4 Dessine des formes géométriques complexes (un rectangle et un losange)
- 26.5 Combine des formes simples dans ses dessins (ex : maison, arbres, soleil)
- 26.6 Utilise différentes couleurs dans ses dessins
- 26.7 Utilise des couleurs appropriées à l'image (ex : un citron jaune)

27. Activités de loisirs

- 27.1 Regarde la télévision en choisissant lui/elle-même le canal
- 27.2 Écoute de la musique par plaisir ou pour relaxer
- 27.3 Fait du bricolage
- 27.4 Utilise une bicyclette
- 27.5 Joue à des jeux vidéos
- 27.6 A une activité récréative qu'il/elle aime faire de façon régulière (ex : jouer à des jeux vidéos, dessiner, faire des casse-tête)
- 27.7 Suit un cours ou fait une activité sur une base régulière (ex : cours de natation, scouts, ect.)
- 27.8 Fait des activités de plein air (ex : camping, vélo, natation)
- 27.9 Prépare ses choses pour se rendre à une activité (ex : maillot de bain, vêtements de soccer, ect.)
- 27.10 Lit pour se divertir
- 27.11 Participe à au moins un sport d'équipe
- 27.12 Participe à une soirée de danse

28. Habiletés préscolaires

28.1 Discrimine le plus petit et le plus grand

28.2 Associe des objets en catégories (animaux, fruits, couleurs)

28.3 Connaît quatre formes géométriques (carré, triangle, rectangle, cercle)

28.4 Connaît une dizaine de couleurs

28.5 Indique correctement la droite et la gauche

29. Lecture

29.1 Lit son propre nom écrit sur une feuille

29.2 Identifie les 26 lettres de l'alphabet

29.3 Récite de mémoire les 26 lettres de l'alphabet en ordre

29.4 Lit de courtes phrases

29.5 Reconnaît les noms des services publics (par exemple, police, hôpital) sur des édifices

29.6 Lit des chiffres écrits en lettres

29.7 Lit un texte à voix haute

29.8 Lit des histoires tel « Le petit chaperon rouge » et en comprend le sens

29.9 Lit les règlements d'un jeu de société et les comprend

29.10 Lit pour s'informer

29.11 Lit un horaire de télévision de façon à choisir ses programmes préférés

29.12 Lit le menu au restaurant afin de choisir ce qu'il/elle désire manger

29.13 Comprend les informations présentées par les médias écrits (ex : journaux, revues, magazines)

30. Écriture

- 30.1 Écrit trois chiffres ou trois lettres
- 30.2 Écrit adéquatement son prénom et son nom
- 30.3 Orthographe correctement des mots de vocabulaire appris
- 30.4 Rédige de courtes phrases
- 30.5 Utilise adéquatement la majuscule et le point dans une phrase
- 30.6 Écrit des textes de 3 à 6 phrases
- 30.7 Accorde les mots selon le genre et le nombre
- 30.8 Accorde ses verbes selon le sujet (je, tu, il, nous, vous, ils)
- 30.9 Écrit de courtes notes
- 30.10 Rédige une courte lettre
- 30.11 Fait la différence entre un verbe conjugué au présent ou au passé
- 30.12 Fait la différence entre l'imparfait et le futur
- 30.13 Écrit en lettres cursives (attachées)
- 30.14 Utilise un dictionnaire pour chercher l'orthographe d'un mot
- 30.15 Adresse une enveloppe avec le nom du destinataire, l'adresse, la ville, la province et le code postal

31. Concepts mathématiques

- 31.1 Compte jusqu'à 5 et en comprend la notion
- 31.2 Compte jusqu'à 20
- 31.3 Compte jusqu'à 100
- 31.4 Écrit les chiffres de 1 à 10
- 31.5 Écrit les chiffres de 10 à 100
- 31.6 Fait des additions et des soustractions simples
- 31.7 Récite de mémoire ses tables d'addition et de soustractions
- 31.8 Fait des multiplications et des divisions simples
- 31.9 Récite de mémoire ses tables de multiplication de 1 à 10
- 31.10 Comprend le sens des symboles mathématiques (+, -, x, /, =)

- 31.11 Connaît quelques fractions ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$)
- 31.12 Fait des additions et des soustractions à deux chiffres (ex :50+10)
- 31.13 Fait des multiplications et des divisions à deux chiffres (ex : 50X10)
- 31.14 Utilise une règle pour mesurer (centimètres)
- 31.15 Évalue des longueurs ou des distances (mètres et kilomètres)

32. Achats

- 32.1 Indique si un prix marqué est inférieur ou supérieur à 1,00\$
- 32.2 Indique s'il/elle a suffisamment d'argent pour effectuer un achat
- 32.3 Indique s'il y a une différence de prix entre deux objets
- 32.4 Distingue les pièces de monnaie et les billets de banque
- 32.5 Paie avec le bon montant d'argent
- 32.6 Vérifie la monnaie qui lui revient lors d'un achat
- 32.7 Trouve la monnaie exacte pour 25 cents (ex : deux 10 cents et un 5 cents)
- 32.8 Trouve la monnaie exacte pour 1 \$

33. Notions de temps

- 33.1 Identifie certains objets servant à déterminer l'heure
- 33.2 Utilise correctement les marqueurs de temps (tantôt, demain, hier)
- 33.3 Nomme les trois périodes de la journée (matin, après-midi, soir)
- 33.4 Connaît les quatre saisons
- 33.5 Connaît les sept jours de la semaine dans l'ordre
- 33.6 Connaît les douze mois de l'année dans l'ordre
- 33.7 Lit l'heure à la minute près à l'aide d'une montre digitale
- 33.8 Identifie une date importante sur un calendrier (Noël, sa date d'anniversaire)
- 33.9 Dit la date exacte de la journée à l'aide d'un calendrier
- 33.10 Utilise le calendrier pour respecter un rendez-vous

34. Résolutions de problèmes

34.1 Face à un problème, trouve une solution par lui/elle-même

34.2 Utilise différentes stratégies pour résoudre un problème

34.3 Développe et évalue des solutions alternatives à un problème

35. Téléphone

35.1 Répond adéquatement au téléphone

35.2 A des conversations téléphoniques avec une personne qu'il/elle connaît

35.3 Téléphone à ses ami(e)s

35.4 Utilise un téléphone payant

35.5 Utilise le téléphone dans le but d'obtenir des renseignements

35.6 Demande l'assistance-annuaire pour trouver un numéro de téléphone

36. Technologie

36.1 Démarre un ordinateur

36.2 Utilise un lecteur cd, un radio ou un lecteur cassette

36.3 Utilise un dvd ou un magnétoscope pour écouter des films ou des dessins animés

36.4 Écrit quelques mots à l'aide d'un clavier d'ordinateur

36.5 Utilise un logiciel éducatif sur ordinateur

36.6 Écrit des courriels

36.7 Écoute la radio ou la télévision afin d'obtenir de l'information (ex : météo, fermeture d'écoles)

36.8 Fait une recherche simple sur le web sur un sujet spécifique (ex : les citrouilles)

36.9 Enregistre son travail sur le disque dur de l'ordinateur ou sur disquette

CAHIER DE L'ENSEIGNANT

1. Langage réceptif

- 1.1 Suit des consignes simples comprenant un seul comportement à exécuter
- 1.2 Comprend les instructions conditionnelles (ex : si tu ne fais pas..., tu n'auras pas...)
- 1.3 Suit des instructions comprenant deux ou trois consignes consécutives
- 1.4 Comprend le sens d'une histoire qu'on lui lit
- 1.5 Suit des directives verbales concernant un travail à effectuer
- 1.6 Demande de clarifier une consigne s'il/elle ne la comprend pas
- 1.7 Résume en ses propres mots les consignes ou les règles qu'on lui a appris
- 1.8 Comprend les informations données oralement lors d'un cours ou d'une présentation de groupe
- 1.9 Écoute une histoire racontée à voix haute et répond par la suite à des questions (par exemple : qu'est-il arrivé à Marc?)
- 1.10 Résume en ses propres mots une histoire (par exemple : un film) et l'explique à d'autres
- 1.11 Comprend ce qu'on lui demande de faire lors des activités en classe
- 1.12 Demande des explications s'il ne comprend pas

2. Langage expressif

- 2.1 Nomme cinq objets familiers
- 2.2 Nomme cinq éléments d'une image lorsqu'on les lui montre
- 2.3 Utilise quelques mots ou quelques signes formels pour obtenir une chose désirée
- 2.4 Utilise adéquatement la négation dans ses phrases (par exemple, ne...pas)
- 2.5 Fait des phrases comportant un sujet, un verbe et un complément
- 2.6 Utilise un langage grammaticalement correct même si quelques erreurs de prononciation subsistent
- 2.7 A une bonne prononciation
- 2.8 Maintient une bonne tonalité de voix (parle ni trop fort ni trop faible)

- 2.9 Demande clairement ce qu'il/elle veut obtenir
- 2.10 Emploie les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils)
- 2.11 Emploie les adjectifs démonstratifs (ce, cet, ces)
- 2.12 Emploie les pronoms possessifs (ma, mon, mes, sa, son, ses)
- 2.13 Donne des définitions simples (par exemple, qu'est-ce qu'une maison? Un soulier?)
- 2.14 Utilise le passé composé, l'imparfait et le futur de façon appropriée
- 2.15 Raconte une histoire à partir des images d'un livre
- 2.16 Raconte des faits de façon cohérente
- 2.17 Décrit un événement (joute sportive, émission de télévision)
- 2.18 Donne son point de vue sur différents sujets
- 2.19 Exprime verbalement ses émotions de façon appropriée
- 2.20 Préviens les gens d'un danger potentiel
- 2.21 Connaît quelques mots d'une langue seconde (ex : anglais, espagnol)
- 2.22 Fait une présentation orale devant la classe d'une durée de cinq minutes (à l'aide de notes)
- 2.23 Fait une présentation orale devant la classe d'une durée de quinze minutes sur un sujet préparé à l'avance

3. Renseignements personnels

- 3.1 Dit son nom sur demande
- 3.2 Donne le nom complet de ses parents sur demande
- 3.3 Dit son adresse sur demande
- 3.4 Connaît la date de son anniversaire
- 3.5 Donne d'autres renseignements personnels sur demande

4. Hygiène

- 4.1 Se lave les mains quand il/elle va à la toilette
- 4.2 Se mouche adéquatement sans rappel
- 4.3 A une bonne hygiène (cheveux, dents et vêtements)

- 4.4 A une coiffure soignée (par exemple : cheveux attachés, peignés ou brossés)
- 4.5 Utilise un désodorisant au besoin

5. Habillage

- 5.1 Attache ses souliers
- 5.2 Met seul tous ses vêtements d'hiver
- 5.3 A une tenue vestimentaire appropriée selon le code vestimentaire de l'école
- 5.4 A une tenue vestimentaire appropriée selon la température et le climat

6. Entretien de son milieu de vie

- 6.1 Range ses effets personnels dans son casier
- 6.2 Défait son sac et range ses choses au bon endroit
- 6.3 Met sa chaise sur son bureau à son départ
- 6.4 Jette ses déchets dans la poubelle
- 6.5 Nettoie le tableau sur demande
- 6.6 Range son matériel scolaire lorsqu'il/elle n'en a plus besoin
- 6.7 Garde son matériel scolaire en bon état
- 6.8 Classe les feuilles dans ses cartables
- 6.9 Fait le ménage de son bureau sur demande
- 6.10 Participe au recyclage à l'école
- 6.11 Garde son bureau propre et en ordre
- 6.12 Entretient son casier régulièrement
- 6.13 Ramasse et range au bon endroit ce qu'il/elle utilise sur l'heure du dîner
- 6.14 Exécute correctement une responsabilité à l'école (par exemple : laver la table au dîner, passer le balai, nettoyer le tableau)
- 6.15 Avertit l'enseignant lorsqu'un bien public est endommagé

7. Vie communautaire

- 7.1 Connaît les différents intervenants scolaires (par exemple, directeur, secrétaire, infirmière)
- 7.2 Sait ce qu'il/elle doit faire après la classe (prendre l'autobus, aller au service de garde, se rendre à la maison)
- 7.3 Respecte les biens d'autrui
- 7.4 S'oriente dans l'école (ex : aller aux toilettes, à la cafétéria)
- 7.5 S'offre pour prendre des responsabilités de la classe
- 7.6 A un bon comportement lorsqu'il voyage en autobus scolaire
- 7.7 A un bon comportement lors des sorties scolaires
- 7.8 Écoute attentivement les spectacles à l'école ou lors des sorties

8. Respect des règlements

- 8.1 Obéit à l'autorité (intervenants en milieu de garde, enseignants, directeur)
- 8.2 Garde le silence en classe
- 8.3 Lève la main en classe pour demander la parole
- 8.4 Garde le silence lors des déplacements (par exemple, dans les corridors)
- 8.5 Suit les règlements dans des jeux de groupe animés par des adultes
- 8.6 Entre en classe au son de la cloche
- 8.7 Suit les règlements au service de garde ou à la cafétéria
- 8.8 Respecte les règlements de la classe
- 8.9 Connaît et suit les règlements de l'école (ex; dans la cour d'école)
- 8.10 Remet le matériel qu'il/elle a emprunté
- 8.11 Arrive à l'heure en classe

9. Santé

- 9.1 Met sa main devant sa bouche lorsqu'il/elle éternue
- 9.2 Fait attention pour ne pas attraper une maladie contagieuse (par exemple, se tient loin de la personne malade, ne boit pas dans le verre d'un autre, se lave les mains)
- 9.3 Sait quoi faire s'il/elle se blesse (par exemple, se rendre au secrétariat ou à l'infirmerie)

10. Sécurité

- 10.1 Connaît les règles de sécurité face aux étrangers
- 10.2 Demeure avec son groupe lors des sorties scolaires
- 10.3 A un comportement approprié lors des déplacements en moyen de transport (par exemple, voiture, autobus scolaire)
- 10.4 Connaît ce qu'il/elle doit faire lors d'une alarme de feu
- 10.5 Utilise les ciseaux de façon sécuritaire
- 10.6 Est conscient des dangers entourant l'école (les rues avoisinantes, la zone des autobus scolaires, le stationnement)

11. Autodétermination

- 11.1 Indique verbalement ou par gestes une préférence quand un choix lui est offert
- 11.2 Exprime ses besoins fondamentaux (ex : faim, soif) autrement que par les pleurs
- 11.3 S'intéresse à une tâche ou à un jeu
- 11.4 Identifie les tâches qu'il/elle aime ou n'aime pas faire
- 11.5 Demande de l'aide si nécessaire
- 11.6 S'intéresse aux activités de la classe
- 11.7 Prend des initiatives (par exemple, ranger son matériel seul)
- 11.8 Face à un problème, trouve une solution par lui-même
- 11.9 Utilise différentes stratégies pour résoudre un problème
- 11.10 Trouve un moyen de s'occuper lorsqu'il/elle a un temps libre (par exemple, se prend un livre de lecture)

11.11 Avertit l'enseignante lorsqu'il/elle doit quitter la classe à l'avance

12. Persévérance et organisation

12.1 Connaît parfaitement la routine de classe

12.2 Apporte le matériel nécessaire en classe

12.3 Organise seul le matériel nécessaire à l'accomplissement d'une tâche

12.4 Organise son espace de travail et son matériel avant de débiter la tâche

12.5 Utilise un aiguisoir, au besoin

12.6 Persévère dans une tâche malgré les difficultés rencontrées

12.7 Termine le travail assigné

12.8 Vérifie ses travaux avant de les remettre pour corrections

12.9 Vérifie son agenda avant de faire son sac d'école

12.10 Remet ses devoirs à temps

12.11 Suit un plan de travail

13. Attention

13.1 Poursuit une tâche en classe malgré les distractions

13.2 Garde une bonne position d'écoute en classe (bien assis sur sa chaire)

13.3 Travaille de façon continue pendant au moins 15 minutes

13.4 Arrête une activité qu'il/elle aime, sans opposition, dès qu'on lui demande

13.5 A un bon niveau d'attention à l'école (durant la majeure partie de la journée)

14. Comportements prosociaux

14.1 Procède à de courtes interactions avec ses pairs

14.2 Initie des interactions avec autrui

14.3 Maintient un bon contact visuel lorsqu'on lui parle

14.4 Salut une personne qu'il/elle connaît

14.5 Maintient et termine une conversation de façon appropriée

- 14.6 Partage ses objets personnels avec ses camarades de classe
- 14.7 Participe à des activités de groupe sur demande
- 14.8 Accepte d'aider lorsqu'on le lui demande
- 14.9 Réagit de façon appropriée aux taquineries d'un autre élève
- 14.10 Aime jouer des tours aux autres et se faire taquiner amicalement
- 14.11 A un bon sens de l'humour

15. Respect des règles sociales

- 15.1 Interrompt poliment une personne lorsqu'il/elle a besoin de lui parler
- 15.2 Lève la main en classe pour demander la parole
- 15.3 Demande la permission avant de prendre les objets personnels des autres
- 15.4 Attend son tour lors des activités de groupe
- 15.5 Utilise les formules de politesse (merci, s.v.p)
- 15.6 S'excuse lorsqu'il/elle interrompt quelqu'un ou le dérange
- 15.7 S'excuse lorsqu'il/elle commet une erreur
- 15.8 S'excuse lorsqu'il/elle blesse autrui
- 15.9 Félicite un élève qui a bien réussi, fait un compliment
- 15.10 Tient une promesse

16. Relations interpersonnelles

- 16.1 S'entend bien avec des camarades de classe
- 16.2 Est un bon modèle pour ses pairs
- 16.3 Est conscient(e) de la façon dont ses actions affectent les autres
- 16.4 A une bonne relation avec les enseignants et autres intervenants scolaires
- 16.5 Établit et maintient des liens d'amitié avec des enfants de son âge
- 16.6 Sait dire non à une demande d'un ami lorsque nécessaire
- 16.7 Résiste souvent aux influences négatives de ses pairs
- 16.8 Évite les situations de conflits
- 16.9 Maintient des interactions sociales en groupe pendant au moins 10 minutes

16.10 À l'occasion, à de longues conversations avec ses pairs

17. Adaptation sociale et affective

17.1 Exprime ses difficultés de façon adéquate

17.2 Réagit de façon adéquate face à un comportement inapproprié d'un autre élève

17.3 Reconnaît ses émotions et celles des autres

17.4 Exprime ses émotions de façon adéquate

17.5 Contrôle ses émotions lorsqu'il est fâché

17.6 Accepte qu'on le réprimande

17.7 Est sensible à l'opinion des autres

17.8 Anticipe les conséquences de ses actions

17.9 Comprend et accepte les conséquences de son comportement

17.10 Exprime son désaccord à ses amis

17.11 Respecte les autres et se fait respecter

17.12 Se calme immédiatement après une période active et attend les directives

17.13 Reconnaît ses forces et ses faiblesses

17.14 A confiance en lui

18. Coopération et travail d'équipe

18.1 Participe lors d'un travail en équipe

18.2 Travaille en équipe pendant au moins vingt minutes

18.3 Coopère avec ses camarades

18.4 Émet des critiques constructives

18.5 Formule des commentaires appropriés lors des discussions de groupe ou travaux d'équipe

18.6 Écoute les commentaires et les opinions des autres élèves

19. Habiletés préscolaires

- 19.1 Discrimine le plus petit et le plus grand
- 19.2 Associe des objets en catégories (animaux, fruits, couleurs)
- 19.3 Connaît quatre formes géométriques
- 19.4 Connaît une dizaine de couleurs
- 19.5 Indique correctement la droite et la gauche

20. Découpage et bricolage

- 20.1 Dessine sans dépasser les lignes de l'image
- 20.2 Trace une ligne avec une règle
- 20.3 Découpe une ligne droite sans dévier de plus de 1 cm
- 20.4 Découpe une ligne courbe sans dévier de plus de 1 cm
- 20.5 Découpe des formes, telles que des animaux et des bonhommes
- 20.6 Dessine des formes géométriques simples (un carré et un cercle)
- 20.7 Dessine des formes géométriques complexes (un rectangle et un losange)
- 20.8 Combine des formes simples dans ses dessins (ex : maison, arbres, soleil)
- 20.9 Utilise différentes couleurs dans ses dessins
- 20.10 Utilise des couleurs appropriées à l'image (ex : un citron jaune)

21. Habiletés de jeu

- 21.1 Joue avec d'autres enfants pour de courtes périodes de temps
- 21.2 Participe à des jeux collectifs
- 21.3 Demeure attentif à un jeu de groupe pendant au moins 15 minutes
- 21.4 Coopère lorsqu'il/elle joue
- 21.5 Accepte de perdre
- 21.6 Explique des règles de jeu à d'autres
- 21.7 A un esprit compétitif

22. Lecture

- 22.1 Tourne les pages d'un livre une à la fois
- 22.2 Lit son propre nom écrit sur une feuille
- 22.3 Identifie les 26 lettres de l'alphabet
- 22.4 Récite les 26 lettres de l'alphabet en ordre
- 22.5 Classe des mots en ordre alphabétique
- 22.6 À partir d'une image, identifie la première lettre du mot (ex : m pour minou, maison et mange)
- 22.7 Lit de courtes phrases
- 22.8 Associe des images à des phrases
- 22.9 Lit des histoires tel «Le petit chaperon rouge»et en comprend le sens
- 22.10 Répond à des questions écrites à partir d'un texte qu'il/elle vient de lire (compréhension de textes)
- 22.11 Comprend les consignes écrites
- 22.12 Lit des textes comprenant entre 50 et 75 mots
- 22.13 Lit des textes comprenant entre 75 et 100 mots
- 22.14 Lit des textes comprenant de 100 mots et plus
- 22.15 Lit un texte à voix haute devant un groupe
- 22.16 Fait des mots mystères et des mots cachés
- 22.17 Comprend les informations présentés par les médias écrits (ex : journaux, revues)

23. Écriture

- 23.1 Écrit trois chiffres ou trois lettres
- 23.2 Écrit adéquatement son prénom et son nom
- 23.3 Rédige de courtes phrases
- 23.4 Utilise adéquatement la majuscule et le point dans une phrase
- 23.5 Écrit une phrase à partir d'une image
- 23.6 Écrit de façon lisible

23.7 Retranscrit un texte

23.8 Écrit des textes de 3 à 6 phrases

23.9 Écrit une lettre courte et simple

23.10 Écrit en lettres cursives

23.11 Fait la différence entre un verbe conjugué au présent ou au passé

23.12 Fait la différence entre l'imparfait et le futur

23.13 Utilise un dictionnaire pour chercher l'orthographe d'un mot

24. Concepts mathématiques

24.1 Comprend les notions : « le plus lourd, le plus long »

24.2 Associe un chiffre à une quantité d'objets

24.3 Compte jusqu'à 20

24.4 Compte jusqu'à 100

24.5 Compte par multiples de...(ex : 10, 20, 30)

24.6 Compte à rebours

24.7 Reconnaît les chiffres de un à dix écrits en lettres

24.8 Fait des additions et des soustractions simples

24.9 Comprend la notion de la retenue et de l'emprunt

24.10 Comprend et utilise les nombres ordinaux (ex : premier, deuxième, troisième)

24.11 Récite de mémoire ses tables d'addition et de soustraction

24.12 Indique si un prix est inférieur ou supérieur à 1,00\$

24.13 Additionne le prix de trois items dont le coût total ne dépasse pas 10,00\$

24.14 Utilise une calculatrice

24.15 Résout des problèmes mathématiques simples

24.16 Suit une démarche de résolutions de problèmes

24.17 Complète des séries logiques simples (par exemple, 1,2,3,4, ?)

24.18 Fait des multiplications et des divisions simples

24.19 Récite de mémoire ses tables de multiplication de 1 à 10

24.20 Comprend le sens des symboles mathématiques (+, -, x, /, =)

24.21 Comprend les fractions ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$)

24.22 Fait des multiplications et des divisions comprenant deux chiffres

25. Notions de temps

25.1 Utilise correctement les marqueurs de temps (tantôt, demain, hier)

25.2 Connaît les quatre saisons

25.3 Connaît les sept jours de la semaine dans l'ordre

25.4 Connaît les douze mois de l'année dans l'ordre

26. Technologie

26.1 Démarre un ordinateur

26.2 Écrit quelques mots à l'aide d'un clavier d'ordinateur

26.3 Utilise un logiciel éducatif sur ordinateur

26.4 Écrit un texte à l'ordinateur

26.5 Repère un livre à la bibliothèque en utilisant un système de recherche

APPENDICE I
CONSIGNES D'ÉVALUATION DES ITEMS PAR LES EXPERTS

ÉQCA, Département de psychologie

Montréal le***** 2003,

Monsieur, Madame,

Notre équipe de recherche du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) travaille présentement à la révision de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs –version scolaire (ÉQCA-VS). Ce questionnaire mesure un des critères de la déficience intellectuelle, soit les comportements adaptatifs. Suite à l'évolution du contexte scolaire et social depuis la construction de cet instrument, nous avons dû éliminer et ajouter certains items. De plus, une reformulation de certains items fut effectuée pour permettre une meilleure compréhension chez les répondants.

D'autre part, l'Association américaine sur le retard mental (AAMR) a adoptée en 2002 une nouvelle définition du retard mental. Selon cette nouvelle définition, les habiletés adaptatives se divisent en trois facteurs : les habiletés conceptuelles, les habiletés pratiques et les habiletés sociales. Nous avons tenu compte de cette nouvelle définition pour restructurer l'ÉQCA-VS.

Nous sommes rendus à une étape où nous sollicitons votre aide. En effet, nous aurions besoin de votre avis sur différents points concernant cette nouvelle version de l'ÉQCA-VS.

Comme mentionné précédemment, certains items du questionnaire sont gardés intégralement. Nous demandons votre avis sur les items ajoutés.

Vous remarquerez que chaque facteur est divisé en 10 niveaux. Les niveaux représentent la difficulté de l'item. Ainsi le niveau 1 indique les items les plus faciles et le niveau 10 les items les plus difficiles.

Les nouveaux items sont indiqués en lettres majuscules et sont dans les encadrés. Les items écrits en minuscule sont les items de la version 1,2 de l'ÉQCA-VS qui ont été gardés. Ils sont placés à des niveaux déterminés par expérimentation. Les items en majuscule ont été placés de façon grossière aux différents niveaux suivant des repères théoriques et par jugement clinique. C'est l'expérimentation qui suivra la présente phase qui servira à déterminer leur vrai niveau de difficulté.

Nous aimerions obtenir votre avis sur les points suivants :

1. L'ordre par importance que vous accordez aux nouveaux items;
2. Les items que vous jugeriez pertinents d'inclure dans chacun des domaines d'habiletés en indiquant le niveau de difficulté suggéré;
3. La formulation des nouveaux items ou tout autre commentaire.

Ainsi,

1. À chaque encadré, vous trouverez un trait « ___ » devant chacun des nouveaux items où nous vous demandons d'indiquer en ordre décroissant la pertinence de chacun des items. Le chiffre 1 représente l'item que vous jugerez le plus pertinent. Il faut absolument faire un choix entre les items équivalents (il est toutefois possible de le noter à la place réservée pour les commentaires).
2. À la fin de chaque domaine, un espace est réservé pour vos suggestions de nouveaux items. Si possible, nous vous demandons d'estimer le niveau de difficulté (1 à 10) de ces items.
3. Si les items présentés ne vous semblent pas clairs, indiquez le nous, et si possible, indiquez quels changements vous apporteriez. Les commentaires spécifiques peuvent être apportés pour chacun des items sur les lignes suivant chaque item. Pour des commentaires plus généraux, nous vous suggérons de les indiquer à la fin de chacun des facteurs en particulier ou encore sur une page annexée. Tout commentaire de quelque ordre qu'il soit concernant l'échelle sera fortement apprécié.

Nous souhaiterions que vous nous retourniez ce document dans l'enveloppe pré-adressée et affranchie dans les plus brefs délais.

Votre collaboration à cette recherche nous serait d'une aide extrêmement précieuse. Si vous désirez plus de renseignements concernant cette recherche vous pouvez contacter Madame Carine Chartrand au (514) 987-4833.

Merci de votre attention, et nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos sentiments distingués.

Carine Chartrand
Étudiante au doctorat en psychologie

Paul Maurice, DPs
Professeur en psychologie

Carine Chartrand, Étudiante au doctorat en psychologie
ÉQCA
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8
Tél : (514) 987-4833 Fax : (514) 987-4249
Courriel : chartcari@yahoo.ca

RÉFÉRENCES

- Aubin, J., Berthiaume, P. et Lavallée, C. (2002). Milieu familial, santé mentale et problèmes psychosociaux chez les enfants et adolescents québécois de 9 ans, 13 ans et 16 ans. Dans Lacharité, C. et Pronovost, G. (2002) *Comprendre la famille*, Actes du 6^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille, pp. 141-161, Presses de l'université du Québec : Québec.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^{ième} édition). Washington, DC : Auteur.
- American Psychiatric Association (2003). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 4ème edition, texte révisé*. Masson : Paris.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie* (Trad. F. Gagné). Montréal, Québec : Guérin (ouvrage original publié en 1988).
- Balle, F. (1999). Les NTIC: outils au service de la formation et de l'enseignement. Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation. *Éducation et francophonie*. Volume XXVII, No 2, automne-hiver 1999. Revue scientifique virtuelle trouvée sur le world wide web à <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-2Balle.html>
- Bates, T. (1998). *International multi-media in a networked society*. Trouvé sur le World Wide Web en mars 2006 à l'adresse <http://bates.cstudies.ubc.ca/edmedia.html>
- Belhumeur, C. (1998) *Étude de fidélité test-retest de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (version scolaire) (ÉQCA-VS)*. Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat, inédite.
- Bellerose, C., Cadieux, É. Et Riberdy, H. (2002). Milieu familial des jeunes québécois de 9 ans, 13 ans et 16 ans. Dans Lacharité, C. et Pronovost, G. (2002) *Comprendre la famille*, Actes du 6^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille, pp. 151-161, Presses de l'université du Québec : Québec.
- Bernier, J.-J et Pietrulewicz, B. (1997). *La psychométrie, Traité de mesure appliquée*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bruininks, R.H., Woodcock, R.W., Weatherman, R. F. et Hill, B. K. (1996) *Scales of Independent Behavior-Revised*. The Riverside Publishing Company : Chicago

- Conseil consultatif national de Rescol (2001). Consensus du Conseil consultatif national de Rescol sur une vision du rôle des technologies de l'information et de la communication dans les apprentissages. Gouvernement du Canada : Ottawa.
- Crocker, L. M. et Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart et Wiston
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological testing* (5^{ème} édition). Harper et Row : New York.
- Desrosiers, H., Tassé, M.J. et Mourez, J.-P. (1998). Guide professionnel pour l'évaluation et le diagnostic du retard mental. *Bulletin de liaison de l'AQPS* (numéro spécial). Granby, Québec : Association québécoise des psychologues scolaires.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L. et Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. Dans E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot et M. Tousignant (1999) Eds. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. (pp. 317-347). Boucherville, Québec. : Gaëtan Morin.
- Doll, E. A. (1965) *Vineland Social Maturity Scale*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dubé, L. (1999). Psychopédagogie et technologies nouvelles. *Éducation et francophonie*. Volume XXVII, No 2, automne-hiver 1999. Revue scientifique virtuelle trouvée sur le world wide web à <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/27-2Dube.html>
- Dusseault, J. et Julien, G. (2000). *Émission Le Midi-Quinze* (radio). Montréal : Société Radio-Canada.
- Flynn, J. R. (1985). Wechsler intelligence tests: Do we really have a criterion of mental retardation? *American Journal of Mental Deficiency*, 90, pp. 236-244.
- Garcin, N. (2003). Les définitions et les systèmes de classification. Dans M. J. Tassé et D. Morin. *La déficience intellectuelle*. Gaëtan Morin éditeur : Boucherville.
- Garcin, N. (2000). *Normalisation de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs-version scolaire, pour une population d'enfants âgés de six ans et Étude de concordance entre l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs et le Cognitive Assessment System*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat, inédite.
- Giroux, L. et Pageau, D. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Québec.
- Gouvernement du Canada (2006). *Ordinateurs pour les écoles*. Trouvé au mois de mars 2006 sur

- le World Wide Web à partir de <http://cfs-ope.ic.gc.ca/Default.asp?lang=fr>
- Gouvernement du Québec (2004). *Portrait du Québec*. Trouvé au mois de juin 2005 sur le World Wide Web à partir de http://www.gouv.qc.ca/wps/portal/!ut/p/.cmd/cs/.ce/7_0_A/s/7_0_9U/_th/J_3_CH/_s.7_0_A/7_0_9G/_me/7_0_9D-7_0_A/_s.7_0_A/7_0_9U?lang=fr
- Gouvernement français. Ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité (1993). *Guide barème d'évaluation des déficiences et des incapacités des personnes handicapées*. (Décret no 93-1216 du 4 novembre 1993). Paris : MASTS.
- Greenspan, S. (1999) A Contextualist Perspective on Adaptive Behavior. In R.L. Schalock et D.L. Braddock (1999) (Éds.). *Adaptive Behavior and Its Measurement : Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 61-77). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Greenspan, S. (1997). Dead Manual Walking? Why the 1992 AAMR Definition Needs Redoing. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. September 1997, pp. 179-189.
- Greenspan, S., Switzky et Grandfield (1996). Everyday Intelligence and Adaptive Behavior: A Theoretical Framework. Dans Jacobson, J. W. Et Mulick, J. A. *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. (pp. 127-135). Washington: D.C. American Psychological Association, Division of Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- Greenspan, S. Et Grandfield, J.M. (1992) *Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence*. *American Journal of Mental Retardation*, 96, 442-453.
- Grégoire, R., Bracewell, R. et Laferrière, T. (1996). *L'apport de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Rescol: Québec.
- Gresham, F.M. et Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, Volume 21, Numéro 1, pp. 167-181.
- Gresham, F.M. (1993). Social skills and learning disabilities as Type III error: rejoinder to Conte and Andrews. *Journal of learning disabilities*. 26 (3), pp. 154-158.
- Gresham, F.M., MacMillan, D.L. et Sipertein, G.N. (1995). Critical Analysis of the 1992 AAMR Definition : Implications for School Psychology. *School Psychology Quarterly*, 10 (1). pp 1-19.

- Gresham, F.M. et Reschley, D.J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*, 367-381.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation (éd. révisée)*. American Association on Mental Deficiency : Washington.
- Harrison, P.L. et Oakland, T. (2003), *Adaptive Behavior Assessment System 2nd edition*, The Psychological Corporation, San Antonio
- Heath, C. P. Et Obrzut, J. E. (1984). Adaptive Behavior: Concurrent validity. *Journal of Psychoeducational Assessment, 4*, pp. 53-59.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency, 64*. pp. 1-67.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Traduit par M. Rosier (1999). De Boeck Université : Paris.
- Hutchby, I. et Moran-Ellis, J. (2001). Relating children, technology and culture. Dans Hutchby, I. et Moran-Ellis, J. *Children, technology and culture The impacts of technologies in children's everyday lives*. RoutledgeFarmer : New York.
- Institut de la statistique du Québec (2003). *Enquête sur l'utilisation de l'Internet à la maison*. Trouvé au mois de mars 2006 sur le World Wide Web à partir de <http://www.stat.gouv.qc.ca/savoir/indicateurs/tic/menages/>
- Institut de la statistique du Québec (2002). *Profils régionaux*. Trouvé au mois de décembre 2003 sur le World Wide Web à partir de http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/statistique_profils_fixe.htm
- Jacobson, J. W. Et Mulick, J. A. (1996). *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. Washington: D.C. American Psychological Association, Division of Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- Kamphaus, R. W. (1987) Conceptual and psychometric issues in the assessment of adaptive behavior. *The Journal of Special Education, Vol. 21, No. 1*, pp.27-35
- Laferrière, T. Bracewell, R. et Breuleux, A. (2001). *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire (mise à jour)*. Ottawa : Rescol/SchoolNet.
- Laferrière, T. (1999). Avantages des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement et les apprentissages dans les classes de maternelle à la fin du secondaire. Ottawa : Rescol/SchoolNet.
- Lamarre, J. et Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.

- Avis au ministre de l'éducation.* Conseil supérieur de l'éducation : Québec.
- Lambert, N., Nihira, K. et Leland, H. (1993). *AAMR Adaptive Behavior Scale-School* (2^{ième} édition). Austin, TX : Pro-Ed.
- Langouët, G. et Béraud-Caquelin, H. (2002). Les jeunes et leurs parents face aux médias. Dans Lacharité, C. et Pronovost, G. (2002) *Comprendre la famille*, Actes du 6^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille, pp. 151-161, Presses de l'université du Québec : Québec.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, 2^{ème} édition. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lebeau, A. (1999). *Construction d'une banque d'items de comportements adaptatifs pour fin d'évaluation de la programmation de niveau préscolaire*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat, inédite.
- Lecavalier, L., Tassé, M. J. et Lévesque, S. (2001). Assessment of Mental Retardation by School Psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 17 pp. 97-107.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Reeve, A., Schalock, R.J., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., et Spreat, S. et Tassé, M.J. (2003). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (10^e édition). [sous la dir. de Diane Morin] Eastmen, Québec : Behaviora.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Reeve, A., Schalock, R.J., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., et Spreat, S. et Tassé, M.J. (2002). *Mental Retardation : Definition, Classification and Systems of Supports* (10^e édition). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.J., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., et Stark, J.A (1994). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (9^e édition). [sous la dir. de Paul Maurice]. Saint-Hyacinthe, Québec : Edisem
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.J., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., et Stark, J.A (1992). *Mental Retardation : Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2001) *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Matson, J. L. et Hammer, D. (1996). Assesment of Social Functioning. Dans Jacobson, J. W. Et Mulick, J. A. *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. (pp. 157-163). Washington: D.C. American Psychological Association, Division of Mental Retardation and Developmental Disabilities.

- Matson, J. L. et Ollendick, T. H. (1988) *Enhancing children's social skills : Assessment and treatment*. New York: Plenum Press
- Maurice, P. et Piédaloue, M. (2003). Dans Tassé, M.J. et Morin, D. *La déficience intellectuelle* (pp. 55-67). Boucherville, Qc. Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- McIntire, S. A. et Miller, L. A. (2000). *Foundations of Psychological Testing*. McGraw-Hill Higher Education: États-Unis.
- Mealor, D. J. et Richmond, B. O. (1980). Adaptive behavior : teachers and parents disagree. *Except child*, 46 (5), pp. 386-389.
- Meyers, C., Nihira, K. et Zetlin, A. (1979) The measurement of adaptive behavior. Dans Ellis, N. R. (Éditeur) *Handbook of Mental Deficiency: Psychological theory and research*, deuxième édition (pp. 431-481) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). Statistiques détaillées sur les effectifs scolaires et les diplômes décernés. Trouvé au mois d'octobre 2000 sur le World Wide Web à partir de http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/index.htm
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999) Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Gouvernement du Québec : Québec
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (2001). Grandir au Québec. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997). Programme éducatif dans les centres de la petite enfance. Publications Québec : Québec
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2001). De l'intégration sociale à la participation sociale. Québec, QC : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Morin, D. et Maurice, P. (2001). Élaboration de la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12, pp. 7-20.
- Morin, D. (1993). *Élaboration de la version scolaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat, inédite.

- Nelson, L.D. (1994). Introduction to the Special Section on Normative Assessment. *Psychological Assessment*, 6 (4). p. 283.
- Nihira, K. (1999). Adaptive Behavior : A Historical Overview. Dans R.L. Schalock et D.L. Braddock (1999) (Éds.). *Adaptive Behavior and Its Measurement : Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 7-14). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M., et Leland, H. (1969). *AAMD Adaptive Behavior Scale*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Office des personnes handicapées du Québec (1984). *À part égale : l'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*. OPHQ : Drummondville.
- Organisation Mondiale de la santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Masson.
- Organisation Mondiale de la santé (1993). *CIM-10 : Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement*. Genève : Masson. (pp. 29-42). Washington, DC: National Association of School Psychology. .
- Renaud, N., Lemieux, Lapointe, Maurice, P.R. (1988). *Construction de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA)*. Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Salvia, J. et Ysseldyke, J.E. (1991). *Assesment* (5^{ème} édition). Boston : Houghton Mifflin.
- Sattler, J. (2002). *Assessment of Children. Behavioral and Clinical Application*. San Diego, Californie : Jerome M. Sattler, Publisher.
- Schalock, R.L. (1999). The Merging of Adaptive Behavior and Intelligence : Implications for the Field of Mental Retardation. In R.L. Schalock et D.L. Braddock (1999) (Éds.). *Adaptive Behavior and Its Measurement : Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 43-59). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L. et Braddock, D.L. (Éds.) (1999). *Adaptive Behavior and Its Measurement : Implications for the Field of Mental Retardation*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Scheerenberger, R. C. (1983). *A history of mental retardation*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation du Québec*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Simeonsson, R. J. (1978). Social competence. *Mental Retardation and Developmental*

- Disabilities*, 10, 130-171.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A. et Cichetti, D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales : Survey Form*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A. et Cichetti, D.V. (1985). *Vineland Adaptive Behavior Scales : classroom edition*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Spreat, S. (1999). Psychometric standards for adaptive behavior assessment. Dans R. L. Schalock (Éd.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*. Pp. 103-117. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Süss, D., Suoninen, A., Garitaonandia, C., Juaristi, P., Koikkalainen, R. et Oleaga, J. A. (2001) Media childhood in three European countries. Dans Hutchby, I. et Moran-Ellis, J. *Children, technology and culture The impacts of technologies in children's everyday lives*. RoutledgeFarmer : New York.
- Taillefer, L. (1998). *Élaboration du rapport normatif informatif de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs et Normalisation de la version scolaire de l'ÉQCA pour une population d'enfants âgée de 7 et 8 ans*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat, inédite.
- Tardif, A. (1999). *Élaboration d'items du domaine des habiletés sociales de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs pour des adultes sans retard mental*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat, inédite.
- Tassé, M.J., Aman, M.G., Hammer, D. et Rojahn, J. (1996). The Nisonger child behavior rating form : age and gender effects and norms. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 59-75.
- Tassé, M.J., Borthwick-Duffy, S. A., Balboni, G., Horner, R. H., Scherba de Valenzuela, J., Schalock, R., Spreat, S., Thissen, D. M., Wacker, D. P., Widaman, K. et Zhang, D. (2005). *Adaptive Behavior Assessment Instrument*. AAMR: Washington.
- Tassé, M.J. et Morin, D. (2003). L'étiologie Dans Tassé, M.J. et Morin, D. *La déficience intellectuelle* (pp. 24-37). Boucherville, Qc. Gaëtan Morin Éditeur.
- Tassé, M.J., Piédalue, M. et Maurice, P. (1999). *The construct of adaptive behavior : replication of the multidimensionnal structure using the Quebec Adaptive Behavior Scale*. Manuscrit inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Thompson, J.R., McGrew, K.S. et Bruininks, R.H. (1999). Adaptive and Maladaptive Behavior :

- Functional and Structural Characteristics. In R.L. Schalock et D.L. Braddock (1999) (Éds.). *Adaptive Behavior and Its Measurement : Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 15-41). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- UNESCO (1998). *World education report : Teachers and teaching in a changing world*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vaillant, I. (2001). *Comparaison des modes d'administration téléphonique et papier-crayon de l'ÉQCA-VS et démarche de construction d'une version de testage adaptatif informatisé*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat, inédite.
- Vallerand, R. J. et Sénécal, C. (1994). Le comportement d'aide : perspectives classiques et contemporaines. Dans Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Gaëtan Morin Éditeur : Montréal. Pp. 567-615.
- Vandoni, C.M. (1998). *Étude de validité globale des comportements adaptatifs, du rapport critérié de l'ÉQCA-VS et de la micro-adaptation*. Université du Québec à Montréal. Mémoire de maîtrise, inédit.
- Walsh, W. B. et Betz, N. E. (2001). *Tests and Assessment fourth edition*. New Jersey: Prentice Hall inc.
- Wechsler, D. (2003) *Wechsler Intelligence Scale for Children, 4^{ème} édition*. USA: The Psychological Corporation
- Widaman, K. F. et McGrew, K. S. (1996). The Structure of Adaptive Behavior. Dans Jacobson, J. W. Et Mulick, J. A. *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. (pp. 97-110). Washington: D.C. American Psychological Association, Division of Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- Zigler, E., Balla, D., et Hodapp, R. (1984). On the definition and classification on mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 89 (3), pp. 215-230.