

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

JOHANNE FRECHETTE

VALIDITE DE CONTENU DE L'INVENTAIRE DE COM-  
PORTEMENTS DE MESADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

MAI 1983

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

## REMERCIEMENTS

L'auteur désire exprimer sa sincère reconnaissance à son directeur et son co-directeur, Monsieur Bertrand Roy M.Ps. et Madame Micheline Dubé D.Ps., tous deux professeurs au Département de Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour leur appui constant et judicieux.

Des remerciements sont également adressés à Monsieur Jean Rosay L.Ps., psychologue à la Commission scolaire régionale de Chambly, pour avoir consenti à la révision du MSA 176.

De plus, l'auteur tient à remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette recherche dont les professeurs, les psycho-éducateurs et les psychologues de Ville-Joie St-Dominique et des Commissions scolaires régionales Val-Mauricie et des Vieilles Forges et, de façon toute particulière, Monsieur Normand Fréchette psycho-éducateur à la polyvalente Chavigny, pour sa précieuse collaboration tout au long de ce travail.

## Table des matières

Sommaire . . . . .	v
Introduction . . . . .	1
Chapitre premier - Contexte théorique . . . . .	4
La mésadaptation socio-affective en classe . . . . .	5
La validité d'un questionnaire . . . . .	28
Chapitre II - Méthodologie . . . . .	36
Types de comportements insuffisamment représentés . . . . .	38
Enquête . . . . .	38
Vérification de la validité de contenu . . . . .	44
Chapitre III - Analyse des résultats . . . . .	48
Analyse quantitative . . . . .	49
Analyse qualitative . . . . .	54
Discussion . . . . .	90
Résumé et conclusion . . . . .	95
Appendice A - MSA . . . . .	103
Appendice B - Répartition des items selon les échelles . . . . .	110
Appendice C - Directives lors de la vérification de la validité de contenu . . . . .	123
Références . . . . .	129



## Sommaire

Confronté au manque d'instruments de mesure adéquats pour le dépistage de la mésadaptation socio-affective en milieu scolaire québécois, nous avons procédé à la première étape de l'élaboration de l'Inventaire de comportements de mésadaptation socio-affective et de la vérification de sa validité de contenu.

Après avoir pris connaissance de plusieurs inventaires de comportements ainsi que de la littérature décrivant les principaux modèles de comportements mésadaptés en classe, quelques énoncés ont été ajoutés au questionnaire de base, le MSA 176 (Rosay et al., 1972) et neuf échelles ont été établies sous lesquelles il devait être possible de répartir les énoncés du questionnaire. Par la suite, une enquête menée auprès de sept professeurs permet de vérifier les items de l'inventaire et d'en reprendre la formulation. Finalement, l'étape de vérification de la validité de contenu est effectuée par la méthode du Q-sort. L'expérimentation consiste, pour neuf juges, à répartir les 193 énoncés dans l'une ou l'autre des neuf échelles pré-établies.

Les résultats de l'expérimentation démontrent une bonne validité de contenu considérant que dans l'ensemble, les neuf échelles s'avèrent bien définies par les énoncés et de façon suffisante.

## Introduction

La mésadaptation socio-affective suscite beaucoup de questions et de recherches dans les différents milieux où travaillent des intervenants-jeunesse. Ainsi, un projet financé par le Ministère de l'Education, concernant la mésadaptation socio-affective en milieu scolaire, a débuté à l'automne 1979. Cela permet de prendre connaissance d'un questionnaire nommé MSA 176 (Rosay et al., 1972), conçu par un groupe de professionnels de la Commission scolaire régionale de Chambly. Il s'agit d'un inventaire de comportements des jeunes mésadaptés socio-affectifs. Son emploi est limité puisque ses caractéristiques ne sont malheureusement pas établies.

Le manque d'instruments de mesure adaptés au dépistage de la mésadaptation socio-affective en milieu scolaire québécois, nous a conduit à vouloir élaborer un inventaire de comportements à partir du MSA 176, en effectuant une première vérification de sa validité. Dans ce but, la littérature concernant l'observation des comportements en classe et ce type d'instrument de mesure est exploré, permettant de voir le MSA 176 de façon plus objective. Un portrait théorique des caractéristiques du mésadapté socio-affectif est par la suite dégagé sous forme de comportements et d'attitudes observables en classe.

Dans le deuxième chapitre de ce travail, deux étapes sont réalisées, celles-ci permettent d'établir la validité de contenu du nouvel

instrument de mesure. Premièrement des professeurs oeuvrant auprès de jeunes mésadaptés socio-affectifs sont consultés afin de bien s'assurer de l'exactitude des données théoriques précédemment recueillies. Puis la vérification de la validité de contenu est effectuée par neuf juges travaillant dans le domaine auquel s'adresse le questionnaire. Les différentes étapes concernant la validité ainsi que les données théoriques s'y rapportant sont exposés.

Chapitre premier

Contexte théorique

Durant la construction d'un instrument de mesure, le concept de validité doit être considéré. La validation d'un questionnaire est essentielle pour vérifier ce que mesure le test et s'assurer qu'il le mesure bien. A cette fin, il existe plusieurs méthodes différentes de validation et toutes requièrent, fondamentalement, une définition de ce qui devra être déduit. Le Standards for Educational and Psychological Tests(1974) souligne que la validité est déduite et non pas mesurée; c'est par conséquent un jugement qui est posé. Pour ce faire, on dispose de plusieurs types de sources auxquelles se fier: d'une part, une documentation plutôt exhaustive du domaine et les études récentes sur le sujet, et d'autre part, les experts dans les milieux concernés ainsi que les spécialistes d'université.

#### La mésadaptation socio-affective en classe

La première partie de ce chapitre étudie la mésadaptation socio-affective en classe. Pour ce faire, la valeur des observations faites par les professeurs est tout d'abord considérée. Puis, la documentation entourant les inventaires de comportements en classe est détaillée, pour parvenir à dégager les caractéristiques de la validité de quelques-uns de ces questionnaires. Par la suite, un portrait théorique du mésadapté socio-affectif est tracé à partir des comportements. Ces démarches permettent

d'évaluer la validité de contenu du MSA 176, puis d'élaborer un inventaire descriptif des comportements. La deuxième partie du chapitre abordera les critères de la validité de contenu et les méthodes pour la vérifier.

### L'observation des comportements en classe

L'observation des comportements en classe est importante parce que la classe est une société en miniature qui fournit un entraînement aux attitudes sociales et aide à la fois au développement intellectuel et à la maturation émotionnelle. Un comportement approprié contribue à maintenir un climat favorable à l'apprentissage. A l'inverse, un comportement inadapté affectera non seulement l'individu même, mais également la classe entière (Parashar, 1976).

Bower (1960) fut l'un des premiers à développer une technique d'observation des comportements en classe, afin de reconnaître les problèmes émotionnels qui peuvent interférer avec les succès académiques. Ses résultats furent très encourageants et fournirent une base de travail stimulante à de nombreuses autres recherches. Dans ce contexte, le besoin d'une compréhension mieux articulée de l'organisation des comportements particuliers en classe s'est fait sentir, afin de les mettre par la suite en relation selon diverses variables tels l'âge, le Q.I., le sexe, etc. (Bronson, 1966; Spivack et Swift, 1966; Swift et Spivack, 1969).

#### A. Comportements et succès académique

Spivack et Swift ont étudié plus précisément certains comportements, afin d'évaluer quels sont ceux directement reliés au succès

académique ou à la croissance intellectuelle (Spivack, 1964; Spivack et Swift, 1966; Swift et Spivack, 1968, 1969). Ces comportements, relevés par des enseignants de classes régulières et de classes spéciales pour mésadaptés socio-affectifs, sont divisés en 13 facteurs. Ces 13 facteurs ont une corrélation élevée avec le succès académique dans les classes spéciales, et 12 des 13 dans les classes régulières.

Pour sa part, Gardner (1971) décrit une forte association entre l'échec scolaire et les comportements agressifs, alors que York et al. (1972) retrouve un retard éducationnel sérieux chez des enfants aux comportements agressifs et dissipés.

D'un autre côté, peut-on s'apercevoir, suite à l'observation de ces comportements, qu'un jeune est retardé mentalement plutôt que de souffrir d'un handicap perceptuel? Réussit-on à voir une différence entre un problème de comportement et un léger trouble neurologique?

#### B. Comportements et déficience intellectuelle

Il est généralement accepté que les déficients mentaux ont une plus haute incidence de désordres de comportements que la population en général (Parashar, 1976; Rutter, 1977). Rutter (1971a) soutient qu'une vaste gamme de comportements déviants sont plus communs aux enfants ayant un Q.I. bas que ceux qui ont un Q.I. élevé. Cette association possible entre la déficience et les désordres de comportements chez le même individu soulève des questions sur les causes de cette coexistence et sur ce que cela peut impliquer. A notre avis, certaines de ces questions sont



fort pertinentes. Par exemple, se peut-il que certains cas étiquetés "déficients mentaux" soient en fait mésadaptés socio-affectifs et que ces déficiences intellectuelles soient essentiellement le résultat de telles inadaptations?

### C. La différenciation des problèmes

C'est dans cette perspective de différenciation des problèmes que Parashar (1976) a étudié un certain nombre de comportements en classe. Le but de sa recherche est d'identifier et de mesurer la nature et la prédominance des types de comportements inadaptés en classe qui interfèrent dans l'apprentissage et qui distinguent le retard mental des difficultés d'apprentissage et de la perturbation émotionnelle. Les comportements sont relevés à l'aide du Devereux Elementary School Behavior (D.E.S.B.) de Spivack et Swift (1966), questionnaire rempli par le professeur. Les résultats sont encourageants puisqu'ils démontrent, d'une part, une série de comportements communs chez les trois groupes de jeunes, mais surtout un certain nombre de comportements différents.

McRae-McCarthy et Paraskevopoulos (1969) se sont également penchés sur de telles questions. A l'aide d'un questionnaire s'adressant aux professeurs, ils comparent les différents modèles de comportements des enfants ayant des troubles d'apprentissage, des enfants mésadaptés socio-affectifs et des enfants sans problème particulier. Ils confirment l'hypothèse selon laquelle des enfants ayant des problèmes d'apprentissage peuvent être différenciés d'enfants perturbés émotionnels, et ce en termes de

comportements sociaux observables.

Idéalement, il serait sans doute préférable d'employer des observateurs entraînés afin de faire des observations répétées et détaillées du comportement de l'enfant. Cependant, pour des raisons pratiques évidentes, ces données ne sont jamais obtenues de tels observateurs, assignés à cette tâche de façon systématique.

#### D. Les professeurs, observateurs privilégiés

Il est clair que les professeurs occupent une place privilégiée pour l'observation des jeunes et il est maintenant généralement accepté qu'ils perçoivent de façon nuancée la gravité des problèmes présentés par les étudiants. Avec l'aide d'un outil adéquat (telle une grille d'observation) et/ou d'un entraînement spécial, ils parviennent à identifier avec justesse les jeunes ayant un handicap émotionnel. Afin d'arriver à ce résultat, certaines études comparent le jugement du professeur à ceux d'autres professionnels, ou encore à un test objectif (Balow, 1966; Bower, 1960; Digman, 1963; Glavin et Quay, 1969; Harth et Glavin, 1971; Morse, Finger et Gilmae, 1968).

#### E. Système de classification diagnostique

L'intérêt accru pour la psychiatrie de l'enfant amène les professionnels à rechercher un système de classification diagnostique généralement acceptable. Rutter (1965) souligne que "(...) le manque d'une telle classification a été un obstacle sévère au progrès de la psychiatrie de l'enfant." (p. 71). En effet, à défaut d'un langage ayant une terminologie

commune, l'échange des idées et toute autre communication entre les professionnels se trouvent grandement réduits.

La reconnaissance croissante de ce besoin se reflète dans le rapport "Diagnostic Classification in Child Psychiatry" (Jenkins et Cole, 1964), produit dans la publication de l'American Psychiatric Association, ainsi que dans celui réalisé par le Group for the Advancement of Psychiatry (1966). Aussi, la Classification Internationale des Maladies traite, dans l'un de ses chapitres, des troubles mentaux. Bien qu'elle soit régulièrement vérifiée, elle demeure peu adaptée au domaine scolaire.

En dépit de l'accord très répandu concernant le caractère désirable d'un système de classification diagnostique, aucune théorie de la personnalité n'a été reconnue suffisamment satisfaisante pour être développée à cet effet. Par conséquent, un nombre croissant de chercheurs ont concentré leurs efforts à développer une classification descriptive des symptômes manifestes définis en termes de comportements, avec un minimum d'interprétation et de conclusion. Cela se fait au moyen de mesures de comportements plus raffinées, appuyées sur des analyses de facteurs des symptômes (Becker, 1960; Becker et al., 1962; Dreger et al., 1964; Peterson, 1961; Quay, 1964; Quay et al., 1966; Ross et al., 1965; Rubin et al., 1966; Rutter, 1967; Spivack et Swift, 1966, 1967a; Stott et Sykes, 1969; Waksman et Loveland, 1980; Walker, 1967b.)

#### Les inventaires de comportements

On voit donc se développer plusieurs inventaires de comportements,

s'adressant à des jeunes de tout âge et qui sont à l'usage soit des parents, soit des professeurs. Pour notre part, nous ne considérons que les questionnaires construits en fonction des professeurs. Ils se composent de phrases décrivant des comportements observables chez les élèves en classe, ainsi que des expressions d'humeurs et d'attitudes non-ambigües. La majorité des questionnaires ne demande pas à l'observateur d'interpréter les comportements ni de connaître la signification diagnostique rattachée aux énoncés. Etant des mesures de l'inadaptation, ils n'établissent pas de différences entre les diverses sortes de "bonnes adaptations", quoique certains questionnaires possèdent des items indiquant l'adaptation. C'est le cas du Louisville Behavior Checklist for Males, 6-12 years of Age (L.B.C.M.) de Miller (1967), du Bristol Social Adjustment Guides (B.S.A.G.) de Stott et Sykes (1969) et du D.E.S.B. de Spivack et Swift (1969; 1967a). Tous trois possèdent au moins une phrase par regroupement factoriel qui suggère un comportement dit "normal". Plusieurs de ces questionnaires peuvent aussi être utilisés comme critères de mesure du changement lorsqu'ils sont administrés à des intervalles réguliers.

Regardons plus en détail certains inventaires de comportements qui semblent recevoir une critique favorable, soit le Problem Behavior Identification Checklist (P.B.I.C.), le Behavior Problem Checklist (B.P.C.), le D.E.S.B. ainsi que le B.S.A.G. pour présenter par la suite le MSA 176.

#### A. Le Problem Behavior Identification Checklist

Le P.B.I.C. (Walker, 1967b) est un outil auquel le professeur

de la quatrième à la sixième année de l'élémentaire peut se fier pour la difficile tâche qu'est la sélection d'enfants ayant des problèmes de comportement; les enfants ainsi choisis sont référés pour une évaluation psychologique. Le professeur doit répondre à 50 énoncés selon une valeur allant de un à quatre. L'emploi en est facile et ne demande que cinq à dix minutes.

Lors de la sélection des énoncés du questionnaire, 30 professeurs de la quatrième à la sixième année sont questionnés afin d'identifier dans leur classe, les enfants montrant des problèmes de comportement chroniques. En prenant ces enfants comme modèles, chaque professeur fournit une description des comportements observables jugés comme indiquant la perturbation émotive ou la mésadaptation sociale. Les 50 comportements les plus fréquemment mentionnés sont incorporés dans le questionnaire. Ces items sont donnés à cinq experts afin qu'ils les classent sur une échelle graduée pour voir comment le comportement peut handicaper l'adaptation du jeune.

La fidélité du test est vérifiée par la méthode de bissection et de test-retest, suivis d'une analyse factorielle. Celle-ci fait ressortir cinq facteurs. Un premier facteur, syndrome "d'acting-out", touche les comportements perturbateurs et agressifs. Un second facteur, syndrome de retrait, rejoint des comportements d'évitement et socialement passifs. Un troisième facteur de distractibilité contient surtout des éléments concernant la pauvreté d'attention ainsi que quelques items reflétant l'agitation et l'impuissance face aux tâches assignées. Le quatrième facteur,

titré relations perturbées avec les pairs, comprend un assortiment de symptômes de nature névrotique, tels la compulsivité, le sentiment d'infériorité, la critique de soi, le bégaiement, le blocage verbal, etc. L'immaturité, cinquième et dernier facteur, se compose d'une variété de symptômes indiquant l'anxiété: plaintes somatiques, cauchemars, tics nerveux, grande inquiétude face aux événements, énurésie, pleurs abondants et inappropriés.

#### B. Le Behavior Problem Checklist

Le B.P.C. de Quay et Peterson (1967), s'adresse à l'enfant de l'élémentaire jusqu'au début du secondaire. Il est élaboré à partir d'une étude de Peterson (1961), dont le but est d'explorer la structure des désordres de l'enfance. Toutefois, Peterson ne se limite pas aux comportements en classe; il s'adresse à une clinique psychiatrique et enregistre 52 difficultés les plus communes aux enfants ayant des problèmes socio-affectifs. Ces comportements et traits apparents deviennent des éléments pour bâtir une échelle. Il demande alors à des professeurs d'évaluer les énoncés, afin de savoir s'ils représentent des problèmes en classe, puis d'utiliser le questionnaire en classe avec leurs élèves. Une analyse de facteurs en fait alors ressortir deux: les problèmes de conduite (conflits avec les autres, éléments dérangeants, destruction d'objets) et les problèmes de personnalité (sentiment d'infériorité, retrait social, anxiété, dépression, timidité).

Quay et Quay (1965) retouchent les données de Peterson en fonction

d'enfants du même groupe d'âge, et ils dégagent un troisième facteur: l'immaturité (paresse, oisiveté, manque d'intérêt, inattention, préoccupation, etc.). Ce troisième facteur est également relevé dans l'étude de Quay, Morse et Cutler (1966).

McRae-McCarthy et Paraskevopoulos (1969) vérifient la validité de ce questionnaire. Ils comparent les résultats obtenus par des enfants d'une classe régulière, ceux d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage et finalement ceux d'enfants d'une classe spéciale pour perturbés émotifs. Leurs données indiquent des différences significatives entre les trois groupes d'enfants suggérant que le questionnaire est suffisamment sensible pour en faire la différence. Aussi, les recherches faites lors de son développement et l'emploi subséquent du B.P.C. tendent à suggérer que celui-ci est un outil de mesure raisonnablement fidèle (Spivack et Swift, 1973).

Toutefois, il demeure que les comportements ont été enregistrés dans une clinique psychiatrique et, bien que les recherches citées précédemment démontrent que les trois dimensions du comportement (problème de conduite, problème de personnalité et immaturité) peuvent se présenter en classe, la juste proportion du champ d'application des comportements relatifs à l'apprentissage demeure incertaine.

#### C. Le Devereux Elementary School Behavior

Pour leur part, Spivack et Swift (1966; 1967a) ont développé le D.E.S.B. dont le but est de mesurer les comportements qui reflètent

l'adaptation globale aux demandes du milieu-classe et son succès académique subséquent dans cette classe, au niveau du primaire.

Spivack et Swift se sont faits aider de professeurs de classes régulières et spéciales; ils dégagent 111 comportements apparents qui deviennent leurs énoncés de base. Par la suite, une analyse de facteurs conserve 47 items répartis en 11 regroupements, qui mesurent la mésadaptation en classe, l'impatience, le manque de respect-défi, l'anxiété du succès, le rejet du blâme, la recherche d'appui externe, la compréhension, l'inattention et le retrait, la facilité à être hors de propos (inapproprié), l'initiative créatrice (verbale) et enfin, la recherche d'intimité avec le professeur.

Leur étude a démontré une bonne validité: tous les facteurs marquent une différence entre les enfants du secteur régulier et les enfants des classes spéciales, et cinq d'entre eux différencient significativement les enfants handicapés émotionnellement. La fidélité s'avère également bonne, sauf en ce qui a trait au facteur de recherche d'attention du professeur. Ces études suggèrent que le D.E.S.B. est suffisamment sensible pour être employé comme critère de mesure, en ce qui a trait aux comportements en classe des enfants du primaire.

#### D. Le Bristol Social Adjustment Guide

Le but poursuivi par le B.S.A.G. développé par Stott et Sykes (1969), est de détecter les troubles de comportements et d'en évaluer le type et l'étendue. Ce questionnaire est un outil permettant d'enregistrer



les comportements des jeunes de 5 à 16 ans, tant dans le milieu scolaire que clinique.

Dans le domaine de l'éducation, ce test permet de juger si l'enfant rencontre suffisamment de difficultés d'ordre émotionnel qui pourraient être la cause d'échecs dans son travail scolaire, et peut même devenir un avertisseur de comportements délinquants. Le B.S.A.G. (1969) ainsi que la taxonomie du comportement mésadapté (Stott, Marstan et Neill, 1975), sont l'aboutissement de dix-huit ans de recherches et de données compilées. La toute première validation du questionnaire original a été faite en 1956. Depuis ce temps, plusieurs changements y ont été apportés afin de le rendre plus sensible aux différents types de mésadaptations. Ce guide se compose d'une centaine de phrases courtes auxquelles l'éducateur doit répondre. Les phrases traduisent des comportements qu'un professeur attentif verrait. Quoique plusieurs items soulignent la même attitude instable, ils n'ont pas le même degré de sévérité. Certains inclinent vers la normalité alors que d'autres se retrouvent uniquement chez des enfants extrêmement mésadaptés.

Le premier facteur du B.S.A.G. est tout d'abord la timidité, qui rejoint la crainte et la fuite face à une situation étrangère, ainsi qu'une quasi-absence de curiosité naturelle; le deuxième facteur est le retrait face aux contacts humains et aux rapports affectifs. On retrouve ensuite des facteurs de dépression, d'anxiété concernant les relations avec les adultes et d'hostilité face à ceux-ci. Le sixième facteur est le manque

d'intérêt ou d'anxiété pour l'approbation adulte et les standards d'éthique acceptés. Les trois derniers facteurs sont l'anxiété concernant l'acceptation par les pairs, l'hostilité face aux pairs et enfin l'agitation.

#### E. Le MSA 176

Le MSA 176 (Rosay et al., 1972) est un questionnaire élaboré par un groupe de trois psychologues, un criminologue, et de trois conseillers en orientation de la Commission scolaire régionale de Chambly. C'est un inventaire de comportements observables servant à l'évaluation des tendances à la mésadaptation socio-affective. Tout comme les questionnaires précédents, le MSA 176 demande au professeur de dire s'il a observé ou non certains comportements précis chez l'élève (Voir appendice A).

Ce questionnaire qui s'adresse au niveau élémentaire a été constitué en 1971-72 afin de palier au manque de tests efficaces et pratiques pour faire le diagnostic de la mésadaptation scolaire, puis de la mésadaptation familiale ainsi que de la mésadaptation aux loisirs. Par la suite Rosay et al. décident de limiter le questionnaire à la mésadaptation scolaire, vu le trop grand nombre d'items, pour finalement en arriver à 176 traits de comportements observables. Les énoncés du questionnaire relèvent les comportements de l'étudiant face à son professeur, à ses pairs, à la tâche scolaire, à l'utilisation du matériel et à l'école en tant que telle. Une sixième catégorie de comportements fait ressortir l'attitude de l'étudiant face à lui-même. On y note les subdivisions suivantes: la

psychomotricité de l'étudiant, son langage, sa vie affective et sexuelle, ses tendances délinquantes et caractéristiques diverses.

Cependant aucune recherche psychométrique n'a été entreprise pour en vérifier la validité ou la fidélité. Ce questionnaire est d'abord conçu pour permettre aux professionnels de l'Escale (école spéciale pour mésadapté socio-affectifs de la C.S.R. de Chambly) d'évaluer les changements qui peuvent survenir chez l'un ou l'autre des enfants fréquentant cette école.

La forme générale du MSA 176 est semblable aux questionnaires déjà expliqués. Ils dévoilent tous des comportements ou des attitudes apparentes. Les énoncés des questionnaires revêtent pour la plupart une forme négative comme ceux du MSA 176, quoique certains questionnaires possèdent une partie positive.

Le P.B.I.C., le D.E.S.B. et le B.P.C. semblent préférer des choix de réponses sur des échelles allant de trois à sept points selon les questionnaires. Leur nombre d'items varie de 39 à 50. Avec le B.S.A.G., le professeur doit souligner parmi une centaine d'énoncés ceux qui s'appliquent à l'enfant. Ce sont des phrases courtes décrivant un comportement d'enfant dans une situation spécifique ou un type d'activités. Chaque série comporte une phrase indiquant "la normalité".

Compte tenu de sa forme originale, le MSA 176 contient beaucoup d'items comparativement aux autres questionnaires, tout en permettant probablement un degré moindre de discrimination, puisque l'observateur n'a

que deux choix de réponses à sa disposition: oui ou non.

L'étape suivante consiste à établir une classification des comportements à partir de laquelle, le contenu du MSA 176 pourra être analysé.

### Classification des comportements

La classification dont il est traité maintenant, provient de différents auteurs qui ont eu le souci, tout au long des années soixante ou soixante-dix, d'étudier les comportements des étudiants en classe et/ou des jeunes posant des problèmes de comportement dans différents milieux. Il ne sera fait mention que des points qui reviennent dans la plupart des études.

La majorité des auteurs s'entendent pour inclure dans la mésadaptation socio-affective, au moins deux grandes catégories, les désordres de conduite et les problèmes de personnalité.

#### A. Les désordres de conduite

Les désordres de conduite réfèrent aux comportements agressifs verbaux ou physiques, aux comportements antisociaux, ainsi qu'aux relations interpersonnelles pauvres, résultant presque inévitablement en des conflits avec les professeurs, les pairs, les parents et les institutions sociales. A l'extrême, ce comportement mène à la délinquance. On peut aussi considérer cette dimension comme un précurseur de la personnalité psychopathique adulte (Quay et Werry, 1972).

Ces désordres se traduisent par des comportements d'agression

manifeste, "d'acting out", d'hyperactivité, d'agitation, de turbulence, de distractibilité de perturbation, d'étourderie, de recherche d'attention et des comportements provoquants, non-coopératifs, taciturnes, d'irritabilité, de désobéissance et enfin d'impertinence (Conners, 1969; McRae-McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay, 1972; Quay et Quay, 1965; Quay et Werry, 1972; Quay et al., 1966; Rutter et Hersov, 1977; Wolff, 1971).

Cette dimension a reçu une variété de noms dont: agression non socialisée (McRae-McCarthy et Paraskevopoulos, 1969), problème de conduite (Peterson, 1962; Quay et Quay, 1965; Rutter, 1965), psychopathie non socialisée (Peterson et al., 1959) et extériorisation (Achenbach, 1966).

Certains auteurs subdivisent ces comportements en un plus grand nombre de facteurs sans que leurs résultats soient pour autant en désaccord avec les auteurs déjà cités. C'est le cas de l'étude menée par Ross, Lacey et Parton (1965) qui ont aussi bâti leur propre questionnaire de comportements, utilisant l'observation du professeur en classe comme moyen d'évaluer le comportement social des garçons de l'élémentaire. Leur inventaire comprend des mesures des comportements de retrait, d'agressivité et des comportements passifs-agressifs tels que bouder, montrer de la rancune, de l'obstination et de la mauvaise humeur. Certaines recherches font une distinction entre le comportement agressif et la délinquance (Collins et al., 1962; Wolff, 1971), ou entre le comportement agressif non socialisé et les groupes délinquants socialisés (Hewitt et Jenkins, 1949; Quay, 1964, 1966). Cependant cette dernière différenciation est quelque peu

inconsistante et difficile à vérifier (Field, 1967; Wolff, 1977: voir Rutter et Hersov, 1977).

Il y a aussi le point de vue quelque peu différent de Stott et al. (1975). A l'aide du questionnaire B.S.A.G. (Stott et Sykes, 1969), ils ont mené une démarche de plusieurs années les conduisant à une taxonomie du comportement mésadapté des jeunes. Ils isolent deux syndrômes sur-réactifs, l'hostilité et l'inconséquence; ils y rajoutent un second degré, soit la recherche d'attention, la mésadaptation, et la "déviance aux pairs".

Pour Stott et al. (1975), l'hostilité représente une motivation à maintenir ou provoquer une rupture dans un rapport affectif. Le jeune exploite alors des réactions d'attaque et d'évitement; il manque d'une certaine crainte d'aggravation d'un rapport, ce qui lui permet de donner libre cours à ses réponses-attaques. Quant à l'inconséquence, c'est être irréfléchi, insouciant, étourdi, mais pas de façon mal intentionnée. Cependant, la distractibilité implicite, l'hyperactivité, la saisie impulsive des occasions pour ses propres revendications sont frustrantes pour le professeur. L'hostilité est alors une réaction à l'attitude qu'il provoque chez les gens.

La recherche d'attention est une façon d'avoir du pouvoir sur l'environnement en étant le principal moteur et manipulateur aussi bien qu'en étant contrôlé et déplacé. De tels comportements peuvent devenir pénibles pour l'adulte puisqu'il subit une diminution correspondante de

son efficacité et de sa liberté d'action. A la longue, il se peut que l'adulte rejette ce jeune.

La mésadaptation face aux pairs dépeint les efforts agressifs d'un jeune pour dominer ses compagnons ou d'un recours à l'agression, sans nécessairement des indications d'hostilité, comme façon de poursuivre des buts. La "déviance aux pairs" signifie une facilité à enfreindre les règles dans un effort pour gagner la faveur de ses pairs (en âge). Toujours selon Stott et al., l'implication pour les jeunes qui adoptent ce modèle de déviance n'est pas en soi inadaptée mais limite leur adaptation à la culture de leurs pairs. Ce comportement est souvent associé au comportement délinquant.

#### B. Les problèmes de personnalité

Quant aux problèmes de personnalité, ils impliquent généralement le retrait plutôt que l'attaque dans les différentes interactions sociales, l'anxiété et le comportement introverti. Le jeune qui a de tels désordres de la personnalité est moins opposé aux adultes et aux pairs que peut l'être un jeune ayant des problèmes de conduite; aussi il irrite moins son entourage. Les comportements d'évitement peuvent être si répandus que le jeune apparaît presque paralysé dans ses comportements (Quay et Werry, 1972).

Ce désordre comprend des caractéristiques telles qu'un sentiment d'infériorité, un manque de confiance en soi, le retrait, la timidité, la tristesse, la dépression ainsi que la crainte et la nervosité (McRae-McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay, 1972; Quay et Quay, 1965;

Quay et Werry, 1972; Quay et al., 1966; Rutter et Hersov, 1977).

Ce problème se voit appelé différemment selon les sources: problème de personnalité (McRae-McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Peterson, 1961; Quay et al., 1966), perturbation névrotique (Quay, 1964), intériorisation (Achenbach, 1966), ou retrait (Patterson, 1964; Ross et al., 1965).

Pour leur part, Stott et al. (1975) identifient trois syndrômes sous-réactifs de mésadaptation: la timidité, le retrait et la dépression. Cela correspond assez bien à ce qui a déjà été défini comme étant un problème de personnalité.

Le syndrome de timidité est une déficience de "l'efficacité-motivation" (Stott, 1966) face à une nouvelle situation, un obstacle ou un conflit. L'enfant adapte sa crainte autant en évitant les tâches complexes ou les activités de défi qu'en étant timide dans ses rencontres avec les étrangers. Il développe et exploite une habileté à éveiller la sympathie protectrice des adultes et une mauvaise volonté à renoncer à sa dépendance.

La dépression se traduit par un manque généralisé de motivation dans le fonctionnement de l'enfant. Les items du retrait se décrivent comme étant une indifférence face aux attachements humains ou un ensemble de défenses. Cela ressemble à l'autisme ou à une défense conditionnée par des déceptions affectives répétées.

### C. L'immaturation

Bien que cette troisième grande division ne soit pas reconnue



par tous, beaucoup d'auteurs retrouvent l'immaturité comme facteur. Chez les mésadaptés socio-affectifs, elle est généralement moins accentuée que les désordres de conduite, mais plus fréquente que les problèmes de personnalité. Elle est quelquefois dénommée autisme (Peterson et al., 1961), immaturité (Patterson, 1964; Quay et Quay, 1965; Quay et Werry, 1972), insuffisance-immaturité (McRae-McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay, 1964; Quay et al., 1966), immaturité sociale (Dreger et al., 1964) ou encore rêverie-inattention (Connors, 1969).

Ces comportements se retrouvent sous forme d'immaturité, d'irresponsabilité, de retrait, d'inattention ou de courte durée d'attention, de manque d'intérêt et d'engagement, d'inquiétude, de paresse, d'oisiveté, de rêverie et de rejet de l'école. Ce modèle semble représenter une persistance des comportements devenant inappropriés selon l'âge. Une régression à une forme plus ancienne de comportement peut aussi survenir (Quay et Werry, 1972). L'immaturité telle qu'expliquée ici correspond par certains points à la définition que Stott et al. (1975) fournissent pour le syndrome de timidité et pour celui d'inconséquence.

Il faut noter que l'immaturité contient des éléments de retrait et d'inquiétude tout comme le modèle des problèmes de personnalité. Cela nous amène à nous questionner sur les limites imposées par des catégories vastes alors que les désordres de l'enfance sont suffisamment complexes pour que des chercheurs souhaitent un système à codes multiples (Rutter et al., 1975). A cet effet, Wolff (1971) confirme l'hétérogénéité des désordres

de comportement de l'enfance. Il s'appuie sur le fait que plusieurs enfants peuvent appartenir d'une façon équivalente à trois ou quatre groupes différents.

### Fréquence des modèles

Si l'on se rapporte aux études déjà citées pour ces trois modèles de comportement, les problèmes de conduite seraient les plus fréquents à la fois chez les jeunes mésadaptés socio-affectifs et les jeunes ayant des problèmes d'apprentissage. Comme second modèle en importance, les mésadaptés socio-affectifs, contrairement aux autres enfants, ont des comportements d'immaturité. Cette caractéristique plus apparente leur est typique et facilite la différenciation entre les divers groupes d'enfants (McRae-McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay et al., 1966). Il est à noter que ces trois modèles de comportement ne sont pas limités au territoire américain puisqu'ils ont également été retrouvés au Canada (Pimm et al., 1967).

Beaucoup d'études ont démontré une variable de mésadaptation émotive dans laquelle des symptômes tels la peur, l'anxiété, le malheur et les plaintes somatiques prédominent (Behar et Stringfield, 1974; Hewitt et Jenkins, 1949; Kolvin et al., 1975; Patterson, 1964; Peterson, 1961; Quay, 1964; Wolff, 1971). Cette dimension est évidente à tous les âges, tant au primaire qu'au secondaire.

### Désordre de conduite, anxiété et délinquance

Il est probable que l'enfant ayant un comportement agressif non

délinquant a plus souvent des symptômes liés à l'anxiété que les enfants délinquants non agressifs. De plus, le comportement agressif sans délinquance survient à un groupe d'âge plus jeune que l'agression avec délinquance (Wolff, 1977: Voir Rutter et Hersov, 1977). Il y aurait aussi une association négative entre la conduite délinquante et les manifestations d'anxiété (Wolff, 1971).

Le comportement antisocial persistant dans l'enfance est un indicateur sérieux de probabilité de mésadaptation future à l'âge adulte, tandis que des symptômes névrotiques sont associés à un bon pronostic; la présence de multiples symptômes antisociaux impliquent nettement une sombre perspective (West, 1977: Voir Rutter et Hersov, 1977).

Pour finir il est important de souligner que les études sur le comportement de l'enfant mésadapté ou non, identifient les garçons comme étant plus actifs et plus ouvertement agressifs et combatifs que les filles (Rutter et al., 1970; Werry et Quay, 1971; Wolff, 1961). Les désordres émotionnels montrent un ratio sexe relativement égal, ce qui les différencie des autres désordres psychiatriques de l'enfance et des névroses d'adultes.

#### Le contenu du MSA 176

Maintenant qu'un portrait de comportements de la mésadaptation socio-affective est bien identifié, il est temps de considérer le contenu du MSA 176 (Rosay et al., 1972) afin d'avoir un aperçu de la représentativité de ses items.

La catégorie qui réfère aux désordres de conduite est représentée par environ 40 énoncés. Ceux-ci dépeignent diverses situations où l'étudiant recherche l'attention, manifeste de l'agressivité sous diverses formes ainsi que de l'instabilité, de l'agitation, des comportements perturbateurs et de l'hyperactivité; s'y ajoutent également une quinzaine de comportements relevant davantage de caractéristiques délinquantes.

Entre 20 et 30 énoncés figurent dans la catégorie des problèmes de personnalité, mais il n'y a souvent qu'un seul item pour illustrer des caractéristiques telles des craintes diverses et un sentiment d'infériorité. De plus aucun item ne tente de faire ressortir les plaintes somatiques. Les symptômes de peur, de malheur, d'anxiété et de plaintes somatiques étant importants, il est sans doute préférable d'ajouter des énoncés pour les dépeindre.

La catégorie immaturité est pour sa part couverte par plus d'une trentaine d'items qui la dépeignent assez bien. Cependant il vaut mieux rajouter certains items pour décrire les difficultés d'attention et le rejet de l'étudiant pour les pairs.

Pour terminer, il semble y avoir environ une cinquantaine d'items qui, à première vue, ne se retrouvent pas clairement dans la classification déjà énoncée. Ces données apparaissent peu dans les autres questionnaires.

### La validité d'un questionnaire

La validation d'un questionnaire doit renseigner sur le degré de mesure que le questionnaire atteint dans ce qu'il prétend mesurer. Etant relié aux différents objectifs des tests, il existe plusieurs sortes de validité. Pour un inventaire de comportements, la validité de contenu semble être l'étude première à envisager.

Cependant, bien que souvent vérifiés indépendamment, les différents aspects d'une validation sont interreliés, opérationnellement et logiquement. Il est donc rare qu'une seule méthode soit nécessaire dans une situation particulière; la recherche d'une autre forme de validité donnerait une compréhension plus globale de la validité du questionnaire.

#### La validité de contenu

La validité de contenu consiste essentiellement en un jugement de la représentativité (ou de la juste proportion) de l'échantillonnage du contenu de l'instrument de mesure (Kerlinger, 1973). Dans le même ordre d'idée, Anastasi (1968), considère la validité de contenu comme l'examen systématique du contenu d'un test pour déterminer s'il couvre un échantillon représentatif des comportements du domaine à mesurer.

Une recherche de la validité du contenu requiert la spécification des objectifs du questionnaire et la définition soigneuse du domaine de performance en fonction de ses objectifs. Cette définition devrait normalement détailler le contenu, aussi bien que les processus par lesquels les

composantes de la tâche couvrent bien l'univers (Thorndike, 1977; Standards for Educational and Psychological Tests, 1974).

Les auteurs ne s'entendent pas sur les types de tests pour lesquels une mesure de la validité de contenu s'impose. Dans le Standards for Educational and Psychological Tests (1974), il est dit que la validité de contenu est évaluée très souvent pour des tests d'habileté ou de connaissances ainsi que pour des inventaires de la personnalité, des questionnaires de comportements ou des mesures d'aptitudes variées. D'après Lennon (1956), la validité de contenu est appropriée pour les inventaires d'habileté, de rendement, d'intérêts et de personnalité, alors qu'Anastasi (1968) déconseille ce type de validation pour les tests d'aptitudes et de personnalité. Seul le Standards for Educational and Psychological Tests (1974) mentionne les questionnaires de comportements dans la discussion concernant la validité de contenu.

#### A. L'univers d'items

Une première étape très importante consiste à échantillonner les items d'un questionnaire de l'univers du contenu. Il faut tout d'abord définir et inventorier l'univers du contenu ce qui, selon certains auteurs (Debaty, 1967; Stephenson, 1953), représente une étape difficile à réaliser.

Lennon (1956) rapporte que l'inventaire doit être dressé de façon intentionnelle et significative. Pour qu'un test représente un univers, les items qu'il renferme doivent reproduire les caractéristiques

essentielles du domaine concerné. Tous les aspects de ce domaine doivent être représentés dans l'inventaire selon leur niveau réel d'importance (Lennon, 1956). La construction de l'inventaire ne peut donc regrouper des items pris au hasard.

La validité de contenu est établie dans un test, dès le début, par le choix des items appropriés (Anastasi, 1969). Sur cette base, on rédige les spécifications du test en vue d'écrire les items.

#### B. Règles pour la rédaction des items

La formulation des items doit en principe suivre quelques règles. Ces items doivent être rédigés de façon claire et précise afin d'obtenir une bonne compréhension. Chaque item doit exprimer brièvement une pensée complète (Debaty, 1967; Stephenson, 1953). Dans le même sens, Wood (1961) insiste pour que les items soient indépendants les uns des autres.

L'énoncé doit être exprimé simplement et à la voix active. Les mots utilisés doivent être d'usage courant afin de réduire au minimum les déformations dues au manque de compréhension. De plus, les mots "tous, toujours, jamais, aucun" doivent être évités, et les mots "seulement" et "uniquement" doivent être utilisés avec modération (Debaty, 1967).

#### C. Vérification de la validité de contenu

Selon Cronbach (1955), la validité de contenu s'établit en démontrant que les items d'un test représentent un échantillon de l'univers auquel l'investigateur s'intéresse. On le fait par déduction, en définissant

un univers d'items et en échantillonnant systématiquement dans cet univers (Cronbach, 1955; Lennon, 1956). Un inventaire de l'univers des items à partir desquels on a fait une sélection et une description du processus de sélection démontre donc la validité de contenu du test. Cependant, dans certains cas, il serait préférable de s'appuyer sur une analyse de contenu d'un test pour déterminer s'il couvre un échantillon représentatif de l'objet à mesurer (Anastasi, 1968). Ghiselli (1964) suggère de se servir des définitions de l'objet à mesurer et vérifier si les items en représentent bien tous les aspects et facettes.

Il faut donc juger le niveau avec lequel les différents items sont pertinents par rapport à l'objet mesuré tel que défini. Il faut ensuite vérifier si l'ensemble des items représente tous les aspects de l'objet à mesurer (Ghiselli, 1964). Pour ce faire, certains auteurs préférèrent les jugements d'experts pour évaluer l'échantillonnage des items et ainsi mesurer la validité de contenu (Krech et al., 1962).

### Le Q-sort

Une méthode a été développée pour juger la représentativité des items: le Q-sort. Habituellement, le Q-sort est utilisé afin de certifier les échelles auxquelles appartiennent les énoncés et ainsi obtenir une unité de mesure valable (Kerlinger, 1964).

Lors de l'élaboration du questionnaire des valeurs d'éducation, Dubé-Bernier (1974) utilise le Q-sort comme méthode pour juger de la



validité de contenu du questionnaire. Elle demande la participation de 12 juges naïfs, tirés de la population à laquelle s'adressera le questionnaire. Le Q-sort utilisé alors est non forcé mais structuré selon une variable: les échelles identifiées dans le champs de contenu.

#### A. Q-sort structuré ou non

Lors d'un Q-sort structuré, le classement des items s'effectue selon un nombre déjà établi de catégories. Le Q-sort est alors construit pour appuyer une théorie. Les items ne sont pas choisis au hasard puisqu'ils sont censés vérifier une théorie particulière. Un Q-sort est alors structuré à partir d'un ou deux ensembles de variables selon le cas.

Par contre, dans un Q-sort non-structuré, l'échantillon d'items est pigé au hasard, c'est-à-dire sans considération spécifique au regard des variables ou des facteurs sous-jacents aux items (Kerlinger, 1964). Ici, les items retenus mesurent présumément une variable assez large.

#### B. Q-sort forcé ou non

Effectuer un Q-sort forcé consiste, pour un juge, à placer un nombre déterminé d'énoncés dans chaque catégorie et ainsi répondre à un type de distribution précis (Block, 1956; Stephenson, 1954). Le choix forcé oblige les juges à faire un même nombre de discriminations et dans les mêmes proportions (Block, 1956). La comparaison entre les sujets s'effectue plus facilement. Par contre, le Q-sort forcé est susceptible de faire ressortir des discriminations plus apparentes que réelles.

Pour un choix non-forcé, il n'y a aucune obligation quant au nombre d'items à placer dans les différentes catégories (Block, 1956). Le sujet peut placer les items comme il le veut sans qu'une distribution de réponses lui soit imposée.

Le choix forcé et le choix non-forcé révèlent approximativement la même fidélité et la même stabilité. Cependant, le Q-sort non-forcé est préférable lorsque celui-ci n'a pas pour but de déterminer l'ordre de présentation des items, mais seulement de répartir ceux-ci sur une échelle, leur ordre étant indifférent (Block, 1956).

#### C. Les cartes

Les items doivent être imprimés de façon uniforme et ce, sur des cartes séparées. Cela permet de les ordonner plus facilement et fournit un cadre de référence constant pour le trieur (Block, 1961; Thurston, 1959; Stephenson, 1953). Debaty (1967) suggère cette façon de faire pour favoriser l'indépendance des jugements et minimiser ainsi l'effet de "halo".

#### D. Critères de sélection des juges

Debaty (1967) confirme l'assertion de Thurston (1959) voulant que toute personne normale sachant lire et écrire, peut devenir un juge valable. Il remarque cependant que les juges choisis sont souvent des étudiants de niveau avancé. Il souligne aussi l'importance pour les juges de posséder un bon niveau intellectuel afin de bien comprendre le sens de l'énoncé. D'après les recherches d'Arnkoff (1954: voir Rogers et al., 1967) et de Cronbach (1960: voir Rogers et al., 1967), des évaluateurs naïfs sont

souvent plus fidèles que des experts, plus aptes également à confiner leurs jugements à la dimension demandée.

Par contre, Lindquist (1951) considère que l'imperfection des perceptions et des jugements humains détermine le manque d'accord entre des juges de compétence égale. Il insiste sur l'importance de donner des règles aux juges afin d'amener une plus grande objectivité dans leurs résultats. Rogers et al. (1967) va dans le même sens lorsqu'il tient à ce que les juges reçoivent un entraînement préalable pour assurer une compréhension et une uniformité dans la tâche.

Dubé-Bernier (1974) en déduit qu'il est sans doute préférable de veiller à faire correspondre le champ sémantique des juges à celui de la population à laquelle s'adresse le questionnaire afin d'assurer une bonne compréhension des items.

#### E. Critères d'acceptation des items

Rogers et al. (1967) acceptent des jugements sur des items s'il y a une corrélation de 0,67 entre les juges. Cette proportion lui permet de croire à la représentativité des items. Pour sa part, Bordeleau (1974) ne retient que les items qui permettent l'accord de cinq juges experts sur cinq.

Lors de la recherche de Dubé-Bernier (1974), un item était accepté s'il recueillait l'accord d'au moins 8 juges sur 12. Il devait également correspondre à la classification pour laquelle il avait été construit par

l'équipe de recherche.

### Résumé

Afin de veiller à ce que l'inventaire de comportements pour la mésadaptation socio-affective se plie à toutes les exigences d'une bonne validité de contenu, plusieurs étapes ont été respectées. Une revue de littérature concernant l'observation des comportements en classe et ce type d'instrument de mesure a été détaillée, en plus d'une définition opérationnelle de la mésadaptation socio-affective traduite sous forme de trois grands modèles de comportements.

La prochaine étape consiste à effectuer une enquête auprès de professeurs de classes pour mésadaptés socio-affectifs afin de vérifier les énoncés apparaissant dans l'inventaire, puis de procéder à la vérification expérimentale de la validité de contenu, par la méthode du Q-sort.

## Chapitre II

### Méthodologie

Nous avons déjà considéré les critères de la validité de contenu d'un instrument de mesure et le contexte dans lequel fut développé le MSA 176 (Rosay et al., 1972) fournissant la base du nouvel inventaire de comportements: L'inventaire de comportements de mésadaptation socio-affective (I.C.M.S.A.).

Les questionnaires D.E.S.B. (Spivack et Swift, 1966, 1967a), B.P.C. (Quay et Peterson, 1967), P.B.I.C. (Walker, 1967b) et B.S.A.G. (Stott et Sykes, 1969) ainsi que la revue de littérature (Voir chapitre I) ont permis, dans un premier temps, d'isoler des types de comportements insuffisamment relevés ou non relevés dans le MSA 176 (Rosay et al., 1972). De nouveaux énoncés doivent donc être rédigés.

Dans un deuxième temps, une enquête est menée auprès de professeurs directement impliqués avec des jeunes mésadaptés socio-affectifs, soit la population à laquelle s'adressera le questionnaire. Cette étape permet de vérifier les comportements qui apparaissent en classe et, du même coup, relever les items dont la formulation prête à interprétation.

Par la suite, les énoncés sont tous repris un à un afin d'en améliorer l'aspect sémantique en fonction des commentaires recueillis lors de l'enquête et des critères de rédaction d'items soulignés par Debaty (1967)

Stephenson (1953) et Wood (1961). Les échelles et les sous-catégories sont déterminées de façon définitive, ainsi que les items qui les représentent. Cette liste des items selon les échelles et les sous-catégories est présentée à l'appendice B.

Finalement, la vérification du contenu du I.C.M.S.A. est réalisée par la méthode du Q-sort.

#### Types de comportements insuffisamment représentés

Dans la section du premier chapitre réservée au contenu du MSA 176 (Rosay et al., 1972), certains types de comportements se sont révélés peu ou non représentés par les énoncés existants. De façon globale, 16 items sont ajoutés afin de parfaire le contenu de l'inventaire. Ces énoncés visent à couvrir les symptômes de peur, de malheur, d'anxiété, de plaintes somatiques de même que les difficultés d'attention et le rejet de l'étudiant par les pairs. Ces énoncés sont ajoutés aux 176 items déjà existants (voir appendice B, items 091a, 173a, et 177 à 190).

#### Enquête

L'enquête vise à vérifier quels sont les comportements ou attitudes que des enfants mésadaptés socio-affectifs vont manifester en classe. Sept professeurs oeuvrant dans des classes de mésadaptés socio-affectifs du grand Trois-Rivières, dont quatre à la fin du primaire et trois au début du secondaire, doivent identifier ces comportements et ce, uniquement

selon leur propre expérience.

A cet effet, Selltiz et al. (1977) conseille une interview standardisée pour assurer que tous répondent à la même question. Il peut toutefois y avoir des différences quant au degré de structuration des questions. Elles peuvent suggérer des réponses à alternatives prédéterminées ou les sujets peuvent être libres de répondre dans leurs propres termes.

Par contre, la combinaison des questions libres et fermées est souvent des plus efficaces (Selltiz et al., 1977). Les questions libres font ressortir les expressions d'opinions alors que les questions fermées sont plus avantageuses lorsqu'il s'agit d'obtenir des renseignements sur des données objectives. Ces dernières offrent aussi l'avantage d'amener le sujet à concentrer son attention sur une dimension particulière du problème.

Ainsi, au début, l'interview est peu structurée; seul le motif de la rencontre est expliqué afin de permettre aux sujets d'exprimer leurs opinions et leurs perceptions. Par la suite, l'enquête devient plus structurée. Selon les précisions apportées dans le relevé de littérature du premier chapitre, chaque item du questionnaire original ainsi que ceux ajoutés après consultation de la littérature sont écrits sur des cartes séparées pour fournir un cadre de référence constant. Chaque professeur a alors à se prononcer sur les items à savoir si le comportement ou l'attitude décrits correspondent à leur propre expérience en classe. Cela



permet en outre d'isoler les phrases ambiguës et de fournir des éléments concrets autour desquels diriger la discussion.

### Les items et leurs échelles

Les items et leurs échelles d'appartenance doivent maintenant être précisées. La formulation des énoncés est reprise en fonction des règles déjà établies par la littérature et des critiques rapportées lors de l'enquête. Les mots équivoques sont remplacés par des termes d'usage courant, tandis que ceux indiquant l'intensité ou la fréquence, tels "jamais, souvent, beaucoup, très" sont réduits au minimum ou éliminés selon les cas.

Ces nouveaux énoncés demandent que l'inventaire comporte des réponses à choix multiples ce qui, selon l'avis des professeurs rencontrés lors de l'enquête, va favoriser une plus juste image du jeune.

Pour les échelles, la définition théorique du champ du contenu propose une classification des comportements répartis en trois grands modèles: les désordres de conduite, les problèmes de personnalité et l'immaturité. Rappelons toutefois que plusieurs auteurs (Collins et al., 1962; Ross et al., 1965; Rutter et al., 1975; Wolff, 1971) subdivisent ces modèles de comportements en un plus grand nombre de catégories et, qu'un enfant peut appartenir de façon équivalente à différentes catégories. Il est d'ailleurs souhaitable de rechercher des échelles suffisamment modestes pour permettre des distinctions entre les types de problèmes de comportements. La liste des items selon les échelles et les sous-catégories

est présentée à l'appendice B.

Ainsi, pour le modèle des désordres de conduite, trois subdivisions sont retenues: les désordres de conduite non-délinquants, l'agressivité et les tendances délinquantes. Ces subdivisions favoriseront des différenciations importantes quant aux modes d'intervention à envisager. L'échelle des désordres de conduite non-délinquants (I) est constituée de 32 énoncés répartis dans cinq sous-catégories:

- 1- l'agitation, l'hyperactivité, l'impétuosité et l'instabilité;
- 2- la recherche d'attention;
- 3- les réactions inappropriées ou exagérées;
- 4- le négativisme et comportement d'opposition;
- 5- les comportements visant à distraire les autres.

L'échelle relevant l'agressivité (II) contient 16 items partagés dans trois sous-catégories:

- 1- l'agressivité verbale ou physique;
- 2- les comportements violents ou destructeurs;
- 3- la mauvaise humeur et l'irritabilité.

Finalement, l'échelle des tendances délinquantes (VII) vient compléter le modèle des désordres de conduite avec 28 énoncés dispersés dans cinq sous-catégories:

- 1- les comportements anti-sociaux;
- 2- l'irresponsabilité;
- 3- l'effraction des règlements;

- 4- la manipulation;
- 5- la survalorisation.

Les modèles des problèmes de personnalité et immaturité contiennent tous deux des éléments de retrait et d'inquiétude. Afin d'éviter des chevauchements, les problèmes de personnalité se voient partagés en comportements relatifs à l'anxiété et à la dépression et, en retrait social et inhibition. L'échelle d'anxiété et de dépression (III) renferme 19 items dans des sous-catégories relatives:

- 1- à l'anxiété et aux malaises physiques;
- 2- aux craintes diverses;
- 3- à une grande sensibilité;
- 4- à la dépression, la tristesse et aux pleurs;
- 5- aux sentiments d'infériorité.

L'échelle touchant l'inhibition et le retrait (IV) contient 20 énoncés divisés dans cinq sous-catégories:

- 1- la timidité, la réserve;
- 2- le retrait social;
- 3- la rêverie;
- 4- l'inquiétude et la tension;
- 5- la dépendance.

Quant au modèle d'immaturité, en sont retranchés les comportements qui sont souvent associés aux tendances délinquantes, pour donner deux échelles: l'immaturité et le non-engagement. L'échelle d'immaturité (V)

est illustrée par 26 items, répartis en quatre sous-catégories:

- 1- l'immaturité affective et motrice;
- 2- le manque de concentration et l'inattention;
- 3- se laisser distraire, influencer;
- 4- le rejet par les autres.

L'échelle de non-engagement (VI) est pour sa part constituée de 23 phrases distribuées dans quatre sous-catégories:

- 1- le manque d'intérêt et d'engagement;
- 2- la passivité et la paresse;
- 3- l'irréflexion
- 4- le rejet de l'école et les fugues.

Certains items du questionnaire de base le MSA 176 (Rosay et al., 1972), ne correspondent à aucune des sept échelles mentionnées auparavant, mais se regrouperaient, pour certains, sous une échelle de tendance psychotique et pour les autres, sous une échelle de tendance névrotique. Huit énoncés illustrent l'échelle de tendance psychotique (VIII). Il se répartissent dans trois sous-catégories:

- 1- le langage incohérent;
- 2- l'imagination débordante;
- 3- les comportements singuliers (bizarres).

Et la dernière échelle, celle de tendance névrotique (IX), contient 21 énoncés partagés dans quatre sous-catégories:

- 1- les attitudes inadaptées face aux questions sexuelles;

- 2- les difficultés de langage;
- 3- les comportements inadaptés face à la nourriture;
- 4- les habitudes obsessives.

#### Vérification de la validité de contenu

Afin de déterminer la possibilité que le I.C.M.S.A. puisse être un outil de dépistage adéquat en milieu scolaire, il est maintenant nécessaire d'en vérifier la validité de contenu. A cet effet, Cronbach (1960) choisit de partir des items eux-mêmes, de les examiner et de les comparer avec le contenu qu'on veut inclure dans le test. Cette vérification du contenu peut être établie par la méthode du Q-sort.

#### Les sujets d'expérimentation

Pour un Q-sort, il est essentiel de bien choisir les sujets d'expérimentation. Bien que certains auteurs préfèrent des évaluateurs naïfs, Fergusson (1952: voir Debaty, 1967) insiste sur la nécessité d'un niveau intellectuel suffisamment élevé pour comprendre le sens des phrases et comparer les contenus entre eux. Il faut aussi chercher à faire correspondre les connaissances des juges et des sujets auxquels le questionnaire est destiné. C'est pourquoi le classement des items dans les neuf échelles prédéterminées sera effectué par un groupe de neuf juges non-naïfs, c'est-à-dire compétents dans le domaine de la mésadaptation socio-affective.

Les sujets de l'échantillon sont choisis en fonction de leur formation et de leur champs d'activité. On y retrouve cinq psycho-éducateurs

et quatre psychologues oeuvrant auprès d'enfants mésadaptés, en milieu scolaire. En effet, dans ce cas-ci, la tâche demandée requiert chez les juges, des connaissances de base précises en psychologie.

Selon Debaty (1967) un nombre restreint de juges est suffisant pour valider la dimension concernée. En ce sens, Walker (1967) utilise cinq juges experts pour classer les comportements indiquant la mésadaptation socio-affective.

#### Epreuve expérimentale

L'expérimentation consistera, pour les juges, à classer un nombre total de 193 items dans les neuf échelles. La construction de cette épreuve s'inspire de la technique du Q-sort; cela se fait à l'aide d'un échantillon de cartes, en suivant certaines règles. Les nuances qui y sont apportées, suivent la méthode employée par Dubé-Bernier (1974) lors de l'élaboration du QVE.

#### A. Technique de mesure utilisée

Le Q-sort utilisé est non-forcé et structuré selon une seule variable, les échelles identifiées précédemment. Ce dernier aspect de la construction est suggéré par Kerlinger (1964). Le Q-sort non-forcé permet d'obtenir des discriminations plus réelles entre les items et évite une perte possible d'information. Chacun des 193 items et chacune des neuf échelles sont dactylographiés de façon uniforme sur des cartes séparées afin de fournir un cadre constant au trieur et favoriser l'indépendance des jugements.

## B. Procédure

Des directives écrites sont utilisées afin d'expliquer aux juges le contexte dans lequel s'inscrit leur tâche de classification (voir appendice C). L'utilisation de directives écrites et de cartes comprenant chacune des échelles détaillées en sous-catégories, constituent un schème de référence constant pour les juges. Lindquist (1951) et Kerlinger (1973) insistent pour que tous les juges reçoivent des directives uniformes expliquant la tâche à effectuer.

Chaque juge est rencontré individuellement. Les directives sont remises ainsi que l'ensemble des sous-catégories retranscrites sur des cartes. L'expérimentateur s'assure que le juge comprend bien toutes les directives. Puis, les items sont présentés aux juges suivant un hasard corrigé, c'est-à-dire en évitant la proximité de phrases qui se ressemblent trop. La tâche consiste à répartir chacun des 193 énoncés vis-à-vis l'une des neuf cartes contenant le détail de chacune des échelles.

Lors de l'expérimentation, le sujet peut, s'il en manifeste le désir, vérifier les cartes placées dans les piles et les redistribuer. Ce fut le cas de tous les juges.

## Analyse des résultats

Lors de l'analyse des résultats, un item sera accepté sur la base du consensus d'au moins sept juges sur neuf à le placer sur une même échelle. Les juges n'étant ni naïfs ni experts pour une tâche difficile

à réaliser, cette norme est un compromis entre les exigences des études relevées au chapitre premier. De plus, la classification devra aussi correspondre à celle préalablement identifiée pour cet item (voir appendice B).

A partir de ces critères, un examen systématique des items acceptés et éliminés permettra de déterminer s'ils forment un échantillon représentatif de l'objet à mesurer. Une analyse quantitative et qualitative des items fera ressortir les aspects couverts et ceux qui pourraient se révéler non-couverts, ou du moins partiellement couverts. Connaissant alors le contenu exact de ce questionnaire, nous pourrons, dans la discussion, en pondérer la validité relative à son contenu.



### Chapitre III

#### Analyse des résultats

L'analyse des résultats a pour objet la présentation et l'interprétation des données recueillies lors de l'expérimentation. Les résultats du classement des items seront donc premièrement examinés par une analyse quantitative et par une analyse de contenu, l'analyse qualitative. S'y ajoutera une troisième étape d'interprétation globale, la discussion.

#### Analyse quantitative

L'analyse quantitative des résultats vise à introduire les données brutes de l'expérimentation. Le nombre total d'items acceptés et éliminés est premièrement présenté puis, ces résultats sont détaillés selon les différentes échelles.

##### Nombre d'items acceptés et éliminés

La tâche de classement effectuée par les juges permet d'accepter ou d'éliminer chacun des 193 items du I.C.M.S.A. L'ensemble de ces résultats ainsi que les items acceptés et les items rejetés pour les différentes échelles sont analysés en nombre et en pourcentage, en fonction du niveau d'accord entre les neuf juges.

##### A. Pour l'ensemble du I.C.M.S.A.

Le nombre d'énoncés acceptés et éliminés pour le I.C.M.S.A. est présenté aux tableaux 1 et 2. Au tableau 1, les items sont acceptés

Tableau 1

Répartition des énoncés acceptés (N et %) en fonction  
de la classification initiale et selon le niveau  
d'accord des juges pour chacune  
des neuf échelles

Echelle	Nombre initial	Niveau d'accord (sur 9)			Items acceptés	
		9	8	7	N	%
I Désordres de conduite non- délinquants	32	7	3	10	20	62.5
II Agressivité	16	5	3	5	13	81.25
III Anxiété Dépression	19	6	3	7	16	84.21
IV Retrait social Inhibition	20	8	5	4	17	85.00
V Immaturité	26	8	5	5	18	69.23
VI Non-engagement	23	12	4	3	19	82.61
VII Tendances délinquantes	28	5	7	6	18	64.29
VIII Tendances psychotiques	8	0	3	2	5	62.5
IX Tendances névrotiques	21	9	6	1	16	76.19
Total	193	60	39	43	142	73.58

Tableau 2

Répartition des énoncés éliminés (N et %) en fonction  
de la classification initiale et selon le niveau  
d'accord des juges pour chacune  
des neuf échelles

Echelle	Total	Niveau d'accord (sur 9)							Items éliminés	
		6	5	4	3	2	1		N	%
I Désordre de conduite non- délinquants	32	2	0	2	5	0	3		12	37.5
II Agressivité	16	2	0	1	0	0	0		3	18.75
III Anxiété/ Dépression	19	0	2	0	1	0	0		3	15.79
IV Retrait Social Inhibition	20	0	1	1	0	0	1		3	15
V Immaturité	26	0	1	5	1	1	0		8	30.77
VI Non-engagement	23	1	1	0	1	0	1		4	17.39
VII Tendances délinquantes	28	2	3	2	2	1	0		10	35.71
VIII Tendances psychotiques	8	0	2	1	0	0	0		3	37.5
IX Tendances neurotiques	21	1	1	0	2	1	0		5	23.81
Total	193	9	11	12	11	3	5		51	26.82

lorsque sept juges ou plus identifient ceux-ci comme appartenant à la même échelle. Globalement, sur 193 items présentés aux juges, 142 sont acceptés et 51 éliminés. Le Q-sort permet donc de conserver 73.58% des énoncés du I.C.M.S.A., c'est dire que près du trois-quart des items ont obtenu l'accord de sept juges ou plus.

De ces 142 items, 60 obtiennent le consensus de tous les juges, 39 suscitent l'entente de huit d'entre eux alors que 43 sont acceptés par le minimum de sept juges. Cinquante-et-un items sont éliminés (tableau 2) puisque plus du deux-tiers des juges n'ont pu s'entendre. De ces 51 items, 9 sont classés dans une même catégorie par six juges et 11 suscitent l'accord de cinq juges. Ainsi, 20 items sur 51 entraînent tout de même l'accord de cinq ou six juges sur neuf. Par contre, les 31 derniers items donnent lieu à des résultats dispersés. Il est à souligner que l'item 173a est classé par huit juges dans l'échelle III, ce qui le rend au premier abord acceptable. Il est cependant éliminé en tenant compte de la classification initiales des items puisque les expérimentateurs ont choisi l'échelle IV pour celui-ci.

#### B. Items acceptés pour les différentes échelles

Le nombre d'items acceptés pour les différentes échelles, selon le niveau d'accord des juges, est rapporté au tableau 1. Il faut souligner que globalement, 60 énoncés ont obtenu le consensus des 9 juges, 39 ont obtenu le consensus de huit d'entre eux et finalement, 43 énoncés celui de sept juges.

Pour les échelles II, III, IV et VI, la proportion d'items acceptés est supérieure à 80%. De façon plus détaillée, cela implique que pour l'échelle II, sur une possibilité de 16, 13 items sont acceptés, que 16 sur 19 sont acceptés à l'échelle III, 17 sur 20 à l'échelle IV et finalement, 19 items sur 23 à l'échelle VI.

L'échelle IX compte 76.19% d'items acceptés, soit 16 items sur une possibilité de 21. Pour ce qui est des échelles I, V, VII et VIII, les pourcentages d'items acceptés varient entre 62% et 70%. L'échelle I conserve 20 items sur 32, alors que 18 énoncés sur 26 sont conservés à l'échelle V; les échelles VII et VIII conservent respectivement 18 et 5 items par rapport à 28 et 8 items possibles.

#### C. Items rejetés pour les différentes échelles

Plusieurs des items rejetés dans les différentes échelles ont tout de même amené le consensus de la moitié ou plus des juges. Ainsi, 9 items répartis dans les échelles I, II, VI, VII et IX ont été classés dans une même échelle par six juges, alors que cinq juges s'accordent dans la distribution de 13 autres énoncés. Pour ceux-ci, les échelles II à X inclusivement sont utilisées. Il faut souligner qu' parmi ces 13 énoncés, l'item 147 est placé dans l'échelle X; cette dernière échelle permet de classer les énoncés qui ne peuvent être placés dans aucune autre catégorie. De plus, bien que l'item 167 soit placé dans l'échelle II par cinq juges et l'item 171 dans l'échelle IX par six juges, ceci ne correspond pas à la classification originale qui prévoit l'échelle I pour l'item 167 et

l'échelle III pour l'item 171.

Les échelles I, V, VII et VIII sont celles qui présentent le plus grand nombre d'énoncés éliminés par les juges, soit de 31 à 38% de leurs items. Cela entraîne que l'échelle I perd 12 énoncés par rapport à 32, que l'échelle V en perd 8 sur 26, l'échelle VII, 10 sur 28 et l'échelle VIII, 3 sur 8.

La classification a éliminé 24% des énoncés de l'échelle IX et moins de 20% des énoncés des échelles II, III, IV et VI, ce qui est une excellente moyenne. Ces pourcentages signifient que 5 items sur une possibilité de 21 sont refusés à l'échelle IX, 3 items sur 16 à l'échelle II, 3 items sur 19 à l'échelle III, 3 sur 20 à l'échelle IV et finalement, 4 items sur 23 à l'échelle VI.

Cette analyse quantitative suggère de bons résultats puisque seulement 26.42% de tous les items sont éliminés par les juges. L'analyse qualitative permettra de dégager les motifs qui ont entraîné le rejet de ces énoncés et de vérifier la qualité de la représentativité des sous-catégories et des échelles.

#### Analyse qualitative

L'analyse qualitative des résultats est l'examen systématique du contenu des items. Cette analyse est effectuée pour les items acceptés et éliminés de chacune des neuf échelles. Ainsi, chaque échelle est

étudiée séparément pour tenter de retrouver le thème central qui s'en dégage et de clarifier les significations des items éliminés. De plus, les items présentés aux juges peuvent être classés par ceux-ci sur des échelles différentes. C'est dire que pour les items éliminés, il sera également important d'examiner la classification des juges selon la répartition de leurs jugements en une ou plusieurs échelles. Les items seront étudiés selon la classification en sous-catégorie propre à chacune des échelles.

#### L'échelle I: désordres de conduite non-délinquants

L'échelle des désordres de conduite non-délinquants regroupait 32 énoncés divisés dans cinq sous-catégories: l'agitation, l'hyperactivité, l'impétuosité et l'instabilité, la recherche d'attention, les réactions inappropriées ainsi que le négativisme et les comportements d'opposition et, les comportements visant à distraire les autres.

##### A. Agitation, hyperactivité, impétuosité, instabilité

La sous-catégorie agitation, hyperactivité, impétuosité et instabilité s'est vue éliminer, par les juges, 6 de ses 17 items; même ainsi, elle conserve 11 énoncés.

Parmi les items acceptés, les énoncés 64 et 118 traduisent des comportements d'hyperactivité alors que les items 36, 108, 110 et 176 se rapportent plus à l'agitation et à l'impétuosité. Cinq énoncés suggèrent l'instabilité de diverses façons: les items 23 et 162 sont plutôt généraux



alors que les items 62a et 84 s'intéressent à l'instabilité face à la tâche scolaire et l'item 44 face à ses pairs.

Pour tenter d'expliquer l'élimination d'un item, il faut tout d'abord vérifier la dispersion des jugements qui lui sont accordés. Dans le cas de l'item 62, quatre échelles sont utilisées: l'échelle I par quatre juges mais aussi l'échelle III, l'échelle IX et même l'échelle de rejet par un juge. Bien que cet item ait été identifié lors de l'enquête comme représentant un comportement apparaissant souvent chez les enfants mésadaptés, il demeure qu'il n'a pas la même signification pour tous les juges, suggérant pour certains de l'hyperactivité mais pouvant signifier également de l'obsessivité dans le travail.

Les énoncés 107 et 109, contenant une part d'agitation, sont refusés. L'item 107 "l'étudiant agit de façon brusque et incontrôlée" est classifié dans l'échelle I par seulement trois juges, dans l'échelle II par quatre juges et dans l'échelle V par deux juges. Cela veut dire que cet item comporte des dimensions reliées à l'immaturité motrice et surtout à l'agressivité. Pour ce qui est de l'item 109 "l'étudiant parle sans cesse", six juges y voient surtout de l'agitation, deux juges une forme d'immaturité alors qu'un rejette complètement l'item. Il faut toutefois ajouter que cet énoncé se retrouve dans le B.S.A.G. (Stott et Sykes, 1969) et dans les données préliminaires d'un questionnaire de comportements à compléter par le professeur (Rutter 1967b: voir Rutter et al., 1970) et, qu'il a aussi été souligné par les professeurs rencontrés lors de l'enquête.

Les items 111, 139 et 167 contiennent une idée d'instabilité, mais à des niveaux différents. L'item 111 réfère au besoin de changer d'activité, dimension que six juges classifient dans l'échelle I mais qui peut aussi être confondue avec la notion de désintérêt soulevée par l'échelle VI. En effet deux juges préfèrent l'échelle VI alors qu'un juge choisit plutôt l'échelle V.

La classification de l'item 139 est très dispersée, trois juges ayant choisi l'échelle I, un juge chacune des échelles III, VI et IX et finalement, trois juges rejetant complètement l'énoncé. Bien que de demander à aller à la toilette soit chez un jeune un comportement apparent, les juges estiment que cela ne se raccroche directement à aucune échelle. Les motifs d'élimination de l'item 167 diffèrent du précédent car quatre jugements se retrouvent dans l'échelle I et cinq jugements dans l'échelle II. Cet item réfère donc à l'instabilité mais suggère également l'irritabilité formulée dans l'échelle II.

Nous devons retenir que la sous-catégorie agitation, hyperactivité, impétuosité et instabilité est la plus chargée, avec 11 énoncés acceptés, chacune des quatre dimensions étant bien représentée par au moins deux items.

#### B. Recherche d'attention

La sous-catégorie de recherche d'attention ne comportait au point de départ que quatre items. De ceux-ci les items 25 et 33 sont acceptés. Ils traduisent de façon claire, la recherche d'attention générale et face aux pairs.

D'autre part, deux items sont refusés par les juges. L'item 5b décrivant une recherche de contacts physiques avec son professeur, avait pourtant été suggéré par des professeurs lors de l'enquête. Il a maintenant été classifié dans cinq échelles, ce qui est une très forte dispersion des jugements. Chacune des échelles I, II et IX sont utilisées par un juge, l'échelle IV par deux juges et l'échelle III par quatre juges. De prime abord, quoique cet item montre le jeune qui recherche l'attention de son professeur, l'idée suggérée par ce comportement est aussi compatible avec l'échelle IV. Ce serait alors, pour l'étudiant inhibé, une façon de communiquer ou une expression de sa dépendance face au professeur.

L'item 37 "l'étudiant aime à emprunter des choses aux autres" partage six juges dans les échelles I, IV et VII alors que trois juges préférèrent rejeter l'item. Bien que ce soit un comportement facilement observable, la signification de cet item n'est pas claire ce qui peut expliquer que trois juges vont jusqu'à le rejeter.

Il est à noter que les comportements relevés par ces deux derniers items ne sont pas suggérés dans la littérature comme étant caractéristiques d'un des modèles de comportements.

Avec deux énoncés qui traduisent sans ambiguïté la recherche d'attention, cette sous-catégorie demeure suffisamment représentée.

#### C. Réactions inappropriées, exagérées

De cette sous-catégorie concernant les réactions inappropriées

et exagérées, seul l'item 52 est accepté. Celui-ci soulignant la jalousie de l'étudiant face à ses pairs, se retrouve très fréquemment dans les questionnaires de comportements comme inhérent, tout comme le sentiment d'injustice, au regroupement des désordres de conduite.

L'aspect de compétition avec les autres, relevé par l'item 60, est dispersé dans quatre échelles: chacune des échelles I et X ayant trois jugements, l'échelle III en recevant un et l'échelle VII deux. Des items semblables se retrouvent dans le questionnaire B.S.A.G. mais indiqués de façon plus précise, laissant moins de place aux interprétations personnelles.

Les deux autres items refusés ne sont pas des comportements retrouvés dans la littérature et semblent ne pas convenir du tout puisqu'ils ne peuvent caractériser un trait particulier d'inadaptation. En effet, l'item 88 traduisant une attitude possessive à l'égard du matériel ainsi que l'item 31 "l'étudiant se considère comme la victime de son professeur" ont reçu des jugements extrêmement diversifiés puisque sept échelles sont utilisées.

Telle que titrée présentement, la sous-catégorie des réactions inappropriées ou exagérées est sérieusement remise en question, puisque trois des quatre items sont refusés. En se référant à la littérature, il apparaît qu'un énoncé traduisant le sentiment d'injustice pourrait être ajouté avec succès. De même, l'item 60 pourrait être retouché en prenant soin de bien le préciser. Le thème central de cette sous-catégorie est

donc à redéfinir.

#### D. Négativisme et comportements d'opposition

Cette sous-catégorie dont le thème est le négativisme et les comportements d'opposition, est presque entièrement confirmée. Sur cinq items, seul l'item 17 est refusé, partageant les juges en trois groupes égaux dans les échelles I, IV et VII. Bien qu'il soit un comportement d'opposition, cela signifie que six juges y voient avant tout une forme de retrait social, d'inhibition ou encore un comportement anti-social caractéristique de la délinquance.

Les items 3, 53, 77 et 80 sont acceptés car ils traduisent de façon non ambiguë, du négativisme face aux gens et face aux résultats scolaires.

On peut conclure que cette sous-catégorie est bien illustrée et de façon satisfaisante.

#### E. Comportements visant à distraire les autres

Les deux items 34 et 42 illustrant des comportements visant à distraire les autres, sont acceptés unanimement par les juges. Tous les deux expriment des situations précises ne demandant pas d'interprétation de la part du professeur.

#### F. Conclusion

Les items acceptés pour l'échelle I réfèrent à des thèmes de

dissipation, de turbulence, d'instabilité, d'hyperactivité, de recherche d'attention, de jalousie et de négativisme. Ces thèmes se rapportent à des désordres de conduite assez variés.

Les items éliminés se regroupent difficilement sous des dimensions communes puisqu'ils représentent des comportements très dissemblables.

En se basant sur le relevé de littérature et sur les questionnaires examinés au premier chapitre, aucune autre dimension que le sentiment d'injustice n'est absente de l'échelle. C'est dire que globalement, l'échelle s'avère bien décrite par ses sous-catégories, sauf en ce qui concerne les réactions inappropriées, exagérées qui pourraient facilement être redéfinies.

#### L'échelle II: Agressivité

L'échelle d'agressivité est exprimée par trois sous-catégories se partageant 16 énoncés lors du classement. On y retrouve l'agressivité verbale ou physique, les gestes violents ou destructeurs ainsi que la mauvaise humeur et l'irritabilité.

##### A. Agressivité verbale ou physique

Originellement l'agressivité verbale ou physique contenait six items. De ceux-ci, seul l'item 131 est refusé. Bien que six juges aient tout de même choisi l'échelle II, un juge a préféré l'échelle I et deux juges l'échelle VII. Il est à remarquer que cet item qui réfère au langage grossier, apparaît dans le B.S.A.G. de Stott et Sykes (1969) et dans le

B.P.C. de Quay et Peterson (1967). La difficulté résiderait donc à choisir entre le désordre de conduite non-délinquant, délinquant et l'agressivité. Pour les juges, cela signifie que cet item n'est pas un aspect pur de la sous-catégorie agressivité mais présente également des aspects de conduite délinquante ou non.

Parmi les énoncés acceptés, les items 4 et 49 suggèrent de l'agressivité verbale: dans un cas face aux pairs et dans l'autre, face au professeur. Les trois autres items réfèrent à la force physique dans ses relations interpersonnelles. Ces cinq énoncés approuvés par les juges, permettent de croire à une bonne description de la sous-catégorie.

#### B. Gestes violents ou destructeurs

Des six énoncés devant traduire des gestes violents ou destructeurs, un seul est refusé, l'item 99 "l'étudiant salit, détériore rapidement ses vêtements". Les jugements attribués à cet item se distribuent dans quatre échelles: six juges choisissent l'échelle II mais chacune des échelles I, VI et VIII sont utilisées par un juge. C'est dire qu'il n'est pas évident que ce comportement illustre de l'agressivité, ni même un autre trait puisqu'il ne se retrouve pas dans la littérature.

Les items 47, 48, 81, 96 et 123 sont les cinq items acceptés de cette sous-catégorie. Ils rapportent des gestes violents ou des gestes destructeurs posés à l'égard du matériel. On peut donc considérer que cette sous-catégorie est bien décrite par des énoncés exprimant une agressivité non-ambigüe.

### C. Mauvaise humeur et irritabilité

Dans cette sous-catégorie de mauvaise humeur et d'irritabilité, quatre énoncés sont proposés. De ceux-ci, sont acceptés les items 6, 14 et 55 indiquant l'irritabilité assez générale, l'irritabilité face aux pairs et finalement la rancune face aux pairs.

L'item 143 "l'étudiant montre un caractère rigide, têtu, obstiné" se trouve refusé parce que seulement quatre juges choisissent l'échelle II, l'échelle VII est adoptée par un juge et l'échelle IX par quatre juges. Cela peut signifier que pour certains, cet item correspond beaucoup plus à un aspect de la névrose obsessionnelle-compulsive introduite dans l'échelle IX, qu'une attitude d'agressivité passive.

En se référant à la littérature, on se rend compte qu'un item semblable est précisé dans l'étude menée par Ross et al. (1965) lors du développement d'un "checklist" pour garçons. L'énoncé fait mention du caractère têtu et obstiné, mais pas de la rigidité. De plus, les professeurs rencontrés lors de l'enquête ont insisté sur ce trait de caractère. Il pourrait donc être intéressant de retoucher cette phrase en omettant le terme rigide, et de vérifier les données obtenues lors d'un nouveau classement.

En conservant trois énoncés, cette sous-catégorie demeure tout de même assez bien décrite pour être représentative de la dimension mauvaise humeur et irritabilité.



#### D. Conclusion

Les énoncés acceptés à l'échelle II réfèrent à l'agressivité sous formes de paroles, d'humeur, de gestes violents ou destructeurs et de courte résistance à la frustration. Les trois énoncés éliminés décrivent pour leur part, des dimensions différentes les unes des autres.

Ayant conservé la majorité des items initiaux, les trois énoncés éliminés ont plutôt favorisé une plus grande précision de l'échelle, permettant en outre de distinguer l'agressivité de la délinquance.

#### L'échelle III: Anxiété et dépression

L'échelle III conserve 16 énoncés sur une possibilité de 19. Ses cinq sous-catégories décrivent l'anxiété et les malaises physiques, les craintes diverses, une grande sensibilité ainsi que la dépression, la tristesse et les pleurs et, les sentiments d'infériorité.

##### A. Anxiété et malaises physiques

Originellement l'anxiété et les malaises physiques contenaient sept items. De ceux-ci, cinq sont conservés et deux éliminés. Deux des items acceptés, 78 et 186, concernent les maux physiques, alors que les items 169, 170 et 172 se rapportent clairement à des manifestations d'anxiété telles que ronger quelquechose.

L'item 171 "l'étudiant a des tics nerveux" divise les jugements dans les échelles III et IX. Trois juges considèrent cet item comme avant tout relié à l'anxiété et six juges estiment qu'il relève davantage des

tendances névrotiques.

Pour sa part, l'item 183 "l'étudiant éprouve de la difficulté à parler clairement dès qu'il est excité ou bouleversé", bien qu'apparaissant dans l'étude de Ross et al. (1965), est probablement éliminé parce que plus équivoque que les items précédents. En effet, la signification a pu paraître différente aux juges selon l'importance assignée à l'une ou à l'autre partie de la phrase. C'est ainsi que deux juges considèrent l'aspect d'agitation et choisissent l'échelle I alors que deux autres préfèrent l'échelle VII, en tenant compte du langage incohérent. Il n'y a donc que cinq juges qui distinguent davantage l'anxiété manifestée par ce comportement.

Les deux items éliminés n'étant pas essentiels, les énoncés acceptés couvrent bien les différentes dimensions de cette sous-catégorie.

#### B. Craintes diverses

Des trois énoncés de la sous-catégorie des craintes diverses, l'item 182 "l'étudiant ne se défend pas quand on lui cherche querelle" est éliminé. Quoique cet item se retrouve dans l'étude de Ross et al. (1965), les juges n'ont pu accorder leur choix. Cinq d'entre eux ont opté pour l'échelle III et les quatre autres pour l'échelle IV, ne sachant si ce comportement est conséquent de l'anxiété ou de l'inhibition.

L'item 12 "l'étudiant a peur de son professeur" et l'item 79 "l'étudiant a peur d'être blessé en jouant", illustrent pour leur part deux aspects évidents. Ces deux comportements devraient suffire à décrire

le thème de la sous-catégorie. Par contre, un autre énoncé peut aussi être reformulé pour faire ressortir la peur des autres jeunes ou avec un contenu plus général, tel que décrit dans le B.P.C. (Quay et Peterson, 1967) et dans le Portland Problem Behavior Checklist (P.P.B.C.) de Waksman et Loveland (1980).

#### C. Grande sensibilité

Cette sous-catégorie dont le thème central est la sensibilité chez un jeune, s'illustre simplement par deux items, tous deux étant acceptés. L'item 173 fait part d'un état assez général alors que l'item 105 examine la sensibilité face à une figure nouvelle. Tous deux se retrouvent traités de façon semblable dans la littérature. Bien que ne possédant que deux énoncés, le thème de cette sous-catégorie est bien illustré.

#### D. Dépression, tristesse et pleurs

Les trois énoncés de la sous-catégorie sont acceptés presque unanimement par les juges, chacune des dimensions tristesse, dépression et pleurs étant traduite par un item. Ces énoncés qui relèvent des comportements ou attitudes évidentes pour un professeur, sont représentés dans presque tous les questionnaires étudiés dans le premier chapitre. Telle que décrite présentement, la sous-catégorie est bien représentée et ne devrait pas nécessiter d'ajouts.

#### E. Sentiments d'infériorité

Dans le questionnaire original, un seul item représentait les sentiments d'infériorité; c'est pourquoi trois autres énoncés ont été

ajoutés. Maintenant constituée de quatre énoncés, cette sous-catégorie se voit confirmée par la classification des juges, ce qui en fait une sous-catégorie très bien décrite.

#### F. Conclusion

Des trois items éliminés de l'échelle III, deux items contiennent des dimensions communes à d'autres échelles, alors que la signification du troisième énoncé est plus ambiguë.

Les éléments développés par les 16 énoncés acceptés correspondent aux thèmes de chacune des sous-catégories. Cela indique que l'échelle est bien définie par ses sous-catégories, chacune d'elles étant confirmée par les juges.

#### L'échelle IV: Inhibition et retrait

Cette échelle titrée inhibition et retrait est décrite par cinq sous-catégories: la timidité et la réserve, le retrait social, la rêverie de même que l'inquiétude et la tension et, la dépendance. Divisés parmi celles-ci, 20 énoncés ont été présentés aux juges, qui en ont finalement conservé 17.

##### A. Timidité, réserve

La timidité et la réserve, représentée par six items, est ratifiée par les juges. Deux des items expriment particulièrement la réserve, dont un avec les camarades, alors que les quatre autres énoncés s'attachent plutôt à illustrer la timidité de façon générale et avec le professeur.

Si l'on se réfère aux autres "checklist" il devient évident que cette sous-catégorie est bien décrite et même, de façon plus détaillée que dans plusieurs inventaires de comportements.

#### B. Retrait social

Les cinq énoncés suggérant le retrait social sont retenus par les juges; ils équivalent passablement à ceux contenus dans les questionnaires relevés au premier chapitre. Les items 59, 93 et 189 manifestent une progression dans l'intensité de leur contenu: préférer la solitude, avoir des difficultés à travailler en groupe jusqu'à coopérer difficilement lorsqu'en groupe. Les items 39 et 40 réfèrent à l'isolement face aux compagnons. Le retrait social constitue donc une sous-catégorie bien détaillée.

#### C. Rêverie

Seul l'item 168 "l'étudiant paraît ne pas écouter (dans la lune)" illustre la rêverie. Cette sous-catégorie pourrait être difficile à traduire par d'autres items sans chevaucher l'inattention de l'échelle V ou l'imagination déformée de l'échelle VIII. Pour cet item, par exemple, sept juges optent pour l'échelle IV mais un juge préfère l'échelle V et un juge l'échelle VIII.

En outre, les questionnaires de comportements semblent eux aussi ne posséder qu'un seul énoncé pour traduire la rêverie. Cela porte à penser que même avec un seul énoncé, cette sous-catégorie est suffisamment décrite.

#### D. Inquiétude et tension

La sous-catégorie d'inquiétude et de tension doit être reconsidérée puisque de trois énoncés, deux sont éliminés. L'item 68 évoquant la tension dans le travail est conservé. Par contre, l'item 91a "l'étudiant ne sait pas s'amuser" est refusé parce qu'imprécis. Ce dernier est réparti dans trois échelles: trois juges adoptent l'échelle I, un juge l'échelle VI et seulement cinq juges préfèrent l'échelle IV. C'est dire qu'un tel item rejoint à la fois l'inquiétude chez un jeune, le négativisme et même pour certains, le désintérêt. De plus, aucun questionnaire de comportements ne semble avoir isolé un tel énoncé.

L'item 173a est lui aussi éliminé, quoique pour un motif différent. Dans le questionnaire original, l'énoncé se lisait comme suit: l'étudiant est très impressionnable (nerveux, inquiet). Les termes impressionnable, nerveux et inquiet n'étant pas synonymes et pouvant amener de la confusion, l'item 173 fut modifié en item 173 "l'étudiant est impressionnable" pour représenter l'échelle III, et en 173a "l'étudiant paraît préoccupé, nerveux, inquiet", pour l'échelle IV. Les juges ont effectivement classifié l'item 173 à l'échelle III mais également l'item 173a. Donc, malgré l'accord de huit juges, l'item 173a est éliminé, puisqu'il ne réussit pas à traduire l'inquiétude et la tension. En comparant le contenu des items 173 et 173a à la revue de littérature dont il est traité précédemment, il ressort que des énoncés semblables sont identifiés comme caractéristiques du modèle des problèmes de personnalité. En outre, dans le cadre du

Louisville Behavior Checklist for Males (L.B.C.M.), Miller (1967) souligne un énoncé tout-à-fait comparable à l'item 173a comme traduisant l'anxiété. Ces données viennent appuyer les juges qui ont opté pour l'échelle III.

La différenciation des sous-catégories inquiétude et tension et celle d'anxiété et de malaises physiques étant difficile à effectuer, il pourrait être envisagé de les fusionner sous l'échelle III. Par contre, il serait auparavant préférable de les retoucher pour tenter de les préciser davantage et ainsi favoriser une meilleure discrimination. Actuellement, la dimension inquiétude n'est plus illustrée par aucun énoncé, ce qui remet sérieusement en question le thème central de cette sous-catégorie qui conserve un unique énoncé traduisant la tension.

#### E. Dépendance

La dépendance est dépeinte par cinq items dont seul l'item 10 "l'étudiant a besoin qu'on le suive de près pour fonctionner" est refusé. L'ambiguïté contenue dans cet item amène deux juges à choisir l'échelle I, quatre juges l'échelle IV et trois juges l'échelle V.

Les items 2, 13, 21 et 76 ont pour leur part une signification évidente. Ils suggèrent divers traits plus ou moins accentués de la dépendance, de façon générale et à l'égard du professeur. Peu de questionnaires, sauf le B.S.A.G. (Stott et Sykes, 1969), traitent de façon aussi détaillée cette dimension. On peut donc en conclure que la sous-catégorie est très bien décrite par ses quatre énoncés.

## F. Conclusion

L'échelle IV est particulièrement bien définie par ses sous-catégories, sauf en ce qui a trait à celle d'inquiétude et tension. Ainsi sur une possibilité de 20 énoncés, seulement trois sont éliminés, dont deux de la sous-catégorie inquiétude et tension. Le thème central devra donc en être redéfini afin de vérifier la pertinence qu'il y aurait à ajouter des items ou à intégrer cette sous-catégorie à l'échelle III

## L'échelle V: immaturité

Pour l'échelle V, 26 énoncés ont été présentés aux juges, répartis dans quatre sous-catégories: l'immaturité affective et motrice, le manque de concentration et l'inattention, se laisser distraire, influencer et, le rejet par les autres.

### A. Immaturité affective et motrice

En rapport avec l'immaturité affective et motrice, 14 énoncés ont été présentés aux juges, qui en ont conservé 9. Ces énoncés acceptés correspondent à de l'immaturité affective et motrice.

Parmi les items éliminés, certains suggèrent l'immaturité mais évoquent également des dimensions comprises dans d'autres échelles. Par exemple, pour deux juges, l'item 26 "l'étudiant est porté à bouder", apparaît comme un désordre de conduite non-délinquant, s'apparentant aux réactions inappropriées et au négativisme; un juge y voit une forme d'agressivité passive, deux autres juges du retrait social et finalement, quatre



juges s'entendent pour l'immaturité. Dans le questionnaire de Ross et al. (1965), ce comportement est d'ailleurs classifié dans l'échelle d'agressivité passive.

L'élimination des énoncés 137 et 138 étaient peu prévisibles puisqu'ils dénotent des comportements suggérés dans la littérature comme étant des caractéristiques de l'enfant du modèle immature. Les juges ne partagent pas cet avis puisque leur classification est divisée en trois échelles pour l'item 137 "l'étudiant suce quelquechose (doigt, gomme, stylo)" et en quatre échelles pour l'item 138 "l'étudiant se mouille ou se salit". En plus d'un comportement d'immaturité affective, l'item 137 renferme également un problème d'anxiété et une tendance névrotique. L'item 138, le seul qui traduit l'énurésie, semble avoir été compris de façon différente selon les juges: trois juges y perçoivent principalement une manifestation physique due à l'anxiété, deux juges de l'immaturité et deux juges encore, une tendance névrotique. Les deux derniers juges classent cet item dans l'échelle des tendances psychotiques; cela ne peut s'expliquer que par l'imprécision de l'énoncé. Il est toutefois à noter que lors de l'enquête, quelques professeurs ont jugés ce comportement comme inexistant dès la fin du primaire.

Quant aux deux derniers énoncés refusés, ils ne semblent pas s'associer parfaitement à l'échelle immaturité. Le besoin d'évaluation ou de récompense dans le travail, suggéré par les items 30 et 75, peut être causé par la crainte et l'anxiété contenues dans l'échelle III, ou la

dépendance de l'échelle IV, par le manque de concentration de l'enfant immature ou encore le manque d'intérêt contenu dans l'échelle VI.

Avec neuf énoncés correspondant bien aux diverses dimensions de la sous-catégorie, il est permis de croire que l'immaturité affective et motrice est illustrée de façon détaillée et juste.

#### B. Manque de concentration et inattention

Des cinq énoncés rattachés à cette sous-catégorie, seuls les items 73 et 178 sont conservés. Tous deux expriment directement les difficultés d'attention et de concentration et sont considérés dans la littérature comme étant des caractéristiques du modèle immaturité.

Pour les énoncés éliminés, considérons la répartition des jugements: l'item 129 "l'étudiant ne semble pas comprendre ce qu'on lui dit" est associé à des difficultés d'attention par cinq des juges alors que les quatre autres ont divisé leurs jugements dans quatre échelles différentes, dont celle de rejet. L'item 18 "l'étudiant ne comprend pas ce qu'on attend de lui" présente à première vue un contenu semblable, mais suggère une compréhension un peu différente des juges. Alors que quatre d'entre eux optent pour l'échelle V et un autre pour la catégorie de rejet, les quatre derniers jugements sont différents de ceux accordés à l'item 129; un juge choisit l'échelle I et les trois autres l'échelle III.

Enfin l'item 174 "l'étudiant a besoin de variété dans le travail" attire quatre juges vers l'échelle V, trois juges vers l'instabilité

contenue dans l'échelle I et les deux autres vers le manque d'intérêt de l'échelle VI.

Les deux énoncés conservés sont les seuls à être soulignés par la littérature; il semble donc que ces deux énoncés soient satisfaisants pour préciser le manque de concentration et l'inattention.

#### C. Se laisser distraire, influencer

Les trois énoncés représentant cette catégorie sont confirmés unanimement par les juges. Les items 72 et 112 témoignent de la distractibilité du jeune et l'item 57, de sa sensibilité à l'influence. De plus, la majorité des questionnaires comportent au moins un item semblable à ceux-ci et quelquefois deux. On peut donc conclure que la sous-catégorie est très bien décrite.

#### D. Rejet par les autres

Les quatre items de cette sous-catégorie, démontrant des relations de rejet de la part de ses pairs, sont acceptés. Les quatre énoncés rapportent des comportements non-ambigus, observables par un professeur. Comme dans le cas de la sous-catégorie précédente, le rejet est rapporté par la littérature, mais le plus souvent par un seul item. Cette sous-catégorie est par le fait même très bien précisée par ses énoncés.

#### E. Conclusion

Les énoncés confirmés de l'échelle V se rapportent directement à la dimension principale énoncée par chaque sous-catégorie, soit l'immaturité

affective et motrice, les difficultés de concentration, la distractibilité et le rejet.

Sur une possibilité de 26 énoncés, les juges en ont éliminé 8. Ceux-ci sont partagés dans les sous-catégories d'immaturité affective et motrice et, de manque de concentration et d'inattention. Malgré cela, chaque sous-catégorie est confirmée et même précisée, les items éliminés favorisant l'indépendance de l'échelle.

#### L'échelle VI: Non-engagement

L'échelle VI comporte quatre sous-catégories: le manque d'intérêt et d'engagement, la passivité et la paresse, l'irréflexion ainsi que le rejet de l'école et les fugues. Tout d'abord illustrée par 23 énoncés, l'échelle VI en conserve 19.

##### A. Manque d'intérêt et d'engagement

Un seul des cinq énoncés du manque d'intérêt et d'engagement est éliminé. Parmi les items approuvés, les items 27 et 28 traduisent de l'indifférence face au rendement scolaire, l'item 70 souligne l'étudiant qui bâcle son travail et un autre rapporte chez l'étudiant un rendement inférieur à ses possibilités. Quoiqu'accepté par les juges, ce dernier énoncé demeure assez subjectif.

L'item 88, faisant allusion au manque de créativité et d'originalité, est refusé. Ce trait pourtant souligné par les professeurs rencontrés lors de la procédure pour établir l'univers d'items, a le désavantage de

ne pas avoir été traduit sous forme d'attitude ou de comportement précis, situés dans un contexte. Tel que présenté, cet item peut porter à interprétation par le professeur. Dans ce contexte, six juges classent l'item comme représentant l'échelle VI, deux autres y voient plutôt une conséquence du retrait social et un dernier juge, un trait des tendances psychotiques. Des professeurs pourraient de nouveau être consultés afin de dégager des façons qu'a l'étudiant d'être non-crétatif. Une classification par des juges, permettraient alors de vérifier si l'imprécision a, dans ce cas-ci, divisé les jugements.

Malgré cela, cet énoncé rejeté n'est pas essentiel à la représentativité de la sous-catégorie. En effet, les items acceptés fournissent quatre façons de dépister le manque d'intérêt et d'engagement d'un jeune.

#### B. Passivité et paresse

La passivité et la paresse étaient très fortement représentées par une possibilité de 13 énoncés. De ceux-ci, 10 sont acceptés et 3 refusés. Parmi les items éliminés, l'item 181 chevauche à la fois la rêverie et la paresse puisque quatre juges adoptent l'échelle IV et cinq autres, l'échelle VI. Cet énoncé est pourtant souligné dans la littérature comme étant une caractéristique du modèle d'immaturité.

L'item 69 "l'étudiant ne peut s'adapter au rythme collectif" divise passablement les juges puisque quatre échelles sont alors utilisées:

l'anxiété et la dépression, le retrait social et l'inhibition, l'immaturité et le non-engagement. Cet item ne s'associe donc à aucun problème de façon particulière.

Les jugements posés pour l'item 86 "l'étudiant se fatigue rapidement" soulignent le manque de précision de cet énoncé. Chacune des échelles III, V et VI sont utilisés par trois juges; la signification de l'item est comprise différemment selon qu'elle réfère à l'anxiété, au manque de concentration ou à la paresse. Le sens accordé à l'item demanderait donc à être précisé.

Les énoncés acceptés (61, 63, 65, 71, 82, 83, 92, 102, 116, 134) indiquent des situations précises de paresse dans l'exécution de la tâche scolaire, de négligence dans la présentation des travaux, de lenteur et de passivité dans diverses activités et, de refus de travailler. Cette sous-catégorie couvre donc un assez grand nombre de dimensions pour conclure à une grande représentativité de la passivité et de la paresse au sein de l'inventaire de comportements.

### C. Irréflexion

L'irréflexion n'est représentée que par un seul item. Bien que cet énoncé soit approuvé par les juges, il serait sans doute préférable d'ajouter un ou deux autres comportements afin de mieux définir le thème de cette sous-catégorie. Il pourrait devenir difficile quelquefois de différencier l'irréflexion de l'irresponsabilité associée aux tendances

délinquantes ou de la distraction formulée à l'échelle V. D'ailleurs les questionnaires ne précisent pas beaucoup cette différenciation; ils mentionnent seulement l'étourderie et quelquefois l'oisiveté.

#### D. Rejet de l'école et fugues

Les quatre énoncés représentant le rejet de l'école et les fugues sont acceptés par les juges. Ces phrases suggèrent des comportements apparents, ne demandant pas d'interprétation. Les "checklist" ont quelquefois un item faisant mention du rejet de l'école, mais pas dans tous les cas. Par contre, chaque questionnaire possède un ou deux énoncés soulignant les absences de l'école ou les retards en classe. Bien qu'aucun item n'ait été rédigé pour indiquer le retard en classe, il semble que les énoncés fournissent une bonne définition des thèmes.

#### E. Conclusion

Le peu d'items éliminés dans cette échelle tend à confirmer la définition amenée par les quatre sous-catégories. Aucune de ces dernières n'est contestée sérieusement. La sous-catégorie irréflexion n'est cependant illustrée que par un seul item ce qui constitue une pauvre définition du thème, alors qu'à elle seule, la sous-catégorie passivité et paresse contient 10 des 19 énoncés conservés.

#### L'échelle VII: Tendances délinquantes

Lors de la présentation des énoncés aux juges, l'échelle VII était l'une des plus chargée avec 28 énoncés. Ceux-ci sont divisés dans

cinq sous-catégories: les comportements anti-sociaux, l'irresponsabilité, l'effraction des règlements, la manipulation et la survalorisation.

#### A. Comportements anti-sociaux

Trois énoncés de la sous-catégorie des comportements anti-sociaux sont conservés. L'item 46 "l'étudiant s'attaque aux plus faibles que lui" est refusé. Cet énoncé est classé trois fois dans l'échelle II et six fois dans l'échelle VII. Il semble difficile de départir l'agressivité contenue dans ce comportement qui est pourtant délinquant, si l'on se fie au questionnaire de Ross et al. (1965) et aux professeurs qui avaient tenu à souligner ce comportement lors de l'enquête.

Les trois items acceptés (50, 156, 159) relèvent des comportements typiquement délinquants: consommer des drogues, être impliqué dans des délits et intimider ses camarades par des menaces ou du chantage. Ce sont d'ailleurs les mêmes comportements ou des comportements semblables qui apparaissent dans les autres questionnaires de comportements. En se référant à eux, les énoncés acceptés permettent de croire à une bonne description du thème.

#### B. Irresponsabilité

L'irresponsabilité était tout d'abord représentée par 11 énoncés. De ceux-ci, cinq sont conservés et les six autres éliminés.

Deux des six énoncés rejetés ont été rajoutés après consultation de la littérature et des professeurs. L'item 185 "l'étudiant défie le



professeur" ne caractérise pas les désordres de conduite délinquants plus que ceux non-délinquants ou que l'agressivité. Quant à l'item 190, il divise les jugements dans quatre échelles bien différentes, ce qui amène à penser que "l'étudiant joue avec des allumettes" n'est une caractéristique d'aucun modèle particulier.

Les items 7 et 154 ont un contenu semblable: dans un cas, paraître insensible aux remontrances et dans l'autre, paraître insensible aux remarques du professeur. Les jugements se répartissent presque tous dans les échelles VI et VII. Il est en effet difficile de les attribuer davantage à une caractéristique délinquante qu'au manque d'intérêt et d'engagement.

Les deux derniers énoncés éliminés de cette sous-catégorie font référence à l'attitude des jeunes face au matériel scolaire. Comme dans le cas de l'item 190, les jugements sont très divisés puisqu'on les retrouve parmi quatre échelles.

Les items acceptés (56, 127, 153, 155, 158) touchent au rejet des torts sur les autres, aux mauvaises fréquentations ainsi qu'à la prédisposition au mensonge et au vol. Ces énoncés coïncident avec certains items identifiés dans les questionnaires de comportements. Donc, bien que plusieurs énoncés soient éliminés, la sous-catégorie en est précisée et mieux identifiée, accentuant la différence qui existe avec l'irresponsabilité de l'échelle VI.

### C. Effraction aux règlements

Des cinq énoncés illustrant l'effraction aux règlements, deux sont éliminés. L'item 9 "l'étudiant n'obéit que s'il se sent observé" ainsi que l'item 151 "l'étudiant ne voit pas qu'il transgresse les règles" ne traduisent pas seulement l'effraction des règlements. Ainsi l'item 9 est beaucoup trop ambigu puisqu'il est classifié dans cinq échelles, suggérant de la dépendance, de la recherche d'attention, de l'immaturité ou du manque d'intérêt. Pour sa part, l'item 151, en plus de signifier l'effraction des règlements, chevauche l'étourderie, qui est une des composantes de l'échelle VI.

Les trois énoncés approuvés de cette sous-catégorie, les items 1, 8 et 90, ont l'avantage de ne dénoter que le refus d'obéir au professeur ou aux directives. La sous-catégorie est épurée gagnant ainsi en précision.

### D. Manipulation

Les items 45, 54 et 157, démontrant la manipulation sont acceptés. Ces énoncés proposent trois situations où un jeune manipule les gens selon son désir ou pour faire des mauvais coups ou encore en essayant de changer les règles d'un jeu lorsqu'il perd. Le nombre et le contenu des énoncés correspondent assez ~~aux~~ autres questionnaires de comportements, ce qui permet de considérer cette sous-catégorie comme suffisamment bien représentée dans l'échelle VII.

### E. Survvalorisation

Cinq énoncés devant traduire la survvalorisation ont été jugés. De ceux-ci, l'item 43 "l'étudiant cherche à impressionner les autres" est refusé puisqu'il chevauche deux échelles: la recherche d'attention contenue dans l'échelle I et la survvalorisation de l'échelle VII. Ce comportement avait pourtant été identifié lors de l'enquête et dans la littérature comme étant un comportement délinquant important.

Les quatre items acceptés (160, 161, 165, 180) indiquent la recherche de camarades plus âgés, la consommation de drogues et la satisfaction de l'étudiant face à lui-même. Ces comportements sont aussi soulignés par la littérature, mais rarement de façon aussi détaillée. On peut conclure que le thème central de la sous-catégorie est illustré de façon plus que satisfaisante.

### F. Conclusion

Des 28 énoncés du départ, 10 sont refusés par les juges, ce qui est beaucoup. Cependant, même avec 18 énoncés confirmés, cette échelle demeure bien suffisamment représentée. Les items éliminés ne remettent en question aucune sous-catégorie puisque ceux adoptés suffisent pour amener une bonne définition du thème central. Ces énoncés correspondent à ceux suggérés dans la littérature pour illustrer la délinquance. Par contre, plusieurs items similaires à ceux rencontrés dans des questionnaires de comportements sont refusés parce qu'ils ne caractérisaient pas uniquement les tendances délinquantes mais plutôt le modèle plus global des désordres

de conduite.

### L'échelle VIII: Tendances psychotiques

L'échelle VIII ne contenait au départ que huit énoncés partagés parmi les sous-catégories de langage incohérent, d'imagination débordante et déformée et, de comportements singuliers. Les juges ont conservé cinq de ces énoncés.

#### A. Langage incohérent

La sous-catégorie du langage incohérent est représentée par deux énoncés, tous deux confirmés par les juges: l'item 130 "l'étudiant invente des mots" et l'item 132 "l'étudiant tient des conversations illogiques". Ces deux phrases sont certainement suffisantes pour décrire une dimension relativement restreinte.

#### B. Imagination débordante, déformée

Un énoncé de la sous-catégorie de l'imagination débordante et déformée est refusé. Il s'agit de l'item 152 "l'étudiant invente les coups qu'il a fait ou qu'il va faire". Il partage les opinions selon que l'insistance est mise sur la valorisation retirée d'un délit ou sur le fait d'inventer: quatre juges optent donc pour l'échelle VII et cinq, pour l'échelle VIII.

Quant aux deux énoncés acceptés, il réfèrent nettement et sans ambiguïté à l'imagination débordante, ce qui amène une définition suffisante du thème central.

### C. Comportements singuliers

Deux des trois énoncés illustrant les comportements singuliers sont refusés. Ce sont les items 140 "l'étudiant aime à jouer avec le sable, l'eau, la terre" et l'item 141 "l'étudiant a tendance à salir, barbouiller". Les significations respectives de ces deux énoncés sont trop obscures pour favoriser un consensus de la part des juges. L'item 140 se voit associé à deux reprises à l'immaturité et à trois reprises aux tendances névrotiques; quatre juges seulement choisissent l'échelle des tendances psychotiques. Pour l'item 141, les échelles II et VI sont choisies chacune par un juge, l'échelle IX par deux juges et finalement cinq juges optent pour l'échelle VIII.

L'item 175 signifiant la répétition d'un geste qui n'a pas de sens apparent, est quant à lui accepté. Habituellement un seul item apparaît comme une définition pauvre du thème principal; dans ce cas-ci il est suffisant compte tenu du rôle secondaire de l'échelle.

### D. Conclusion

L'échelle des tendances psychotiques est celle qui contient le moins d'énoncés. Les comportements qui y sont relevés sont peu courants. Ils sont regroupés afin de former une échelle particulière dont le but est uniquement d'offrir une piste d'investigation pour le professionnel chargé de l'évaluation. Il est évident que beaucoup d'autres comportements d'ordre psychotique peuvent apparaître en classe. Lorsque l'inventaire de comportements sera utilisé, des énoncés pourront être ajoutés suivant l'intérêt

soulevé par l'échelle VIII.

Par contre, en considérant la littérature, peu de "checklist" possèdent des items pour suggérer des comportements psychotiques puisque ceux-ci ne sont pas inhérents à la mésadaptation socio-affective et sont moins courants. Le B.S.A.G. (Stott et Sykes, 1969) et le B.P.C. (Quay et Peterson, 1967) contiennent quant à eux trois ou quatre énoncés indiquant des caractéristiques psychotiques. Ces énoncés font appel au langage incohérent ou répétitif et aux comportements singuliers. Les énoncés de tendances psychotiques du I.C.M.S.A. correspondent donc en nombre et en contenu à ces deux questionnaires de comportements.

#### L'échelle IX: Tendances névrotiques

L'échelle IX était représentée à l'origine par 21 énoncés. De ceux-ci, les juges en ont conservé 16 qui sont répartis dans les sous-catégories suivantes: les attitudes inadaptées face aux questions sexuelles, les difficultés de langage, les comportements inadaptés face à la nourriture et les habitudes obsessives.

##### A. Attitudes inadaptées face aux questions sexuelles

La sous-catégorie des attitudes inadaptées face aux questions sexuelles était représentée par 11 énoncés dont trois furent refusés. Parmi ceux éliminés, les items 121 "l'étudiant paraît efféminé pour un garçon" et 122 "l'étudiant a des allures de garçon manqué" sont très subjectifs. Par rapport à ces énoncés, l'évaluation de deux professeurs pourrait

facilement être différente pour un même jeune puisque ces phrases ont tendance à faire ressortir les préjugés des gens. Du point de vue des juges, l'item 121 est classé une fois dans l'échelle III, six fois dans l'échelle IX et deux fois dans l'échelle X, celle de rejet. L'item 122 est également classifié parmi trois échelles: les échelles VII, IX et X sont choisies à trois reprises.

Quant à l'item 147 "l'étudiant a une tendance marquée pour les personnes de l'autre sexe", il compte cinq jugements dans l'échelle de rejet, un dans l'échelle I et seulement trois dans l'échelle IX. Pour cet énoncé l'âge est très important, car ce qui peut paraître anormal à neuf ans, ne prend pas les mêmes proportions à 12 ans. De plus cet item porte à interprétation puisque les termes "tendance marquée" n'ont pas la même signification pour tous. Ne relevant pas des comportements ou attitudes précis, il est préférable que les trois derniers items aient été éliminés. Il est cependant à souligner qu'une phrase semblable à l'énoncé 147 est contenue dans le B.S.A.G. (Stott et Sykes, 1969) alors que les items 121 et 122 ne sont suggérés dans aucun des questionnaires utilisés.

Les énoncés acceptés sont au nombre de huit; ils reflètent des comportements précis, facilement observables. Cinq d'entre eux (19, 20, 148, 149, 150) se rapportent aux relations du jeune avec son professeur et ses camarades alors que les trois autres (144, 145, 146) identifient des anomalies comme l'exhibitionnisme. Ces énoncés relèvent suffisamment d'attitudes inadaptées face aux questions sexuelles pour conclure à une

grande représentativité de la sous-catégorie.

#### B. Difficultés de langage

La sous-catégorie relevant les difficultés de langage conserve seulement l'item 126. Celui-ci identifie des difficultés précises de langage, alors que l'énoncé rejeté est plus vague. L'item 125 "l'étudiant montre une pauvreté de vocabulaire" est placé dans l'échelle IX par cinq juges et dans l'échelle VIII par trois juges, se fiant probablement à la sous-catégorie du langage incohérent. Le neuvième juge rejette complètement l'énoncé.

Il serait possible de vérifier l'existence d'autres difficultés de langage qui pourraient apporter une dimension différente à la définition du thème central. Il faut toutefois se garder de charger inutilement cette sous-catégorie puisque l'échelle contient déjà beaucoup d'énoncés.

#### C. Comportements inadaptés face à la nourriture

Les trois énoncés constituant la sous-catégorie des comportements inadaptés face à la nourriture sont acceptés. Tous trois, 135, 136 et 163 font appel à des situations précises où le jeune doit être stimulé pour manger ou au contraire lorsque le jeune mange beaucoup, ou encore souffre d'excès de consommation de produits comme le café. Les énoncés illustrent donc bien la sous-catégorie.

#### D. Habitudes obsessionnelles

Pour illustrer les habitudes obsessionnelles, quatre items sont



acceptés et un seul refusé, l'item 66. Il souligne la difficulté qu'éprouve l'étudiant à changer d'activité. Les jugements sont très divisés à son égard puisque quatre échelles sont utilisées: deux jugements vont à l'échelle I, trois à l'échelle III, deux à l'échelle IV et deux à l'échelle IX.

Les énoncés approuvés (67, 91, 94, 142) illustrent la méticulosité dans le travail et l'obsessivité dans diverses situations. Ces quatre items illustrent clairement et en nombre suffisant cette dernière sous-catégorie.

#### E. Conclusion

L'échelle IX, tout comme l'échelle précédente, joue un rôle complémentaire aux échelles traditionnellement contenues dans un questionnaire de comportements. L'usage du I.C.M.S.A. permettra de préciser leur importance réelle.

Dans ce sens, le nombre global des énoncés est largement suffisant pour assurer une bonne représentativité et même, légèrement élevé. La moitié de ces énoncés viennent de la sous-catégorie des attitudes inadaptées face aux questions sexuelles alors que la sous-catégorie des difficultés de langage n'est suggérée que par un énoncé. Dans ce cas-ci, selon les questionnaires, il est fait mention d'un ou deux énoncés. Un autre énoncé pourrait donc être ajouté, mais cela aurait le désavantage de venir grossir l'échelle. Les questionnaires proposent également des énoncés sur le développement sexuel de l'enfant équivalents à ceux de la première

sous-catégories; toutefois il n'apparaît pas d'items spécifiques aux habitudes obsessives ou aux comportements inadaptés face à la nourriture. Cela est facilement explicable en se rappelant que cette échelle souligne des comportements moins courants chez les enfants.

### Résumé

Soulignons que de façon globale, les échelles sont bien définies par leurs sous-catégories, puisqu'elles ont conservé un nombre suffisant d'énoncés, se rapportant bien à la dimension principale de chaque sous-catégorie. Les items éliminés contribuent alors à favoriser l'indépendance des échelles.

Les énoncés éliminés ne remettent en question qu'une seule sous-catégorie, celle d'inquiétude et de tension de l'échelle IV. Celle-ci devra être reconsidérée puisque les énoncés décrivant la dimension inquiétude ont été rejetés.

D'autre part, certaines sous-catégories demeurent peu représentées. Il s'agit des réactions inappropriées et exagérées de l'échelle I, des craintes diverses de l'échelle III, de l'irréflexion de l'échelle VI et des difficultés de langage de l'échelle IX. Dans ce dernier cas, il ne faut cependant pas oublier que cette échelle a une valeur complémentaire; il faudrait éviter de la surcharger davantage.

### Discussion

Cette troisième section est consacrée à l'interprétation globale des résultats présentés et évalués précédemment. Ceux-ci seront expliqués en fonction de la théorie de départ et de la méthodologie utilisée.

La subdivision des trois grands modèles de comportements en sept échelles principales auxquelles viennent s'ajouter deux échelles secondaires impliquent que la cotation à une échelle ne correspond pas à un diagnostic. C'est plutôt le portrait tracé par l'utilisation distinctive de certaines échelles qui devraient fournir une orientation valable à un diagnostic.

Suivant les indications du premier chapitre, rappelons que chez un mésadapté socio-affectif, les échelles des désordres de conduite non-délinquants et d'agressivité sont les plus utilisées. Par la suite, la fréquence est accordée aux échelles d'immaturité et de non-engagement. Lors de difficultés d'apprentissage, les désordres de conduite sont également les plus fréquents, mais l'immaturité l'est beaucoup moins que dans le cas de la mésadaptation socio-affective.

De plus, les symptômes reliés à la peur et à l'anxiété de même que les plaintes somatiques, semblent caractériser les mésadaptés socio-affectifs. Il faut aussi vérifier l'importance accordée aux tendances délinquantes par rapport à celle accordée à l'anxiété dans le profil du jeune.

En donnant un outil de recherche plus souple, des échelles restreintes favorisent donc l'identification des différents profils selon le type de problématique, ce qui est un net avantage sur plusieurs questionnaires de comportements.

Il est à noter que des énoncés ont été refusés parce qu'ils chevauchaient deux ou trois échelles qui appartenaient, à l'origine, à l'un des trois grands modèles; des échelles plus vastes auraient permis d'en conserver quelques-uns car certains de ces items sont identifiés comme importants par la littérature. Cela souligne la difficulté qui peut parfois exister à différencier des comportements d'agressivité et de délinquance, par exemple. Ce défi semble pourtant relevé par le I.C.M.S.A.. En effet, bien que des items soient refusés, chaque échelle de l'inventaire est bien représentée par une variété d'énoncés paraissant ne caractériser qu'une échelle à la fois. Lorsque la fidélité de l'inventaire sera abordée, il sera important de s'assurer de l'indépendance réelle des échelles. Pour ce faire, il faudra tenter de connaître le lien qui unit chaque item à chacune des échelles de l'inventaire.

En se basant sur les résultats obtenus par le Q-sort, les modèles théoriques proposés paraissent correspondre à la réalité vécue par les professeurs de classes de mésadaptés. Chacune des échelles est confirmée et pour la plupart sans modification majeure bien que les thèmes illustrés par les sous-catégories soient épurés et précisés. Les items éliminés permettent alors d'alléger quelque peu un questionnaire encore long et

fatigant pour le professeur ayant à y répondre. Il ne faut toutefois pas oublier que les analyses ultérieures vont encore diminuer le nombre d'items.

Maintenant que la répartition des énoncés dans les différentes échelles est terminée et que l'analyse des résultats a permis d'identifier les principales raisons de rejets d'items, quelques nouveaux énoncés pourraient être ajoutés. En effet, trois sous-catégories des échelles I, IV et VI ne conservent qu'un seul énoncé pour représenter le thème de la sous-catégorie. De plus, la sous-catégorie des craintes diverses de l'échelle III ne comporte que deux énoncés pour illustrer un trait de comportement plutôt étendu. Il serait préférable, pour ces sous-catégories, d'ajouter quelques items avant de poursuivre les démarches visant à parfaire la validité et la fidélité du questionnaire.

Malgré ces quelques faiblesses, l'analyse qualitative démontre que la validité du I.C.M.S.A. est appréciable pour cette étape de l'élaboration de l'instrument de mesure. Les étapes subséquentes devraient donc contenir une nouvelle rédaction d'items et éventuellement, une autre vérification de ces items par un Q-sort, afin de pouvoir envisager par la suite, une analyse factorielle et une analyse d'items.

Une étude de la validité de contenu a permis à la fois de dégager l'univers d'items et d'identifier des "checklist" fournissant ainsi des points de comparaison entourant la création d'un tel questionnaire et les types de réponses généralement utilisées. C'était donc la première étape

logique dans la validation du questionnaire.

Par la suite, l'enquête menée auprès des professeurs a permis de vérifier leur degré de compréhension au regard des termes employés et des situations traduites par les énoncés. Puisque cet inventaire sera ultérieurement utilisé par des professeurs, les items pourront vraisemblablement être compris et évalués de façon semblable. Cette démarche ne peut que concourir à certifier la validité du I.C.M.S.A..

La méthode du Q-sort utilisée lors de la vérification de contenu a nécessité, contrairement à beaucoup d'autres recherches, des juges non-naïfs. Cela s'explique facilement du fait que l'exécution de la tâche exigeait des connaissances précises pour bien saisir le sens et l'implication de certains termes. De plus, le nombre élevé d'énoncés a nécessité un effort de concentration prolongé. On ne peut, par contre, parler de juges experts puisque le processus par lequel le juge devait partir d'un comportement isolé de tout contexte pour le situer dans une dimension significative (échelle) était inhabituel et difficile à réaliser.

Globalement, le I.C.M.S.A. propose des résultats fort intéressants. Ses échelles sont bien représentées et couvrent l'ensemble des aspects de la littérature. Le grand avantage de cet inventaire réside dans l'agencement des échelles permettant d'identifier les différences dans les problèmes. Cela suggère plusieurs possibilités quant à l'utilisation future de cet inventaire comme le dépistage du type de mésadaptation dans les classes

régulières et l'identification des variations de comportements chez un  
mésadapté socio-affectif.

## Résumé et conclusion



Cette recherche s'est intéressée à la vérification de la représentativité des énoncés constituant le I.C.M.S.A.. Grâce à la littérature concernant l'importance des comportements observables en classe ainsi qu'aux "checklist" employés pour relever ces comportements, il est permis de croire qu'un questionnaire représentatif des différents désordres de comportements soit considéré comme un outil valable pour dépister la mésadaptation socio-affective. C'est pourquoi il est souhaitable, pour s'assurer de ce que mesure le I.C.M.S.A., qu'une première étape soit réalisée par les jugements posés lors d'une validité de contenu.

Après avoir pris connaissance de plusieurs inventaires de comportements ainsi que de la littérature décrivant les principaux modèles de comportements mésadaptés en classe, quelques énoncés sont ajoutés au questionnaire de base le MSA 176 (Rosay et al., 1972), et neuf échelles ont été établies, sous lesquelles il devait être possible de répartir les énoncés du questionnaire. Par la suite, une enquête menée auprès de sept professeurs oeuvrant dans des classes de mésadaptés socio-affectifs a permis de vérifier certaines insatisfactions éprouvées face aux énoncés et de dépister les difficultés de compréhension. Les items ont donc été repris un à un en suivant les commentaires émis lors de l'enquête et en respectant les directives suggérées par Debaty (1967), Stephenson (1953) et Wood (1961) concernant la formulation des items.

Ces reformulations vont faciliter le changement du type de réponses du questionnaire, oui ou non, pour des réponses à choix multiples. La caractéristique la plus essentielle d'un test psychologique étant la précision de la mesure, il est préférable d'établir un continuum le long duquel l'étudiant peut le mieux se situer et ainsi vérifier jusqu'à quel degré le contenu s'applique pour cet étudiant. Les professeurs auraient alors à indiquer si, d'après leurs observations, les comportements ou attitudes décrites apparaissent de façon prononcée (très peu prononcée, modérément prononcée, très prononcée).

Finalement, l'étape de vérification de la validité de contenu s'est effectuée grâce à la collaboration de cinq professionnels en psychoéducation et de quatre psychologues. Les juges ont réparti chacun des 193 énoncés dans l'une ou l'autre des neuf échelles préalablement définies. Pour être conservés, les items devaient susciter l'accord d'au moins sept des neuf juges et correspondre à la classification initiale de l'équipe de recherche. Ces items peuvent être considérés comme apportant une définition valable à leur échelle d'appartenance.

Pour l'ensemble du I.C.M.S.A., 142 des 193 énoncés sont conservés, soit 73,58% de tous les énoncés. Seuls 51 items sont éliminés, n'obtenant pas le consensus d'au moins sept juges.

L'analyse des données obtenues par la classification des items dans les échelles amène à comprendre l'épuration que les juges ont apportée à ces différentes échelles. Après l'analyse quantitative et qualitative

des résultats, il semble que les thèmes propres à chacune des échelles aient été clarifiés et précisés par le classement.

C'est notamment le cas de l'échelle relevant les désordres de conduites non-délinquants (I). Cette échelle était constituée des cinq sous-catégories suivantes: l'agitation, l'hyperactivité, l'impétuosité et l'instabilité, la recherche d'attention, les réactions inappropriées ou exagérées, le négativisme et comportement d'opposition ainsi que les comportements visant à distraire les autres. Les 20 énoncés adoptés illustrent des comportements venant préciser les thèmes auxquels ils se rapportent. Ainsi, il est à souligner que le thème central de la sous-catégorie des réactions inappropriées ou exagérées est devenue la jalousie, par l'élimination de trois des quatre énoncés la composant.

L'échelle de l'agressivité (II) a conservé 13 énoncés. Les trois items éliminés contribuent à l'indépendance de l'échelle, qui est constituée de trois sous-catégorie: l'agressivité verbale ou physique, les comportements violents ou destructeurs de même que la mauvaise humeur et l'irritabilité.

L'échelle d'anxiété et de dépression (III) renferme des sous-catégories relatives à l'anxiété et aux malaises physiques, aux craintes diverses, à une grande sensibilité, à la dépression, la tristesse et aux pleurs et aux sentiments d'infériorité. Les 16 items approuvés correspondent bien aux thèmes de chacune des sous-catégories et les trois

items éliminés favorisent la précision de l'échelle. Seule la sous-catégorie relative aux craintes diverses pourrait être avantagée par l'ajout d'énoncés relatant des situations de peur face aux autres jeunes.

L'échelle touchant l'inhibition et le retrait (IV) a conservé 17 de ses 20 énoncés, répartis dans les sous-catégories de timidité et de réserve, de retrait social, de rêverie, d'inquiétude et de tension ainsi que de dépendance. Cela indique que les cinq sous-catégories sont généralement bien définies par les énoncés sauf peut-être pour l'inquiétude et la tension. Par l'élimination de deux des trois items, celle-ci n'est présentement définie qu'en fonction de la tension uniquement. Il serait donc mieux d'ajouter un énoncé pour suggérer l'inquiétude qui devrait être contenue dans cette échelle.

Les items confirmés de l'échelle d'immaturité (V) illustrent de façon précise le thème principal de chacune des sous-catégories: l'immaturité affective et motrice, le manque de concentration et l'inattention, se laisser distraire, influencer et, le rejet par les autres. Sur 26 énoncés, les juges en ont refusés 8. Ces énoncés éliminés ne créent pas de vide dans les définitions des sous-catégories.

L'échelle de non-engagement (VI) a conservé 19 de ses 23 items. Les énoncés éliminés contribuent à améliorer la précision des définitions apportées par les quatre sous-catégories de manque d'intérêt et d'engagement, de passivité et paresse, d'irreflexion et, de rejet de l'école et fugues.

L'échelle des tendances délinquantes (VII) était l'une des plus chargées avec 28 énoncés. Les juges en ont confirmés 18, ce qui paraît tout-à-fait suffisant puisque ceux adoptés définissent bien les dimensions de l'échelle. Les cinq sous-catégories sont: les comportements antisociaux, l'irresponsabilité, l'effraction des règlements, la manipulation et la survalorisation.

L'échelle des tendances psychotiques (VIII) est la plus petite des échelles avec cinq énoncés approuvés sur une possibilité de huit. Le nombre restreint d'énoncés s'explique du fait que cette échelle a une fonction uniquement complémentaire. Si, par l'usage, elle se révélait d'une plus grande utilité, d'autres comportements pourraient alors être ajoutés. Cette échelle est décrite par trois sous-catégories: le langage incohérent, l'imagination débordante et les comportements singuliers (bizarres).

Finalement, l'échelle des tendances névrotiques (IX) a elle aussi beaucoup bénéficié de l'épuration accomplie par les juges. Ceux-ci conservent 16 énoncés partagés dans les quatre sous-catégories suivantes: les attitudes inadaptées face aux questions sexuelles, les difficultés de langage, les comportements inadaptés face à la nourriture et les habitudes obsessives. Parmi ces sous-catégories, celle des attitudes inadaptées face aux questions sexuelles contient à elle seule huit énoncés. Il n'est peut-être pas nécessaire que cette sous-catégorie conserve autant d'items si l'on compare ce nombre à ceux de sous-catégories plus essentielles,

comme l'anxiété et les malaises physiques.

Il faut d'ailleurs se souvenir qu'un tel questionnaire ne fournit aucune certitude dans le diagnostic, mais propose des pistes que le professionnel en santé mentale peut explorer. De plus, le I.C.M.S.A. pourrait devenir un excellent outil de recherche permettant l'identification de différents types de mésadaptation par l'observation de comportements en classe. Cette méthode s'avère une formule intéressante puisqu'en plus d'être simple et peu coûteuse, elle aide à l'établissement d'actions conjointes et donc d'une compréhension réciproque entre les psycho-éducateurs, les psychologues et les professeurs.

Il demeure cependant essentiel, avant de faire usage du I.C.M.S.A., de poursuivre les démarches de validation du questionnaire et d'entreprendre des recherches concernant la fidélité. A ce propos, il serait intéressant d'étudier la validité concomittante dont le critère de comparaison permettrait d'associer cet inventaire à des éléments de dynamique d'une théorie de la personnalité. La fidélité pourrait être assurée par un test-retest ou par une méthode fondée sur l'analyse de variance.

L'ordre de présentation des énoncés dans le questionnaire pourrait suivre un hasard corrigé, c'est-à-dire vérifier que deux items semblables ne se suivent pas. Cela devrait avoir pour effet de diminuer l'effet de "halo", qui fait porter un jugement en référence à d'autres jugements portés antérieurement.

Dans l'ensemble, les résultats portant sur la validité de contenu du I.C.M.S.A. s'avèrent tout-à-fait encourageants considérant que les neuf échelles sont conservées sans modifications majeures de la plupart des sous-catégories. Il serait donc intéressant de passer à une étape ultérieure dans la vérification des qualités de l'instrument.

Appendice A

MSA 176



COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE CHAMBLY  
L'Escale  
2115, rue Gamache  
Longueuil.

Mars 1975

TEST M.S.A. 175

Questionnaire de tendances à la Mésadaptation Scolaire à partir de comportements observés

NOM: \_\_\_\_\_ PRENOM: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

INSTRUCTIONS:

Cet inventaire de traits de comportement est long, mais dans la mesure où vous le remplirez avec attention, il vous permettra de décrire les troubles présentés, de quantifier l'importance de la mésadaptation. En tant que professeur titulaire de cet étudiant, vous êtes la personne qui connaît le mieux son comportement scolaire. Mais votre collaboration au diagnostic de cet enfant (niveau dépistage) dépend de l'effort que vous ferez pour le considérer avec le maximum d'objectivité possible. Pour vous aider dans cette démarche voici trois règles à suivre:

- 1.- Ne vous préoccupez pas du caractère plus ou moins négatif du trait de comportement décrit. La seule chose qui importe: c'est de savoir si l'étudiant a ou n'a pas ce comportement.
- 2.- Ne mettez un crochet dans la colonne "oui" que lorsque vous avez observé ce comportement. Dans le cas contraire, cochez "non".
- 3.- Vous pouvez préciser votre réponse en soulignant un mot de la définition qui caractérise particulièrement bien le comportement de l'étudiant.

Nous vous remercions de votre très utile collaboration qui aidera cet élève dans son évolution scolaire et personnelle.

		Nombre	%
<u>RESERVE A LA COTATION:</u>	I.- Face au professeur	/32	
	II.- Face aux pairs	/28	
	III.- Face à la tâche scolaire	/34	
	IV.- Face à l'utilisation du matériel	/5	
	V.- Face à l'école en tant que telle	/7	
<u>DEPISTAGE:</u>	VI.- Face à lui-même		
	a) Psychomotricité:	/17	
	b) Langage:	/9	
	c) Vie affective et sexuelle:	/18	
	d) Tendances délinquantes:	/13	
	e) Caractéristiques diverses:	/13	
	<u>TOTAL GLOBAL:</u>	/176	

\* Toute reproduction partielle ou complète de ce test est interdite. Il fait l'objet d'une recherche de la part des SERVICES DE CONSULTATION DE LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE CHAMBLY.

NOM: \_\_\_\_\_ PRENOM: \_\_\_\_\_ NE LE: \_\_\_\_\_ PSEUDO: \_\_\_\_\_  
 ECOLE: \_\_\_\_\_ CLASSE: \_\_\_\_\_ TEST REMPLI PAR: \_\_\_\_\_  
 DATE: \_\_\_\_\_  
 NOM DU DIRECTEUR: \_\_\_\_\_ TELEPHONE A L'ECOLE: \_\_\_\_\_

		OUI	NON
<u>L'ETUDIANT:</u>			
	- Présente un handicap physique: _____		
	- Présente un trouble de vision: _____		
	- Présente un trouble de l'audition: _____		
	- Présente un trouble neurologique: _____		
	- Prend des médicaments régulièrement: _____		
	- Est gaucher: _____		
<u>I.- COMPORTEMENT FACE AU PROFESSEUR:</u>			
<u>L'étudiant:</u>			
1.-	Refuse d'obéir aux ordres du professeur: _____		
2.-	Attend toujours les directives du professeur: _____		
3.-	Dit toujours non à ce qu'on lui propose: _____		
4.-	Adresse des paroles blessantes à l'égard du professeur: _____		
5.-	Cherche à attaquer physiquement son professeur: _____		
6.-	Se fâche facilement: _____		
7.-	Est insensible aux remarques de son professeur: _____		
8.-	N'obéit jamais aux règlements à l'intérieur de la classe: _____		
9.-	Obéit seulement lorsqu'il se sent surveillé: _____		
10.-	A besoin qu'on le suive de près pour fonctionner: _____		
11.-	Répète souvent les mêmes erreurs: _____		
12.-	A peur de son professeur: _____		
13.-	Obéit quoiqu'on lui demande: _____		
14.-	Montre de la rancune tenace: _____		
15.-	Cherche à se venger: _____		
16.-	Se montre d'une grande timidité: _____		
17.-	Refuse de dialoguer avec son professeur: _____		
18.-	Ne comprend pas bien ce qu'on attend de lui: _____		
19.-	Accepte très mal, qu'un homme lui enseigne: _____		
20.-	Accepte très mal, qu'une femme lui enseigne: _____		
21.-	Est particulièrement dépendant à l'égard du professeur: _____		
22.-	N'est jamais satisfait de son sort: _____		
23.-	Change de comportement d'une journée à l'autre: _____		
24.-	S'habitue difficilement à un nouveau professeur: _____		
25.-	Cherche continuellement à attirer l'attention: _____		
26.-	Est porté à boudier: _____		
27.-	Est indifférent au succès: _____		
28.-	Est indifférent à l'échec: _____		
29.-	Est incapable d'exprimer les sentiments qu'il éprouve: _____		
30.-	A besoin de récompenses immédiates pour travailler: _____		
31.-	Se considère comme la victime de son professeur: _____		
32.-	Est perçu par ses camarades comme le chouchou du professeur: _____		
<u>TOTAL:</u>		/32	

OUI NON

## II.- COMPOTEMENT FACE AUX PAIRS:

L'étudiant:

33.-	Fait rire les autres par ses pitreries (fait le clown):		
34.-	Dirige les autres vers la dissipation:		
35.-	Sert de souffre-douleur aux autres étudiants:		
36.-	S'excite dès qu'il est en groupe:		
37.-	Cherche toujours à emprunter aux autres étudiants:		
38.-	Est rejeté par les autres:		
39.-	S'isole volontairement du reste du groupe:		
40.-	A très peu d'amis:		
41.-	Est porté à rester dans son coin (géné):		
42.-	Dérange les autres continuellement:		
43.-	Cherche à impressionner les autres:		
44.-	Change souvent d'amis:		
45.-	Manipule les autres, afin qu'ils agissent selon ses désirs:		
46.-	S'attaque aux plus faibles que lui:		
47.-	Détruit ce que font les autres:		
48.-	Détruit ce qui appartient aux autres:		
49.-	Critique continuellement tout ce que font les autres:		
50.-	Intimide ses camarades par des menaces ou du chantage:		
51.-	Intimide ses camarades par sa force physique:		
52.-	Se montre jaloux des autres:		
53.-	N'apprécie jamais les réalisations d'autrui:		
54.-	Refuse une compétition loyale:		
55.-	Se fâche dès que les autres lui font des remarques:		
56.-	Met la faute chez les autres, dès qu'il est pris en faute:		
57.-	Est très influencé par les autres (suiweux):		
58.-	A de la difficulté à dire ce qu'il pense à ses camarades:		
59.-	Est incapable de travailler en équipe:		
60.-	Considère autrui comme un défi:		
TOTAL:		/28	

.../3.

OUINONIII.- COMPORTEMENT FACE A LA TACHE SCOLAIRE:

61.-	Prend beaucoup de temps pour se mettre au travail:		
62.-	Travaille en dehors du temps prévu:		
63.-	Ne termine pas le travail commencé:		
64.-	Veut toujours en faire plus que les autres:		
65.-	Refuse souvent le travail:		
66.-	A de la peine à changer d'activité:		
67.-	Recherche une propreté extrême:		
68.-	Travaille dans un état de tension marqué:		
69.-	Ne peut s'adapter au rythme collectif de la classe:		
70.-	Bâcle son travail:		
71.-	Fait le strict minimum:		
72.-	Se laisse distraire par ses camarades:		
73.-	A beaucoup de difficultés de concentration:		
74.-	A besoin de grande variété dans le travail:		
75.-	A besoin d'une évaluation immédiate de son travail:		
76.-	A besoin de sentir son professeur près de lui (physiquement) pour travailler:		
77.-	Réagit négativement à l'échec (excès):		
78.-	Est indifférent au succès:		
79.-	Est indifférent à l'échec:		
80.-	Réagit négativement au succès:		
81.-	Détruit son travail:		
82.-	Présente des travaux mal structurés, désorganisés:		
83.-	Présente des travaux malpropres:		
84.-	Présente une grande variabilité de rendement:		
85.-	Fournit un rendement inférieur à ses possibilités:		
86.-	Se fatigue rapidement:		
87.-	Transforme le travail en jeu personnel:		
88.-	Manque de créativité, d'originalité:		
89.-	Se laisse emporter par son imagination:		
90.-	S'astreint difficilement aux directives:		
91.-	Ne sait pas s'amuser, travaille sans cesse:		
92.-	Renonce facilement à l'effort:		
93.-	Est incapable de coopérer à une tâche collective:		
94.-	Se montre extrêmement minutieux dans son travail:		
<u>TOTAL:</u>		/34	

.../4.

IV.- COMPORTEMENT FACE A L'UTILISATION DU MATERIEL:

- 95.- Gaspille le matériel: \_\_\_\_\_  
 96.- Détruit le matériel (casse, salit, barbouille, sculpte): \_\_\_\_\_  
 97.- Ecrit son nom partout: \_\_\_\_\_  
 98.- Montre une attitude très possessive à l'égard du matériel: \_\_\_\_\_  
 99.- Salit, détériore rapidement ses vêtements: \_\_\_\_\_

TOTAL: \_\_\_\_\_ /5

V.- COMPORTEMENT FACE A L'ECOLE EN TANT QUE TELLE:

- 100.- Se dit parfois écoeuré de l'école: \_\_\_\_\_  
 101.- Verbalise continuellement son dégoût pour l'école: \_\_\_\_\_  
 102.- Ne participe que passivement aux activités de loisirs: \_\_\_\_\_  
 103.- S'absente continuellement: \_\_\_\_\_  
 104.- S'absente très souvent: \_\_\_\_\_  
 105.- Est très sensible à une figure nouvelle: \_\_\_\_\_  
 106.- Cherche des prétextes pour sortir de la classe: \_\_\_\_\_

TOTAL: \_\_\_\_\_ /7

VI.- COMPORTEMENT FACE A LUI-MEME:

a) PSYCHOMOTRICITE:

- 107.- Agit de façon brusque et incontrôlée: \_\_\_\_\_  
 108.- Bouge, se déplace sans cesse: \_\_\_\_\_  
 109.- Parle sans cesse: \_\_\_\_\_  
 110.- Chante ou siffle en classe: \_\_\_\_\_  
 111.- Epreuve un constant besoin de changer d'activité: \_\_\_\_\_  
 112.- Est facilement distrait par ce qui se passe autour de lui: \_\_\_\_\_  
 113.- Inhibé: se manifeste très peu, tant en gestes qu'en paroles: \_\_\_\_\_  
 114.- Est très maladroit dans ses gestes: (manque d'équilibre, échappe, renverse...): \_\_\_\_\_  
 115.- Ecrit mal pour son âge: dessine, colore ou découpe \_\_\_\_\_  
 116.- Montre une extrême lenteur dans ses diverses activités: \_\_\_\_\_  
 117.- Reconnaît mal la droite et la gauche: \_\_\_\_\_  
 118.- Agit ou travaille jusqu'à épuisement: \_\_\_\_\_  
 119.- Connaît mal les diverses parties de son corps: \_\_\_\_\_  
 120.- Dessine très maladroitement les personnages (pour son âge): \_\_\_\_\_  
 121.- Paraît efféminé pour un garçon: \_\_\_\_\_  
 122.- A des allures de garçon manqué (tomboy): \_\_\_\_\_  
 123.- S'exprime par des gestes brusques et violents: \_\_\_\_\_

TOTAL: a) \_\_\_\_\_ /17

b) LANGUAGE:

- 124.- Parle en bébé: \_\_\_\_\_  
 125.- Montre une extrême pauvreté de vocabulaire: \_\_\_\_\_  
 126.- Bégaie parfois: \_\_\_\_\_  
 127.- Est porté à mentir: \_\_\_\_\_  
 128.- Raconte des histoires invraisemblables: \_\_\_\_\_  
 129.- Ne semble pas comprendre ce qu'on lui dit: \_\_\_\_\_  
 130.- Invente des mots inconnus: \_\_\_\_\_  
 131.- Sacre continuellement: \_\_\_\_\_  
 132.- Tient des conversations illogiques: \_\_\_\_\_

TOTAL: b) \_\_\_\_\_ /c

.../5.

VI.- c) VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE:OUINON

- 133.- Fait le "bébé": \_\_\_\_\_
- 134.- Manque d'initiative personnelle (passif): \_\_\_\_\_
- 135.- Mange excessivement (boulimie - gourmandise): \_\_\_\_\_
- 136.- Mange peu (doit être stimulé constamment): \_\_\_\_\_
- 137.- Suce souvent quelque chose (doigt, gomme, stylo): \_\_\_\_\_
- 138.- Se mouille, ou se salit: \_\_\_\_\_
- 139.- Demande souvent à aller à la toilette: \_\_\_\_\_
- 140.- Aime à jouer avec le sable, l'eau, la terre: \_\_\_\_\_
- 141.- A tendance à salir, barbouiller: \_\_\_\_\_
- 142.- Est très propre, très ordonné (méticuleux): \_\_\_\_\_
- 143.- Montre un caractère rigide, têtu, opiniâtre: \_\_\_\_\_
- 144.- Parle beaucoup de choses sexuelles: \_\_\_\_\_
- 145.- Fait de l'exhibitionnisme: \_\_\_\_\_
- 146.- A toujours sa main dans ses culottes: \_\_\_\_\_
- 147.- A une attirance marquée pour les personnes de l'autre sexe: \_\_\_\_\_
- 148.- Est porté à des attouchements avec ses camarades: \_\_\_\_\_
- 149.- Manifeste une timidité excessive, face aux questions sexuelles: \_\_\_\_\_
- 150.- Montre une curiosité excessive face au corps d'autrui: \_\_\_\_\_

TOTAL: c) \_\_\_\_\_ /18VI.- d) TENDANCES DELINQUANTES:

- 151.- Ne voit pas qu'il transgresse les règles: \_\_\_\_\_
- 152.- Invente des coups qu'il a faits ou qu'il va faire: \_\_\_\_\_
- 153.- Ne reconnaît pas ses torts: \_\_\_\_\_
- 154.- Est insensible aux remontrances: \_\_\_\_\_
- 155.- A sur lui des objets dont on ne sait s'ils lui appartiennent  
ou non: \_\_\_\_\_
- 156.- A été impliqué dans des délits: \_\_\_\_\_
- 157.- Pousse les autres à faire des mauvais coups: \_\_\_\_\_
- 158.- A de mauvaises fréquentations: \_\_\_\_\_
- 159.- Consomme excessivement des produits toxiques (drogue): \_\_\_\_\_
- 160.- Parle beaucoup de ces produits toxiques: \_\_\_\_\_
- 161.- Se vante d'avoir consommé de ces produits (drogue): \_\_\_\_\_
- 162.- Certains jours se montre particulièrement excité ou endormi: \_\_\_\_\_
- 163.- Son état de santé semble souffrir de certains excès de  
consommations: (cocaïne - café): \_\_\_\_\_

TOTAL: d) \_\_\_\_\_ /13VI.- e) CARACTERISTIQUES DIVERSES:

- 164.- A une opinion plutôt négative de lui-même: \_\_\_\_\_
- 165.- Est toujours satisfait de lui-même: \_\_\_\_\_
- 166.- A tendance à être dépressif (malheureux): \_\_\_\_\_
- 167.- Change rapidement d'humeur: \_\_\_\_\_
- 168.- Paraît souvent ne pas écouter (dans la lune): \_\_\_\_\_
- 169.- Se ronge les ongles: \_\_\_\_\_
- 170.- Raconte ses cauchemars: \_\_\_\_\_
- 171.- A des tics nerveux: \_\_\_\_\_
- 172.- Dort mal la nuit: \_\_\_\_\_
- 173.- Est très impressionnable (nerveux, inquiet): \_\_\_\_\_
- 174.- Fait des crises de larmes: \_\_\_\_\_
- 175.- Répète souvent le même geste qui n'a pas de sens: \_\_\_\_\_
- 176.- A tendance à être exhubérant: \_\_\_\_\_

TOTAL: e) \_\_\_\_\_ /13\*\*\* TOTAL GLOBAL: \_\_\_\_\_ /17

## Appendice B

### Répartition des items selon les échelles

Echelle désordres de conduite non-délinquants (I)

Agitation, hyperactivité, impétuosité et instabilité

- 023 l'étudiant change de comportement d'une journée à l'autre
- 036 l'étudiant s'excite dès qu'il est en groupe
- 044 l'étudiant change souvent d'amis
- 062 l'étudiant travaille plus que le temps prévu
- 062a l'étudiant travaille à des moments inopportuns
- 064 l'étudiant veut en faire plus que les autres
- 084 l'étudiant présente une variabilité de rendements
- 107 l'étudiant agit de façon brusque et incontrôlée
- 108 l'étudiant bouge, se déplace sans cesse
- 109 l'étudiant parle sans cesse
- 110 l'étudiant chante ou siffle en classe
- 111 l'étudiant éprouve le besoin de changer d'activité
- 118 l'étudiant joue ou travaille jusqu'à épuisement
- 139 l'étudiant demande à aller à la toilette
- 162 l'étudiant, certains jours, se montre particulièrement endormi ou  
excité
- 167 l'étudiant change rapidement d'humeur
- 176 l'étudiant a tendance à être exhubérant



Recherche d'attention

- 005a 1'étudiant recherche des contacts physiques avec son professeur
- 025 1'étudiant cherche à attirer l'attention
- 033 1'étudiant fait rire les autres par ses pitreries (fait le clown)
- 037 1'étudiant aime à emprunter des choses aux autres

Réactions inappropriées ou exagérées

- 031 1'étudiant se considère comme la victime de son professeur
- 052 1'étudiant se montre jaloux des autres
- 060 1'étudiant entre en compétition avec les autres
- 098 1'étudiant montre une attitude possessive à l'égard du matériel

Négativisme et comportement d'opposition

- 003 1'étudiant dit non à ce qu'on lui propose
- 017 1'étudiant refuse de dialoguer avec son professeur
- 053 1'étudiant n'apprécie pas les réalisations d'autrui
- 077 1'étudiant réagit négativement à l'échec
- 080 1'étudiant réagit négativement au succès

Comportements visant à distraire les autres

- 034 1'étudiant dirige les autres vers la dissipation
- 042 1'étudiant dérange les autres

Echelle agressivité (II)Agressivité verbale ou physique

- 004 1'étudiant adresse des paroles blessantes à l'égard du professeur

- 005a 1'étudiant cherche à attaquer physiquement son professeur
- 015 1'étudiant cherche à se venger
- 049 1'étudiant dévalorise les autres
- 051 1'étudiant intimide ses camarades par sa force physique
- 131 1'étudiant dit des mots grossiers

#### Comportements violents ou destructeurs

- 047 1'étudiant détruit ce que font les autres
- 048 1'étudiant détruit ce qui appartient aux autres
- 081 1'étudiant détruit son travail
- 096 1'étudiant détruit le matériel (casse, salit, barbouille, sculpte)
- 099 1'étudiant salit, détériore rapidement ses vêtements
- 123 1'étudiant s'exprime par des gestes brusques et violents

#### Mauvaise humeur et irritabilité

- 006 1'étudiant se fâche facilement
- 014 1'étudiant montre de la rancune tenace avec ses compagnons
- 055 1'étudiant se fâche dès que les autres lui font des remarques
- 143 1'étudiant montre un caractère rigide, têtu, obstiné

### Echelle anxiété et dépression (III)

#### Anxiété et malaises physiques

- 169 1'étudiant ronge quelquechose (ongle, stylo)
- 170 1'étudiant raconte ses cauchemars
- 171 1'étudiant a des tics nerveux

- 172 1'étudiant dort peu
- 183 1'étudiant éprouve de la difficulté à parler clairement dès qu'il est excité ou bouleversé
- 186 1'étudiant se plaint de maux de tête
- 078 1'étudiant se plaint de maux de ventre ou d'estomac

#### Craintes diverses

- 012 1'étudiant a peur de son professeur
- 182 1'étudiant ne se défend pas quand on lui cherche querelle
- 079 1'étudiant a peur d'être blessé en jouant

#### Grande sensibilité

- 105 1'étudiant est sensible à une figure nouvelle
- 173 1'étudiant est impressionnable (sensible, émotif)

#### Dépression, tristesse et pleurs

- 022 1'étudiant n'est pas satisfait de son sort
- 166 1'étudiant a tendance à être dépressif (malheureux)
- 174 1'étudiant fait des crises de larmes

#### Sentiments d'infériorité

- 164 1'étudiant a une opinion négative de lui-même
- 184 1'étudiant se plaint de n'être pas aimé
- 187 1'étudiant se sent inférieur aux autres
- 188 1'étudiant est insatisfait de lui-même

### Echelle inhibition et retrait (IV)

#### Timidité et réserve

- 016 1'étudiant montre de la timidité
- 024 1'étudiant s'habitue difficilement à un nouveau professeur
- 029 1'étudiant exprime difficilement les sentiments qu'il éprouve
- 041 1'étudiant est porté à rester dans son coin (gêné)
- 058 1'étudiant a de la difficulté à dire ce qu'il pense à ses camarades
- 113 1'étudiant est inhibé: se manifeste peu, tant en gestes qu'en paroles

#### Retrait social

- 039 1'étudiant s'isole volontairement du reste du groupe
- 040 1'étudiant a peu d'amis
- 059 1'étudiant a de la difficulté à travailler en équipe
- 093 1'étudiant coopère difficilement à une tâche collective
- 189 1'étudiant préfère les activités solitaires

#### Rêverie

- 168 1'étudiant paraît ne pas écouter (dans la lune)

#### Inquiétude et tension

- 068 1'étudiant travaille dans un état de tension marqué
- 091a 1'étudiant ne sait pas s'amuser
- 173a 1'étudiant paraît préoccupé, nerveux, inquiet

Dépendance

- 002 l'étudiant a besoin des directives du professeur
- 010 l'étudiant a besoin qu'on le suive de près pour fonctionner
- 013 l'étudiant obéit quoiqu'on lui demande
- 021 l'étudiant est dépendant à l'égard du professeur
- 076 l'étudiant a besoin de sentir son professeur près de lui (physiquement) pour travailler

Echelle immaturité (V)Immaturité affective et motrice

- 026 l'étudiant est porté à boudier
- 030 l'étudiant a besoin de récompenses immédiates pour travailler
- 075 l'étudiant a besoin d'une évaluation immédiate de son travail
- 087 l'étudiant joue au lieu de travailler
- 114 l'étudiant est très maladroit dans ses gestes (manque d'équilibre, échappe, renverse)
- 115 l'étudiant écrit mal pour son âge: dessine, colore ou découpe maladroitement
- 117 l'étudiant reconnaît mal la droite et la gauche
- 119 l'étudiant connaît mal les diverses parties de son corps
- 120 l'étudiant dessine maladroitement les personnages (pour son âge)
- 124 l'étudiant parle en bébé
- 133 l'étudiant fait le bébé
- 137 l'étudiant suce quelque chose (doigt, gomme, stylo)

138 l'étudiant se mouille ou se salit

179 l'étudiant préfère des camarades plus jeunes que lui

#### Manque de concentration et inattention

018 l'étudiant ne comprend pas bien ce qu'on attend de lui

073 l'étudiant a des difficultés de concentration

074 l'étudiant a besoin de variété dans le travail

129 l'étudiant ne semble pas comprendre ce qu'on lui dit

178 l'étudiant montre une attention de courte durée

#### Se laisser distraire, influencer

057 l'étudiant est influencé par les autres (suiveux)

072 l'étudiant se laisse distraire par ses camarades

112 l'étudiant est facilement distrait par ce qui se passe autour de lui

#### Rejet par les autres

032 l'étudiant est perçu comme le chouchou du professeur

035 l'étudiant sert de souffre-douleur aux autres étudiants

038 l'étudiant est rejeté par les autres

177 l'étudiant est critiqué, tourmenté par les autres

### Echelle non-engagement (VI)

#### Manque d'intérêt et d'engagement

027 l'étudiant se montre indifférent au succès

028 l'étudiant semble indifférent à l'échec

- 070 1'étudiant bâcle son travail
- 085 1'étudiant fournit un rendement inférieur à ses possibilités
- 088 1'étudiant manque de créativité, d'originalité

#### Passivité et paresse

- 061 1'étudiant prend du temps pour se mettre au travail
- 063 1'étudiant ne termine pas le travail commencé
- 065 1'étudiant refuse de travailler
- 069 1'étudiant ne peut s'adapter au rythme collectif de la classe
- 071 1'étudiant fait le strict minimum
- 082 1'étudiant présente des travaux mal structurés, désorganisés
- 083 1'étudiant présente des travaux malpropres
- 086 1'étudiant se fatigue rapidement
- 092 1'étudiant renonce facilement à l'effort
- 102 1'étudiant ne s'implique pas dans les activités de loisirs (passif)
- 116 1'étudiant montre de la lenteur dans ses diverses activités
- 134 1'étudiant manque d'initiative personnelle (passif)
- 181 1'étudiant souffre de somnolence

#### Irréflexion

- 011 1'étudiant répète les mêmes erreurs

#### Rejet de l'école et fugues

- 100 1'étudiant se dit écoeuré de l'école
- 101 1'étudiant verbalise son dégoût pour l'école

- 104 1'étudiant s'absente de l'école
- 106 1'étudiant cherche des prétextes pour sortir de la classe

### Echelle tendances délinquantes (VII)

#### Comportements anti-sociaux

- 046 1'étudiant s'attaque aux plus faibles que lui
- 050 1'étudiant intimide ses camarades par des menaces ou du chantage
- 156 1'étudiant a été impliqué dans des délits
- 159 1'étudiant consomme des produits toxiques (drogue)

#### Irresponsabilité

- 007 1'étudiant semble insensible aux remarques de son professeur
- 056 1'étudiant met la faute sur les autres lorsqu'il est pris en faute
- 095 1'étudiant gaspille le matériel
- 097 1'étudiant écrit son nom partout
- 127 1'étudiant est porté à mentir
- 153 1'étudiant ne reconnaît pas ses torts
- 154 1'étudiant paraît insensible aux remontrances
- 155 1'étudiant a sur lui des objets dont on ne sait s'ils lui appartiennent ou non
- 158 1'étudiant a de mauvaises fréquentations
- 185 1'étudiant défie le professeur
- 190 1'étudiant joue avec des allumettes



Effraction des règlements

- 001 1'étudiant refuse d'obéir aux ordres du professeur
- 008 1'étudiant obéit peu aux règlements à l'intérieur de la classe
- 009 1'étudiant obéit que s'il se sent observé
- 090 1'étudiant se conforme difficilement aux directives
- 151 1'étudiant ne voit pas qu'il transgresse les règles

Manipulation

- 045 1'étudiant manipule les autres afin qu'ils agissent selon ses désirs
- 054 1'étudiant essaie de changer les règles d'un jeu lorsqu'il perd
- 157 1'étudiant pousse les autres à faire des mauvais coups

Sur-valorisation

- 043 1'étudiant cherche à impressionner les autres
- 160 1'étudiant parle des produits toxiques (drogue)
- 161 1'étudiant se vante d'avoir consommé des produits toxiques (drogue)
- 165 1'étudiant est toujours satisfait de lui-même
- 180 1'étudiant préfère des camarades plus vieux que lui

Echelle tendances psychotiques (VIII)Langage incohérent

- 130 1'étudiant invente des mots
- 132 1'étudiant tient des conversations illogiques

Imagination débordante, déformée

- 089 1'étudiant se laisse emporter par son imagination

- 128 l'étudiant raconte des histoires invraisemblables  
 152 l'étudiant invente des coups qu'il a fait ou qu'il va faire

Comportements singuliers (bizarre)

- 140 l'étudiant aime à jouer avec le sable, l'eau, la terre  
 141 l'étudiant a tendance à salir, barbouiller  
 175 l'étudiant répète le même geste qui n'a pas de sens

Echelle tendances névrotiques (IX)

Attitudes inadaptées face aux questions sexuelles

- 019 l'étudiant accepte mal qu'un homme lui enseigne  
 020 l'étudiant accepte mal qu'une femme lui enseigne  
 121 l'étudiant paraît efféminé pour un garçon  
 122 l'étudiant a des allures de garçon manqué (tomboy)  
 144 l'étudiant parle beaucoup de choses sexuelles  
 145 l'étudiant fait de l'exhibitionnisme  
 146 l'étudiant met sa main dans ses culottes  
 147 l'étudiant a une tendance marquée pour les personnes de l'autre sexe  
 148 l'étudiant est porté à des attouchements avec ses camarades  
 149 l'étudiant manifeste de la timidité face aux questions sexuelles  
 150 l'étudiant montre une grande curiosité face au corps d'autrui

Difficultés de langage

- 125 l'étudiant montre une pauvreté de vocabulaire  
 126 l'étudiant a des difficultés de langage (bégayer, hésiter, zézayer)

Comportements inadaptés face à la nourriture

- 135 1'étudiant mange beaucoup (boulimie, gourmandise)
- 136 1'étudiant mange peu (doit être stimulé)
- 163 1'étudiant semble souffrir de certains excès de consommation(coke, café)

Habitudes obsessives

- 066 1'étudiant a de la difficulté à changer d'activité
- 067 1'étudiant recherche une grande propreté
- 091 1'étudiant travaille sans cesse
- 094 1'étudiant se montre très minutieux dans son travail
- 142 1'étudiant est propre, ordonné, méticuleux

## Appendice C

### Directives lors de la vérification de la validité de contenu

### Directives

Cette expérimentation vise à élaborer un questionnaire à l'usage du professeur servant à identifier les enfants mésadaptés socio-affectifs à l'école. Le questionnaire dégage divers comportements d'étudiants âgés de 8 à 14 ans. Il peut servir de guide pour observer les changements de comportements dans les classes spéciales et pour dépister ces enfants dans les classes régulières.

Après avoir pris connaissance de diverses recherches dans le domaine et consulté des professeurs oeuvrant auprès de ces enfants, 193 énoncés ont été rédigés afin de décrire les comportements et les attitudes des jeunes mésadaptés socio-affectifs à l'école. Neuf catégories ont été établies, sous lesquelles il paraît possible de classer les énoncés.

Idéalement, il serait souhaitable qu'avec un maximum d'accord entre eux, les juges confirment la validité de cette classification.

### Définition de la tâche

De façon spécifique, votre tâche consiste à répartir chacun des 193 énoncés dans l'une ou l'autre des 9 catégories suivantes:

Catégorie I: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

1- à l'agitation, à l'hyperactivité, l'impétuosité, l'instabilité

- 2- à la recherche d'attention
- 3- aux réactions inappropriées ou exagérées
- 4- au négativisme et comportement d'opposition
- 5- aux comportements visant à distraire les autres

Catégorie II: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- à l'agressivité verbale ou physique
- 2- aux comportements violents ou destructeurs
- 3- à la mauvaise humeur et à l'irritabilité

Catégorie III: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- à l'anxiété et aux malaises physiques
- 2- aux craintes diverses
- 3- à une grande sensibilité
- 4- à la dépression, la tristesse et aux pleurs
- 5- aux sentiments d'infériorité

Catégorie IV: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- à la timidité, la réserve
- 2- au retrait social
- 3- à la rêverie
- 4- à l'inquiétude, la tension
- 5- à la dépendance

Catégorie V: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- à l'immaturité affective et motrice

- 2- au manque de concentration et l'inattention
- 3- à se laisser distraire, influencer
- 4- au rejet par les autres

Catégorie VI: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- au manque d'intérêt et d'engagement
- 2- à la passivité et à la paresse
- 3- à l'irréflexion
- 4- au rejet de l'école et aux fugues

Catégorie VII: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- aux comportements anti-sociaux
- 2- à l'irresponsabilité
- 3- à l'effraction des règlements
- 4- à la manipulation
- 5- à la survalorisation

Catégorie VIII: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- au langage incohérent
- 2- à l'imagination débordante
- 3- aux comportements singuliers

Catégorie IX: cette catégorie renferme des énoncés relatifs

- 1- aux attitudes inadaptées face aux questions sexuelles
- 2- aux difficultés de langage
- 3- aux comportements inadaptés face à la nourriture

#### 4- aux habitudes obsessionnelles

Catégorie X: cette catégorie vous servira à classer des énoncés qui, selon vous, apparaissent définitivement n'appartenir à aucune des 9 autres catégories. On s'attend à ce que vous placiez le moins d'énoncés possibles dans cette catégorie.

Comme vous avez pu le constater, nous avons défini avec soin et de façon détaillée chacune des 9 premières catégories. Il est évident que la disposition de chacune de ces catégories peut être discutable. Nous vous demandons tout de même de les utiliser comme guide tout au long de votre travail de classification.

Pour vous faciliter la tâche, 9 cartes ont été préparées, contenant le détail de chacune des catégories. Vous disposerez les énoncés qui s'y rapportent vis-à-vis chacune de ces cartes.

#### Recommandations particulières

Il est possible que certains énoncés vous apparaissent comme étant des attitudes ou des comportements très inadaptés pour un jeune dont l'âge varie entre 8 et 14 ans, et que vous soyez enclin à leur accorder une très grande importance. Inversement, des énoncés peuvent vous paraître ne pas convenir à des jeunes mésadaptés socio-affectifs, puisqu'ils se retrouvent chez des enfants normaux de classes régulières. Nous vous demandons cependant d'accorder la même importance à chacun des énoncés et de bien les classer selon le système déjà établi.



Nous vous demandons également d'avoir la même objectivité face aux différentes catégories en n'en privilégiant aucune en particulier. Par ailleurs, ne tentez pas de répartir les cartes en nombre égal dans les premières piles; chaque catégorie ne comporte pas le même nombre d'énoncés.

Enfin, aucune limite de temps n'est prévue pour cette tâche. Au contraire, on vous demande de prendre tout le temps qu'il vous faut pour classifier les 193 énoncés de la façon la plus satisfaisante pour vous.

## Références

- ACHENBACH, T.M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor analysis study. Psychological Monographs, 80, 6.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION INC. (1974). Standards for educational and psychological tests. Washington D.C.
- ANASTASI, A. (1969). Psychological testing. London: Collier-MacMillan.
- ARNKOFF, S. (1954) in G.R. Rogers et al. (1967): The therapeutic relationship and its impact. Madison: UWP
- BALOW, B. (1966). The emotionally and socially handicapped. Review of educational Research, 36, 120-133.
- BECKER, W.C. (1960). The relationship of factors in parental ratings of self and each other to the behavior of kindergarten children as rates by mothers, fathers and teachers. Journal of consultation psychology, 24, 507-527.
- BECKER, W.C., PETERSON, D.R. et al. (1962). Relations of factors derived from parent interview ratings to behavior problems of five-years-old. Child development, 33, 509-535.
- BEHAR, L., STRINGFIELD, S. (1974). A behaviour rating scale for the preschool child. Developmental psychology, 10, 601-610.
- BLOCK, J. (1956). A comparison of the forced and unforced Q-sorting procedures. Educational and psychological measurement, 16, 481-493.
- BLOCK, J. (1961). The Q-sort method in personality assessment and psychiatric research. Springfield: Thomas publishers.
- BORDELEAU, Y. (1974). Les motivations au travail, la conception des objectifs des entreprises et la relation entre ces deux variables chez un groupe d'étudiants canadiens-français en commerce. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- BOWER, E.M. (1960). Early Identification of emotionally handicapped children in school. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- BRONSON, W.C. (1966). Central orientations: a study of behavior organization from childhood to adolescence. Child development, 37, 125-155.

- COLLINS, L.F., MAXEWELL, A.E. et al. (1962). A factor analysis of some child psychiatric clinic data. Journal of mental science, 108, 274-285.
- CONNERS, C.K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. American journal of psychiatry, 126, 152-156.
- CRONBACH, L.H. (1960) in C.R. Rogers et al. (1967): The therapeutic relationship and its impact. Madison: UWP.
- CRONBACH, L.H. (1960). Essentials of psychological testing. New York: Harper and Row.
- DEBATY, P. (1967). La mesure des attitudes. Paris: Presses Universitaires de France.
- DIGMAN, J.M. (1963). Principal dimensions of child personality as inferred from teachers judgments. Child Development, 34, 43-60
- DREGER, R.M., LEWIS, P.M., et al. (1964). Behavioral classification projet. Journal of consulting psychology, 28, 1-13.
- DUBE-BERNIER, M. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de la validité de contenu des facteurs de statut et influence; milieu, climat et ambiance; risque et défi. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- FERGUSON, L.W. (1952). Personality measurement: Voir P. Debaty (1967): La mesure des attitudes. Paris: PUF.
- FIELD, E. (1967). A validation of Hewitt and Jenkins hypothesis. Home office research unit report no 10. London: HMSO.
- GARDNER, G.E. (1971). Aggression and violence - the enemies of precision learning in children. American Journal of psychiatry, 128, 445-450.
- GHISELLI, E.E. (1964). Theory of psychological measurement. New York: McGraw-Hill.
- GLAVIN, J.O., QUAY, H.C. (1969). Behavior disorders. Review of educational research, 39, 83-102.
- GROUP FOR THE ADVANCEMENT OF PSYCHIATRY (1966). Psychological disorders in childhood: theoretical considerations and a proposed classification. Report no 62. New York: GAP.
- HARTH, R., GLAVIN, J.B. (1971). Validity of teacher ratings as a subtest for screening emotionally disturbed children. Exceptional children, 37, 605-606.

- HEWITT, L.E., JENKINS, R.L. (1949). Fundamental patterns of maladjustment. Illinois: Michigan child guidance institute.
- JENKINS, R.L., COLE, J.O. (1964). Diagnostic classification in child psychiatry; in R.L. Jenkins, J.O. Cole (Ed.): American psychiatric association, Psychiatric research report no 18, Washington D.C.
- KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of behavioral research. New York: Holt Rinehart & Winston.
- KOLVIN, I., WOLFF, S., et al. (1975). Dimensions of a behaviour in infant school children. British journal of psychiatry, 126, 114-126.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S., BALLACHEY, E.L. (1962). Individual in society; a textbook of social psychology. New York: Mc Graw-Hill.
- LENNON, R.T. (1956). Assumptions underlying the use of content validity. Educational and psychological measurement, 16, 294-303.
- LINDQUIST, E.F. (1951). Educational measurement. American council on Education, Washington.
- MCRABE-MCCARTHY, J., PARASKEVOPOULOS, J. (1969). Behavior patterns of learning disabled, emotionally disturbed and average children. Exceptional children, 36, 69-74.
- MILLER, L.C. (1967). Louisville behavior checklist for males, 6-12 years of age. Psychological reports, 21, 885-896.
- MILLER, L.C. (1967b). Dimensions of psychopathology in middle childhood. Psychological reports, 21, 897-903.
- MORSE, W.C., FINGER, D.C. et GILMAE, G.E. (1968). Innovations in school mental health programs. Review of educational research, 38, 460-477.
- PARASHAR, Om D. (1976). Disturbed classroom behavior. Journal of mental deficiency research, no 20, 109-120.
- PATTERSON, G.R. (1964). An empirical approach to the classification of disturbed children. Journal of Clinical Psychology, 20, 326-337.
- PETERSON, D.R. (1961). Behaviour problems of middle childhood. Journal of consulting psychology, 25, 205-209.
- PETERSON, D.R., Cattell, R.B. (1959). Personality factors in nursery school children as derives from teacher ratings. Journal of consulting psychology, 23, 562.

- PIMM, J.B., QUAY, H.C. et WERRY, J.S. (1967). Dimensions of problem behavior in first grade children. Psychology in the schools, 4, 155-157.
- QUAY, H.C. (1964). Personality dimensions in delinquent males as inferred from the factor analysis of behavior ratings. Journal of research in crime and delinquency, 1, 33-37.
- QUAY, H.C. (1972). Patterns of aggression, withdrawal and immaturity, in H.C. Quay and J.S. Werry (Ed.): Psychopathological disorders of childhood. New York: Wiley.
- QUAY, H.C., MORSE, W.C., CUTLER, R.L. (1966). Personality patterns of pupils in special classes for the emotionally disturbed. Exceptional Children, 32, 297-301.
- QUAY, H.C., PETERSON, D.R. (1967). Manual for the behavior problem checklist. Champaign, Illinois: Children's Research Center, University of Illinois.
- QUAY, H.C., QUAY, L.C. (1965). Behavior problems in early adolescence. Child Development, 36, 215-220.
- QUAY, H.C., WERRY, J.C. (1972). Psychopathological disorders of childhood. New York: Wiley.
- ROBINS, L.N., HILL, S.Y. (1966). Assessing the contributions of family structure, class and peer groups to juvenile delinquency. Journal crim. law criminal. and police sci., 57, 325-334.
- ROGERS, C.R., GENDLIN, E.T., et al. (1967). The therapeutic relationship and its impact: a study of psychotherapy with schizophrenics. Madison: the university of Wisconsin Press.
- ROSAY, J., Champagne, M., et al. (1972). Test MSA 176. Test inédit, Commission scolaire régionale de Chambly.
- ROSS, A.G., LACEY, H.M. et PARTON, D.A. (1965). The development of a behavior checklist for boys. Child development, 36, 1013-1027.
- RUTTER, M. (1965). Classification and categorization in child psychiatry. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 6, 71-83
- RUTTER, M. (1967). A children's behaviour test for completion by teachers: preliminary findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8, 1-11.
- RUTTER, M. (1971a). Psychiatry, in J. Wortis (Ed.) Mental retardation: an annual review Vol. 3. New York: Grune and Stratton.

- RUTTER, M. (1977). Classification, in M. Rutter, L.A. Hersow (Ed.) Child psychiatry: Modern approaches. Oxford, Blackwell scientific publications.
- RUTTER, M., SHAFFER, D., STURGE, C. (1975). A guide to a multi-axial classification scheme for psychiatric disorders. London: Institute of Psychiatry.
- RUTTER, M., TIZARD, J., et al. (1970). Education, health and behaviour. London: Longman.
- SELLTIZ, C., COOK, S.W., et al. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal: HRW.
- SPIVACK, G. (1964). The Devereux school behavior (D.S.B.) rating scale: A study of symptom behaviors that appear in the classroom. Devon, Pennsylvania: Devereux fondation.
- SPIVACK, G., SWIFT, M.S. (1966). The Devereux elementary school behavior rating scales: A study of the nature and organization of achievement related disturbed classroom behavior. Journal of special education, 1, 71-91.
- SPIVACK, G., SWIFT, M.S. (1967). Patterns of disturbed classroom behavior. The nature and measurement of academically related problem behaviors. Final report. Devon, Pennsylvania: Devereux fondation.
- SPIVACK, G., SWIFT, M.S. (1973). The classroom behavior of children: A critical review of teacher-administered rating scale. Journal of special education, 7, 55-89.
- STATISTIQUE CANADA. Classification internationale des maladies, Division de la santé, 9<sup>e</sup> révision.
- STEPHENSON, W. (1953). The study of behavior, Q-technique and its methodology. Chicago: the university of Chicago Press.
- STOTT, D.H. (1961). An empirical approach to motivation based on the behaviour of a young child. Journal of child psychology and psychiatry, 2, 97-117.
- STOTT, D.H., MARSTON, N.C., NEILL, S.J. (1975). Taxonomy of behavior disturbance. Toronto: Musson Book Company.
- STOTT, D.H., SYKES, E.G. (1969). Manual, Bristol social adjustment guides. San Diego: Educational and industrial testing service.

- SWIFT, M.S., SPIVACK, G. (1968). Achievement related classroom behavior of secondary school normal and disturbed students. Exceptional children, 35, 677-683.
- SWIFT, M.S., SPIVACK, G. (1969). Clarifying the relationship between academic success and overt classroom behavior. Exceptional children, 36, 99-104.
- THORNDIKE, R.L., HAGEN, E. (1977). Measurement and evaluation in psychology and education. John Wiley and Sons.
- WAKSMAN, S.A., LOVELAND, R.J. (1980). The Portland problem behavior checklist. Psychology in the schools, 17, 25-29.
- WALKER, H.M. (1967). Construction and validation of a behavior checklist for the identification of children with behavior problems. Oregon: University of Oregon.
- WERRY, J.S., QUAY, H.C. (1971). The prevalence of behavior symptoms in younger elementary school children. American journal of orthopsychiatry, 41, 136-143.
- WEST, D. (1977). Delinquency, in M. Rutter, L.A. Hersov (Ed.): Child Psychiatry: Modern approaches. Oxford, Blackwell Scientific publications.
- WOLFF, S. (1971). Dimensions and clusters of symptoms in disturbed children. British journal of psychiatry, 118, 421-427.
- WOLFF, S. (1977). Nondelinquant disturbances of conduct, in M. Rutter, L.A. Hersov (Ed.): Child psychiatry: Modern approaches. Oxford. Blackwell Scientific publications.
- WOOD, D. (1961). Test construction. Colombus: C.E. Merrill Books.
- YORK, R., HERON, J.M. et WOLFF, S. (1972). Exclusion from school. Journal of child psychology and psychiatry, 13, 259-266.