

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MEMOIRE PRESENTE A  
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN PSYCHOEDUCATION (M.SC)

PAR  
CHRISTINE LAVOIE

ANALYSE DIFFERENCIEE DES CARACTERISTIQUES DES ELEVES AYANT  
FREQUENTE LES CLASSES KANGOUROU: QUI SONT CEUX DONT LE  
COMPORTEMENT S'AMELIORE?

AOUT 2011

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.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychoéducation. Le nom des directeurs de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

## *Sommaire*

Les classes Kangourou (CK) sont un modèle de services inspiré des Nurture Groups d'Angleterre, qui se développe de plus en plus dans le paysage scolaire québécois. Les CK prônent l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation en classes régulières, tout en leur permettant de bénéficier d'une structure adaptée de type « classe spéciale » au quotidien. Jusqu'à maintenant, les données de recherche montrent des résultats mitigés quant aux améliorations sur le plan comportemental des jeunes bénéficiant de ce service. Il est donc important de porter un regard plus approfondi sur les caractéristiques familiales, scolaires et comportementales des élèves les ayant fréquenté afin de dégager des caractéristiques qui distinguent ceux pour lesquels ce service semble avoir eu une amélioration au plan comportemental de ceux pour lesquels cela aurait amené une détérioration, c'est l'objectif de cette étude. Les résultats montrent que les élèves ayant amélioré leur fonctionnement comportemental lors de leur passage en CK sont entrés dans le service en ayant beaucoup plus de difficultés que ceux s'étant détériorés. De plus, leurs difficultés étaient de nature plus intériorisée. L'importance accordée dans le modèle des CK à la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève pourrait expliquer ces résultats. En conclusion, il est proposé que les CK sont à privilégier avec certains types d'élèves, car en plus de les aider à améliorer leur fonctionnement comportemental, elles favorisent une plus grande intégration en classe ordinaire que la plupart des autres modèles de classes spéciales.

## Table des matières

Sommaire.....	iii
Remerciements.....	v
Introduction.....	1
Méthodologie.....	10
<i>Participants</i> .....	10
<i>Instruments</i> .....	11
<i>Procédure</i> .....	14
<i>Analyse</i> .....	16
Résultats.....	16
<i>Caractéristiques scolaires</i> .....	16
<i>Caractéristiques comportementales</i> .....	18
<i>Caractéristiques familiales</i> .....	20
Discussion.....	21
<i>Limites</i> .....	25
Références.....	29

## *Remerciements*

Je tiens avant tout à adresser mes remerciements les plus sincères à Madame Caroline Couture, professeure à l'UQTR pour avoir dirigé mes travaux et m'avoir accompagnée tout au long de ce processus de recherche et de formation. Ta disponibilité, tes encouragements et ta maîtrise de la théorie autant que de la pratique quant aux classes Kangourou sont certainement la raison de l'achèvement de ce travail aujourd'hui. Je te suis très reconnaissante de m'avoir permis d'apprivoiser les modèles des classes Kangourou et des Nurture Groups. Longue vie à ce type de service!

Je remercie également Madame Line Massé, professeure à l'UQTR et codirectrice de ce mémoire, qui s'est montrée très disponible. Merci pour vos commentaires judicieux tout au long du processus de rédaction.

Une petite pensée va à M. Marc Alain, professeur à l'UQTR, pour son enseignement si fougueux lors de mon séminaire de recherche. Merci d'avoir stimulé ma matière grise et de m'avoir amenée à vouloir me dépasser lors de l'écriture de chaque phrase pour ce cours.

Merci aux enfants si courageux que je côtoie chaque jour dans le milieu scolaire. Chaque minute auprès d'eux est stimulante et enrichissante. J'admire leur force d'avancer, de continuer dans notre monde fait pour et par des grands, qui ne prennent pas toujours le temps de prendre soin et de s'arrêter à leur fragilité.

Je tiens à adresser un remerciement particulier à mes collègues professionnelles du milieu scolaire, que je qualifierais de mentor, soit Mesdames Andrée Brassard, Brigitte Deschamps, Jolande Gaudreault et Martine Thibault. Vous êtes inspirantes par votre travail au quotidien auprès des jeunes et des intervenants. Merci d'être qui vous êtes pour les enfants et pour moi.

Je n'oublie pas mes parents pour leur contribution et leur soutien. J'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, qui m'ont encouragée au cours de la réalisation de ce mémoire.

Finalement, à mon amoureux sans qui je serais une étudiante bien différente, merci de ton soutien constant, de ton amour toujours présent et de ta compréhension dans les moments plus difficiles. Merci aussi à la petite vie qui continue de pousser en moi et qui m'a accompagnée dans les derniers huit mois de travail sur ce mémoire. Ma motivation à achever ce périple universitaire était proportionnelle à la place que tu occupais de plus en plus en moi au fil du temps.

## Introduction

À l'heure actuelle, l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté est un sujet sur lequel les différents acteurs du système scolaire québécois ne s'entendent pas. La Fédération des syndicats de l'enseignement (Ladouceur, 2009) soulève que l'intégration des élèves a été trop loin, qu'il y a entre autres, trop de jeunes en difficulté par classe et que ceci a pour effet de pénaliser tous les élèves. Cependant, tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ne soulèvent pas les mêmes appréhensions au moment de les intégrer en classe régulière. En effet, selon une recherche de Ritter (1989), les enseignants de classes régulières considèrent que les élèves ayant des problématiques de comportement sont beaucoup plus difficiles à intégrer que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Selon cette même recherche (Ritter, 1989), un élève qui dérange par ses comportements soulève plus de problèmes en classe qu'un élève qui a des difficultés sur le plan scolaire et il est donc plus difficile à intégrer en classe régulière. Une autre catégorie d'élèves qui ne semble pas bénéficier de l'intégration est celle des élèves ayant un trouble de nature intériorisée. Ces élèves étant peu dérangeants et demandant en classe, leurs difficultés ne sont souvent pas relevées, ce qui amène leurs besoins qui sont spécifiques et importants à ne pas tous être répondus (Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie, 2005).

Dans les écoles québécoises, ces élèves, que l'on qualifie comme étant en difficulté d'adaptation, sont susceptibles d'être identifiés selon trois catégories parmi celles proposées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). En effet,

les élèves les plus perturbateurs en classe sont souvent ceux qui répondent aux critères des catégories suivantes : 1) élèves ayant un trouble de comportement 2) élèves ayant un trouble grave du comportement, ou 3) élèves ayant un trouble relevant de la psychopathologie. Les élèves ayant des problèmes de nature intériorisée peuvent, quant à eux, être identifiés selon la première ou la troisième catégorie, ou recevoir l'appellation d'élèves à risque. C'est à l'ensemble de ces élèves en difficulté d'adaptation que s'adressent particulièrement les classes Kangourou, dont il est discuté dans le présent article.

Les dénonciateurs de la situation actuelle de l'intégration des élèves en difficulté soulèvent différents effets néfastes possibles de cette pratique. Selon Trépanier (2005), les élèves en difficulté recevraient en général moins de temps individuel d'enseignement dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale étant donné le plus grand nombre d'élèves dans la classe. L'intervention qui leur est accordée en classe ordinaire est donc moins intensive que celle qu'ils recevraient dans une classe spéciale (Trépanier, 2005). Depuis quelque temps, les syndicats de l'enseignement (Ladouceur, 2009) dénoncent aussi que l'intégration amène un alourdissement de la tâche pour les enseignants, que les mesures d'aide promises n'ont pas été mises en place (par exemple, l'engagement de plus de professionnels dans les écoles) et qu'en conséquence, le système scolaire ne répondrait pas adéquatement aux besoins des différents élèves en difficulté ou handicapés qui sont de plus en plus nombreux dans ses rangs. En effet, selon une étude du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010), 18,4 % des élèves québécois étaient



considérés en 2010 comme EHDAA, alors qu'ils représentaient 13,6 % des élèves en 2002.

Le discours des syndicats et des autres dénonciateurs de l'intégration amène donc à penser que les classes spéciales devraient avoir leur place dans le système scolaire. Toutefois, selon les résultats des différentes recherches, les classes spéciales ont des impacts tant positifs que négatifs sur la réussite scolaire et les difficultés d'adaptation des élèves (Farrell, Smith, & Brownell, 1998 ; Knitzer, Steinberg, & Fleisch, 1990 ; Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen, & Forgan, 1998). Précisons que la littérature actuelle fait beaucoup plus souvent état d'études sur les effets de la fréquentation de classes spéciales pour les élèves en difficulté d'apprentissage que pour les autres types d'élèves en difficulté fréquentant ce type de services. D'ailleurs, Müller (2010) soulève qu'il existe peu d'études scientifiquement sérieuses qui s'intéressent aux effets des classes spéciales sur les élèves ayant des difficultés de comportements spécifiquement. Il en existe quelques unes concernant des modèles de classes spéciales de courte durée (classes à paliers). Toutefois, les résultats de celles-ci doivent être analysés avec prudence comme le soulèvent Massé, Carignan, Lanaris et Tessier (2008), de part la faiblesse de leur méthode scientifique. C'est pourquoi, dans le présent texte, les propos seront aussi appuyés par certains résultats de recherche traitant des élèves avec des difficultés d'apprentissage.

L'expérience passée des classes spéciales a permis de déterminer que souvent, ce type de service n'offre pas aux élèves en difficulté suffisamment d'opportunités pour vivre des interactions sociales qualifiées de normales (Knitzer, Steinberg, & Fleisch,

1990). Comme un des facteurs les plus importants pour développer des liens d'amitié est la proximité (Epstein, 1989), les jeunes en classe spéciale vivent un empêchement sur ce plan. Effectivement, ils sont toujours en contact avec des jeunes éprouvant des difficultés d'adaptation, donc des jeunes qui sont moins habiles socialement (Kauffman & Hallahan, 1997; Müller, 2010) et ils sont souvent éloignés physiquement des jeunes des classes régulières (en ne prenant par leur récréation en même temps, par exemple). L'étude de Panacek et Dunlap (2003) montre d'ailleurs que seulement 8 % des activités quotidiennes des élèves ayant des difficultés comportementales scolarisés en classe spéciale se déroulent dans un contexte d'intégration qui leur permet d'avoir des interactions sociales avec des élèves de classes régulières. Cela amène ces mêmes auteurs à souligner que les jeunes possèdent donc un registre limité d'opportunités de contacts sociaux positifs. Dans leur étude, Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen, & Forgan (1998) soulèvent quant à eux, que lorsqu'on demande aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage importantes de choisir entre une classe ordinaire ou une classe spéciale, ils choisissent la classe ordinaire, car elle faciliterait grandement le fait de se faire des amis. De plus, Wiener et Tardif (2004) ont relevé dans leur recherche que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire seraient mieux acceptés socialement que les élèves en classe spéciale. Cela est d'autant plus important à considérer que l'on sait que l'acceptation par les pairs est un facteur de protection sur le plan de l'ajustement psychosocial à l'enfance et à l'âge adulte (Bukowski & Hoza, 1989). De plus, Massé, Carignan, Lanaris et Tessier (2008) soulèvent dans leur recension des écrits qu'un des principaux désavantages des classes spéciales à paliers est le fait qu'elles ne permettent pas la résolution des problèmes d'interactions sociales des élèves qui la fréquentent.

Un autre aspect à noter en lien avec le développement de classes spéciales, particulièrement pour les élèves ayant des difficultés comportementales, est que selon Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan (2005), la décision d'y placer des élèves ne semble pas être appuyée par des critères précis. De plus, la fréquentation année après année d'une classe spéciale amènerait, selon eux, un cumul de retard scolaire et par ce fait, peu de possibilités de retourner en classe régulière. D'ailleurs, l'étude de Farrell, Smith, & Brownell (1998) montre que moins de la moitié des élèves placés en classe spéciale réintègrent une classe régulière pour le reste de leur scolarité ou une partie de celle-ci. Pour répondre aux besoins de ces élèves, l'intégration en classe régulière s'avèrerait donc une option plus susceptible de favoriser une meilleure adaptation sociale et émotionnelle, car elle permettrait d'éviter un trop grand retard scolaire et des difficultés importantes au plan de la socialisation.

Il faut donc se questionner sur la bonne façon de faire l'intégration ou essayer de trouver un modèle qui puisse répondre aux besoins d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation, tout en tenant compte du fait qu'ils ont des difficultés spécifiques et donc, des besoins tout autant spécifiques. Cette tâche n'est pas simple quand on sait qu'il y a peu d'écrits scientifiques faisant état des particularités des services offerts en classes d'adaptation scolaire au Québec et sur leurs impacts selon les différentes clientèles. Ainsi, il est difficile de savoir quel type de service correspond le mieux aux besoins des élèves ayant certaines caractéristiques particulières, surtout quand on constate que les élèves identifiés comme ayant un trouble de comportement dans les milieux scolaires

québécois ne forment pas un groupe homogène. On retrouve en effet parmi eux, autant des élèves avec des problématiques de nature intériorisée (anxiété, dépression, etc.), qu'extériorisée (trouble d'opposition avec provocation, troubles des conduites, etc.) (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2004). De plus, les élèves ayant un trouble relevant de la psychopathologie se retrouvent souvent associés avec des élèves ayant des troubles de comportement au sein des différents services, et ce, même si leurs besoins sont différents.

La situation des élèves en difficulté d'adaptation est préoccupante puisque différents types de difficultés appellent à des pratiques différenciées et que différentes pratiques impliquent nécessairement différents impacts et résultats selon les besoins des élèves (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2010). Mais en l'absence d'études démontrant de tels liens, les commissions scolaires n'ont d'autres choix que de développer des services sans toujours savoir si leurs impacts sont positifs pour la clientèle ciblée. En effet, les commissions scolaires développent bel et bien différents types de services spécialisés pour les élèves en difficulté d'adaptation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2002), sauf que notre expérience des milieux scolaires québécois et de ses services spécialisés pour ce type d'élèves montre que ces derniers ne sont pas toujours adaptés et développés en fonction des besoins spécifiques de cette clientèle. Ainsi, depuis quelques années, différents modèles de services ont été développés pour être en lien avec les visées ministérielles privilégiant la scolarisation dans un contexte le plus normal possible. Un de ces modèles de service, qui par ses préceptes de base fait vivre des expériences sociales positives en plus d'offrir un service adapté répondant aux besoins des jeunes en difficulté, est en développement

depuis l'automne 2005. Il s'agit des classes Kangourou (CK) qui sont inspirées et adaptées du modèle britannique des Nurture Groups (Couture & Lapalme, 2007).

À la base, les Nurture Groups (NG) sont des environnements scolaires créés pour accueillir des élèves qui, même s'ils sont en âge d'être scolarisés, ne sont pas prêts à intégrer l'école ordinaire et qui ont besoin de poursuivre les apprentissages habituellement faits au cours des premières années de vie, même après leur entrée à l'école. Ces groupes se définissent donc comme un lieu d'apprentissage organisé dans le but de répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés autant sur le plan scolaire, qu'émotif ou comportemental (Bennathann & Boxall, 1996). L'approche utilisée dans les NG se base sur la théorie de l'attachement et sur une compréhension développementale des difficultés des élèves. Les interventions misent surtout sur la qualité de la relation entre l'adulte et l'élève, sur le développement du sentiment de sécurité des élèves qui la fréquentent, ainsi que sur la réponse aux besoins spécifiques de chaque élève, selon son niveau de développement (Boxall, 2002). Dans ces classes, il y a toujours deux adultes en présence des élèves. La classe possède une organisation spatiale spécifique qui permet autant la tenue d'activités d'apprentissage que des activités de nature plus domestique (ex. : prendre le déjeuner). On y retrouve donc un coin cuisine, un coin salon confortable, un coin jeux, ainsi que des espaces de travail individuel et en groupe. Ce modèle a aussi comme caractéristique d'être organisé de façon à ce que les élèves qui fréquentent les NG continuent d'appartenir à leur classe ordinaire qu'ils fréquentent quelques minutes tous les matins (pour l'appel) en plus d'une demi-journée par semaine. Les moments d'intégration se font ensuite graduellement plus nombreux au

fur et à mesure que les élèves développent leurs capacités. Ces élèves fréquentent donc à tout moment leur école de quartier (Bennathann & Boxall, 1996).

Les CK se sont développées à partir de l'esprit des NG, mais avec des modifications qui tiennent compte de la réalité du contexte québécois. Effectivement, la visée des NG est préventive puisque ce service est majoritairement offert aux jeunes élèves (préscolaire et premier cycle) dès leur arrivée à l'école, avant que leurs difficultés d'adaptation ne soient cristallisées. De leur côté, la plupart des CK ont une visée plus curative puisque les jeunes y sont le plus souvent référés plus tard dans leur cheminement scolaire, une fois qu'ils sont formellement identifiés en difficulté d'adaptation par le milieu scolaire. De plus, contrairement au modèle britannique, les élèves ne continuent généralement pas à faire partie d'une classe régulière lorsqu'ils sont inscrits dans une CK, puisque celle-ci devient leur classe d'attache. En effet, puisqu'au Québec les CK sont le plus souvent un service « commission scolaire » et ne font pas nécessairement partie de l'école de quartier des élèves, il n'est pas possible que les élèves continuent de fréquenter leur classe régulière. On tente donc plutôt de leur trouver une classe régulière d'intégration (où ils passent un nombre variable de périodes par cycle) dans l'école où se trouve leur CK. C'est seulement une fois que l'élève aura vécu positivement un moment d'intégration complète dans une classe régulière de cette école qu'il pourra retourner dans son école de quartier (Couture & Bégin, 2010) .

À l'intérieur de la classe, la qualité de la relation entre les adultes et l'élève ainsi que le caractère structuré et prévisible des expériences de vie qui leur sont offertes

favorisent l'établissement d'une base de sécurité à partir de laquelle l'élève pourra progresser aux plans émotionnel, cognitif et social. Les CK sont donc un type de service qui possède des caractéristiques favorisant l'intégration de la clientèle ayant des difficultés d'adaptation psychosociale dans les classes régulières.

Jusqu'à maintenant, les résultats obtenus dans les travaux ayant mesuré les retombées des CK montrent certaines améliorations sur le plan comportemental des élèves fréquentant ce service comparativement aux élèves qui fréquentent d'autres types de classe (Couture & Lapalme, 2007). Toutefois, ces résultats laissent présumer que les CK ne montrent pas la même efficacité vis-à-vis de tous les types d'élèves en difficultés d'adaptation (Couture & Bégin, 2010). De fait, la grande majorité des intervenants des CK, ainsi que les parents des jeunes les fréquentant se sont dits satisfaits du service offert. Cependant, certains d'entre eux constataient peu d'améliorations chez certains élèves qui les fréquentaient. Il semblerait que l'impact des CK soit différent selon les caractéristiques des élèves qui les fréquentent. Un regard plus approfondi doit donc être porté sur le profil des élèves ayant fréquenté ces groupes. Par ailleurs, l'absence de critères uniformes d'une commission scolaire à l'autre pour admettre les élèves dans les CK (comme c'est le cas dans la plupart des autres types de service) amène à se s'interroger concernant l'adéquation de ce service par rapport aux besoins spécifiques des différents élèves en difficultés d'adaptation composant sa clientèle. Cette absence d'uniformité dans les critères est d'autant plus discutable quand on constate que les CK tendent à se développer de plus en plus dans le système scolaire québécois.

L'objectif de cette étude est de déterminer les différences, sur le plan des caractéristiques scolaires, comportementales et familiales, entre les élèves s'étant améliorés et ceux s'étant détériorés sur le plan comportemental, selon les différents tests standardisés. Cela permettra de déterminer les principales caractéristiques des jeunes qui bénéficient ou non de ce type de classe, pour éventuellement déterminer des critères d'inclusion et d'exclusion plus précis pour les prochaines CK. Cette étude permettra ainsi de déterminer pour quel type de clientèle le service des CK s'avère le plus adéquat et efficace afin d'orienter les élèves vers les programmes qui conviennent le mieux à leurs caractéristiques.

## **Méthodologie**

### **Participants**

Les participants à cette recherche ainsi que les données qui y sont rattachées proviennent d'un projet de recherche-action visant à évaluer l'implantation et les impacts des premières CK au Québec (Couture & Lapalme, 2007; Couture & Bégin, 2010). Dans ce projet de recherche-action, la cueillette de données a été effectuée au cours des trois premières années d'implantation des classes Kangourou. Dans le cas de la présente étude, seules les données des élèves ayant participé à au moins deux années consécutives de la recherche ont été traitées. Le groupe expérimental du projet de recherche-action était formé de tous les élèves ayant fréquenté l'une des cinq CK existant alors, pour qui le consentement des parents avait été obtenu. L'échantillon du projet de recherche-action comportait 97 élèves au sein du groupe expérimental. De ces élèves, 33 ont participé à au moins deux années consécutives de la recherche et constituent donc le groupe duquel a



été tiré notre échantillon constitué de 15 élèves répondant aux critères de partage des groupes qui seront décrits plus loin.

L'échantillon final se compose donc de 13 garçons et 2 filles. L'âge moyen au premier temps de mesure est de 9,1 ans. 33,3 % des élèves vivent dans une famille intacte, 33,3 % dans une famille recomposée et 33,3 % dans une famille monoparentale. De plus, 27,3 % des familles ont un revenu familial en dessous de 25 000 dollars par année, contre 36,4 % des familles qui ont un revenu se situant entre 25 000 et 50 000 dollars annuellement et 36,4 % des familles qui ont un revenu de 50 000 dollars et plus.

### **Instruments**

Lors de l'analyse des caractéristiques des élèves, l'ensemble des variables ayant été recueillies lors du projet de recherche-action (Couture & Bégin, 2010) a été examiné. Les données disponibles étaient autant de nature scolaire, comportementale que familiale. Ces dernières sont énumérées et classées dans le Tableau 1. Les instruments sont présentés plus bas.

---

Insérer le Tableau 1 ici

---

Le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997) est composé de vingt-cinq items qui permettent d'évaluer les problèmes de comportement. Il comprend cinq sous échelles, soit les symptômes émotionnels, les problèmes de conduites, l'hyperactivité/inattention, les problèmes sociaux, les comportements prosociaux et une

échelle totale (Goodman, 1997). Le résultat à l'échelle totale consiste en l'addition des scores à toutes les sous-échelles, exception faite de l'échelle des comportements prosociaux. Le résultat à l'échelle totale peut aller de zéro à quarante points. Avec une consistance interne de 0,73 et une stabilité test-retest (après quatre et six mois) de 0,62, la validité et la fidélité de cet instrument sont jugées satisfaisantes (Goodman, 2001).

*L'ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment), formulaire de l'enseignant* est la version française du Teacher Report Form (TRF) (Achenbach & Rescorla, 2001). Il s'agit d'un outil mesurant les problèmes émotionnels et comportementaux des enfants. Cet outil qui comporte 113 items se complète selon une échelle de type Likert allant de zéro à deux. Les différentes sous échelles touchent autant les problèmes de nature intériorisée, qu'extériorisée. On retrouve dans les différentes sous-échelles le retrait, la somatisation, l'anxiété/dépression, les problèmes sociaux, les problèmes de la pensée, ainsi que les problèmes d'attention, les comportements délinquants, les comportements agressifs. Il y a aussi présence d'une échelle de problèmes intériorisés, de problèmes extériorisés et d'une échelle totale (Achenbach & Rescorla, 2001). Les résultats en score T aux différentes échelles sont utilisés aux fins de la présente étude. Il s'agit d'un outil reconnu et possédant de très bonnes propriétés psychométriques. En effet, la cohérence interne pour l'échelle totale est de 0,97. Les différentes sous-échelles ont une cohérence interne allant de 0,72 à 0,95, selon ces auteurs. La fidélité inter-juges est aussi très élevée avec un coefficient de 0,96 (Achenbach & Rescorla, 2001).

Un outil diagnostique développé dans le cadre des NG a aussi été utilisé : le Profil Boxall. Cet instrument se divise en deux sections, qui elles, se subdivisent en cinq catégories qui se subdivisent encore pour un total de vingt sous échelles. Dans la présente recherche, ce sont les résultats aux cinq catégories qui ont été pris en considération. Dans la première section (Sphères de développement), on retrouve deux catégories, soient l'organisation de l'expérience et le contrôle interne qui représentent différents comportements et compétences propres au processus de développement normal d'un jeune enfant. La deuxième section (Profil des difficultés) comporte trois catégories : 1) les caractéristiques nuisant au développement, 2) les comportements immatures et 3) le développement limité. Ces catégories regroupent des items faisant référence à des comportements pouvant nuire au bon déroulement du fonctionnement d'un élève en milieu scolaire. Contrairement à la section sphères de développement, le profil des difficultés présente des éléments qui sont problématiques chez les élèves. Cet instrument a été validé au Royaume-Uni pour une population de trois à huit ans. Toutefois, la littérature indique qu'il pourrait être utilisé pour des jeunes allant jusqu'à 12 ans (Bennathan & Boxall, 1998). Une validation de la version française au Québec (Bégin, Touchette, & Couture, sous presse) montre que la version française comporte des propriétés psychométriques acceptables. Effectivement, la cohérence interne des différentes échelles se situe entre 0,65 et 0,91 avec une moyenne de 0,83 (Bégin, Touchette, & Couture, sous presse).

Afin d'avoir accès à différentes informations sociodémographiques, un questionnaire s'inspirant de celui utilisé dans l'Enquête québécoise sur la santé mentale

des jeunes (Centre de recherche de l'Hôpital Rivière-des-Prairies, 1992) a été utilisé. Il permet entre autres d'avoir des informations sur la composition familiale, le niveau de scolarité des parents et le revenu familial.

### **Procédure**

Un répondant principal (dans la plupart des cas un parent) et un répondant de la CK (enseignant ou éducateur spécialisé) ont été sollicités pour compléter les questionnaires concernant l'enfant à tous les temps de mesures. Les répondants principaux étaient contactés en début d'année scolaire par une lettre provenant de l'équipe de recherche qui leur présentait l'étude et qui leur demandait leur consentement pour qu'eux et leur enfant y participent. Quant à eux, les répondants scolaires ont été rencontrés en début d'année scolaire par l'équipe de recherche afin que l'étude leur soit expliquée et qu'ils puissent donner leur consentement à y participer.

Pour le besoin du projet de recherche action, chaque année scolaire comptait deux temps de mesure. Le premier se situait en début d'année, soit en octobre. Le deuxième se déroulait vers la fin de l'année, soit en mai. Dans l'étude présente, le temps de mesure un (temps 1) fait référence à la collecte de données s'étant déroulée au début de la première année de fréquentation de la CK. Quant au temps de mesure deux (temps 2), il implique des données recueillies à la fin de la deuxième année de fréquentation de la CK. Il s'est donc écoulé deux années scolaires complètes entre les deux temps de mesures. Il est bien de préciser que les répondants étaient les mêmes aux deux temps de mesure.

Pour déterminer si un jeune s'était amélioré ou détérioré lors de son passage au sein des services, les résultats aux échelles totales des tests standardisés du TRF (Achenbach & Rescorla, 2001) et du SDQ (Goodman, 1997) avec comme répondant l'enseignant ont été utilisés. L'une des principales visées des CK est de favoriser l'amélioration de l'adaptation sociale et comportementale des élèves les fréquentant. C'est dans cette optique que les groupes ont été partagés à partir des résultats des élèves à des instruments de mesure évaluant l'adaptation sociale et comportementale plutôt que l'amélioration des résultats scolaires par exemple. Si un jeune améliorait son fonctionnement d'un demi écart-type et plus entre le temps 2 et le temps 1 à l'échelle totale des deux instruments, il était considéré comme un jeune ayant une trajectoire positive. Neuf élèves sur les trente-trois ont répondu à ce critère. Par contre, si son fonctionnement se détériorait d'un demi écart-type et plus entre le temps 2 et le temps 1, à l'échelle totale de ces deux instruments, il était considéré comme un élève ayant une trajectoire négative. Six élèves sur les trente-trois ont répondu à ce critère. En observant de plus près les résultats, on constate que les élèves faisant partie du groupe à trajectoire positive amélioraient leurs résultats à plus de 50 % de toutes les sous-échelles du TRF et du SDQ, en plus d'améliorer leurs résultats aux échelles totales de ces deux instruments. Le même constat, mais à l'inverse, peut être fait en ce qui concerne la détérioration pour les élèves du groupe à trajectoire négative. Précisons que dix-huit élèves ont été considérés comme ayant une trajectoire stable et n'ont pas été inclus dans les analyses, puisque la modification de leur comportement au cours des deux années de scolarisation ne répondait pas au critère de partage des groupes.

Le tableau 2 présente le nombre total des élèves de l'échantillon qui ont répondu aux critères de partage des groupes de l'étude, ainsi que leur sexe, leur âge moyen, leur groupe d'appartenance et le résultat moyen aux échelles totales des deux instruments. Mentionnons que les deux sous-groupes de l'étude (élèves avec une trajectoire positive et élèves avec une trajectoire négative) ne se distinguaient pas de l'échantillon du projet de recherche-action en ce qui a trait aux différentes variables sociodémographiques.

---

Insérer le Tableau 2 ici

---

### **Analyses**

Des tests non paramétriques ont été appliqués aux résultats puisque l'échantillon était de très petite taille (élèves à trajectoire positive :  $n = 9$  ; élèves à trajectoire négative :  $n = 6$ ) et que les résultats ne suivaient pas la distribution normale, tel que le suggèrent différents auteurs spécialisés en statistiques (Hollander & Wolfe, 1999 ; Howell, 2008 ; Mialeret, 1991 ; Siegel & Castellan, 1988). Des analyses de Mann-Whitney, des tests de Wilcoxon et des tests du chi-deux (variables nominales) ont été appliqués aux variables pour déterminer celles qui distinguent significativement les répondants s'étant détériorés au plan comportemental de ceux s'étant améliorés.

## **Résultats**

### **Caractéristiques scolaires**

Au plan des caractéristiques scolaires, les analyses de chi-deux révèlent certaines différences significatives entre les élèves à trajectoire positive et les élèves à trajectoire

négative. Une différence concernant les services professionnels reçus par les élèves l'année précédant leur entrée dans le projet de recherche-action est constatée. Les élèves à trajectoire négative ont effectivement reçu plus de services professionnels provenant de préposée aux handicapés que les élèves à trajectoire positive ( $\chi^2(1, N = 14) = 5,09, p = 0,02$ ). En ce qui a trait à leur première année dans le projet de recherche-action, ces mêmes élèves ont aussi reçu plus de services de la part d'orthophonistes ( $\chi^2(1, N = 15) = 5,6, p = 0,02$ ) et de préposées aux handicapés ( $\chi^2(1, N = 15) = 5,0, p = 0,02$ ) que les élèves à trajectoire positive. Par contre, les élèves à trajectoire positive ont reçu cette même année plus de services professionnels qualifiés « autres » ( $\chi^2(1, N = 15) = 5,0, p = 0,02$ ). Les services étaient de différentes natures, allant de l'ostéopathie à l'aide aux devoirs en passant par le travail social. Toutefois, aucun type de services ne ressort vraiment.

Il est intéressant de s'arrêter aux résultats concernant le type de classe que les élèves des deux groupes fréquentaient au cours de l'année scolaire précédant le début du projet de recherche-action, et ce, même si les résultats ne s'avèrent pas significatifs ( $\chi^2(4, N = 15) = 3,7, n.s.$ ). Tous les élèves à trajectoire négative provenaient soit d'une classe régulière (83,3 %) ou d'une classe pour élèves ayant des troubles de comportement ou des difficultés graves d'apprentissage (16,7 %). Quant à eux, les élèves à trajectoire positive avaient fréquenté soit une classe régulière (44,5 %), soit une classe pour élèves ayant des troubles de comportement ou des difficultés graves d'apprentissage (11,1 %), soit un autre type de classe non documenté (11,1 %) ou soit, et c'est ce qui les différencie de l'autre groupe, une classe ayant une philosophie semblable à celle des CK (33,3 %).

Par ailleurs, les résultats n'indiquent pas de différence significative entre les deux groupes quant au code de difficulté qui leur était attribué avant leur entrée dans le projet de recherche-action ( $\chi^2(3, N = 13) = 3,3$ , n.s.). Le code de difficulté est une donnée administrative utilisée par le MELS afin de reconnaître à quelle catégorie correspondent les besoins des élèves. Le code de difficulté permet alors à la commission scolaire de recevoir des fonds afin de mettre en place des services adaptés à l'élève. Bien que les résultats ne soient pas significatifs, lorsque l'on examine les résultats de plus près, on constate que 57,1% des élèves à trajectoire positive avaient un code pour trouble de comportement, contre 100% des élèves à trajectoire négative. Le reste des élèves à trajectoire positive avait soit un code de trouble envahissant du développement (14,3 %), de trouble relevant de la psychopathologie (14,3 %) ou de déficience atypique (14,3 %).

### **Caractéristiques comportementales**

On sait déjà que les élèves à trajectoire négative ont subi une détérioration de leur fonctionnement sur l'échelle totale du TRF et que pour les élèves à trajectoire positive, il s'avère tout à fait le contraire. C'est d'ailleurs sur cette base que les deux groupes ont pu être séparés.

Des tests de Mann-Whitney (voir Tableau 3) ont été faits autant au temps 1 qu'au temps 2 afin de faire ressortir les différences entre les deux groupes quant aux comportements des élèves sur les différents tests standardisés. Seuls les résultats montrant des différences significatives sont présentés ici. D'abord, au temps 1, il y a une



différence significative entre les élèves à trajectoire négative et les élèves à trajectoire positive aux sous-échelles de retrait ( $U= 8,50, p = 0,03$ ), des problèmes de la pensée ( $U= 8,00, p = 0,02$ ), des problèmes d'attention ( $U= 4,00, p = 0,01$ ), des problèmes intériorisés ( $U= 9,00, p = 0,03$ ) et de l'échelle totale ( $U= 5,00, p = 0,01$ ). Pour toutes ces échelles, les élèves à trajectoire positive présentent de façon significative plus de difficultés que les élèves à trajectoire négative. Les élèves à trajectoire positive avaient donc plus de difficultés à leur arrivée dans le projet de recherche-action que ceux de l'autre groupe. Mentionnons que ces difficultés étaient de nature plus intériorisée.

Au temps 2, les différences significatives se retrouvent aux sous échelles de la somatisation ( $U= 13,50, p = 0,02$ ), des comportements délinquants ( $U= 8,50, p = 0,03$ ), des comportements agressifs ( $U= 0,50, p = 0,00$ ), des problèmes extériorisés ( $U= 0,50, p = 0,00$ ) et à l'échelle totale ( $U= 5,50, p = 0,01$ ). À ces sous-échelles, les élèves à trajectoire négative présentent de façon significative plus de difficultés que ceux de l'autre groupe. Donc, les élèves à trajectoire négative avaient plus de difficultés comportementales au temps deux et ces difficultés étaient plus de nature extériorisée.

---

Insérer le Tableau 3 ici

---

Au SDQ, il y a certaines différences significatives aux deux temps de mesure. Au temps 1, les élèves à trajectoire positive présentent significativement plus de difficultés en ce qui concerne les problèmes sociaux ( $U = 7,5, p = 0,02$ ) et les comportements prosociaux ( $U = 8,0, p = 0,02$ ). La sous-échelle des problèmes de conduites ( $U = 7,5, p =$

0,02) montre quant à elle une différence significative au temps 2. On constate que les élèves à trajectoire négative ont plus de difficultés que ceux de l'autre groupe sur cet aspect. L'échelle totale présente aussi une différence significative aux deux temps de mesures ( $U = 7,5, p = 0,02$ ).

Les résultats montrent des différences au Profil Boxall. Au temps 1, les différences sont significativement notables à tous les regroupements de cet instrument, soit à l'intériorisation du contrôle ( $U = 10,0, p = 0,04$ ), à l'organisation de l'expérience ( $U = 1,0, p = 0,002$ ), aux caractéristiques limitant le développement de soi ( $U = 4,5, p = 0,01$ ), aux comportements sous-développés ( $U = 10,5, p = 0,05$ ) et au développement limité ( $U = 7,0, p = 0,02$ ). Allant dans le même sens que les autres résultats sur le plan comportemental, les élèves à trajectoire positive présentaient plus de difficultés à leur entrée dans le service que les élèves à trajectoire négative. Au temps 2, des résultats significatifs sont notés aux regroupements intériorisation du contrôle ( $U = 6,5, p = 0,02$ ), comportements sous-développés ( $U = 6,0, p = 0,01$ ) et développement limité ( $U = 6,5, p = 0,02$ ). De façon toujours cohérente avec les autres résultats, ce sont les élèves à trajectoire négative qui présentent plus de difficultés à ce temps de mesure.

### **Caractéristiques familiales**

Les résultats obtenus à l'aide de différents tests du khi-deux appliqués aux variables catégorielles touchant les caractéristiques familiales que l'on retrouve au Tableau 1, démontrent qu'il n'existe aucune différence entre les élèves à trajectoire

positive et les élèves à trajectoire négative aux deux temps de mesure, que ce soit par rapport au type de famille, au niveau de scolarité des parents ou au revenu familial.

### **Discussion**

En réalisant cette étude sur les possibles distinctions entre les caractéristiques scolaires, comportementales et familiales des élèves s'étant améliorés au plan du fonctionnement comportemental et ceux s'étant détériorés, la visée était de déterminer pour quel type de clientèle le service des CK s'avérait le plus adéquat et efficace. Ces éléments sont utiles afin de préciser des critères de sélection pour les CK dans les différentes écoles de la province ayant implanté ce type modèle. Le peu d'études québécoises sur les services offerts aux élèves en difficultés d'adaptation et les résultats mitigés obtenus jusqu'à maintenant au sujet des CK justifiaient par ailleurs cette étude.

D'abord, en ce qui concerne les caractéristiques scolaires (services reçus, type de classes, code de difficulté) des deux groupes d'élèves ciblés par la présente étude, il est difficile de tirer des conclusions claires étant donné la taille réduite de l'échantillon final ( $n = 15$ ) et les nombreux cas de figure possibles sur ce type de variables. Il pourrait s'avérer intéressant d'examiner l'aspect des différences dans les caractéristiques scolaires entre les élèves s'étant améliorés et ceux s'étant détériorés sur le plan comportemental dans une étude comportant un plus grand échantillon.

Les résultats de la présente étude permettent de constater que le comportement de certains élèves de notre échantillon s'est modifié après deux années scolaires consécutives dans les CK. Certains semblent améliorer leur fonctionnement comportemental (élèves à trajectoire positive), alors que pour d'autres, on assiste à une dégradation du fonctionnement comportemental (élèves à trajectoire négative) tel que rapporté par les instruments de mesure standardisés. Ces mêmes instruments ont aussi permis de constater que le comportement de certains élèves (ceux n'ayant pas été inclus dans l'échantillon,  $n=18$ ) ne s'est pas modifié d'au moins un demi écart-type au cours des deux ans de scolarisation en CK. Les CK n'auraient donc pas des effets bénéfiques au plan comportemental pour tous les élèves les fréquentant. On peut alors croire que ce type de service répondrait mieux aux besoins de certains élèves ayant des caractéristiques particulières, donc des besoins précis.

Les élèves qui semblent avoir le plus bénéficié de leur passage dans les classes Kangourou sur le plan comportemental sont ceux qui sont entrés dans le service en ayant plus de difficultés selon les différents tests standardisés utilisés. La différence était particulièrement marquée pour les difficultés de nature intériorisée, puisque l'on y observait une différence significative entre les deux groupes. On entend par difficultés intériorisées des comportements tels que le retrait, l'anxiété et la dépression (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Sanders (2007) en ce qui a trait à des élèves ayant participé aux NG d'Angleterre. Sanders (2007) indique que les membres du personnel notaient que les élèves les plus calmes et les plus retirés à leur arrivée dans les NG semblaient faire de

plus grands gains au sein du service. Ces élèves développaient rapidement une plus grande confiance qui leur permettait par la suite d'interagir plus facilement avec leurs pairs et les adultes. Ces résultats peuvent s'appuyer sur l'emphase mise au développement d'une bonne relation enseignant-élève (REE) dans le cadre des CK. Selon Pianta, Steinberg et Rollins (1995), une REE positive agirait comme facteur de protection contre les risques d'échec scolaire. Il semble qu'une bonne REE, caractérisée par exemple par un niveau élevé de proximité et un niveau faible de conflit entrainerait chez les élèves de meilleures habitudes de travail (Hamre & Pianta, 2001). L'un des prémisses de base des NG concernant l'importance d'un milieu sûr pour l'enfant se développant par l'établissement d'une relation de confiance entre l'adulte et l'élève vient rejoindre ces éléments concernant la qualité de la REE (Boxall, 2002). Effectivement, les NG et tout ce qui les compose (horaires, activités, locaux, etc.) sont structurés de façon à ce que l'élève développe une relation de confiance avec l'adulte, qu'il s'attache à lui et qu'ainsi son environnement devienne sécurisant. Cette sécurité amènerait par la suite une amélioration du fonctionnement comportemental de l'enfant.

En ce qui concerne les élèves s'étant détériorés sur le plan comportemental lors de leur passage dans les CK, la littérature démontre que les élèves ayant des difficultés de comportements extériorisés auraient plus de difficulté à créer une REE positive (Henricsson & Rydel, 2004). Cela est cohérent avec les résultats de la présente étude qui démontrent que les élèves à trajectoire négative présentent plus de difficultés de nature extériorisée que les élèves à trajectoire positive. Sanders (2007) ajoute que chez les élèves présentant des difficultés de type extériorisé, les changements positifs au niveau

comportemental semblaient prendre plus de temps à apparaître que pour les autres élèves. La fréquentation par le tiers des élèves à trajectoire positive d'une classe ayant une philosophie semblable à celle des CK l'année précédant le début du projet de recherche-action est cohérent avec ces résultats. Les élèves à trajectoire positive auraient donc bénéficié durant une année scolaire de plus que les élèves à trajectoire négative d'un type de classe ayant une structure différente des CK, mais se rapprochant de ce modèle par sa conception développementale des difficultés et par l'importance de la relation éducative positive.

Les élèves des deux groupes ne présentaient pas de distinctions sur le plan des caractéristiques familiales. Cela peut être lié aux questionnaires utilisés, car ces derniers ne permettaient d'évaluer que certaines caractéristiques familiales. Effectivement, aucune donnée n'a été recueillie concernant le climat familial et les pratiques parentales. Or, il est reconnu que les pratiques parentales sont liées au développement de comportements délinquants (Hoeve, Semon Dubas, Eichelsheim, Van Der Laan, Smeenk, & Gerris, 2009). La présence, entre autre, d'un climat familial hostile, de conflits et de pratiques parentales coercitives sont des facteurs menant au développement de difficultés personnelles (Patterson, 1982) et de comportements déviants chez les jeunes (Loeber et Stouhammer-Loeber, 1986). Dans l'avenir, ces aspects pourraient donc être étudiés afin de vérifier s'ils ont une quelconque influence sur l'évolution des élèves au sein des CK.

## Limites

L'étude comporte certaines limites qu'il s'avère important de considérer. D'abord, la faible taille de l'échantillon ( $n = 15$ ) amène une certaine difficulté à généraliser les résultats. Même si certaines précautions ont été prises afin de minimiser l'effet de cet échantillon restreint, en utilisant par exemple des tests statistiques non paramétriques, il s'avère que ce facteur demeure une limite de l'étude, en particulier parce qu'il limite la puissance des tests utilisés et peut ainsi minimiser l'impact du service. La réalité du milieu scolaire entraîne souvent ce type de dilemme où on se retrouve devant le choix d'évaluer un nouveau service à partir d'un échantillon restreint ou de ne pas l'évaluer du tout parce que l'échantillon disponible ne permet pas une puissance statistique suffisante.

Dans un deuxième temps, il y avait présence dans le projet de recherche-action de certaines variables externes qui ne pouvaient être contrôlées et qui ont donc eu des effets sur la présente recherche. En effet, le temps d'intégration des élèves en classe régulière n'obéissait à aucune règle particulière et n'était pas contrôlé. Les facteurs liés au personnel (enseignants, techniciens en éducation spécialisée) en contact avec les élèves au quotidien dans la classe et à l'organisation scolaire, telle que la compréhension du service, l'expérience professionnelle, le soutien reçu, la présence de professionnels au sein de l'école, n'étaient pas les mêmes pour tous les élèves selon la classe dans laquelle ils se trouvaient. Il s'agit d'un élément ayant pu influencer particulièrement les résultats de la présente étude lorsqu'on le met en relation avec la petite taille de l'échantillon. Aussi, comme dans toute étude ne comportant pas de groupe contrôle, il est difficile de

déterminer ce qui dans les résultats est attribuable aux effets de l'intervention ou aux effets du temps, soit à l'évolution normale des élèves. Les données recueillies dans le cadre du projet de recherche-action servant à cette étude l'ont été dès la première année d'implantation des CK. Il est en effet préférable de laisser à un programme quelques années pour se roder afin de s'assurer qu'il ait une certaine stabilité et maturité, avant d'en évaluer ses effets (Potvin, 2009). Cet élément a donc pu avoir son incidence sur les résultats obtenus. Considérant qu'il s'agit aussi d'un type de service ayant des prémisses qui exigent des enseignants un changement dans la pratique de gestion des comportements qu'ils ont l'habitude d'utiliser et dans la compréhension des difficultés de comportements des élèves, il est possible que les enseignants n'aient pas eu le temps d'appriivoiser tous ces éléments complètement avant l'entrée des élèves dans leur classe. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, tous les intervenants avaient reçu le même type de formation de départ concernant les principes de base du fonctionnement des CK et étaient encadrés tout au long de l'année scolaire par une équipe provenant de l'université et de la commission scolaire, afin de minimiser l'effet de cette limite.

Dans un troisième temps, il est à noter que notre étude ne s'est intéressée qu'aux changements sur le plan comportemental des élèves. Il aurait pu être intéressant d'investiguer les changements en ce qui concerne la réussite scolaire de ces élèves. Effectivement, il est possible que certains élèves n'aient pas amélioré leur fonctionnement comportemental, mais que leurs résultats scolaires aient quant à eux progressé. S'il est vrai que la réussite scolaire est une variable difficile à évaluer chez les élèves en adaptation scolaire, car les bulletins ne sont souvent pas complétés de la même



façon qu'en classe régulière et que la passation de tests standardisés est aussi complexe avec cette clientèle, il serait intéressant qu'une prochaine étude use d'imagination et considère ce type de variable.

Finalement, les résultats de cette étude permettent d'avancer qu'à l'avenir on doit continuer de s'intéresser aux services offerts dans les commissions scolaires pour les élèves en difficultés d'adaptation afin d'évaluer si les différents modèles répondent effectivement bien à leurs besoins. Peu d'études sont faites en ce sens au Québec et pourtant, on constate par la présente recherche que les modèles de services ne conviennent pas nécessairement et ne répondent pas aux besoins spécifiques de tous les élèves qui y sont placés. Il y a donc un réel besoin que d'autres recherches soient effectuées en examinant de plus près différents éléments, tel que l'impact sur la réussite scolaire des élèves. De plus, il serait intéressant d'utiliser des CK établies depuis plusieurs années, de porter un regard plus approfondi sur les caractéristiques familiales et scolaires des élèves et bien sûr d'étudier le tout avec un plus grand échantillon. Aussi, à partir d'un plus grand échantillon, les élèves ne s'étant ni améliorés, ni détériorés au plan comportemental seraient à examiner de plus près afin de mieux connaître leurs caractéristiques et de vérifier s'ils ne font pas état de d'autres types de changements (ex : amélioration au plan scolaire).

Il serait aussi intéressant de vérifier au long cours comment évolue la situation des élèves des deux groupes de la présente étude. Effectivement, il est possible que les élèves à trajectoire négative profitent plus à long terme d'un type de service, tel que les CK.

En conclusion, nous estimons que si le modèle des CK doit continuer de se développer dans le paysage scolaire québécois, il devrait le faire en tenant compte des résultats de cette étude, car il semble s'avérer efficace pour certains élèves, en particulier pour ceux ayant des problématiques de nature intériorisée. L'amélioration du fonctionnement comportemental de ces élèves au sein des CK justifie que ces classes continuent de se développer dans le système scolaire québécois, surtout que l'on sait qu'il s'agit d'une clientèle souvent oubliée.

Par contre, il faut être prudent avant de conclure que l'on doit accueillir seulement les élèves ayant des difficultés intériorisées dans les CK. D'autres études devraient d'abord être préalablement effectuées avec un échantillon de plus grande taille afin de valider les résultats obtenus avec le petit échantillon de la présente étude.

Mentionnons que l'importance accordée à des temps d'intégration en classe régulière pour les élèves des CK justifie aussi la pérennité du service, puisqu'il offre une alternative médiane entre la classe spéciale et l'intégration complète en classe régulière. En plus de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficultés, les CK permettent de retrouver dans un seul et même service une combinaison d'intégration et de service spécialisé. On se retrouve donc avec un modèle qui ne possède pas les inconvénients de l'intégration complète en classe régulière, en ce qui touche la faible intensité de l'intervention et qui n'a pas non plus les désavantages des classes spéciales en ce qui concerne la faible présence de possibilités d'interactions sociales positives.

## Références

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington : University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Bégin, J.Y., Touchette, L., & Couture, C. (en révision). Propriétés psychométriques de la version française du Boxall Profile. *Mesure et évaluation en éducation*.
- Bennathan. M., & Boxall, M. (1996). *Effective intervention in primary schools*. London: David Fulton Publishers.
- Bennathan, M., & Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile. Handbook for Teachers*. London: The Nurture Group Network.
- Boxall, M. (2002). *Nurture Groups in School. Principles & Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. Dans T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Éds), *Peer relationships in child development*, (pp. 15-45). Oxford England: John Wiley & Sons.
- Centre de recherche de l'Hôpital Rivière-des-Prairies (1992). *Questionnaire pour les parents*. Montréal: Centre de recherche de l'Hôpital Rivière-des-Prairies,.
- Couture, C., & Bégin, J. Y. (2010). Une adaptation des Nurture Groups au Québec: le cas des classes Kangourou. Dans N. Trépanier, & M. Paré (Éds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, (pp. 285-308). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C., & Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes Kangourou au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 63-81.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, P., & Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-775.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, P., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: Placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education* 28(1-2), 1-23.
- Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. Dans T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Éds), *Peer relationships in child development*, (pp. 158-187). Oxford England: John Wiley & Sons.

- Farrell, D. T., Smith, S. S., & Brownell, M. T. (1998). Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 32*, 89-98.
- Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie. (2005). *When Something's Wrong Handbook; Ideas for Teachers*. Toronto: Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire : A research note. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines, 38*, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1337-1345.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 50*(2), 111-138.
- Hoeve, M., Semon Dubas, J., Eichelsheim, V. I., Van Der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 749-775.
- Hollander, M., & Wolfe, D. A. (1999). *Non-parametric Statistical Method*. New York: Wiley-Interscience.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris: De Boeck Université.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1997). A diversity of restrictive environments: Placement as a problem of social ecology. Dans J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, & D. Chard Mahwah (Éds), *Issues in educating students with disabilities*. (pp. 325-342). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities 31*(2), 148-158.
- Knitzer, J., Steinberg, Z., & Fleisch, B. (1990). *At the schoolhouse door: An examination of programs and policies for children with behavioral and emotional problems*. New York: Bank Street College of Education.

- Ladouceur, P. (2009). Revoir l'intégration des élèves en difficulté. *Options CSQ Hors série*, 2, 154-168.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry, & N. Morris (Éds.), *Crime and Justice*, (pp. 29-147). Chicago: University of Chicago Press.
- Massé, L., Carignan, S., Lanaris, C., & Tessier, M. (2008) Les classes à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental: le point sur la question. *Revue de psychoéducation*, 37, 97-116.
- Mialaret, G. (1991). *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.(2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite. Quelques réalisations*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Document d'appui à la réflexion, Rencontre des partenaires en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes: A risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education*, 25, 431-444.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010) *Guide d'évaluation psychoéducative. Lignes directrices*. Montréal: OPPQ.
- Panacek, L. J., & Dunlap, G. (2003). The social sives of children with emotional and behavioral disorders in self-contained classrooms: A descriptive analysis. *Exceptional Children*, 69(3), 333-348.
- Patterson, G. R. (1982). *The coercive family process*. Eugene : Castalia Press.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.

- Potvin, P. (2009). Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme d'intervention psychosociale. Dans M. Alain, & D. Dessureault (Éds), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*, (pp. 101-113). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ritter, D. R. (1989). Teachers' perceptions of problem behavior in general and special education. *Exceptional Children*, 55(6), 559-564.
- Sanders, T. (2007). Helping children thrive at school: The effectiveness of nurture groups. *Educational Psychology in Practice*, 23, 45-61.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric Statistics for The Behavioral Sciences*. (2e éd.). New York : McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté, une typologie de modèles de services*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Valla, J. P., Breton, J. J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., St-Georges, M., et al. (1994). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans. Rapport de synthèse*. Québec: Hôpital Rivières-des-Prairies.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.

Tableau 1

*Variables à l'étude et questionnaires utilisés*

Type de variables	Nom des variables	Instruments de mesure utilisés
Scolaires	Type de classe	<i>Questionnaire de la recherche FASS</i>
	Code de difficultés	
	Services professionnels reçus	Répondant enseignant (Valla et al., 1994)
Comportementales	Problèmes sociaux	<i>Strenght and Difficulties Questionnaire</i>
	Inattention/hyperactivité	
	Problèmes de conduites	
	Symptômes émotionnels	Répondant parent et enseignant (Goodman, 1997)
	Comportements prosociaux	
	Échelle totale	
	Retrait	<i>ASEBA : Formulaire de l'enseignant (TRF)</i>
	Somatisation	
	Anxiété/Dépression	
	Problèmes sociaux	
	Problèmes de la pensée	
	Problèmes d'attention	
	Comportements délinquants	
	Comportements agressifs	
	Problèmes intériorisés	
	Problèmes extériorisés	
	Échelle totale	
	Intériorisation du contrôle	<i>Profil Boxall</i>
	Organisation de l'expérience	
	Caractéristiques limitant le développement de soi	
	Comportements sous-développés	
	Développement limité	
Familiales	Composition de la famille	<i>Questionnaire de l'Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes</i>
	Type de famille	
	Conditions socioéconomiques	
		Répondant parent (Centre de recherche de l'Hôpital Rivière-des-Prairies, 1992)

Tableau 2

*Description de l'échantillon*

Composition de l'échantillon		n	%	Âge moyen (écart-type)	Résultat moyen échelle totale (écart type)	
					TRF	SDQ
Trajectoire positive	Filles	1	7	9,4	74,1 (7,5)	20,6 (6,2)
	Garçons	8	53			
	Total	9	60			
Trajectoire négative	Filles	1	7	8,8	61,3 (6,7)	10,7 (5,6)
	Garçons	5	33			
	Total	6	40			
Total		15	100			



Tableau 3

*Comparaison selon le temps et selon les groupes aux échelles du TRF*

Sous échelles	Trajectoire positive (n=9)				Trajectoire négative (n=6)				Mann-Whitney			
	Moyenne (écart-type)		Wilcoxon		Moyenne (écart-type)		Wilcoxon		T1		T2	
	T1	T2	<i>W</i>	<i>p</i>	T1	T2	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Retrait	65,11 (9,43)	59,89 (6,58)	-1,86	0,06	54,83 (4,58)	61,67 (5,12)	-1,75	0,08	8,50	0,03	22,50	0,59
Somatisation	54,78 (8,15)	50,00 (0,00)	-1,60	0,11	51,33 (3,27)	54,67 (5,32)	-1,63	0,10	21,50	0,40	13,50	0,02
Anxiété/ Dépression	71,22 (7,64)	63,22 (7,96)	-2,03	0,04	59,67 (12,78)	66,33 (13,00)	-2,20	0,03	12,00	0,08	24,50	0,77
Problèmes sociaux	73,22 (11,39)	62,44 (9,26)	-2,43	0,02	60,17 (9,26)	67,67 (3,27)	-1,58	0,12	11,00	0,06	14,50	0,14
Problèmes de la pensée	68,11 (8,48)	60,89 (8,15)	-2,52	0,01	56,83 (9,43)	64,50 (10,19)	-1,58	0,12	8,00	0,02	19,00	0,34
Problème d'attention	67,44 (10,44)	56,89 (6,45)	-2,55	0,01	55,50 (4,72)	63,83 (6,62)	-2,20	0,03	4,00	0,01	12,00	0,08
Comportements délinquants	64,22 (5,04)	60,22 (6,28)	-1,95	0,05	60,83 (6,08)	69,00 (5,86)	-2,20	0,03	19,00	0,34	8,50	0,03
Comportements agressifs	77,78 (11,67)	62,78 (5,87)	-2,55	0,01	67,50 (7,76)	79,33 (6,92)	-2,02	0,04	13,50	0,11	0,50	<0,001
Problèmes intériorisés	69,22 (4,08)	60,22 (9,64)	-2,38	0,02	55,00 (12,08)	64,50 (7,79)	-2,02	0,04	9,00	0,03	22,50	0,59
Problèmes extériorisés	71,89 (7,11)	62,67 (5,85)	-2,67	0,01	66,17 (6,05)	75,00 (3,74)	-2,21	0,03	14,50	0,14	0,50	<0,001
Échelle totale	74,11 (7,46)	61,67 (7,11)	-2,67	0,01	61,33 (6,71)	71,83 (4,62)	-2,20	0,03	5,00	0,01	5,50	0,01