

NATURE ET INTENSITÉ DES COMPORTEMENTS-DÉFIS D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Valérie Savoie et Hubert Gascon

Cette étude détermine la nature et l'intensité des comportements-défis manifestés par 49 élèves de 5 à 12 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère dans la région de Québec. Pour ce faire, la section des comportements inadéquats de l'Échelle québécoise des comportements adaptatifs, version scolaire [ÉQCA-VS] (Morin, 1993; Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006) et un questionnaire de données sociodémographiques ont été complétés par 13 enseignants. Par la suite, les données sur l'intensité des comportements ont été traitées et analysées en fonction de l'âge, du sexe et du type d'organisation scolaire. Finalement, nos résultats ont permis d'identifier la nature et l'intensité des comportements-défis les plus fréquemment rencontrés chez ces élèves. Par ailleurs, des différences d'intensité ont été observées en fonction de l'âge et en fonction du type d'organisation scolaire.

PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques décennies, de nombreux changements de politiques ont contribué à modifier l'organisation des services scolaires offerts aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et ce, afin que ces derniers puissent bénéficier d'une scolarisation dans un environnement le moins restrictif possible (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, 1964; Ministère de l'Éducation du Québec, 1976, 1988; Office des Personnes Handicapées du Québec, 1984). Au Québec, cet historique des services scolaires se parachève à ce jour par la politique de l'adaptation scolaire, qui privilégie l'intégration de ces élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a, 1999b).

En dépit d'une volonté claire des instances à mettre en place des conditions favorisant la scolarisation de

l'élève dans un milieu scolaire le plus normal possible, certains défis demeurent. Ainsi, bien qu'au cours des dernières années les taux d'intégration des élèves québécois ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère dans des classes ordinaires aient stagné ou augmenté pour les niveaux d'enseignement du préscolaire et du primaire, ces taux diminuent au fur et à mesure que l'élève progresse dans son cheminement scolaire. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, 51,7% des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère étaient intégrés en classe ordinaire au préscolaire; au primaire, ce sont 23,3% qui le sont (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a). Ainsi, l'intégration en classe ordinaire fait l'objet de nombreuses résistances de la part des enseignants et de leurs syndicats : de nouvelles classes spéciales sont créées régulièrement (Poulin et Beaupré, 2006).

Parallèlement, une des préoccupations des milieux d'intervention auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle s'avère la manifestation de comportements-défis. Les comportements-défis réfèrent à des troubles du comportement, mais

Valérie Savoie et Hubert Gascon, Université du Québec à Rimouski, Adresse électronique : valerie.savoie@uqar.ca

abordés sous un angle positif (Qureshi, 1994). Ils sont normalement définis par les dimensions suivantes : des paramètres comportementaux (l'intensité, la fréquence, la durée), la dangerosité (sécurité physique de la personne et/ou des autres) et une limitation d'accès à des services offerts dans un cadre « normal ». Emerson (1995) définit les « challenging behaviours » comme étant :

« des comportements culturellement anormaux d'une telle intensité, fréquence ou durée que la sécurité physique de la personne ou des autres peut être mis en jeu et qui peuvent empêcher la personne présentant une déficience intellectuelle et de tels comportements de bénéficier d'un accès à une organisation de vie « normale » en communauté » (Emerson, 1995 : 44, traduction libre).

Dans le cadre des travaux du *Mental Health Foundation Committee on Services for Children with Learning Disabilities*, Russell (1997) souligne que le choix de ce vocable particulier met l'accent sur les « défis » que pose la présence de comportements *problématiques, difficiles, graves et intenses* chez la personne ayant une déficience intellectuelle pour les instances leur offrant des services (Blunden et Allen, 1987; Russell, 1997; Mansell, McGill et Emerson, 2001) et pour leur intégration sociale et scolaire.

Chez les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, l'examen des écrits scientifiques sur la question nous informe que la manifestation de comportements-défis peut nuire, voire empêcher l'intégration des élèves en classe ordinaire (Russell, 1997; Male, 1996; Forlin, 2001). De plus, elle peut également affecter la trajectoire scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, tout comme celle des autres élèves, et ce, de diverses façons. Elle peut être notamment associée à un accès limité au programme de formation (Male, 1996), à la réduction de la participation de l'élève à des activités éducatives, à l'isolement de l'enfant ayant une déficience intellectuelle de ses compagnons de classe et à l'interférence dans les apprentissages des autres jeunes (Russell, 1997; Porter et Lacey, 1999). D'autre part, la recherche indique que les enseignants se questionnent sur leurs compétences professionnelles à accueillir des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère dans leurs classes ordinaires (Forlin, 1996; 2001) et vivent

beaucoup de stress face à cette intégration (Chen et Miller, 1997; Wisniewski et Gargiulo, 1997; Male, 2003). D'ailleurs, le manque de formation en intégration demeure présent chez les enseignants québécois (Poulin et Beaupré, 2006). Pourtant, les enseignants souhaitent être formés, de façon appropriée, afin qu'ils puissent acquérir de nouvelles compétences qui leur permettraient d'interagir adéquatement avec des élèves manifestant des comportements-défis (Porter et Lacey, 1999).

Simultanément, les écrits scientifiques ont relativement bien exploré la thématique de la manifestation des comportements-défis chez les adultes présentant une déficience intellectuelle, notamment en abordant la nature et l'intensité des différents comportements-défis ainsi que leurs implications dans l'intégration sociale et lors des actions réalisées par les intervenants (Lowe, Felce, Perry, Baxter et Jones, 1998; Joyce, Ditchfield et Harris, 2001; Crocker, Mercier, Lachapelle, Brunet, Morin et Roy, 2006).

De telles données sont toutefois peu disponibles chez les enfants (Einfeld et Tonge, 1996a, 1996b; Emerson, Alborz, Reeves, Mason, Swarbricks, Kiernan, Mason, 1997; McClintock, Hall et Oliver, 2003). Plus particulièrement, le nombre de recherches déterminant la nature et l'intensité des comportements-défis chez une population scolaire ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère s'avère limité. En fait, l'information disponible semble davantage provenir d'une seule étude réalisée dans des écoles spéciales (e.g. Kiernan et Kiernan, 1994) et de trois études menées dans les écoles de type pensionnat (e.g. Emerson, Robertson, Fowler, Letchford et Jones, 1996; McGill, Tennyson et Cooper, 2005; Pilling, McGill et Cooper, 2007). Cependant, un constat semble être commun pour l'ensemble des recherches examinées : les enfants et les adolescents ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère présentent plus de comportements-défis que leurs pairs non handicapés (Floyd et Phillippe, 1993; Einfeld et Tonge, 1996a, 1996b; Eisenhower, Baker et Blacher, 2005).

Ceci étant dit, bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007) ait défini les troubles graves du comportement en tant que catégorie de comportements spécifiques, le double diagnostic administratif de « déficience intellectuelle

moyenne à sévère » et de « troubles graves du comportement » est rarement posé, puisque les critères d'allocation financière permettent uniquement de considérer le diagnostic prédominant. Le MELIS ne prend pas en considération la double problématique. Il s'avère donc qu'il n'existe aucune donnée concernant la double problématique de déficience intellectuelle moyenne à sévère et de comportements-défis chez ce Ministère.

Considérant les préoccupations concernant l'intégration des élèves en classe ordinaire, le besoin de formation manifesté par les enseignants, les ressources nécessaires pour soutenir les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et le peu d'informations disponibles à propos des élèves présentant une déficience intellectuelle associée à des comportements-défis, notre étude s'est attardée à déterminer la nature et l'intensité des différents comportements-défis manifestés par des élèves âgés de 5 à 12 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère de la région de Québec.

En plus d'identifier la nature et l'intensité des comportements-défis des élèves, notre étude visait à déterminer, de façon exploratoire, s'il existait des différences dans la nature des comportements et leur intensité selon le sexe des élèves, l'âge des élèves ou selon le type d'organisation scolaire (classe spéciale dans école ordinaire, secteur spécialisé dans l'école ordinaire et école spécialisée).

MÉTHODOLOGIE

Il s'agit d'une étude descriptive de nature quantitative visant à déterminer la nature et l'intensité des comportements-défis chez les élèves de 5 à 12 ans, ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère de la région de Québec et étant scolarisés en classe spéciale.

Échantillon

L'étude est menée auprès d'enseignants d'élèves qui se sont vus attribuer par l'école le code de difficulté « 24 », ce qui correspond à un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne à sévère. Le MELIS (2007 : 14) définit ainsi cet élève : « L'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne

à sévère est celui pour qui une évaluation a été réalisée par un psychologue ou un conseiller d'orientation faisant partie d'une équipe multidisciplinaire; dont l'évaluation des fonctions cognitives au moyen de tests standardisés indique un quotient intellectuel ou de développement se situant entre 20-25 et 50-55; pour qui une évaluation du comportement adaptatif faisant ressortir les déficiences a été réalisée ». Au moment de l'étude, 88 élèves répartis sur le territoire desservi par quatre commissions scolaires (des Découvreurs, des Navigateurs, de la Capitale, des Premières-Seigneuries) présentent un tel diagnostic.

Le recrutement des enseignants-évaluateurs s'est fait par l'entremise de contacts professionnels et d'un inventaire de lieux de stages pour des étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Les directions d'école puis chacun des enseignants de classe ayant des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ont été contactés et rencontrés afin de leur expliquer les buts et les objets de la recherche, la façon d'évaluer les élèves, etc. Après réception des formulaires de consentement parental et de l'envoi d'un rappel, au besoin, chaque enseignant a complété une fiche de renseignements et a évalué chaque élève à l'aide d'un questionnaire standardisé—l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs—version scolaire [ÉQCA-VS] (Morin, 1993; Morin et Maurice, 2001; Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006). Il est à noter que, pendant le déroulement de leur évaluation, les enseignants pouvaient en tout temps contacter la chercheuse, au besoin, par courriel ou par téléphone.

Instruments

Fiche de renseignements sociodémographiques

Une fiche de renseignements a permis de recueillir des données sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, le code de difficulté (qui correspond au code de difficulté 24), l'école fréquentée, la classe fréquentée, le nombre d'intervenants dans la classe et le type d'intervenant (enseignant, éducateur spécialisé, préposé), le nom de l'évaluateur, le type d'organisation scolaire. Cette feuille contient également un espace pour inscrire une cote anonyme afin de conserver la confidentialité.

Échelle québécoise des comportements adaptatifs, version scolaire (ÉQCA-VS)

Pour évaluer les comportements-défis, nous avons utilisé la version 1,3 de l'Échelle québécoise des comportements adaptatifs, version scolaire (ÉQCA-VS). Cet instrument évalue les habiletés adaptatives et les comportements inadéquats des élèves du primaire (6 à 13 ans) ayant un retard mental léger, moyen ou sévère et vivant dans un contexte culturel francophone et québécois (Morin, 1993; Morin et Maurice, 2001). Seule la section des comportements inadéquats a été utilisée.

Cette section comporte 87 items distribués dans cinq catégories : violence (10 items), retrait (16 items), habitudes et comportements inacceptables (32 items), comportements antisociaux (24 items) et comportements sexuels inadéquats (5 items). L'intensité de chacun des comportements-défis est évaluée à partir d'une échelle de type Likert allant de 0 à 3. La cote «0» (absent) correspond à l'absence du comportement; «1» (léger) à une manifestation occasionnelle du comportement ou de façon bénigne, pouvant nécessiter de la part de l'enseignant une action isolée; «2» (moyen) à la manifestation du comportement qui nécessite, de la part de l'enseignant, «une action généralisée et concertée afin d'appliquer une stratégie pour modifier ce comportement», et ce, en concertation—ou non—avec les parents de l'enfant; puis enfin, la cote «3» (grave) qui réfère à un comportement extrêmement grave pouvant amener le milieu à rejeter la personne et nécessitant un service spécialisé (psychologue ou autre professionnel) (Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006 : 10).

RÉSULTATS

Cette section présente les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon et traite les données recueillies par l'ÉQCA-VS, lesquelles sont soit compilées, comparées ou différenciées selon l'âge, le sexe et le type d'organisation scolaire.

Caractéristiques sociodémographiques

Quarante-neuf élèves ont été évalués dans le cadre de l'étude. Trente-et-un sont des garçons (63,3%) et

18 sont des filles (36,7%). Ils sont âgés de 5 à 12 ans pour une moyenne d'âge de 9,79 ans et un écart-type de 2,00. Trois catégories d'âge ont été établies : 5-8 ans (15 élèves, soit 30,6%), 9-10 ans (17 élèves, 34,7%) et 11-12 ans (17 élèves, 34,7%), chacune d'elles correspondant approximativement aux trois cycles du primaire.

Ces élèves proviennent de 13 classes situées dans six écoles réparties selon trois types de milieu : a) l'école ordinaire (quatre écoles, cinq classes spécialisées); b) le secteur spécialisé de l'école ordinaire (une école, cinq classes); c) l'école spécialisée (une école, trois classes). Il est à noter que le secteur spécialisé consiste en un regroupement de classes spécialisées qui est physiquement séparé du secteur où l'on retrouve les classes ordinaires. Cinq établissements scolaires accueillent uniquement des élèves de niveau primaire (4 à 13 ans), tandis qu'un autre reçoit aussi des jeunes de niveau secondaire (13 à 21 ans). La provenance des élèves selon le type de milieu : 38,8% sont scolarisés dans le secteur spécialisé, 24,5% à l'école spécialisée et 36,7% sont répartis dans cinq classes spécialisées d'écoles ordinaires. La distribution des élèves, au sein de ces groupes, est relativement semblable.

Treize enseignants ont participé à l'évaluation des élèves. Dans les 13 classes, au moins deux intervenants sont présents à temps plein : le premier étant un enseignant et le deuxième, un éducateur spécialisé (12 classes) ou un préposé (une classe). Dans une même école, deux classes se partagent à temps égal le deuxième intervenant (l'éducateur spécialisé).

Proportion des élèves manifestant des comportements-défis

Les résultats indiquent qu'une grande majorité des élèves présentent au moins un comportement-défi, d'une quelconque intensité (47 élèves; 95,92% des élèves). Par ailleurs, seuls sept élèves (14,29%) ne présentent aucun (cote 0) ou peu de comportements-défis (cote 1). D'autre part, le tableau 1 présente les comportements-défis manifestés par plus de 50% des élèves.

Tableau 1

Proportions d'élèves présentant un des comportements-défis de l'ÉQCA-VS

Cat. de cpt ^a	Description du comportement	%
CA ^e	Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte	79,59%
CV ^b	S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend	67,35%
CV	Crie ou hurle lorsqu'il est en colère	63,27%
HCI ^d	Manque de concentration	63,27%
CR ^c	Détourne les yeux et se retire face aux demandes	61,22%
HCI	Quitte un endroit ou une activité sans permission	57,14%
CA	Dérange les activités des autres	57,14%
HCI	Fait confiance à tout le monde sans discernement	55,10%
HCI	N'accepte pas les changements	55,10%
CR	Évite le contact visuel	53,06%
HCI	Fait beaucoup de bruit inutilement	53,06%
CA	Agace les autres	53,06%
CR	Ne répond pas lorsqu'on lui parle	51,02%
HCI	S'oppose régulièrement à la routine quotidienne	51,02%

Note.

a : cat. de cpt : catégorie de comportements

b : CV : Comportements de violence

c : CR : Comportements de retrait

d : HCI : Habitudes et comportements inacceptables

e : CA : Comportements antisociaux

f : CS : Comportements sexuels inadéquats

Tableau 2

Proportions d'élèves présentant un des comportements-défis de l'ÉQCA-VS jugés d'intensité moyenne ou grave (2 ou 3)

Cat. de cpt ^a	Description du comportement	%
HCI ^d	Manque de concentration	44,90%
CA ^e	Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte	36,73%
CV ^b	S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend	30,61%
CR ^c	A des réactions émotives intenses ou excessives	30,61%
CV	Crie ou hurle lorsqu'il est en colère	22,45%
CV	Agresse physiquement les autres	22,45%
CR	N'entre pas en interaction avec les autres	20,41%
CR	Réagit de façon excessive aux sons	20,41%
HCI	Quitte un endroit ou une activité sans permission	20,41%
HCI	Fait beaucoup de bruit inutilement	20,41%
CA	Agace les autres	20,41%

Note.

a : cat. de cpt : catégorie de comportements

b : CV : Comportements de violence

c : CR : Comportements de retrait

d : HCI : Habitudes et comportements inacceptables

e : CA : Comportements antisociaux

f : CS : Comportements sexuels inadéquats

Intensité des comportements-défis manifestés

Le tableau 2 présente les comportements-défis d'intensité 2 (moyenne) ou 3 (grave) manifestés par plus de 20% des élèves.

Intensité des comportements-défis en fonction de l'âge, du sexe ou de l'organisation scolaire

Afin de vérifier s'il existe des différences d'intensité des comportements-défis en fonction de l'âge, du sexe ou du type d'organisation scolaire, nous avons procédé à des analyses de variance.

Le tableau 3 présente la moyenne des scores obtenus pour chaque catégorie de comportements-défis en fonction des catégories d'âge des élèves.

Tableau 3

Moyennes d'intensité (de 0 à 3) et écarts-types de comportements-défis manifestés par les élèves pour chaque catégorie de comportements-défis et en fonction de l'âge

Catégories	5-8 ans <i>M (É-T)</i>	9-10 ans <i>M (É-T)</i>	11-12 ans <i>M (É-T)</i>
Comportements de violence (moy. max. 30)	3.80 (5.61)	5.00 (4.91)	6.35 (5.71)
Comportements de retrait (moy. max. 48)	7.73 (6.47)	8.23 (8.61)	9.71 (6.96)
Habitudes et comportements inacceptables (moy. max. 96)	13.13 (11.34)	12.76 (9.49)	16.94 (10.99)
Comportements antisociaux (moy. max. 72)	7.87 (8.99)	8.41 (9.06)	13.71 (8.85)
Comportements sexuels inadéquats (moy. max. 15)	.13 (.35)	.24 (.75)	.47 (.87)

Tableau 4

Moyennes d'intensité (de 0 à 3) et écarts-types de comportements-défis manifestés par les élèves pour chaque catégorie de comportements-défis et en fonction du sexe

Catégories	Fille <i>M (É-T)</i>	Garçon <i>M (É-T)</i>
Comportements de violence (moy. max. 30)	4.28 (5.14)	5.58 (5.57)
Comportements de retrait (moy. max. 48)	6.39 (4.67)	9.87 (8.31)
Habitudes et comportements inacceptables (moy. max. 96)	13.44 (7.33)	14.84 (12.13)
Comportements antisociaux (moy. max. 72)	8.56 (7.76)	10.97 (9.92)
Comportements sexuels inadéquats (moy. max. 15)	.11 (.32)	.39 (.84)

Tableau 5

Moyennes d'intensité (de 0 à 3) et écarts-types de comportements-défis manifestés par les élèves pour chaque catégorie de comportements-défis et en fonction du type d'organisation scolaire

Catégories	École ordinaire <i>M (É-T)</i>	Secteur spécialisé <i>M (É-T)</i>	École spécialisée <i>M (É-T)</i>	Total
Comportements de violence (moy. max. 30)	4.67 (5.53)	4.26 (5.30)	7.08 (5.32)	5.10 (5.40)
Comportements de retrait (moy. max. 48)	5.83 (4.27)	7.32 (5.84)	14.75 (9.70)	8.59 (7.33)
Habitudes et comportements inacceptables (moy. max. 96)	15.56 (10.16)	8.89 (7.64)	21.08 (11.33)	14.33 (10.56)

Comportements antisociaux (moy. max. 72)	11.17 (8.34)	4.21 (4.05)	17.75 (10.38)	10.08 (9.18)
Comportements sexuels inadéquats (moy. max. 15)	.17 (.38)	.26 (.73)	.50 (1.00)	.29 (.71)

Tableau 6

Évaluation des différences des moyennes d'intensité pour chaque type d'organisation scolaire, et ce, pour chaque catégorie de comportements-défis

Catégories		Somme des carrés	df	F	Sig.
Comportements de violence	Entre les groupes	63.89	2	1.10	.342
	Dans les groupes	1336.60	46		
	Total	1400.49	48		
Comportements de retrait	Entre les groupes	622.98	2	7.32	.002
	Dans les groupes	1958.86	46		
	Total	2581.84	48		
Habitudes et comportements inacceptables	Entre les groupes	1135.63	2	6.19	.004
	Dans les groupes	4217.15	46		
	Total	5352.78	48		
Comportements antisociaux	Entre les groupes	1381.77	2	11.94	.000
	Dans les groupes	2661.91	46		
	Total	4043.67	48		
Comportements sexuels inadéquats	Entre les groupes	.82	2	.81	.451
	Dans les groupes	23.18	46		
	Total	24.00	48		

L'examen de la moyenne des scores suggère globalement une augmentation de l'intensité des comportements-défis avec l'âge, et ce, pour chaque catégorie évaluée. Par contre, après analyse de variance univariée, aucune des différences observées n'est reconnue significative au plan statistique.

Dans le tableau 4, la moyenne des scores d'intensité des comportements-défis manifestés par chacun des élèves est inscrite par catégorie de comportements selon le sexe des élèves.

Des différences des moyennes suggèrent globalement une manifestation plus intense des comportements-défis chez les garçons, et ce, dans chacune des catégories évaluées. Cependant, après analyse de variance univariée, aucune de ces différences observées n'est reconnue significative au plan statistique.

Pour terminer, dans le tableau 5, la moyenne des scores des comportements-défis manifestés par les élèves est inscrite par catégorie de comportements en fonction du type d'organisation scolaire : a) l'école ordinaire; b) le secteur spécialisé et c) l'école spécialisée.

Le tableau 6 indique qu'il existe des différences significatives selon le type d'organisation scolaire, et ce, pour trois catégories de comportements : les comportements de retrait, les habitudes et les comportements inacceptables et les comportements antisociaux. Par ailleurs, à l'examen des moyennes d'intensité, on note que, pour chaque catégorie où une différence significative est observée, ce sont les élèves fréquentant l'école spécialisée qui présentent des comportements-défis plus intenses (tableau 6).

DISCUSSION

Cette étude descriptive visait à déterminer la nature et l'intensité des comportements-défis d'élèves du primaire ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, en plus de comparer, de façon exploratoire, la moyenne d'intensité de leurs catégories d'appartenance face à des variables telles que l'âge, le sexe et le type d'organisation scolaire.

Cette recherche a permis d'évaluer plus de la moitié (55,7%) des élèves ayant une déficience

intellectuelle moyenne à sévère des écoles primaires des commissions scolaires des Découvreurs, des Navigateurs, des Premières-Seigneuries et de la Capitale (49/88 élèves; MELS, 2007a). Or, les données recueillies suggèrent notamment qu'une grande majorité des élèves présentent au moins un comportement-défi, d'une quelconque intensité (47/49 élèves; 95,92% des élèves), que le comportement-défi manifesté par la plus grande proportion d'élèves est « Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte » et que celui manifesté de façon la plus intense par la majorité des élèves est le « Manque de concentration ».

De prime abord, il s'avère difficile d'effectuer une comparaison avec une étude similaire, comme celle de Kiernan et Kiernan (1994), étant donné que les comportements-défis n'ont pas été évalués dans les deux études par le même instrument, chacun proposant une nomenclature de comportements différente. Ceci étant dit, concernant les comportements-défis les plus fréquemment rencontrés, nous relevons les suivants : « Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte », « S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend », « Crie ou hurle lorsqu'il est en colère », « Manque de concentration » et « Détourne les yeux et se retire face aux demandes », puis « Quitte un endroit ou une activité sans permission ».

Toutefois, une caractéristique importante semble ressortir de ces résultats. En effet, la plupart des comportements-défis manifestés par les élèves paraissent relever du domaine de la communication. Or, plusieurs auteurs soutiennent que la manifestation des comportements-défis serait une tentative de communication de la part de l'enfant ayant une déficience intellectuelle. Ces agissements seraient, dès lors, utilisés en réponse à sa limitation dans ses moyens de communication (Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason, Swarbricks, Mason et Hatton, 2001; McConkey, Slevin et Barr, 2004). D'ailleurs, certaines interventions visent spécifiquement à développer les habiletés communicationnelles efficaces pour prévenir ces comportements, notamment l'entraînement à la communication fonctionnelle, basée sur les principes d'analyse comportementale appliquée (Grey et Hastings, 2005).

Enfin, d'autres auteurs ajoutent que les comportements-défis pourraient être un moyen pour éviter des situations d'inconfort, exigeantes ou stressantes. Il s'agirait de comportements appris et utilisés dans des contextes spécifiques (Review of Mental Health et Learning Disability Northern Ireland, 2005). Néanmoins, la plupart des comportements-défis les plus manifestés par les élèves semblent s'inscrire dans ces catégories ou en tant que moyen de communication.

Par ailleurs, les proportions d'élèves manifestant des comportements-défis d'intensité « moyenne » ou « sévère » ont été relevées pour chacun de ces comportements. Ceux manifestés par le plus grand nombre de participants sont « Manque de concentration », « Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte », « S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend », « A des réactions émotives intenses ou excessives », « Crie ou hurle lorsqu'il est en colère » et « Agresser physiquement les autres ». De même, deux comportements de violence (sur une possibilité de 10) ressortent parmi les six les plus manifestés par les élèves : a) 63% des participants « Crie[nt] ou hurle[nt] lorsqu'il[s] est[sont] en colère » et 22% des participants manifestent ce comportement d'une intensité moyenne ou grave; b) 67% des participants « S'emporte[nt] ou se fâche[nt] si on lui[leur] donne un ordre direct ou si on le[s] reprend » et 31% des participants manifestent ce comportement d'une intensité moyenne ou grave. Cependant, il faut ajouter un autre comportement-défi de violence manifesté avec intensité par 22,45% des élèves : « Agresser[nt] physiquement les autres ». Malgré les différences de caractéristiques des participants des études consultées, ces résultats sont similaires à ceux des recherches recueillant des données dans les écoles spéciales (Kiernan et Kiernan, 1994) et dans les écoles de type pensionnat (Emerson et al, 1996; McGill, Tennyson et Cooper, 2005; Pilling, McGill et Cooper, 2007), lesquelles indiquent que les comportements agressifs font partie d'une des catégories les plus manifestées et d'une manière intense.

Lorsque les moyennes d'intensité des catégories de comportements-défis sont traitées en fonction de l'âge, les écarts de scores entre chacun de ces groupes suggèrent globalement une augmentation de

l'intensité avec l'âge. Bien que non significatives, d'autres auteurs ont relevé des différences d'intensité de ces comportements, consignait que ceux-ci augmentent avec l'âge (Borthwick-Duffy, 1994; Kiernan et Kiernan, 1994). Or, comme mentionné auparavant, certains chercheurs soutiennent que la manifestation des comportements-défis serait une tentative de communication de la part de l'enfant ayant une déficience intellectuelle (Emerson et al, 2001; McConkey, Slevin et Barr, 2004; Review of Mental Health et Learning Disability Northern Ireland, 2005). Plus spécifiquement, Kiernan et Kiernan (1994) précisent que ce sont les élèves les plus vieux (à partir de 11-12 ans jusqu'à 19-20 ans) qui manifestent le plus intensément les comportements-défis. Par conséquent, il est compréhensible que les enfants et les adolescents ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère puissent se développer, tout comme le reste des enfants et des adolescents de la population et nécessiter d'exprimer de plus en plus leurs besoins en communiquant d'une façon personnelle. Toutefois, comme souligné auparavant, notre recherche ne permet pas d'observer de différences significatives de l'intensité des comportements-défis en fonction de l'âge. Cet intervalle peut probablement être attribuable à la taille de notre échantillon ($n = 49$), combiné à celle des catégories d'âge évaluées (5-8 ans; 9-10 ans; 11-12 ans). D'autre part, malgré le fait que les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure à une augmentation significative de l'intensité des comportements-défis avec l'âge, les comportements-défis manifestés par les élèves de 5 à 12 ans devraient faire l'objet d'une attention particulière par l'intervenant, étant donné leur caractère persistant (Green, O'Reilly, Itchon et Sigafoos, 2005) et leur manifestation par les enfants et les préadolescents.

Concernant les écarts selon le sexe, dans la plupart des recherches, on mentionne une manifestation plus intense des comportements-défis chez les hommes que chez les femmes (Kiernan et Kiernan, 1994; Emerson et al, 1997). Dans l'étude réalisée par Kiernan et Kiernan (1994), les garçons évalués manifestent plus intensément les comportements-défis que les filles. Encore ici, il semble pertinent de noter que généralement les enfants et adolescents de sexe masculin sans déficience intellectuelle

manifestent différemment leurs besoins communicationnels que ceux du sexe féminin. L'incidence des comportements agressifs et antisociaux est différente selon le sexe : les garçons s'exprimant agressivement avec plus d'impulsivité et les filles manifestant moins de comportements de compétitions et de contacts physiques (Meichenbaum, 2006). D'autres chercheurs parlent de déséquilibre dans la répartition « garçons/filles » dans les classes spécialisées (Fortin et Bigras, 1997). Il convient, dès lors, d'émettre comme hypothèse que les garçons ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère s'expriment beaucoup plus à la manière des garçons du reste de la population, c'est-à-dire en utilisant le « comportement-défi » comme moyen d'expression. Cependant, il faut noter que, dans le cadre de notre recherche, les résultats obtenus suggèrent globalement une manifestation plus intense des comportements-défis chez les garçons, et ce, dans chacune des catégories évaluées, mais que l'évaluation des écarts entre les scores nous indique que ceux-ci ne sont pas significatifs.

De plus, notre recherche nous informe qu'il existe une différence significative relative à la proportion d'élèves manifestant des comportements-défis de façon moyennement ou sévèrement intense selon le type d'organisation scolaire, et plus particulièrement pour les catégories suivantes : comportements de retrait, habitudes et comportements inacceptables et comportements antisociaux. Dans une étude s'attardant à valider la section des comportements inadéquats de la version originale de l'ÉQCA, Lemieux (1989) avait aussi observé un résultat similaire en milieu scolaire, relativement aux comportements-défis d'inattention et de retrait. Par ailleurs, après avoir évalué 159 élèves d'une moyenne d'âge de 206,5 mois (environ 17 ans) ayant une déficience légère à profonde, Lemieux (1989) a déterminé qu'il y avait des différences significatives de manifestation des comportements-défis d'inattention et de retrait entre les trois types d'organisation scolaire évalués (classe spéciale, école spéciale, école milieu de vie).

Or, les écarts d'intensité en fonction de l'organisation scolaire notés dans la présente recherche sont tout à fait originaux, car ils nous informent sur les manifestations comportementales, lesquelles sont significativement plus intenses pour la plupart des catégories de comportements-défis

évalués dans les écoles spécialisées par rapport aux autres types d'organisation scolaire (secteur spécialisé et écoles ordinaires), et ce, pour les élèves plus jeunes (de 5 à 12 ans). Du reste, les moyennes d'intensité des manifestations des comportements-défis de la plupart des catégories sont globalement moins élevées pour les élèves fréquentant les classes dans le secteur spécialisé et moyennement élevées pour les écoles ordinaires. Ainsi, plus l'élève fréquente un milieu moins « restrictif » (i.e. l'école ordinaire et le secteur spécialisé), moins il y a d'élèves manifestant les comportements-défis intensément.

Bref, les comportements de retrait, les habitudes et comportements inacceptables et les comportements antisociaux semblent être manifestés intensément par une plus grande proportion d'élèves dans une organisation scolaire spécialisée que dans un milieu scolaire plus « ordinaire ». Ceci étant, ce ne sont pas toutes les catégories de comportements qui se manifestent différemment selon le type d'organisation scolaire. En effet, il n'y a aucune différence significative notée quant à la manifestation plus ou moins intense des comportements sexuels inadéquats et les comportements de violence par des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Notons également que certaines critiques peuvent être formulées par rapport à l'instrument principal utilisé dans le cadre de cette étude. Entre autres, l'échelle d'intensité utilisée dans le cadre de l'évaluation des élèves à l'aide de l'instrument ÉQCA-VS (Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006; Morin, 1993) est quelque peu ambiguë, comme le remarque Lemieux (1989; 39). La formulation d'évaluation de l'échelle vise à mesurer l'intensité des comportements-défis, en supposant que plus un comportement est intense, plus l'intervention réalisée sera élaborée. En fait, la cote 1 semble également faire référence à une fréquence de comportements inadéquats : « La cote 1 fait référence à un comportement occasionnel ou bénin qui peut nécessiter de la part des enseignant(e)s une action isolée. » (Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006). La cote 2, quant à elle, réfère à une « action généralisée des intervenants » (Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006). Cependant, l'action généralisée est-elle posée étant donné la fréquence

élevée des comportements ou étant donné la gravité du comportement-défi manifesté? Ainsi, la construction de l'échelle d'intensité servant à l'évaluation des comportements-défis crée un certain flou quant à l'évaluation de l'intensité versus l'évaluation de la fréquence des comportements-défis manifestés. D'autre part, certains enseignants ont témoigné, auprès de la chercheuse, de leur difficulté à évaluer les items ayant une formulation négative (par exemple : l'item 12 « ne répond pas quand on lui parle ») et conséquemment, de la complexité de les coter adéquatement. Dans une autre perspective, les évaluateurs, des enseignants-titulaires de groupes-classes, ont été entraînés à évaluer des comportements-défis selon une échelle d'intensité. Or, leur formation initiale et continue de même que leur expérience en milieu scolaire et avec des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ont pu contribuer à modifier leurs perceptions à l'égard de la manifestation de certains comportements-défis. Ainsi, tout comme McConkey, Slevin et Barr (2004) le font remarquer, comme le concept de « comportement-défi » est socialement construit, il se peut que le niveau de « défi » associé à un comportement-défi varie en fonction du niveau de tolérance du milieu. Ainsi, un enseignant d'expérience pourrait être biaisé par sa « tolérance » vis-à-vis certains comportements et de fait, pourrait sous-évaluer l'intensité de certains comportements-défis. Il aurait donc été pertinent de relever, dans le cadre de cette recherche, le niveau d'expérience de l'enseignant/évaluateur avec des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, afin de déterminer si un niveau de tolérance aurait pu modifier son évaluation de l'intensité des comportements-défis manifestés par les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

De surcroît, le degré d'implication parentale est un facteur n'ayant pas été parcouru dans le cadre de cette recherche, mais qui aurait pu s'avérer pertinent à déterminer. Quelle est l'implication des parents en différents contextes d'intégration et d'organisation scolaire? Est-ce que les élèves sont autant dans leur famille d'origine dans un contexte d'organisation scolaire comme dans l'autre et si non, est-ce que cela peut expliquer les besoins de communication manifestés à travers les comportements-défis? Autre aspect : est-ce que les techniques d'intervention utilisées par les milieux plus spécialisés sont différentes de celles des autres milieux scolaires?

Dans l'étude de Pilling, McGill et Cooper (2007), en écoles de type pensionnat, les intervenants utilisaient beaucoup de techniques d'interventions réactives, incluant l'intervention physique, l'isolement, l'utilisation de matériel restrictif, etc. Serait-ce le type d'intervention utilisé dans une organisation scolaire plutôt que dans une autre? Aurait-ce un impact sur la manifestation ultérieure de comportements-défis?

CONCLUSION

Nous avons tenté de décrire la nature, de déterminer la fréquence et l'intensité de la manifestation des comportements-défis chez des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère de la région de Québec. Suivant l'analyse des résultats, nous avons également discuté du caractère communicationnel de la manifestation de ces comportements-défis.

À partir des constats réalisés au cours de cette recherche, nous proposons d'explorer deux axes de recherche. Le premier consiste en l'expérimentation des interventions qui viseraient à amoindrir ou à éliminer la manifestation des comportements-défis chez les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Le deuxième consiste en la réalisation d'une étude longitudinale composée de divers suivis comportementaux d'élèves passant d'un milieu ségrégué vers un milieu plus inclusif et inversement, afin d'évaluer s'il existe des variations comportementales et de proposer des pistes d'action et d'intervention.

Nous recommandons également certaines pistes visant l'amélioration des pratiques en milieu scolaire. Pour commencer, l'identification des comportements-défis qui sont les plus manifestés et où il y a une plus grande proportion d'élèves les manifestant intensément peut constituer une base sur laquelle le personnel enseignant, en collaboration avec divers professionnels, est invité à initier une réflexion et un travail pouvant leur permettre d'adapter leurs interventions auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Cette réflexion pourrait être constituée à partir des pratiques éducatives efficaces des collègues de travail et des techniques d'intervention efficaces notées par certains auteurs (e.g. Grey et Hastings, 2005). Elle peut également être menée sur les

éléments de prévention à privilégier dans la manifestation des comportements-défis les plus intenses et les plus observés chez les élèves, incluant les éléments de l'environnement, les attitudes du personnel ainsi que l'évaluation des éléments contribuant à améliorer la qualité de vie des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. La rédaction d'un plan d'intervention type, regroupant des interventions efficaces et concertées correspondant à l'âge et aux comportements-défis ciblés est également une piste d'action à considérer.

En outre, un groupe de réflexion, issu des milieux scolaires ordinaires et plus restrictifs, pourrait être créé afin de favoriser l'échange entre professionnels et l'élaboration de stratégies concrètes d'intervention, dans le but d'offrir des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves.

Par ailleurs, il serait primordial d'inclure certaines données de nature et d'intensité des manifestations des comportements-défis chez les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère dans la formation de base et continue des intervenants oeuvrant auprès de cette clientèle, afin de les préparer adéquatement à l'exercice de leur travail. Non seulement suggérons-nous un accroissement des connaissances chez les intervenants dans leur formation de base et continue, mais nous encourageons pareillement un soutien adéquat des milieux et des personnes-ressources, connaissantes de ces particularités (conseillers pédagogiques,

Service régional en déficience intellectuelle, etc). Ceci peut inclure une circulation accrue des éléments de recherche s'intéressant à la manifestation des comportements-défis chez les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

En conséquence, des connaissances de base doivent être transmises à l'ensemble des acteurs oeuvrant auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Il serait encore intéressant que les données issues de cette recherche soient transmises au personnel de l'administration scolaire des commissions scolaires de la région de Québec, afin de leur fournir des données leur permettant d'orienter leur planification stratégique et de poursuivre l'affectation des ressources humaines, matérielles et autres auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Pour terminer, nous pouvons constater que les comportements-défis manifestés par la plus grande proportion des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et de manière la plus intense peuvent être, pour la plupart, associés à une tentative de communication. Compte tenu de ces résultats, nous suggérons la poursuite du déploiement des efforts de soutien des milieux quant à ces manifestations de même qu'à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et des comportements-défis dans des milieux les plus ordinaires possibles.

NATURE AND INTENSITY OF CHALLENGING BEHAVIOURS WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH AN INTELLECTUAL DISABILITY

This study determines the nature and the intensity of challenging behaviours displayed by 49 pupils ages 5 to 12 years old with mild to severe intellectual disability in the Quebec region. To do so, the Quebec Adaptive Behavior Scale—School Version [QABS-SV] (Morin, 1993; Laboratoire de mesure du comportement adaptatif, 2006) and a sociodemographic questionnaire have been completed by 13 teachers. The intensity data have been processed and analyzed according to the age, sex and school service provision (special class in a mainstream school, special class in a special unit attached to a mainstream school and special school). Our results pointed out the nature of challenging behaviours, the ones that are most intense and most displayed by these pupils. In addition, intensity differences have been observed based on age and on the school service provision.

BIBLIOGRAPHIE

- BLUNDEN, R., ALLEN, D. (1987). Facing the Challenge: An Ordinary Life for People with Learning Difficulties and Challenging Behaviour. Dans Kings Fund Department of Health (1993). *Services for People with Learning Disabilities and Challenging Behaviour or Mental Health Needs*, The 'Mansell Report', London: HMSO.
- BORTHWICK-DUFFY, S.A. (1994). Prevalence of destructive behaviours: a study of aggression, self-injury and property destruction. In: T. Thompson et D. B. Gray (eds), *Destructive Behaviour in Developmental Disabilities*, 3-23. Thousand Oak : Sage.
- CHEN, M., MILLER, G. (1997). Teacher Stress: A Review of the International Literature. ERIC Document 410 187.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. (1963). *Rapport Parent. Première partie ou Tome 1. Les structures supérieures du système scolaire*. [En ligne] (4 mars 2006). Accès : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20_vol_1.pdf
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. (1964). *Rapport Parent. Deuxième partie ou Tome 2. Les structures pédagogiques du système scolaire*. [En ligne] (4 mars 2006). Accès : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf
- CROCKER, A.G., MERCIER, C., LACHAPPELLE, Y., BRUNET, A., MORIN, D., ROY, M.-E. (2006). Prevalence and types of aggressive behaviour among adults with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (9), 652-661.
- EINFELD, S.L., TONGE, B.J. (1996a). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: rationale and methods., *Journal of Intellectual Disability Research*, 40 (2), 91-98.
- EINFELD, S.L., TONGE, B.J. (1996b). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability:II epidemiological findings., *Journal of Intellectual Disability Research*, 40 (2), 99-109.
- EISENHOWER, A., S., BAKER, B.L., BLACHER, J. (2005). Preschool children with intellectual disability. Syndrome specificity, behavior problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 657-671.
- EMERSON, E. (1995). *Challenging behaviour: analysis and interventions in people with learning difficulties*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EMERSON, E., ALBORZ, A., REEVES, D., MASON, H., SWARBRICKS, R., KIERNAN, C., MASON, L. (1997). *The HARC Challenging Behaviour Project*. Manchester: Crown.
- EMERSON, E., KIERNAN, C., ALBORZ, A., REEVES, D., MASON, H., SWARBRICKS, R., MASON, L., HATTON, C. (2001). The prevalence of challenging behaviours: a total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77-93.
- EMERSON, E., ROBERTSON, J., FOWLER, S., LETCHFORD, S., JONES, M. (1996). The long-term effects of behavioural residential special education on children with severely challenging behaviours: changes in behaviour and skills. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 9, 240-255.

- FLOYD, F. J., PHILLIPE, K. A. (1993). Parental interactions with children with and without mental retardation: behavior management, coerciveness, and positive exchange. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 673-684.
- FORLIN, C. (1996). Inclusion: is-it stressfull for teachers? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21 (3), 199-217.
- FORLIN, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- FORTIN, L., BIGRAS, M. (1997). Risk factors exposing young children to problems, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2 (1), 3-14.
- GREEN, V.A., O'REILLY, M., ITCHON, J., SIGAFOOS, J. (2005). Persistence of early emerging aberrant behaviour in children with developmental disabilities. *Research Developmental Disabilities*, 26, 47-55.
- GREY, I. M., HASTINGS, R.P. (2005). Evidence-based practices in intellectual disability and behaviour disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 18, 469-475.
- JOYCE, T., DITCHFIELD, H., HARRIS, P. (2001). Challenging behaviour in community service. *Journal of Intellectual Disability Research of Intellectual*, 45 (2), 130-138.
- KIERNAN, C., KIERNAN, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 117-201.
- LABORATOIRE DE MESURE DU COMPORTEMENT ADAPTATIF. (2006). *Échelle québécoise de comportement adaptatif, Version scolaire. Cahier de l'enseignant (1,3)*. [En ligne]. Accès : <http://www.labadapt.org>
- LEMIEUX, M. (1989). Analyse de certaines caractéristiques psychométriques du volet « comportements inadéquats » de l'Échelle Québécoise des Comportements Adaptatifs auprès d'une clientèle handicapée par une déficience mentale. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- LOWE, K., FELCE, D., PERRY, J., BAXTER, H., JONES, E. (1998). The characteristics and residential situation of people with severe intellectual disability and the most severe challenging behaviour in Wales. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42 (5), 375-389.
- MALE, D. (1996). Who goes to SLD schools?. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 4 (4), 307-325.
- MALE, D. (2003). Challenging behaviour : the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (3), 162-171.
- MANSELL, J., MCGILL, P., EMERSON, E. (2001). Development and evaluation of innovative residential services for people with severe intellectual disability and serious challenging behaviour. In L.M. Glidden (Ed.) *International Review of Research in Mental Retardation* (245-298). San Diego, CA: Academic Press.
- McCLINTOCK, K., HALL, S., OLIVER, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: a meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (6), 405-416.
- McCONKEY, R., SLEVIN, E., BARR, O. (2004). Chapter 7: Mental Health and Challenging Behaviours with People who have a Learning Disability. Dans: *Audit of learning disability in Northern Ireland. S/988803*. [En ligne] (4 mars 2006). Accès: <http://www.rmhdni.gov.uk/auditlearningdisabilitychpt7.pdf>
- MCGILL, P., TENNYSON, A., COOPER, V. (2005). Parents Whose Children with Learning Disabilities and Challenging Behaviour Attend 52-week Residential

Schools: Their Perceptions of Services Received and Expectations of the Future. *British Journal of Social Work*, 36(4), 597-616.

MEICHENBAUM, D. (2006). *Comparison of aggression in boys and girls: a case for gender-specific interventions*. [En ligne] (9 juillet 2008). Accès: http://www.melissainstitute.org/documents/2006/Meich_06_genderdifferences.PDF

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2007a). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage du secteur des jeunes (EHDAA), selon le code de difficulté, l'ordre d'enseignement, le type de regroupement et l'année scolaire, ensemble du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Données fournies par la direction de l'adaptation scolaire).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec - Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*, Québec : Ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1988). *Loi sur l'instruction publique*, Québec : Ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MORIN, D. (1993). *Élaboration de la version scolaire de l'Échelle Québécoise des Comportements Adaptatifs*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

MORIN, D., MAURICE, P. (2001). Élaboration de la version scolaire de l'échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS). *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 12(1), 7-20.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. (1984). *Politique d'ensemble : « À part égale »*.—l'OPHQ. [En ligne] (5 mars 2006). Accès : http://www.ophq.gouv.qc.ca/Renseignements/D_Part.htm

PILLING, N., MCGILL, P., COOPER, V. (2007). Characteristics and experiences of children and young people with severe intellectual disabilities and challenging behaviour attending 52-week residential special schools. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(3), 184-196.

POULIN, J.R., BEAUPRÉ, P. (2006). « Perfectionnement des enseignants dans le domaine de l'intégration scolaire au Québec : état de la situation et pistes d'action ». In *Déficience Intellectuelle : Savoirs et perspectives d'action. Formation, interventions, adaptation et soutien social. Tome 2*, sous la dir. d'Hubert Gascon, p.25-34. Québec : Presses Inter Universitaires.

PORTER, J., LACEY, P. (1999). What provision for pupils with challenging behaviour? A report of a survey of provision and curriculum provided for pupils with learning difficulties and challenging behaviour. *British Journal of Special Education*, 26(1), 23-28.

QURESHI, H. (1994). The size of the problem. Dans: E. Emerson, P. McGill & J. Mansell

(Eds.). *Severe Learning Disabilities and Challenging Behaviours: Designing High Quality Services*. London: Chapman & Hall.

REVIEW OF MENTAL HEALTH AND LEARNING DISABILITY (NORTHERN IRELAND). (2005). Chapter 8: Mental Health and Challenging Behaviours. Dans: *Equal Lives: Review of Policy and Services For People with a Learning Disability in Northern Ireland*. [En ligne] (9 juillet 2008). Accès: <http://www.rmhdni.gov.uk/equallives/reportchpt8.pdf>

RUSSELL, P. (1997). Challenging behaviour. Don't forget us! Messages from the Mental Health Foundation Committee's Report on Services for Children with Learning Disabilities and Severe Challenging Behaviours, *British Journal of Special Education*, 24 (2), 60-65.

WISNIEWSKI, L., GARGIULO, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators : a review of the literature, *Journal of Special education*, 33 (3), 325-346.