

Une nouvelle approche pour l'amélioration des résultats scolaires et des comportements inadéquats chez les élèves caractériels

Cindy BIGBIE ¹

Cet article examine la possibilité de mettre l'accent sur les programmes d'acquisition des connaissances plutôt que sur des programmes de modification du comportement, afin de changer les résultats scolaires et les comportements inadéquats chez les élèves caractériels.

Le recours à un modèle de conception systématique de l'enseignement est proposé comme solution partielle pour permettre aux élèves caractériels de vivre des expériences scolaires satisfaisantes, qui pourraient mener à des changements de comportements positifs.

Programme d'élaboration des systèmes d'enseignement

EN 1990 un amendement de la Loi sur l'éducation des personnes avec un handicap (Individuals with Disabilities Act, IDEA) a insisté sur la responsabilité des éducateurs dans la transition de leurs élèves de l'école vers la vie autonome. L'objectif de l'éducation spécialisée devrait être que les personnes se suffisent à elles-mêmes et deviennent des membres productifs de la société, pour autant que leur handicap le leur permet. Une longue expérience nous oblige à présent à prendre en compte tous les domaines de l'éducation spécialisée, y compris pour la population qui présente des troubles du comportement. Les élèves qui ont des troubles du comportement et du caractère ont des attitudes qui "sont déviantes par rapport aux modèles de normalité fixés par les éducateurs et constituent

une gêne pour leur propre fonctionnement et pour celui des autres" (Cf : Cullinan, Epstein & Lloyd cités dans Haring, 1986, page 166).

Bien que cet amendement de la loi soit relativement récent, un certain nombre de recherches universitaires ont déjà été entreprises sur les élèves ayant des troubles du comportement (Neel, Meadows, Levine & Edgar, 1988 ; Siegel, Waxman, Gaylord-Ross, 1992 ; Sitlington, Frank & Carson, 1992). Ces études montrent que les élèves ayant des troubles du comportement et du caractère ne réussissent pas très bien après l'école dans des domaines tels que l'emploi, l'école post-secondaire/la formation professionnelle et la vie autonome. En outre, un fort pourcentage de ces élèves ont des problèmes avec la police dans les deux premières années après leur sortie de l'école (Wagner, 1989 ; Steinberg & Knitze, 1992).

Bien que ces résultats soient forts décevants, ils n'ont rien de surprenant pour qui est habitué à cette population de caractériels. Des études concernant la même population pendant la période scolaire préfigurent ce qui est confirmé par ces recherches : les actions entreprises pour ces élèves dans le cadre de l'école n'ont pas été particulièrement efficaces. Selon Walker (1988) seuls 10 % de ces élèves ont été intégrés avec succès dans le système scolaire et bon nombre d'entre eux ne sont jamais arrivés au 12^{ème} degré. Les élèves qui ont des troubles du comportement et du caractère ont un taux d'échec scolaire de 42 % alors que ce taux n'est que de 26 % pour l'ensemble des élèves avec un handicap (Steinberg & Knitzler, 1992). Dans bien des cas les perspectives pour ces élèves pendant et après leur scolarité ne sont pas très encourageantes. Mais quel est le problème et comment peut-on le résoudre ?

Dans leur rapport "A la porte de l'école", Knitzler, Steinberg & Fleisch (1990) identifient trois problèmes qui contribuent à l'inadéquation des programmes spécialisés par rapport aux jeunes ayant des troubles du comportement et du caractère : le programme d'acquisition des connaissances tel qu'il est prévu dans l'enseignement spécialisé ; la trop grande importance donnée aux "programmes de contrôle" ou aux techniques de modification du comportement ; l'absence de soutien psychiatrique. Les textes révèlent en outre que les services post-scolaires ne sont pas ouverts aux élèves de l'enseignement spécialisé (Halpern, 1985 ; Frank, Sitlington & Carson, 1991 ; Rusch & Phelps, 1987 ; Sitlington, Frank & Carson). Ceci constitue une raison supplémentaire de l'échec des programmes d'éducation spécialisée.

Dans cet article nous allons nous consacrer aux deux premiers problèmes. Nous étudierons d'abord les programmes scolaires proposés aux élèves ayant des troubles du caractère et du comportement. Dans le cadre de cet enseignement, nous exposerons aussi quelques idées sur le "programme de contrôle des comportements".

Les pratiques scolaires

On sait peu de choses sur les pratiques scolaires pour les élèves ayant des troubles du caractère et du comportement. Cependant Morsink, Soar, Soar et Thomas (1986) ont résumé les recherches en matière de pratiques scolaires efficaces et les ont transposées pour les populations de l'éducation spécialisée. Ils pensent que l'enseignement direct, basé sur les compétences est important pour l'acquisition des connaissances scolaires de base chez des jeunes ayant des troubles du caractère et du comportement.

L'enseignement direct est un enseignement programmé en fonction d'objectifs précis et des besoins individuels de l'élève. Il implique la présence d'un enseignant, ou d'un autre médiateur, donnant des instructions étapes par étapes. Cet enseignement prévoit aussi des évaluations, des questions, la possibilité d'une grande efficacité et un retour intense de corrections. Jones (1987) insiste sur la notion d'enseignement basé sur les aptitudes dans les programmes qu'il propose pour les élèves ayant des troubles du comportement et du caractère.

Dans quelles mesures les pratiques courantes tiennent-elles compte de ces recommandations ? Algozzine, Algozzine, Morsink et Dykes (cités dans Morsink, Soar, Soar & Thomas, 1986) ont observé les pratiques scolaires dans 44 classes d'éducation spécialisée. Ils ont remarqué qu'on faisait rarement appel à l'enseignement direct. Par contre, ils ont rencontré les formes habituelles d'enseignement, avec des fiches de contrôle de semaine, dépourvues de tout effort de présentation et des temps consacrés de manière formelle aux questions-réponses-corrections. Les enseignants circulaient dans la classe pour aider les élèves, ce qui constituait leur seule interaction.

Dans leur étude approfondie, Knitzer, Steinberg et Fleisch (1990) font les mêmes remarques sur les fiches de semaine qui prennent presque tout le temps consacré à l'enseignement. "Dans

les classes que nous avons visitées, les enseignants employaient des stratégies éducatives fort limitées et souvent inefficaces” (Steinberg & Knitzer, 1992, p. 147). On observe cette pédagogie inefficace même lorsque les enseignants ont des objectifs précis pour leurs élèves. Mais il faut savoir que le fait d’avoir des objectifs n’implique pas automatiquement l’emploi de stratégies complémentaires. Par conséquent, il n’y a pas de véritable apprentissage et les élèves de ces classes spécialisées sont souvent moins bien formés que ceux des classes ordinaires (Wang, Reynolds & Walberg, 1988).

Pourquoi l’apprentissage des connaissances est-il si limité dans les programmes pour les élèves ayant des troubles du comportement et du caractère ? Morsink, Soar, Soar & Thomas (1986) pensent que l’augmentation des effectifs ne permet pas d’appliquer l’enseignement direct. Une autre explication serait l’incompétence des enseignants. Il est difficile de trouver et de garder des enseignants pour cette population particulière (Grosenick, George, George & Lewis, 1991 ; Kaufmann & Wong, 1991 ; Nichols, 1991). De ce fait le nombre d’enseignants formés pour l’éducation de ces élèves est insuffisant. Une troisième explication proposée par Steinberg et Knitzer (1992) porte sur un usage excessif de techniques de modification du comportement. Mais cette dernière explication n’invalide pas les deux autres points cités, à savoir les classes trop nombreuses et les enseignants non formés, elle ne fait que les renforcer.

Les éducateurs spécialisés doivent trouver un équilibre entre les interventions sur le comportement et les interventions sur l’acquisition des connaissances dans leur classe. Cet équilibre est difficile à obtenir parce que les enseignants sont avant tout des personnes qui doivent transmettre et expliquer tout le contenu du programme (Grosenick, George, George & Lewis, 1991). Il est de leur responsabilité d’appliquer en outre le projet de modification du comportement, de rédiger les programmes individuels d’acquisition des con-

naissances pour leurs élèves, d’élaborer et de trouver le matériel nécessaire pour atteindre les objectifs fixés dans ces programmes individuels, et d’être un lien avec la famille et avec les enseignants ordinaires. De plus, si une partie des élèves va dans les classes ordinaires, l’enseignant devra les suivre et les aider si nécessaire.

Face à tant de responsabilités, l’enseignant chargé d’élèves ayant des troubles du comportement et du caractère devra établir des priorités parmi ses tâches et en accomplir certaines mieux que d’autres. Parce que les enseignants sont notés sur la tenue de leur classe, les techniques de gestion de la classe seront considérées comme plus importantes que les stratégies de communication du savoir. Les enseignants mal formés, ayant des classes nombreuses ont tendance à faire un usage excessif des techniques de modification du comportement parce que cela leur permet en même temps de bien contrôler leur classe. Mais ce contrôle est souvent de courte durée et contre-productif (Allen & Greenberger cités dans Nichols, 1991). De même, l’apprentissage scolaire se fera mal parce qu’on n’aura pas accordé suffisamment de temps à l’élaboration de stratégies adéquates.

Une alternative serait de se consacrer davantage à l’acquisition des connaissances plutôt qu’aux comportements déviants. Selon Steinberg et Knitzer (1992) “une expérience d’apprentissage scolaire réussie constitue une aide majeure à la santé mentale” (p. 153). Comme un des problèmes majeurs de cette population est le manque de confiance en soi et le sentiment d’incompétence, il est important de comprendre combien les mauvais résultats scolaires peuvent contribuer à renforcer ces sentiments négatifs. Mais alors, en allant plus loin, peut-on dire que le fait d’avoir une meilleure image de soi-même et d’être plus compétent induise une diminution des comportements déviants de ces jeunes ?

Les recherches ont montré que l’amélioration des performances scolaires est accompagnée d’une baisse des troubles du comportement. Par

exemple, Witt, Hannafin et Martens (1983) ont observé le nombre d'exercices sans fautes faits quotidiennement par trois élèves. Les évaluations de départ montrent des résultats faibles et un fort taux de comportements déviants. Pendant l'expérience, on est arrivé peu à peu à l'inverse : le nombre de bons résultats était élevé et celui des comportements déviants faibles. Ces résultats viennent étayer l'idée d'une variation corrélative du comportement.

On observe ces variations corrélatives lorsque deux ou plusieurs comportements sont liés. Si on ne traite ou modifie qu'un seul comportement, le comportement non modifié agira en sens inverse sur la corrélation entre les deux comportements (Skiba, 1993). Par exemple, si deux comportements sont liés positivement, lorsqu'un des comportements augmente, l'autre augmente aussi. Mais si deux comportements sont liés négativement, lorsque l'un augmente, l'autre diminue.

Ayllon, Layman & Burke (1972) apportent également des preuves de la relation existant entre un comportement déviant et les résultats scolaires. Les bonnes réponses de quatre élèves ayant des troubles du comportement ont été renforcées par des récompenses, que ce soit en mathématiques ou en lecture. Lorsque les élèves étaient récompensés en lecture ou en mathématiques, leur nombre de bonnes réponses augmentait. Outre ces progrès on a noté chez tous ces élèves une diminution des comportements déviants. Comme les comportements déviants avaient été observés de manière subjective, il a fallu, dans une étude ultérieure, utiliser des mesures objectives des troubles du comportement.

Dans leur étude au cours de laquelle les bonnes réponses de 38 élèves d'une classe de niveau 5 ont été renforcées par des récompenses, Ayllon et Roberts (1974) ont confirmé les résultats précédents. Leurs mesures de pourcentage de réponses justes comparées aux comportements déviants ont montré que le renforcement des résultats scolaires a augmenté les capacités en lecture et fait diminuer les comportements déviants.

Les études d'Ayllon (1972 : 1974) montrent le lien entre les bons résultats scolaires et le comportement ; le fait de centrer les efforts sur l'amélioration des résultats scolaires peut avoir un effet sur les problèmes de discipline. Mais si ces études ont contribué à l'élaboration d'une théorie sur l'effet des acquisitions scolaires sur le comportement, aucune vérification n'a été faite avec des élèves ayant des troubles du comportement. La question est de savoir si cette théorie serait applicable ou non à la difficile population des élèves ayant des troubles du comportement et du caractère, et, si tel était le cas, comment peut-on aider ces élèves à avoir de bons résultats scolaires.

Une conception systématique de l'enseignement

La conception systématique de l'enseignement prévoit un enseignement planifié selon une approche par système qui nécessite que soient prises en compte toutes les étapes du processus ainsi que les liens qui les relient. La conception systématique de l'enseignement est en outre un processus itératif. Le concepteur recherche constamment les défauts de l'enseignement, et revoit toutes les étapes du processus de conception pour trouver l'origine du problème. Les différentes étapes de la conception systématique de l'enseignement, basées sur la théorie de l'apprentissage, sont nécessaires pour garantir l'efficacité du produit.

Il y a de nombreux modèles de conception systématique de l'enseignement, et selon Andrews et Goodson (1980) ils comportent presque tous les éléments suivants :

- formuler des objectifs larges et des sous-objectifs détaillés en des termes observables,
- élaborer des tests d'évaluation de départ et de réalisation des objectifs et des sous-objectifs,
- analyser les objectifs et les sous-objectifs pour les types d'aptitude/acquisition nécessaires,

- séparer les objectifs et les sous-objectifs en étapes pour faciliter l'apprentissage,
- définir les caractéristiques de la population des élèves,
- formuler une stratégie d'enseignement en fonction de la matière et des besoins des élèves,
- choisir les moyens de mise en œuvre de la stratégie,
- élaborer les cours et rassembler le matériel pédagogique selon la stratégie retenue,
- faire des essais empiriques des cours et du matériel avec la population d'élèves, diagnostiquer les erreurs et les manques, changer en fonction du diagnostic,
- élaborer du matériel et des procédés pour mettre en œuvre, faire fonctionner et transformer périodiquement le programme d'enseignement.

Ces étapes de conception d'un enseignement systématique ont une similitude frappante avec le processus d'élaboration d'un programme individuel dans l'enseignement spécialisé : identification des comportements et caractéristiques de départ, fixation d'objectifs, choix d'une méthode d'évaluation. En fait l'élaboration des programmes individuels dans l'enseignement spécialisé a été influencée par les techniques d'enseignement (Haring, 1970), c'est-à-dire par le processus systématique de l'enseignement (Reiser, 1987). Les produits de ces deux procédés sont donc comparables.

La conception systématique de l'enseignement comprend les éléments suivants :

- des objectifs de performance,
- des items de test choisis en fonction des critères d'évaluation,
- une hiérarchie des aptitudes,
- une stratégie de l'enseignement et
- du matériel pour faciliter cet enseignement.

Cependant, on ne retrouve pas certaines étapes du processus de conception systématique de

l'enseignement dans l'élaboration des programmes individuels des élèves. Ceux-ci, notamment, ne comprennent pas de formulation des stratégies d'enseignement. Dans le processus de conception systématique de l'enseignement cette tâche est clairement liée à la théorie du traitement de l'information et du meilleur apprentissage. C'est pourquoi tout plan qui ne comporte pas cet élément est incomplet.

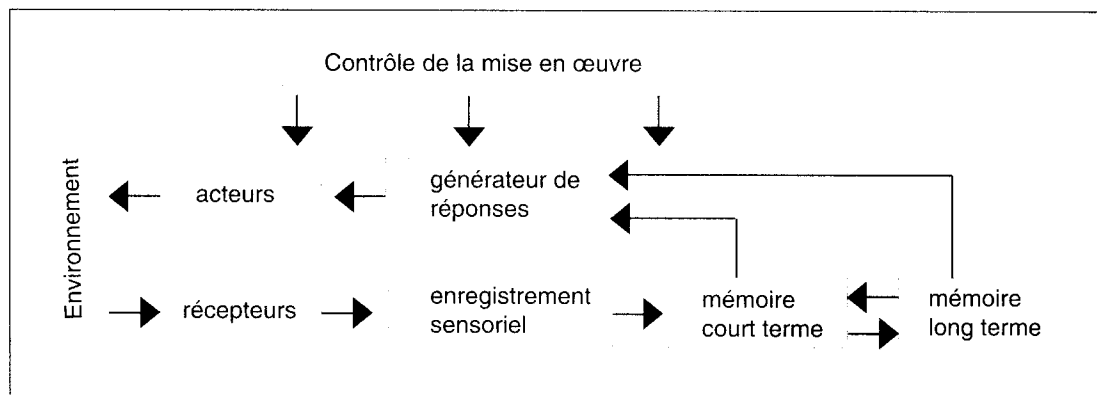
Le modèle de traitement de l'information montré au tableau 2.1. a été élaboré pour aider les personnes à conceptualiser la manière dont se fait un apprentissage (Gagne, 1985 ; Reed, 1988 ; Woolfolk, 1990). Le modèle comporte huit éléments : les récepteurs, les enregistrements sensoriels, la mémoire à court terme, la mémoire à long terme, le générateur de réponse, les acteurs, le contrôle d'exécution et la boucle de retour.

Les récepteurs des élèves reçoivent des informations de l'environnement ; ces informations touchent le système nerveux. Elles sont rapidement transmises à l'enregistrement des sensations où certaines parties sont conservées, d'autres non. L'élève transmet alors les informations choisies à la mémoire à court terme qui ne peut traiter que sept, plus ou moins deux items à la fois. L'information peut rester dans la mémoire à court terme environ vingt secondes. De là elle est soit éjectée, soit conservée dans la mémoire à long terme. Certains procédés, comme l'écoute répétée, peuvent aider ce processus de conservation.

Une fois qu'elle est entrée dans la mémoire à long terme, l'information est organisée en unités de sens. La mémoire à long terme diffère de la mémoire à court terme en ce que sa capacité de stockage n'est pas limitée et qu'une fois les éléments enregistrés, ils y demeurent de manière permanente.

Vérifier que quelque chose a été appris implique que l'on retrouve un savoir, ce qui se fait souvent à l'aide d'indices pris dans l'environnement extérieur. Le savoir retrouvé peut alors aller

Schéma 2.1 : Le modèle de traitement de l'information



à deux endroits, la mémoire active ou le générateur de réponse. Les savoirs retournent à la mémoire à court terme, ou mémoire active lorsqu'il faut les combiner et les organiser avec de nouvelles informations arrivant dans le système. Les savoirs qui vont au générateur de réponse vont éventuellement être traduits dans l'environnement. Le générateur de réponse organise les données de telle sorte qu'elles puissent agir en définissant par quelles parties du corps et comment la réponse est générée.

Schéma 2.1 :

Le modèle de traitement de l'information

L'étape finale du processus d'information se passe lorsque les acteurs produisent une réponse qui montre que l'apprentissage a eu lieu. Il y a ensuite un retour vers l'élève et l'ensemble du processus commence.

La partie supérieure du modèle décrit au schéma 2.1. représente le processus de contrôle du déroulement qui influence la manière dont l'élève choisit de traiter l'information. Par exemple, ces contrôles aident l'élève à déterminer ce qu'il doit répéter dans la mémoire à court terme ou comment il doit stocker les données.

Ce modèle de traitement de l'information est important parce qu'il permet de comprendre les structures internes de la pensée et de déterminer

quels éléments extérieurs peuvent contribuer au processus de l'apprentissage. Gagne, dans "les étapes de l'enseignement" (1985) énumère les événements extérieurs nécessaires pour aider le processus de l'apprentissage. Le tableau 2.1. récapitule ces événements ou étapes de l'enseignement et montre leur lien avec le modèle de traitement de l'information.

Tableau 2.1 :

Les étapes de l'enseignement et leur lien avec le modèle de traitement de l'information

Pour ce schéma de l'enseignement, les tâches initiales de fixation des objectifs, analyse des buts et description des élèves sont généralement accomplies avant de commencer le processus d'enseignement ce qui permet de trouver les stratégies adéquates. Par exemple, une fois que les objectifs sont fixés, le programmeur ou l'enseignant peuvent déterminer quel doit être le résultat de l'enseignement. Selon le type de résultat attendu (performance intellectuelle, stratégie cognitive, information verbale, performance motrice ou attitude), le concepteur choisira différentes stratégies ou étapes d'enseignement afin de faciliter l'apprentissage. Pour avoir de bons résultats, il faut des stratégies différentes selon les buts choisis.

Tableau 2.1 :
Les étapes de l'enseignement et leur lien avec le modèle de traitement de l'information

Étapes de l'enseignement	Processus interne
Gagner l'attention de l'élève	Contrôle de l'exécution, récepteurs
Informar l'élève des objectifs	Contrôles de l'exécution, récepteurs
Stimuler le rappel des prérequis	Mémoire à long terme
Présenter le stimulus	Récepteurs, enregistrement sensoriel
Fournir des indications pour l'apprentissage	Passage de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme
Exprimer la performance	Générateur de réponse, acteurs
Donner l'information en retour	La boucle du processus de traitement de l'information est bouclée et sert de renforcement ou de correction
Évaluation de la performance	Générateur de réponse, retour
Promotion de la mémoire et de la transition	Mémoire à long terme, contrôle de la mise en œuvre

Pendant la période de conception de la stratégie il faudra veiller particulièrement à bien respecter les étapes de l'enseignement. Par exemple, dans le modèle de conception systématique de l'enseignement de Dick et Carey (1990) les étapes suivantes doivent être prévues dans l'élaboration de la stratégie d'enseignement :

- déterminer et évaluer les activités précédant l'enseignement,
- indiquer le contenu de l'enseignement,
- expliquer quels types d'exemples seront utilisés,
- indiquer quelle sera le type de participation des élèves,
- préciser comment sera donnée l'information en retour et

— déterminer quelles seront les activités de suivi.

Le fait de se servir d'un tel modèle de conception systématique de l'enseignement permet de s'assurer que les moyens extérieurs qui facilitent le processus interne d'apprentissage sont bien prévus. Par contre, les programmes individuels élaborés par les éducateurs spécialisés sont incomplets car on n'y accorde pas du tout ou pas assez d'attention au choix de la stratégie, ce que montrent les études faites dans les classes avec des élèves ayant des troubles du comportement et du caractère.

Il ne fait pas de doute que les enseignants connaissent le niveau de leurs élèves et qu'ils préparent des projets écrits comportant les objec-

UNE NOUVELLE APPROCHE POUR L'AMÉLIORATION DES RÉSULTATS SCOLAIRES...

tifs à atteindre. Mais si la seule stratégie employée consiste à distribuer des fiches de contrôle des connaissances, ils ne se servent que d'une seule étape du processus de l'enseignement : l'expression des performances. Parce que les autres étapes ne sont utilisées que rarement, les apprentissages des élèves ayant des troubles du comportement et du caractère sont faibles.

Mais le manque de stratégie précise n'est pas la seule caractéristique qui distingue l'enseignement programmé pour les élèves ayant des troubles du comportement des autres programmes. L'absence d'une autre étape crée une différence de qualité de l'enseignement ; il s'agit de l'étape d'évaluation du matériel ou du contenu de l'enseignement avant de s'en servir. Lorsqu'il s'aperçoit qu'il y a des défauts, le concepteur peut alors réviser toutes les étapes de l'élaboration et trouver où il y a problème.

Les éducateurs spécialisés n'incluent en général pas cette composante d'évaluation dans leur programme et c'est pourquoi il arrive qu'on néglige certains aspects et qu'on se retrouve avec des problèmes comme l'absence de stratégie qui permettrait de faciliter l'apprentissage interne. Par contre l'enseignement qui s'appuie sur une conception systématique est plus à l'abri de tels défauts car il est constamment soumis à évaluation et à révision.

La conception systématique de l'enseignement correspond pour beaucoup à des processus systématiques dans l'enseignement spécialisé. C'est pourquoi cette conception systématique peut facilement répondre aux besoins des éducateurs spécialisés et des élèves ayant des troubles du comportement et du caractère. Schwartz et Oseroff (1975) ont fait une étude détaillée dont il ressort que les éducateurs spécialisés qui ont été formés à la pratique d'une conception systématique de l'enseignement obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les autres. Ces chercheurs pensent que l'emploi de ce type d'enseignement peut permettre aux élèves ayant des troubles du comportement et du caractère d'acquérir les

connaissances nécessaires et donc, peut-être, entraîner une réduction des troubles du comportement.

Conclusion

Dans cet article nous avons examiné la possibilité de mettre l'accent sur les programmes d'acquisition de connaissances plutôt que sur des programmes de modification du comportement lorsqu'il s'agit d'enfants ayant des troubles du comportement et du caractère. Nous avons proposé d'avoir recours pour cela à une conception systématique de l'enseignement et montré comment cette méthode pouvait réussir dans une classe.

Il n'est peut-être pas réaliste de penser que tous les éducateurs d'enfants ayant des troubles du comportement et du caractère peuvent mettre en œuvre une conception systématique de l'enseignement aussi rigoureusement que nous l'avons décrite ; mais il est réaliste de penser qu'une forme d'enseignement systématique peut être dispensée dans les écoles habituelles. Par exemple, dans leur texte intitulé "Planification d'un enseignement efficace", Dick et Reiser montrent comment les enseignants peuvent mettre en œuvre les idées contenues dans le Système de Conception Systématique de l'Enseignement.

Les éducateurs spécialisés ont une tâche supplémentaire qui est de fournir un enseignement individualisé ; pour cela, la conception systématique de l'enseignement peut également être utile. Les systèmes informatisés, comme celui conçu par la Corporation des Programmes Informatisés peuvent très bien répondre aux besoins liés à l'acquisition des connaissances dans une classe d'enfants particuliers.

La vraie question n'est pas de savoir si les programmes élaborés pour les enfants ayant des troubles du comportement et du caractère peuvent aboutir à une acquisition des connaissances. Ce qui pose problème c'est l'incertitude des résultats face aux efforts nécessaires pour produire

et mettre en œuvre de tels programmes. Il faut faire d'autres recherches pour déterminer quelles sont les pratiques donnant les meilleurs résultats à long terme avec cette population particulière d'enfants. Nous savons que bien des pratiques actuelles sont inefficaces, ce qui nous incite à explorer d'autres voies qui pourraient mener à des résultats positifs.

Texte traduit de l'anglais

Bibliographie

- **Ayllon, Teodoro, Layman, Dale & Burke, Sandra :**
"Les comportements dysharmoniques et le renforcement des résultats scolaires".
Psychological Record, 22 ; 315-323 (1972).
- **Ayllon, Teodoro & Roberts, Michael D. :**
"L'élimination des problèmes de discipline par le renforcement des résultats scolaires".
Journal of Applied Behavior Analysis, 7 (1), 71-76 (1974).
- **Dick, W. & Carey, L. :**
The Systematic design of Instruction (la conception systématique de l'enseignement), Glenview, Illinois : Scott, Foresman et Cie (1990).
- **Frank, Alan R., Sillington, Patricia L. & Carson, Rori :**
"La transition des adolescents ayant des troubles du caractère et du comportement est-elle réussie ?" Behavioral Disorders, 16 (3), 180-191 (1991).
- **Gagne Robert M. :**
The conditions of learning (les conditions de l'apprentissage), New York : Holt, Rinehart & Winston (1985).
- **Grosenick, Judith, George, Michael P. & Lewis, George, Nancy L. :**
"Le schéma d'un programme scolaire pour les enfants ayant des troubles du caractère et du comportement : vingt ans après Morse, Cutler et Fink", Behavioral Disorders, 12, 159-168 (1987).
- **Grosenick, Judith, George, Michael P. & Lewis, George, Nancy L., Tomothy J. :**
"Les classes pour élèves ayant des troubles du caractère et du comportement dans l'école publique : la mise en œuvre des programmes dans les années 1980".
Behavioral Disorders, 16 (2), 87-96 (1991).
- **Halpern, Andrews, S. :**
"Transition : un regard sur les bases".
Exceptional Children, 51 (6), 457-486 (1985).
- **Haring, Norris G. :**
"La nouvelle conception des programmes pour l'éducation spécialisée".
Educational Technology, 10 (5), 24-31 (1970).
- **Jones V.F. :**
"Les principaux éléments d'un programme global pour enfants ayant des troubles émotionnels". In R.B. Rutherford Jr, C.M. Nelson, S.R. Forness (Eds). Severe Behavioral disorders of children and youth (les troubles graves du comportement chez les enfants et les adolescents) (Vol. 9, pp. 94-121). San Diego : College Hill (1987).
- **Kauffman, James M. & Wong, Kathleen L.H. :**
"Les enseignants efficaces pour élèves ayant des troubles du comportement : les méthodes générales sont-elles suffisantes ?"
Behavioral Disorders, 16 (3), 225-237 (1991).
- **Knitzer, Jane, Steinberg, Zina & Fleisch, Brahm :**
At the Schoolhouse Door, New York : Bank Street College of Education (1990).
- **Morsing C.V., Soar R.S., Soar R.M. & Thomas R. :**
"Recherches sur l'enseignement : ouvrir la porte des classes d'enseignement spécialisé" Exceptional Children, 53 (1), 32-40 (1986).
- **Neel, R.S. Meadows, N. Levine P. & Edgar E.B. :**
"Ce qui se passe après l'éducation primaire

- spécialisée : une étude sur l'ensemble de l'état portant sur les élèves de l'enseignement secondaire ayant des troubles du comportement". *Behavioral Disorders*, 13 (3), 200-216 (1988).
- **Nichols, Polly :**
Through the classroom door : What teachers and students need (passer la porte de la classe : ce qu'il faut aux élèves et aux enseignants). Des Moines, Iowa : Mountain Plains Regional Resource Center (1991).
 - **Reed, Stephen K. :**
Cognition : Theory and Applications (La fonction cognitive : théorie et pratique). Pacific Grove California : Brooks/Cole Publishing Company (1988).
 - **Reiser, R.A. :**
"Les techniques de l'enseignement : un historique" in R.M. Gagne (Ed) *Instructional technology : Foundations*. Hillsdale, N.J. Erlbaum, pp. 429-453 (1987).
 - **Rusch, F. & Phelps L.A. :**
"L'enseignement secondaire spécialisé et la transition de l'école vers l'emploi : une priorité nationale". *Exceptional Children*, 53 (6), 487-492 (1987).
 - **Schwartz, Louis & Oseroff, Andrew :**
The Clinical teacher for Special Education (L'enseignant médical pour l'éducation spécialisée). Tallahassee, Floride : Institut de recherche en éducation (1975).
 - **Siegel, S. Robert, M. Waxman, M. & Gaylord-Ross R. :**
"Une étude du suivi de participants à un programme longitudinal de transition pour des adolescents ayant des handicaps légers". *Exceptional Children*, 58 (4), 436-356 (1992).
 - **Sifflington Patricia, Frank, Alan R. & Carson Rori :**
"Les adaptations d'adulte des lauréats de l'enseignement supérieur ayant un handicap léger". *Exceptional Children*, 59 (3), 221-223 (1992).
 - **Skiba, Russ :**
"Plusieurs chemins pour arriver au but : la notion d'intervariation des troubles du comportement". *Beyond Behavior*, 4 (3), 13-15 (1993).
 - **Steinberg, Zina & Knitzer Jane :**
"Les classes pour élèves ayant des troubles du caractère et du comportement : faire face au défi". *Behavioral Disorders*, 17 (2), 145-156 (1992).
 - **Wagner M. :**
Youth with disabilities during transition : An overview of descriptive findings from the national Longitudinal Transition Study (Les adolescents avec un handicap en période de transition : une description des résultats de l'étude nationale longitudinale sur la transition). Palo Alto CA : SRI (1989).
 - **Walker D.K., Singer J.D., Palfrey J.S., Orza M., Wenger M. & Butler J.A. :**
"Ceux qui partent et ceux qui restent dans l'enseignement spécialisé : une observation portant sur deux ans". *Exceptional Children*, 54 (5), 393-402 (1988).
 - **Wang, Margaret, C., Reynolds, Maynard, C. & Walberg, Herbert J. :**
"Intégrer les enfants issus de l'enseignement spécialisé". *Phi Delta Kappan*, 248-251 (1988).
 - **Witt, Joseph, C., Hannafin, Michael J., Martens B.K. :**
"Les renforcements faits à la maison : les interventions entre les résultats scolaires et les comportements déviants". *Journal of School Psychology*, 21, 337-348 (1983).
 - **Woolfolk, Amita E. :**
Educational Psychology, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall (1990).