



Les retombées de la première année d'implantation des classes « Kangourou » au Québec

Caroline Couture

Université du Québec à Trois-Rivières

Mélanie Lapalme

Centre de recherche Institut Philippe-Pinel
de Montréal

Résumé – Dans cette étude, les difficultés de comportement et le fonctionnement émotionnel et comportemental de 36 enfants fréquentant des classes «Kangourou» (CK) sont comparés à ceux de 21 enfants avec des difficultés de comportement recevant les services scolaires traditionnels. Les perceptions des enseignants et des parents quant à l'efficacité des CK sur le fonctionnement des enfants et le temps que les élèves des CK ont passé en intégration dans une classe ordinaire sont ensuite décrits. Globalement, les résultats montrent une plus grande amélioration des enfants fréquentant les CK sur les variables mesurant le fonctionnement émotionnel ainsi qu'une perception très positive de l'impact des CK sur le fonctionnement des enfants par les enseignants et les parents.

Abstract – In the study reported on here, the behavioural difficulties and emotional and behavioural functioning of 36 children attending Kangaroo classes were compared with those of 21 children with behavioural difficulties receiving traditional school-based services. Teachers' and parents' perceptions of the Kangaroo class's efficacy in influencing the children's functioning and the amount of time the Kangaroo class children spent integrating into an ordinary classroom are described here. Overall, our findings show a greater degree of improvement in children who attended the Kangaroo class, as reflected in variables measuring emotional functioning, and teachers' and parents' highly positive perception of the Kangaroo class's impact.

1. Introduction

Pour une grande proportion des élèves des écoles primaires québécoises présentant des difficultés de comportement, la réussite scolaire est un objectif difficile à atteindre. Depuis les quinze dernières années, le nombre d'élèves avec des difficultés de comportement a constamment augmenté, et ce, malgré les nombreuses mesures pédagogiques, administratives et financières mises en place par le système scolaire québécois pour répondre aux besoins de ces enfants (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). En fait, le pronostic plutôt sombre rattaché à leur type de difficulté est marquant. Le taux d'intégration de ces élèves en classe ordinaire est relativement faible (Gouvernement du Québec, 1999) et plusieurs éprouvent des difficultés d'apprentissage et cumulent des retards scolaires (Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier, 1996). Ces enfants sont souvent isolés socialement (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), ils sont nombreux à abandonner l'école à l'adolescence (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004) et, de fait, se retrouvent souvent sans emploi à l'âge adulte (Gouvernement du Québec, 1999).

En visant une réponse mieux adaptée aux besoins des élèves en difficulté de comportement, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (Gouvernement du Québec, 2006) a publié un document qui précise l'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ce document réaffirme l'importance d'organiser les services éducatifs en se basant sur une approche individualisée qui répond aux besoins et aux capacités de l'élève. Par ailleurs, la politique de l'adaptation scolaire actuellement en cours (Gouvernement du Québec, 1999) suggère fortement aux commissions scolaires de s'assurer que les services aux élèves soient offerts dans le milieu le plus naturel possible pour eux et que l'intégration des EHDAA dans une classe ou un groupe ordinaire devrait être la norme visée si elle facilite leurs apprentissages et leur insertion sociale.

Force est cependant de constater que malgré les efforts consentis par les commissions scolaires, il s'avère que pour un sous-groupe d'élèves manifestant des difficultés de comportement, l'intégration en classe ordinaire ne serait pas le meilleur choix : les manifestations de leurs difficultés sont telles qu'il est très difficile de leur offrir, en classe ordinaire, un cadre facilitant leurs apprentissages et leur insertion sociale. Par ailleurs, lorsqu'il y a présence de comportements très agressifs et perturbateurs, une telle intégration peut difficilement être envisagée puisqu'elle risque de porter atteinte aux droits des autres élèves de la classe ordinaire (*Ibid.*). Il est donc nécessaire de prévoir un ensemble de ressources spécialisées où ces enfants pourront recevoir un enseignement et des services d'aide adaptés à leurs besoins, tout en visant une intégration future réussie. Les dernières statistiques disponibles au Québec sur cette question montrent qu'environ le quart des élèves identifiés comme ayant des difficultés de comportement par le milieu scolaire étaient scolarisés à l'extérieur des classes ordinaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 ; Déry, Toupin, Pauzé, et Verlaan, 2005). En 1999-2000, la répartition se faisait comme suit : 17,9% des élèves en difficulté de comportement fréquentaient une classe spéciale et 7,3% une école spéciale (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Selon la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999), qui prône la scolarisation dans le milieu le plus naturel possible, la classe spéciale à l'intérieur d'une école ordinaire est un choix à privilégier lorsque l'intégration ne peut pas être envisagée. Ce choix permet à l'élève de recevoir des services spécialisés tout en côtoyant les élèves des classes ordinaires de façon quotidienne, ce qui est susceptible de favoriser leur insertion sociale.

Le simple fait de placer un enfant dans une classe spéciale n'est cependant pas suffisant pour provoquer des changements dans son comportement ou pour améliorer ses apprentissages. Les types d'encadrement, de pédagogie et de support qu'on offre à l'enfant à l'intérieur de ces classes doivent aussi être considérés. Cependant, à ce jour, l'organisation des classes spéciales, le type d'intervention qu'on y privilégie et les moyens pédagogiques utilisés dans celles-ci ne sont pas documentés (Déry, Lapalme et Yergeau, 2005). On sait que le contingentement y est grandement diminué pour atteindre environ dix élèves par classe et que des services spécialisés (psychoéducateurs, psychologues, éducateurs spécialisés) y sont souvent rattachés. Cependant, chaque commission scolaire adopte sa propre politique relative à l'organisation des services éducatifs aux EHDAA et chaque équipe-école adopte les règles d'organisation, les stratégies pédagogiques et les moyens d'intervention qu'elle juge appropriés. À notre connaissance, aucune recension exhaustive des pratiques utilisées dans ces classes n'existe.

Lors de colloques regroupant des enseignants ou des professionnels du monde scolaire et dans les contacts fréquents avec des acteurs provenant de différents milieux scolaires, nous avons néanmoins pu entrevoir que les milieux scolaires sont à la recherche de nouveaux modèles qui permettraient de mieux répondre aux besoins des élèves avec des difficultés de comportement et, peut-être, de permettre à un plus grand nombre parmi ceux-ci de réintégrer éventuellement les classes ordinaires. Turbide et Champoux (2006) révélaient dernièrement qu'à la Commission scolaire de Montréal, seulement 10% environ des élèves fréquentant une classe spéciale pour difficultés de comportement étaient éventuellement réintégrés en classe ordinaire.

Deux commissions scolaires de la Montérégie ont récemment décidé d'innover en développant sur leur territoire un nouveau type de classes spéciales qui s'inspire d'un modèle appliqué en Angleterre depuis plus de trente ans pour venir en aide aux élèves présentant des difficultés de comportements (Bennathan et Boxall, 1996). Il s'agit des « Nurture Groups » (NG), une ressource qui se définit comme un lieu d'apprentissage organisé spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves dont les difficultés à l'école peuvent s'expliquer par un besoin d'expériences sociales et individuelles qui découlent de besoins non comblés au cours de la petite enfance à la suite de stress et de conditions sociales difficiles vécues par leur famille (Cooper, 2004). L'idée principale derrière ce type de ressource a été largement influencée par la théorie de l'attachement de John Bowlby (Bennathan et Boxall, 1996).

1.1 La théorie de l'attachement

John Bowlby (1975), père de la théorie de l'attachement, a montré à quel point le jeune enfant avait besoin du fort lien d'attachement qui se crée entre lui et la personne attentionnée qui lui donne les soins, afin d'assurer sa survie. Dans un premier temps, le lien émotif entre les deux individus assure la sécurité du jeune enfant en favorisant une proximité physique avec son objet d'attachement. Du même coup, le sentiment de sécurité provoqué par cette proximité donne à l'enfant le courage de s'aventurer de plus en plus loin de son objet d'attachement, en sachant que ce dernier sera là pour l'accueillir s'il sent le besoin de se faire rassurer. C'est ce paradoxe entre la nécessité de créer un fort lien intime et le besoin de s'affranchir de la dépendance à ce lien, qui constitue le cœur de la théorie de l'attachement (Cassidy, 1999).

Cette première expérience d'attachement crée les fondations pour plusieurs tâches développementales qui se produisent ultérieurement. C'est à travers cette première relation que

l'enfant crée une représentation mentale de lui-même comme étant quelqu'un d'aimable et capable d'aimer. Ce sentiment de sécurité est ensuite intériorisé et l'enfant le porte en lui à travers les différentes expériences qu'il vit, c'est ce qu'on appelle le «patron interne dynamique d'attachement». Une fois qu'il a créé ce patron, l'enfant peut se séparer de plus en plus de la figure d'attachement tout en se sentant en sécurité. Les études ont d'ailleurs montré que les enfants qui ont créé une relation sécurisante avec leur figure d'attachement sont plus à l'aise s'ils doivent se séparer de cette personne et sont meilleurs pour explorer de façon autonome et pour s'occuper de façon solitaire que ceux qui ont développé une relation d'attachement non sécurisante. Notons que c'est ce patron interne d'attachement qui forme également la base permettant à l'enfant de former, de maintenir et de s'engager dans des relations intimes dans le futur (Marvin et Britner, 1999).

La psychologue américaine Mary Ainsworth, après avoir étudié avec Bowlby, a développé une situation contrôlée en laboratoire qui permet de mesurer la qualité de l'attachement que les jeunes enfants ont développé envers leur parent (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). On appelle cette procédure la «situation étrange», puisqu'elle représente une situation nouvelle pour l'enfant. Après avoir expérimenté la situation étrange auprès d'un grand nombre d'enfants, Ainsworth et ses collaborateurs (*Ibid.*) a décrit trois catégories de relations : 1) l'attachement sécurisant ; 2) l'attachement insécurisant anxieux ambivalent ; et 3) l'attachement insécurisant anxieux évitant. Il est à noter que des études plus récentes ont mis au jour une quatrième catégorie d'attachement appelé l'attachement désorganisé (Main et Solomon, 1986). Chacun de ces types d'attachement a pu être lié à des caractéristiques particulières de la relation entre l'enfant et son parent lors des premières années de vie (Ainsworth *et al.*, 1978). Par ailleurs, ces catégories se sont également révélées être prédictives de plusieurs caractéristiques du fonctionnement tout au long de son développement (Thompson, 1999).

Tout d'abord, les études ont montré que cette première relation d'attachement façonnera les croyances, les émotions et la perception que l'enfant, et plus tard l'adulte, entretiendra envers lui-même. Un enfant qui n'aura pas réussi à développer une relation d'attachement sécurisante risque donc d'entretenir une image et une estime de lui-même plus négative. Il pourra se considérer comme quelqu'un qui n'est pas aimable et qui n'est pas capable d'aimer assez pour que l'autre veuille s'occuper de lui. La théorie de l'attachement permet donc aussi de mettre en exergue que l'estime de soi origine, du moins en partie, de la perception que l'enfant développe de lui-même en relation avec les autres (Cassidy, 1988).

Les études montrent également que les habiletés cognitives en général, et plus particulièrement les capacités langagières, se développent plus rapidement chez les enfants qui ont une relation d'attachement sécurisante (Willemsen, et Marcel, 1995). Le jeune enfant qui développe ses habiletés de communication dans un contexte chaleureux et supportant comprendra l'importance de maintenir le lien avec l'autre. Il lui sera donc plus propice de développer son langage s'il a le sentiment que quelqu'un est intéressé à entendre ce qu'il a à dire. Souvent, l'enfant qui possède des liens d'attachement sécurisants vivra des expériences d'échanges verbaux plus riches et variés que l'enfant pour qui l'attachement est non sécurisant. Ces expériences seront plus souvent centrées sur les intérêts de l'enfant et adaptées à son niveau de langage.

Plusieurs études illustrent aussi comment le lien d'attachement influence les relations sociales de l'enfant (Thompson, 1999). Ainsi, des études démontrent que les enfants qui ont

développé une relation d'attachement sécurisante arrivent à l'école avec de meilleures habiletés sociales et s'illustrent comme de meilleurs négociateurs dans les jeux plus complexes des premières années d'école (LaFrenière et Sroufe, 1985). Dans plusieurs études, l'ajustement scolaire, les habiletés en lecture, les relations avec les pairs et avec les enseignants se sont avérés supérieurs pour les enfants avec un attachement sécurisant que pour ceux avec un attachement insécurisant. Les enfants avec une histoire d'attachement sécurisante seraient aussi plus persistants, ils auraient de plus grandes aspirations académiques et éviteraient les problèmes de comportement (Willemsen et Marcel, 1995). Le jeune enfant avec un attachement sécurisant serait aussi plus empathique, meilleur négociateur, moins agressif et retiré et plus indépendant des adultes lorsqu'il arrive à l'âge scolaire (Thompson, 1999). L'état actuel des connaissances nous amène donc à constater à quel point la qualité de la relation que l'enfant tisse avec la personne qui lui donne les soins dans ses premières années de vie peut influencer tout le développement ultérieur de cet enfant et la qualité de son adaptation à son entrée à l'école.

1.2. Les «Nurture groups»

La fondatrice des «Nurture groups» (NG), Marjorie Boxall, s'est basée sur l'idée voulant que certains enfants, à la suite de l'effritement de leur milieu de vie et de la fragmentation des soins et du support qu'ils ont reçus, n'ont pas pu expérimenter la séquence développementale qui leur aurait permis de développer une relation d'attachement sécurisante. Leurs capacités relationnelles et leur compréhension du monde qui les entoure se retrouvent donc plus limitées et, selon Boxall (2002), c'est en grande partie parce que ces construits leur font défaut, que ces enfants rencontrent énormément de difficultés à bien fonctionner à l'école. En conséquence, ces enfants auraient besoin d'expériences appropriées pour traverser les stades de développement préalables avant de pouvoir apprendre dans un environnement scolaire ordinaire (Bennathan et Boxall, 1996).

Afin de progresser vers le niveau de compétence sociale nécessaire pour bien fonctionner à l'école et dans la société, le jeune enfant doit traverser des stades de développement déterminés et l'adaptation de l'enfant à un stade ultérieur dépend de la façon dont ses besoins ont été comblés au stade précédent. L'enfant pour qui ce processus d'attachement échoue est susceptible de rencontrer des difficultés importantes dans sa capacité de comprendre et de maîtriser son comportement, d'entrer en relation avec les autres et de communiquer. Selon cette théorie, les enfants arrivent donc à l'école à des stades de développement différents, non pas tant à cause de leurs capacités intrinsèques, mais à cause de ce qui est, et de ce qui n'est pas arrivé dans leur vie.

Selon Bennathan et Boxall (1996), une fois que l'influence du manque d'expériences d'apprentissage adéquates est reconnue, les enfants en difficulté à l'école cessent d'être vus comme anormaux ou dérangés, mais sont plutôt considérés comme des enfants ayant parcouru avec difficulté le processus d'apprentissage de la petite enfance et qui, en conséquence, ont besoin d'expériences appropriées avant de pouvoir apprendre dans un environnement scolaire ordinaire.

Dans le NG, deux adultes (un enseignant et un assistant) tentent de vivre avec l'enfant l'expérience éducative et chaleureuse qui lui a manqué au cours de ses premières années de vie. Leur mode de conduite se base sur la relation qui existe normalement entre la mère et le jeune

enfant et leurs actions suivent de façon intuitive. Les adultes se basent sur les premières années de vie d'un enfant et interagissent avec lui comme une mère le ferait dans une relation normale, en lui donnant des soins et du support continus, à l'intérieur d'un environnement protecteur, soigneusement géré (Boxall, 2002).

L'organisation du groupe est de nature mixte combinant les caractéristiques accueillantes d'une maison et les éléments nécessaires à l'apprentissage et à la réussite scolaire. On y retrouve un éventail d'activités assez large pour vivre sans hâte des expériences à la mesure d'un jeune enfant. Dans le NG, l'enseignant et l'assistant permettent à l'enfant d'être lui-même et l'aident dans cette tâche. Ils le gardent près d'eux émotionnellement et, graduellement, au fur et à mesure qu'il devient de plus en plus capable de faire face aux situations par lui-même, ils le laissent s'éloigner. Protégé contre la stimulation envahissante et la complexité de la classe ordinaire, l'enfant est libre de fonctionner à son vrai niveau de développement, à l'intérieur des contraintes imposées par le NG (Bennathan et Boxall, 1996). L'enseignant et l'assistant s'ajustent à son niveau et lui font vivre des expériences et des relations comme en vivraient des enfants plus jeunes. Ainsi, la structure est la considération primordiale et essentielle lorsqu'on met sur pied un NG. Cette dernière devient plus flexible à mesure que l'enfant se développe, mais la structure rigide initiale est primordiale.

De façon plus factuelle, dans sa forme originale, un NG est une classe regroupant entre 10 et 12 enfants accompagnés par un enseignant et un aide enseignant. Cette classe fait partie intégrante de l'école de quartier des enfants qui la fréquentent. La classe est équipée pour les activités domestiques et scolaires. Elle est confortable, invitante et rassurante. On y vit des activités de nature domestique, incluant un déjeuner partagé en groupe, ainsi que des activités qui caractérisent les apprentissages de la maternelle et du premier cycle du primaire (Boxall, 2002). Les enfants qui fréquentent ces groupes proviennent de l'école où ils commencent leur scolarisation. Ils y sont référés en raison des difficultés qu'ils rencontrent au début de leur scolarisation. Un NG est vu comme une ressource provisoire que les enfants vont fréquenter pour une période allant de deux à quatre trimestres, pour ensuite retourner à leur classe ordinaire. Une des particularités des NG est d'ailleurs que les élèves continuent tous d'appartenir à leur classe ordinaire et d'y passer au moins une demi-journée par semaine, tout en fréquentant le NG pour le reste du temps, combinant ainsi les avantages de l'intégration à ceux d'une approche plus spécialisée.

Ce modèle de service a fait l'objet d'une recherche évaluative de près de quatre ans auprès de 359 élèves ayant fréquenté les NG au Royaume-Uni et de 187 élèves témoins (Cooper, 2004 ; Cooper et Whitebread, 2004). Les résultats obtenus au questionnaire *Strengths and difficulties questionnaire* (Goodman, 1997) et du *Boxall profile* (Bennathan et Boxall, 1998) montrent une plus grande amélioration après quatre trimestres sur les plans du fonctionnement social, émotionnel et comportemental pour les élèves ayant fréquenté un NG que pour ceux présentant des difficultés semblables et ayant fréquenté les classes ordinaires des mêmes écoles que les élèves des NG. Les résultats indiquent également un taux de réintégration en classe ordinaire de 76% et un transfert des acquis dans la classe ordinaire pour la plupart des élèves. Il faut noter ici à quel point ce taux de réintégration contraste avec les données de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), indiquant qu'environ seulement 10% des élèves fréquentant une classe spéciale sont réintégrés au régulier (Turbide et Champoux, 2006). L'étude de Cooper et Whitebread (2004) révèle également que la présence d'un NG est associée à une meilleure

perception de l'école par les parents et à un changement de pratique dans l'ensemble de l'école qui accueille le NG face aux difficultés rencontrées par les enfants (*Ibid.*). Cette étude montre finalement que les NG qui sont implantés depuis plus de deux ans ont un impact plus élevé sur les comportements des jeunes que les groupes qui en sont à une première ou une deuxième année d'implantation.

1.3 Les classes « Kangourou »

C'est donc inspirées par l'expérience des NG que la Commission scolaire Marie-Victorin et la Commission scolaire Vallée-des-Tisserands ont décidé de s'associer à l'intérieur d'un projet de recherche-action, afin d'adapter le modèle britannique à la réalité québécoise et d'expérimenter un type de service semblable aux NG dans leurs écoles. Cette initiative a mené, au cours de l'année scolaire 2005-2006, à la création de cinq classes que l'on a nommées « Kangourou ». Dans leur version québécoise, les classes Kangourou (CK) sont des classes à effectifs réduits qui font partie d'une école primaire ordinaire et qui regroupent une dizaine d'élèves en difficulté de comportement. Un enseignant (dans les faits, toutes des enseignantes) et une éducatrice y travaillent en étroite collaboration. Tout comme les NG, les CK fonctionnent à partir de cinq principes directeurs découlant de la théorie de l'attachement et d'une compréhension développementale des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des enfants (Bennathan et Boxall, 1996).

1. Une compréhension développementale de l'apprentissage des enfants. Les fondements de l'apprentissage débutent à la naissance et se développent à travers une relation étroite avec un adulte, par le jeu réciproque dans l'enfance et la répétition des routines et des questions sans fin. Les processus d'apprentissage s'acquièrent lorsqu'on a été reconnu et encouragé. La théorie de Vygotski (1978) enseigne d'ailleurs à quel point l'environnement peut favoriser la compétence de l'enfant et que ce dernier arrive à performer à un niveau plus avancé lorsqu'un adulte lui offre une structure et du support. Le personnel de la CK agit donc avec chaque enfant en tenant compte de son âge développemental aux plans social, cognitif et affectif, avec le degré approprié de contrôle, de support et de maternage : c'est la qualité de cette réponse qui permettra à l'enfant de se développer.
2. La classe Kangourou offre une base de sécurité. La structure de chaque journée est prévisible, les adultes sont constants et peuvent établir des limites sans être punitifs, ce qui est très sécurisant pour des enfants perturbés dont la vie a été marquée par des changements soudains, de la violence, des pertes ou de la négligence.
3. Le développement de l'estime de soi se fait à travers le maternage. Ce dernier s'exerce à travers l'écoute, l'attention que quelqu'un nous porte, l'engagement dans des activités partagées comme le jeu, les repas, la lecture, les conversations.
4. Le langage est un moyen vital de communication. Ce n'est pas seulement une habileté à acquérir. Il s'agit de mettre ses sentiments en mots, d'utiliser des mots au lieu de gestes pour exprimer des émotions, d'encourager le jeu imaginaire afin de trouver les mots pour comprendre ce que les autres ressentent.

5. Tout comportement est une façon de communiquer. Le personnel consigne méticuleusement les observations et les analyses afin de comprendre ce qu'un enfant tente de communiquer lorsqu'il ne parle pas, lorsqu'il déchire son travail, lorsqu'il frappe ou se sauve. Le personnel se sent alors moins facilement découragé ou provoqué personnellement par des comportements difficiles et peut agir de façon ferme sans être punitif (Bennathan et Boxall, 1996).

Bien que ces cinq principes guident le fonctionnement des CK et des NG, plusieurs éléments les différencient. Tout d'abord, bien que les élèves à qui s'adressent ces groupes sont des enfants qui montrent des signes d'une prime enfance fortement carencée, qui ont vécu plusieurs ruptures d'attachement et qui sont incapables d'apprendre étant donné leur problème d'isolement ou leurs comportements perturbateurs extrêmes, il est à noter que la plupart des élèves inscrits dans les CK en 2005-2006 fréquentaient déjà une classe spéciale pour les difficultés de comportement l'année précédente. Le modèle québécois adopte donc une visée un peu plus curative et moins préventive que le modèle britannique. Par ailleurs, les élèves fréquentant les CK proviennent de plusieurs écoles différentes à l'intérieur de la commission scolaire et pour certains, cette ressource est située loin géographiquement de leur école de quartier. Ces deux faits étant, il n'était pas possible de conserver dans le modèle québécois la particularité des NG voulant que chaque élève qui les fréquente continue d'appartenir à sa classe d'origine. Cependant, un effort particulier a été fait afin qu'une grande partie des élèves des CK puisse vivre une expérience d'intégration dans une classe ordinaire ou du moins, soit mis en contact fréquent avec des élèves de ces classes à l'intérieur d'activités structurées. L'organisation physique des classes, le fait que des adultes y travaillent ensemble auprès d'un groupe d'une dizaine d'enfants, la façon d'envisager les difficultés des enfants et d'intervenir auprès d'eux, la présence d'une routine et d'une structure rassurantes, sont cependant des éléments caractéristiques des NG qui ont été conservés dans les CK.

L'intégration constitue selon nous une variable très importante différenciant les CK des autres types de classes spéciales pour difficulté de comportement. L'effort placé pour donner à chaque enfant des expériences d'intégration permet à celui-ci de conserver une image juste du fonctionnement attendu à l'intérieur d'une classe ordinaire. Ces expériences lui permettent aussi de vivre des succès dans ces classes et, donc, de les voir comme un lieu de scolarisation éventuellement accessible pour lui. Le fait de conserver un contact avec la classe régulière permet également un passage graduel vers l'intégration, lorsque le niveau de développement de l'enfant permet d'envisager qu'il pourrait y être scolarisé. Finalement, la présence de l'enfant en difficulté dans la classe ordinaire permet aux autres enfants et aux enseignants des classes ordinaires de mieux comprendre les difficultés qu'un tel enfant peut vivre, et d'apprendre à le reconnaître, comme une personne à part entière.

1.4 Objectifs de l'étude

Cette étude a pour but d'évaluer l'efficacité des CK sur le fonctionnement des enfants les ayant fréquentées au cours de la première année d'implantation (2005-2006) du programme. L'étude se base tout d'abord sur l'utilisation de tests standardisés évaluant les difficultés de comportement (extériorisé et intériorisé) des enfants ainsi que leur développement émotionnel et comportemental. Les enfants des CK seront comparés à ceux recevant les services scolaires traditionnels sur ces variables. Dans un deuxième temps, les perceptions des enseignants et des parents quant à l'efficacité des CK pour améliorer le fonctionnement des élèves fréquentant

ce type de classe seront décrits. Enfin, le temps que les élèves des CK ont passé en intégration dans une classe ordinaire sera documenté.

2. Méthode

2.1 Description de l'échantillon et déroulement de l'étude

La présente étude a été réalisée auprès de deux groupes d'enfants âgés de 6 à 13 ans. Le groupe expérimental est formé de tous les élèves inscrits dans les cinq CK (deux à la Commission scolaire Marie-Victorin et trois à la Commission scolaire Vallée-des-Tisserands) au début de l'année scolaire 2005-2006. Ces enfants étaient déjà inscrits dans les classes spéciales pour difficultés de comportement selon la recommandation du comité de travail ayant procédé à leur évaluation à la fin de l'année précédente. Puisque les CK ont remplacé les classes spéciales qui existaient déjà, aucune sélection pour les fins de la recherche n'a été effectuée. Tous les parents de ces enfants ont été informés du déroulement de l'étude lors de la rencontre d'accueil en début d'année et ils ont alors donné leur autorisation pour que leur enfant participe à l'étude. Quarante-et-un enfants (35 garçons et 6 filles) répartis dans les cinq CK ont ainsi composé le groupe expérimental. Le groupe témoin a été formé par des élèves identifiés comme ayant des difficultés de comportement provenant de la Commission scolaire Marie-Victorin et de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Afin de contrôler l'effet de contagion possible, les élèves du groupe témoin ne devaient pas fréquenter les écoles où les CK avaient été implantées. Les enseignants des autres écoles intéressés à participer à l'étude ont ensuite communiqué avec les parents afin de les informer de l'étude et de solliciter leur consentement et leur participation. Vingt-six enfants (25 garçons et 1 fille) identifiés comme ayant des difficultés de comportement ont ainsi pu être recrutés pour faire partie du groupe témoin. Seize de ces enfants fréquentaient des classes spéciales pour difficultés de comportement et cinq étaient intégrés en classe ordinaire. Le groupe témoin et le groupe expérimental ne se distinguaient quant à l'âge moyen des participants (9,5 ans, groupe expérimental et 10 ans, groupe témoin) ni quant au niveau socioéconomique, calculé à partir du revenu annuel de la famille, du statut d'activité principal des parents et du niveau de scolarité selon une méthodologie proposée par Toupin (1993).

Pour documenter les comportements ainsi que le niveau de développement émotionnel et comportemental des enfants des deux groupes (expérimental et témoin), deux répondants ont été sollicités : l'enseignant (ou l'éducatrice) et le parent. Le prétest a eu lieu au mois d'octobre 2005 au cours duquel les enseignants et les parents ont répondu aux différents instruments de mesure leur étant adressés. Les enseignantes et les éducatrices des CK se partageaient la tâche d'évaluation des enfants de leur classe et étaient déchargées d'une demi-journée de présence en classe pour réaliser l'évaluation. Les parents des deux groupes ont reçu les questionnaires dans une enveloppe scellée remise par les enseignantes à chaque enfant. Ils disposaient d'une semaine pour retourner les questionnaires complétés à l'enseignante de leur enfant. Le tirage d'un souper au restaurant d'une valeur de 75 \$ a été effectué dans chacun des groupes afin de remercier les parents de leur participation. Le post-test a été effectué au mois de mai 2006 selon les mêmes modalités, en s'assurant que l'adulte de l'école (enseignante ou éducatrice) qui avait rempli les questionnaires du prétest remplissait également ceux du post-test.

2.2 Mesures

Les parents et les enseignants ont complété des questionnaires permettant d'évaluer les difficultés de comportements des enfants ainsi que leur niveau de développement émotionnel et comportemental. D'autres questionnaires, remplis seulement par les acteurs des CK, ont permis de mesurer la perception des parents et des enseignants sur l'efficacité des CK et d'estimer le temps que les élèves des CK ont passé en intégration dans une classe ordinaire.

Les difficultés de comportements. Les versions françaises du *Child Behavior Checklist* (CBCL, version parent) et du *Teacher Report Form* (TRF, version enseignant) ont été utilisées auprès des parents et des enseignants (Achenbach et Rescorla, 2001). À l'aide de plus ou moins 120 items, selon les versions, les répondants sont appelés à décrire la situation de l'enfant à l'aide d'une échelle de type Likert en trois points : pas du tout vrai, quelques fois vrai, vrai ou souvent vrai, permettant d'évaluer les difficultés de comportements intériorisés et extériorisés présentées par les enfants. Plus le score est élevé à chacune de ces échelles, plus les problèmes présentés par les enfants sont importants. Le seuil clinique, établi au 90^e percentile pour ces deux échelles, est de 63 (*Ibid.*). L'instrument comporte de très bonnes propriétés psychométriques (*Ibid.*).

Le développement émotionnel et comportemental. Une version française du *Boxall Profile* (Bennathan et Boxall, 1998) a été remplie par l'enseignant (ou l'éducateur). Il s'agit d'un instrument diagnostique normé et divisé en deux sections : 1) Sphères de développement qui comporte 34 items, regroupés en 10 sous-échelles, décrivant différents aspects du processus de développement au fil des années préscolaires et auxquels les enseignants répondent sur une échelle allant de 0 (n'est jamais arrivé) à 4 (oui, ou habituellement). Les items représentent des caractéristiques que les enfants doivent afficher de façon à pouvoir profiter pleinement des possibilités éducatives qui s'offrent à eux. Plus le score est élevé à chacune de ces sous-échelles, mieux l'enfant fonctionne ; 2) Profil diagnostique qui comprend 34 items, regroupés aussi en 10 sous-échelles, décrivant des comportements qui freinent ou interfèrent avec une implication satisfaisante de l'enfant à l'école, auxquels les enseignants répondent sur une échelle allant de 0 (n'est pas ainsi) à 4 (est ainsi de façon marquée). Les items représentent des caractéristiques qui sont des résultats directs ou indirects d'apprentissages non satisfaisants dans les premières années de vie. Plus le score est élevé sur ces sous-échelles, moins l'enfant fonctionne bien. Des normes établissant les scores attendus des enfants qui fonctionnent bien à l'école ont été calculées pour chaque sous-échelle (Bennathan et Boxall, 1998). Le *Boxall Profile* a été construit expressément pour répondre aux besoins d'évaluation des enseignants des NG. Le *Boxall Profile* aide les enseignants à comprendre la nature des difficultés de l'enfant et à penser à ces dernières de façon constructive afin de déterminer le type d'aide nécessaire. Il a été validé auprès d'une population d'enfants âgés de 3 à 8 ans, mais les autrices affirment qu'il peut être utilisé avec des enfants âgés jusqu'à 12 ans sans problème (*Ibid.*).

Perception des enseignants et des parents sur l'impact des CK. Une adaptation d'un instrument développé dans le cadre de la recherche évaluative de Cooper (2005) a été utilisée afin de mesurer les perceptions des enseignants et des parents dont les enfants fréquentaient les CK quant à l'efficacité de ce type de service sur le fonctionnement et l'adaptation de l'enfant. Ce questionnaire est composé de 6 items sur lesquels les répondants sont appelés à coter la situation de l'enfant selon une échelle Likert de quatre catégories : effet très positif, effet positif,

aucun effet positif, effet négatif. Ces items portent sur le cheminement scolaire de l'enfant, son comportement à l'école, son comportement à la maison (version parent) ou la collaboration des parents envers l'école (version enseignant), les sentiments de l'enfant envers lui-même, l'attitude de l'enfant envers l'école et la relation adulte-enfant.

Temps d'intégration à la classe ordinaire. Lors du post-test, les enseignants des CK devaient répondre à une question visant à déterminer si l'élève évalué passait de façon hebdomadaire du temps à l'intérieur d'une classe ordinaire et, si oui, combien d'heures par semaine. Ces informations ont permis d'identifier le nombre d'élèves intégrés à une classe ordinaire et d'estimer le nombre d'heures moyen d'intégration.

2.3 Analyse des données

Pour déterminer si l'évolution des problèmes présentés par les enfants variait entre les groupes, des analyses de variance pour plan factoriel à mesures répétées ont été réalisées sur les mesures pré et post-tests impliquant des variables continues (problèmes de comportements intérieurs et extérieurs du CBCL et du TRF et les sous-échelles des sphères de développement et du profil diagnostique du *Boxall Profile*). Ces analyses permettent de déterminer si les problèmes présentés par les enfants se différencient selon le type de services reçus (effet groupe, tous temps de mesure confondus), si l'évolution entre le pré et le post-test est significative (effet temps, peu importe le type de service) et, également, si les deux groupes ont évolué de manière similaire ou différente entre les deux temps de mesure (interaction groupe x temps).

3. Résultats

3.1 Évolution des difficultés de comportement selon les groupes

Les résultats portant sur les problèmes de comportement intérieurs et extérieurs, rapportés au tableau 1, suggèrent que les deux groupes évoluent peu et de manière assez similaire entre les deux temps de mesure. Les analyses confirment l'absence d'effet temps et l'absence d'interaction groupe x temps pour ces mesures. Un effet groupe s'observe toutefois sur la présence de problèmes intérieurs rapportés par l'enseignant. Il s'avère que les enfants suivis dans les CK présentent moins de problèmes intérieurs, selon l'enseignant, que les enfants recevant les services traditionnels (groupe témoin), cela tous temps de mesure confondus.

Tableau 1
Résultats des prétests et post-tests sur les problèmes de comportement présentés
par les deux groupes d'enfants

Variables	Classes Kangourou		Groupe témoin		Valeur de F		
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Groupe	Temps	G x T
	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)			
Problèmes intériorisés (parent) ^a	63,44 (8,55)	62,52 (8,10)	62,93 (9,27)	61,73 (8,24)	0,067	0,749	0,013
Problèmes extériorisés (parent) ^a	69,40 (9,03)	68,44 (7,93)	68,40 (6,03)	66,20 (6,28)	0,475	2,996	0,461
Problèmes intériorisés (enseignant) ^b	63,40 (7,47)	61,00 (9,01)	68,09 (8,87)	67,23 (6,54)	9,005**	1,729	0,383
Problèmes extériorisés (enseignant) ^b	67,91 (9,54)	67,23 (9,06)	66,18 (5,48)	66,45 (7,87)	0,372	0,041	0,222

a Selon parent : classe Kangourou (N = 25) ; groupe témoin (N = 15) ; Valeur de F (dl = 1,38).

b Selon l'enseignant : classe Kangourou (N = 35) ; groupe témoin (N = 22) ; valeur de F (dl = 1,55).

$p^{***} < 0,001$.

3.2 Évolution des sphères de développement et du profil diagnostique selon les groupes

Les résultats impliquant les sous-échelles de la section sphères de développement suggèrent une amélioration marquée dans la plupart des dimensions pour les enfants suivis dans les CK. Les analyses effectuées, présentées dans le tableau 2, révèlent plusieurs interactions groupe x temps significatives. Le développement des enfants suivis dans les CK s'améliore tandis que le développement des enfants recevant des services plus traditionnels semble se détériorer ou, du moins, demeure stable. Plus précisément, les enfants suivis dans les CK développent une plus grande capacité d'attention, une plus grande capacité à faire des liens entre leurs expériences, ils sont davantage capables d'interactions et de réponses constructives, ils sont plus sûrs d'eux, coopératifs et développent une meilleure intériorisation des contraintes. Une seule amélioration est notée chez les enfants du groupe témoin, mais aussi chez les enfants suivis dans les CK (effet temps), au deuxième temps de mesure : l'ensemble des enfants ont développé plus d'habiletés pour s'adapter aux autres. Malgré les améliorations relevées, il faut garder en tête que le niveau de développement des enfants demeure tout de même sous la moyenne et qu'il y a encore place à l'amélioration.

Tableau 2
Résultats des prétests et post-tests sur les sphères de développement et le profil diagnostique des deux groupes d'enfants

Variables	Classes Kangourou (N= 36)		Groupe témoin (N = 22)		Valeur de F (dl = 1,56)		
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Groupe	Temps	G x T
	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)			
Sphères de développement							
Attention délibérée	14,3 (3,8)	15,9 (2,9)	15,9 (3,4)	15,1 (3,9)	0,259	1,133	7,636**
Participation constructive	7,3 (2,7)	8,0 (2,4)	8,4 (2,5)	8,4 (2,7)	1,550	1,572	1,572
Liens entre expériences	8,3 (2,7)	9,3 (2,4)	9,8 (2,1)	9,1 (2,2)	1,273	0,395	9,644**
Participation perspicace	14,0 (4,2)	15,0 (3,9)	15,2 (4,0)	15,6 (3,5)	0,780	2,067	0,429
Interactions cognitives	4,9 (2,0)	5,9 (1,8)	5,7 (2,5)	5,4 (2,6)	0,066	1,495	6,075*
État de sécurité	8,1 (2,6)	9,4 (2,2)	9,3 (2,2)	9,4 (2,2)	0,416	2,614	8,663**
Coopératif	9,5 (3,1)	11,4 (2,8)	11,4 (3,0)	10,8 (3,0)	1,001	1,611	6,858**
S'adapte aux autres	11,6 (3,9)	13,5 (3,2)	13,7 (3,4)	14,2 (4,1)	2,736	6,221*	2,331
Réponse constructive	4,3 (1,7)	5,3 (1,4)	5,1 (1,5)	4,8 (1,9)	0,096	2,476	11,367***
Intériorisation	4,1 (1,6)	5,3 (1,9)	5,3 (1,2)	5,0 (1,7)	1,325	4,347*	10,776**
Profil diagnostique							
Désengagé	3,8 (3,3)	3,4 (2,7)	4,2 (2,3)	4,5 (2,3)	1,394	0,001	0,735
Déni de soi	5,9 (3,1)	5,6 (3,1)	6,8 (3,9)	5,8 (2,2)	0,567	2,337	0,515
Attachements indifférenciés	3,4 (2,9)	2,6 (2,4)	2,5 (2,5)	2,7 (2,3)	0,547	0,758	2,158
Comportements inconséquents	7,1 (4,4)	6,9 (4,3)	7,2 (4,4)	5,9 (3,7)	0,161	2,027	1,026
Avide de réconfort	2,9 (2,2)	3,2 (2,4)	3,6 (2,6)	2,7 (2,3)	0,022	0,814	2,482
Évite l'attachement	5,3 (4,0)	4,8 (3,3)	6,2 (3,7)	4,5 (3,5)	0,117	5,376*	1,416
Faible concept de soi	7,9 (3,8)	7,4 (3,4)	8,2 (3,6)	7,1 (4,4)	0,002	2,515	0,304
Négatif envers lui	7,4 (4,4)	7,4 (4,5)	7,2 (4,2)	5,8 (3,5)	0,852	1,393	1,190
Négatif envers les autres	9,0 (6,2)	9,2 (6,2)	9,2 (5,5)	8,1 (5,8)	0,118	0,330	0,679
Prend sans considération	4,0 (2,7)	3,2 (2,2)	2,8 (2,3)	2,5 (2,6)	2,832	2,559	0,450

$p^* < 0,05$; $p^{**} < 0,01$; $p^{***} < 0,001$.

Pour ce qui est des différentes échelles liées au profil diagnostique des enfants, les résultats ne montrent aucun effet groupe et aucune interaction groupe x temps significative (tableau 2). Un effet temps significatif est toutefois observé sur une seule dimension, suggérant que l'ensemble des enfants améliorent leur capacité d'attachement en cours d'année. Précisons que pour les enfants des deux groupes, toutes les dimensions liées au profil diagnostique demeurent plus problématiques que chez la moyenne des enfants.

3.3 Perception des parents et des enseignants quant à l'efficacité des classes « Kangourou »

Les résultats portant sur la perception des parents quant à l'efficacité des CK rapportés au tableau 3, indiquent que plus de 80 % des parents estiment que les CK ont eu un effet positif ou très positif sur le cheminement scolaire, le comportement à l'école, les sentiments de l'enfant envers lui-même et l'attitude envers l'école de leur enfant. Par ailleurs, 78,6 % estiment que les CK ont eu un effet positif sur le comportement de l'enfant à la maison et 71,4 % des parents estiment que les CK ont entraîné une amélioration dans la relation qu'ils entretiennent avec leur enfant. Finalement, seulement quelques parents (un ou deux par échelle) ont estimé que les CK ont pu avoir un effet négatif sur leur enfant.

Tableau 3
Distribution en pourcentage des réponses quant à la perception des parents de l'impact des CK sur leur enfant (N = 29)

Aspects	Effet			
	Très positif	Positif	Aucun effet positif	Effet négatif
Cheminement scolaire	58,6	34,5	6,9	0,0
Comportement à l'école	50,0	32,1	14,3	3,6
Comportement à la maison	25,0	53,6	17,9	3,6
Sentiments de l'élève envers lui-même	41,4	41,4	10,3	6,9
Attitude envers l'école	53,6	28,6	14,3	3,6
Relation avec l'enfant	32,1	39,3	25,0	3,6

Les résultats portant sur la perception des enseignants quant à l'efficacité des CK rapportés au tableau 4 indiquent que les enseignants estiment que les CK ont eu un effet positif ou très positif sur les variables suivantes pour plus de 85 % des élèves fréquentant ces groupes : le comportement à l'école ; le sentiment de l'élève envers lui-même ; la collaboration des parents avec l'école ; l'attitude envers l'école ; et la relation qu'ils entretiennent avec l'enfant. Par ailleurs, 77,8 % estiment que les CK ont eu un effet positif sur le cheminement scolaire de l'enfant. Finalement, les enseignants ont indiqué des effets négatifs sur le cheminement scolaire pour seulement un élève et sur les comportements à l'école de seulement un élève également.

Tableau 4
Distribution en pourcentage des réponses quant à la perception des enseignants de l'impact des CK sur les enfants à qui ils enseignent (N = 36)

Aspects	Effet			
	Très positif	Positif	Aucun effet positif	Effet négatif
Cheminement scolaire	25,0	52,8	19,4	2,8
Comportement à l'école	50,0	38,9	8,3	2,8
Collaboration avec les parents	31,4	57,1	11,4	0,0
Sentiments de l'élève envers lui-même	27,8	61,1	11,1	0,0
Attitude envers l'école	52,8	33,3	13,9	0,0
Relation avec l'enfant	63,9	27,8	8,3	0,0

3.4 Temps passé en classe ordinaire

Sur les 35 élèves des CK pour lesquels nous avons des données sur cette variable, 27 (77,1 %) passaient du temps chaque semaine dans une classe ordinaire au moment du post-test. En moyenne, c'est 6,85 heures par semaine que les enfants passaient en classe ordinaire, soit un peu plus qu'une journée de classe. Parmi ces 27 élèves, 29,4 % passait moins de 3 heures en intégration, 53 % passait entre 3 et 5 heures et 17,7 % passait entre 22 et 25 heures en intégration, soit pratiquement toute la semaine.

4. Discussion

Les résultats obtenus aux tests standardisés montrent globalement peu d'amélioration sur les problèmes de comportement des enfants évalués dans le cadre de cette étude. En se rapportant aux résultats obtenus aux échelles du CBCL et du TRF, on constate qu'autant les enfants des CK que ceux fréquentant d'autres types de services n'ont pas évolué dans le temps. Si ces premiers résultats peuvent, de prime à bord, sembler peu encourageants, il faut néanmoins noter que les élèves qui fréquentent les CK n'ont pas vu leurs comportements se détériorer. L'utilisation du groupe témoin nous informe par ailleurs que les autres types de services offerts à des élèves présentant des profils comportementaux semblables à ceux fréquentant des CK donnent des résultats semblables sur ces variables.

Il est cependant important de noter que la petite taille de nos groupes a pu nuire à la détection de différences significatives entre les groupes et dans le temps. Par ailleurs, il est fréquent de constater que les effets d'une intervention ne se transposent pas en changements notables dans les résultats des questionnaires standardisés, surtout lorsqu'ils sont remplis par des personnes proches de l'enfant. Il est en effet difficile pour les répondants de changer leur vision de l'enfant une fois que leur vision initiale a été forgée. Cette situation pourrait expliquer en partie l'absence de progrès constatés.

En gardant en tête les résultats de Cooper et Whitebread (2004) indiquant que les NG établis depuis plus de deux ans ont eu des effets plus importants sur l'amélioration des comportements des élèves les ayant fréquentés, il serait nécessaire de poursuivre l'étude sur les CK pour vérifier si, à long terme, elles offrent une intervention plus efficace que les autres types de services pour améliorer les comportements des élèves avec des difficultés de comportement. Il faut également noter que dans l'étude de Cooper et Whitebread (2004), les élèves évalués avaient en grande partie fréquenté les NG pendant quatre trimestres, soit presque deux ans. Il sera probablement nécessaire à plusieurs des élèves constituant notre échantillon de participer aux CK pendant plus d'un an pour voir leurs comportements s'améliorer, surtout si l'on considère que plusieurs parmi eux ont une histoire assez longue de difficultés dans le milieu scolaire. Il semble en effet peu probable d'obtenir des effets spectaculaires au bout d'une année, étant donné l'ampleur des difficultés des élèves évalués. Les données recueillies au cours de la deuxième année d'implantation nous permettront de vérifier en partie cette hypothèse. D'ailleurs, les résultats un peu plus en faveur de l'efficacité des CK obtenus au *Boxall Profile* semblent nous guider vers une telle interprétation.

En effet, plusieurs effets d'interaction groupes x temps ont été observés sur les échelles de la section Sphères de développement du *Boxall Profile*. Rappelons que cette section de l'instrument évalue les différents aspects du processus de développement au cours des années préscolaires et que les items représentent des caractéristiques que les enfants doivent afficher de façon à pouvoir profiter pleinement des possibilités éducatives qui s'offrent à eux. Il semble donc que les élèves des CK aient fait plus de progrès sur plusieurs tâches développementales qui permettent de bien fonctionner à l'école que les élèves inscrits dans d'autres types de ressources. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse d'intervention voulant qu'en faisant vivre aux enfants des expériences typiques des premières années de vie d'un enfant, dans un environnement sécurisant et prévisible, ceux-ci arrivent à poursuivre les étapes de développement qu'ils n'avaient pas pu traverser avec succès lors de leur petite enfance. Les CK semblent des endroits plus propices à ce type de développement que le sont les autres services pour élèves en difficulté de comportement.

Le fait qu'aucune des sous-échelles du profil diagnostique, décrivant des comportements qui freinent ou interfèrent avec une implication satisfaisante de l'enfant à l'école, ne présente de résultats indiquant une certaine amélioration, nous amène à postuler que les enfants doivent d'abord développer leurs capacités d'entrer en relation avec les autres et leur compréhension du monde qui les entoure, pour ensuite voir leurs comportements perturbateurs diminuer de façon significative. Dans une telle compréhension, les comportements perturbateurs représentent souvent des défenses contre le monde dans lequel ils vivent (Bennathan et Boxall, 1998). Nous pouvons donc espérer que pour les enfants qui fréquenteront les CK pendant plus d'un an, les résultats aux sous-échelles du profil diagnostique connaîtront éventuellement une diminution significative.

Si les résultats aux tests standardisés ne nous permettent pas de conclure à un effet important des CK sur le comportement des enfants, ceux obtenus à partir des questionnaires mesurant la perception des parents et des enseignants quant à l'efficacité de ces services dans la vie de l'enfant sont beaucoup plus positifs. Il semble en effet qu'autant les parents que les enseignants estiment que les CK ont eu un effet positif sur la vie des enfants qui les fréquentent. Ces résultats suggèrent que, bien que des changements assez importants pour apparaître sur les instruments normatifs n'aient pu être observés, les adultes fréquentant les élèves des CK au quotidien ont noté des changements appréciables chez ces enfants tant sur le plan scolaire, que comportemental, émotif et relationnel. Nous ne disposons pas d'évaluation semblable pour les élèves en difficulté fréquentant d'autres types de ressources et il est possible que les résultats aient été aussi positifs pour eux. Sans pouvoir les comparer avec d'autres types de services, nous sommes néanmoins en mesure d'affirmer que les CK sont perçues comme des ressources utiles et efficaces pour les enfants avec des difficultés de comportement, autant par les parents que par les enseignants qui y travaillent.

Rappelons qu'une caractéristique particulière des CK est l'effort qui y est consenti afin d'offrir aux enfants qui les fréquentent des expériences d'intégration à l'intérieur de classes ordinaires. Les résultats montrent d'ailleurs que c'est la grande majorité de ces enfants (77,1 %) qui profitent de cette occasion. Et parmi eux, plus de 70 % passaient plus de 3 heures en classe ordinaire. Ces statistiques indiquent que, plus qu'un principe, l'intégration en classe ordinaire est vraiment une caractéristique particulière des CK, ce qui place ce type de classe en accord avec la politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) qui prône la scolarisation

dans le milieu le plus naturel possible. Si, pour la plupart des enfants fréquentant les CK, l'intégration complète ne peut pas encore être envisagée étant donné leurs difficultés de comportement trop grandes, les CK permettent tout de même à ces enfants de vivre de façon hebdomadaire et pour certains, journalière, des moments où ils vivent les mêmes expériences scolaires que les élèves ordinaires et où ils peuvent créer des liens avec ces enfants. Il est utile ici de préciser que les notes évolutives prises tout au long du déroulement de l'année scolaire indiquent que les périodes d'intégration se déroulent presque constamment de façon positive. En effet, les périodes d'intégration sont soigneusement organisées afin de faire vivre des succès aux enfants, en les intégrant à des activités où ils peuvent mettre leurs forces à contribution. Par ailleurs, si exceptionnellement, l'enfant vit des moments difficiles à l'intérieur de la classe d'accueil, il est rapidement raccompagné dans le milieu sécurisant que représente sa CK et l'épisode y est rediscuté avec lui pour l'aider à vivre un succès lors de la prochaine période d'intégration.

5. Conclusion

L'ensemble des résultats présentés ici doivent être nuancés à la lumière de certaines limites méthodologiques qui peuvent les avoir influencés. Tout d'abord, il faut mentionner qu'il n'a pas été possible de répartir aléatoirement les sujets de l'étude dans les deux groupes et que le recrutement s'est fait sur une base de convenance plutôt que par des techniques d'échantillonnage probabilistes. Mentionnons cependant que cette limite s'applique à toute évaluation de services déjà en place dans une organisation scolaire. Ensuite, il faut également prendre en considération qu'il s'agit d'une première année d'implantation des CK et qu'en conséquence, autant les intervenantes y travaillant que les écoles et les classes impliquées ont subi des transformations au fur et à mesure que la compréhension du modèle s'est bonifiée et que les aménagements nécessaires ont pu être effectués. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle nous faisons l'hypothèse que les effets des CK sur les comportements des enfants seront plus grands au cours des années subséquentes, comme cela fut le cas dans l'étude de Cooper (2004).

Nous estimons que les résultats présentés ici placent les CK parmi les ressources prometteuses afin de favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté de comportement. Tel que la politique de l'adaptation scolaire le mentionne (Gouvernement du Québec, 1999, 2006), pour les élèves en difficulté, il faut parfois accepter que la réussite puisse se traduire de façon différente selon les besoins et les capacités des élèves. Pour certains d'entre eux, cela signifie peut-être de prendre un certain temps pour les accompagner dans l'acquisition de capacités et de comportements qui les prépareront à affronter le monde scolaire de façon positive. Pour eux, la voie rigide essayant à tout prix de les amener à se conformer à un fonctionnement pour lequel ils n'ont pas les acquis nécessaires, peut tout simplement avoir pour conséquence de les placer en situation d'échec continu, en mettant en évidence leurs difficultés plutôt que leurs capacités qui ne demandent qu'à se développer.

Références

- Achenbach, T.M. et Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bennathan, M. et Boxall, M. (1996). *Effective intervention in primary schools. Nurture groups*. London : David Fulton Publishers.
- Bennathan, M. et Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile. Handbook for teachers*. London : The Nurture Group Network.
- Bowlby, J. (1975). *Attachment and loss. Tome 2. Separation : Anxiety and anger*. Harmondsworth : Penquin.
- Boxall, M. (2002). *Nurture groups in school. Principles and practice*. London : Paul Chapman Publishing.
- Cassidy, J. (1988). Child-other attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment* (p. 3-20). New York, NY : Guilford Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, P.W. (2004). Nurture groups : The research evidence. In J. Wearmouth, R.C. Richmond et T. Glynn (dir.), *Addressing pupils' behaviour : Responses at district, school and individual levels* (p. 176-196). London : David Fulton.
- Cooper, P.W. (2005). *Nurture groups : Parent questionnaire*. Leicester : University of Leicester.
- Cooper, P. et Whitebread, D. (2004). *The effectiveness of Nurture groups : Evidence from a national research study*. Rapport de recherche. Leicester : University of Leicester.
- Déry, M., Lapalme, M. et Yergeau, É. (2005). Les services scolaires et sociaux offerts aux élèves du primaire présentant des troubles du comportement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 35-44.
- Déry, M., Toupin, J., Pautz, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficultés de comportement placés en classe spéciale ou intégrés dans la classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1), 23-46.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Toupin, J., Pautz, R., Déry, M. et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 33(2), 245-267.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and difficulties questionnaire : A research note. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 581-586.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *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.
- LaFrenière, P.J. et Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool : Interrelations between measures, influence of social ecology and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.
- Main, M. et Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure disorganized/disoriented attachment pattern. In T.B. Brazelton et M. Yogman (dir.), *Affective development in infancy* (p. 95-124). Norwood, NJ : Ablex.
- Marvin, R.S. et Britner, P.A. (1999). Normative development : The ontogeny of attachment. In J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment* (p. 44-67). New York, NY : Guilford Press.
- Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment* (p. 265-286). New York, NY : Guilford Press.
- Toupin, J. (1993). *Indice de statuts socio-économiques*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- Turbide, R. et Champoux, R. (2006). *La gestion des troubles du comportement : les services de courte durée, un programme novateur qui donne des résultats*. Actes du colloque sur l'adaptation scolaire de la Fédération des commissions scolaires du Québec (p. 1-8). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Ateliers.html>>.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind and society : The development of higher mental processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Willemsen, E. et Marcel, K. (1995). *Attachment 101 for attorneys: Implications for infant placement decisions*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.scu.edu/ethics/publications/other/lawreview/attachment101.html>>.

Remerciements

Cette étude a bénéficié de l'appui financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des commissions scolaires Marie-Victorin et Vallée-des-Tisserands et de l'Université de Sherbrooke. Les autrices tiennent à remercier les parents, les enfants, les enseignantes, les éducatrices et les professionnelles qui ont participé à la recherche. Elles expriment aussi leur gratitude aux ressources régionales de soutien pour les troubles du comportement du MÉLS en Montérégie pour leur implication remarquable tout au long de l'étude. Les autrices remercient également M. Christian Tremblay, technicien en statistiques au GRISE, pour son aide dans la gestion et l'analyse des données de cette étude.

