

RÉSUMÉ

L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent (EDC-P ; Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot, Maranda et Freeston, 1998) est un outil destiné à détecter les troubles du comportement (TC) chez les enfants d'âge primaire. La présente étude examine la validité relative à un critère de l'instrument à l'aide d'un échantillon d'enfants en TC identifiés en milieu scolaire. Ainsi, 77 enfants sont évalués par un parent. Par ailleurs, 69 professeurs évaluent les mêmes enfants à l'aide de l'EDC destinée aux enseignants (EDC ; Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993). Les résultats des analyses de sensibilité et de spécificité et l'analyse discriminante indiquent que l'EDC-P classe correctement la majorité des enfants ordinaires et en TC. Pour ce qui est des analyses de fidélité inter-juges, les résultats concordent avec ceux typiquement observés. Cependant, en les comparant avec les résultats d'une étude récente employant les mêmes instruments (Baribault, Maranda, Morizot, Poirier et Verreault, 1996), l'accord entre les parents et les enseignants s'avère décevant. En somme, à la lumière des résultats disponibles, les propriétés psychométriques de l'EDC-P apparaissent satisfaisantes.

AVANT-PROPOS

Je tiens d'abord à offrir toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Marie Poirier, pour sa grande générosité, tant sur le plan humain que professionnel. Marie, par le partage de ses connaissances et de son expérience, m'a permis de me dépasser et m'a donné le goût de faire de la recherche. Le Docteur Marie Poirier est pour moi un modèle à suivre.

Je veux également remercier la *Commission Scolaire de La Jeune-Lorette* pour son soutien financier et technique. Plus particulièrement, monsieur Richard Tremblay, par sa disponibilité aux étapes initiales du projet, a collaboré au bon déroulement de cette recherche. Je suis également reconnaissant envers les psychologues et les enseignants de la *Commission Scolaire de la Jeune-Lorette*, de la *Commission Scolaire de Beauport* et de la *Commission des Écoles Catholiques de Québec* pour leur participation à l'étude. J'offre également mes remerciements à Mark H. Freeston pour son aide au niveau du traitement statistique des données. Enfin, je tiens également à remercier tous les parents qui ont accepté de participer.

Évidemment, sans tous et toutes les nommer, je voudrais dire un gros merci à tous mes collègues de travail du laboratoire qui m'ont aidé de bien des façons. Je lève également mon chapeau à ma conjointe, Marie-Élène Roberge, pour l'écoute et la compréhension dont elle a fait preuve à mon égard au cours de la dernière année.

Enfin, un merci spécial à ma mère, Chantal Lavoie. Par ses nombreux sacrifices et sa détermination, elle m'a permis de me rendre où je suis aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
AVANT-PROPOS	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	VI
LISTES DES ANNEXES	VIII
ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE	1
INTRODUCTION	3
Les troubles du comportement : définition et prévalence	3
L'importance de l'évaluation : une approche multi-méthodes et multi-dimensionnelle	6
Caractéristiques générales des échelles d'évaluation comportementale	8
Accord inter-juges	10
L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent (EDC-P)	12
Développement et validation de l'EDC-P	14
STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE	18
Le critère employé dans la présente étude	18
Examen de la validité relative à un critère	20
Examen de l'accord inter-juges	21
MÉTHODE	22
Procédures de sollicitation et recrutement des sujets	22
Sujets	24
La description de l'échantillon clinique : enfants en TC	24
Caractéristiques comportementales des enfants en TC	24
Données socio-démographiques de l'échantillon clinique : répondants	25

Description de l'échantillon pairé : enfants ordinaires	26
Données socio-démographiques de l'échantillon pairé : répondants	27
Description de l'échantillon normatif de Perreault (1996)	27
Données socio-démographiques de l'échantillon normatif : répondants	28
RÉSULTATS	28
Comparaisons entre l'échantillon clinique et l'échantillon pairé	28
Sensibilité et spécificité	31
Analyse discriminante	33
Pouvoir prédictif	34
Accord inter-juges	37
Corrélations de Pearson	38
Corrélations intra-classe	39
DISCUSSION	40
Comparaisons entre les échantillons	40
Caractéristiques socio-démographiques	40
Évaluations des parents et des enseignants	41
Caractéristiques comportementales des enfants en TC	42
Validité relative à un critère	44
Accord inter-juges	45
Limites de l'étude et suggestions de travaux ultérieurs	48
CONCLUSIONS GÉNÉRALES	50
RÉFÉRENCES	53
ANNEXE A	62
ANNEXE B	74
ANNEXE C	83
ANNEXE D	85
ANNEXE E	88
ANNEXE F	92

ANNEXE G	95
ANNEXE H	102
ANNEXE I	104
ANNEXE J	107
ANNEXE K	109
ANNEXE L	113
ANNEXE M	115
ANNEXE N	118
ANNEXE O	121
ANNEXE P	124
ANNEXE Q	127
ANNEXE R	129

LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 : Répartition des enfants en TC selon le sexe et le degré scolaire	119
Tableau 2 : Niveau de scolarité des parents de l'échantillon clinique	119
Tableau 3 : Revenu familial annuel brut pour l'échantillon clinique	120
Tableau 4 : Répartition des enfants ordinaires de l'échantillon pairé selon le sexe et le degré scolaire	122
Tableau 5 : Niveau de scolarité des parents de l'échantillon pairé	122
Tableau 6 : Revenu familial annuel brut pour l'échantillon pairé	123
Tableau 7 : Répartition des enfants de l'échantillon normatif selon le sexe et le degré scolaire	125
Tableau 8 : Niveau de scolarité des parents de l'échantillon normatif	125
Tableau 9 : Revenu familial annuel brut pour l'échantillon normatif	126
Tableau 10 : Moyennes et écarts-types pour les échantillons clinique clinique et pairé et résultats des tests t pour échantillons dépendants	29
Tableau 11 : Statistiques descriptives et résultats des tests t pour les caractéristiques comportementales des enfants en TC	128
Tableau 12 : Indices de sensibilité et de spécificité pour des scores critères de 55 à 60	32
Tableau 13 : Indices du pouvoir prédictif à l'aide d'un score critère de 55	130
Tableau 14 : Indices du pouvoir prédictif à l'aide d'un score critère de 56	131
Tableau 15 : Indices du pouvoir prédictif à l'aide d'un score critère de 57	132

Tableau 16 : Indices du pouvoir prédictif à l'aide d'un score critère de 58	133
Tableau 17 : Indices du pouvoir prédictif à l'aide d'un score critère de 59	134
Tableau 18 : Indices du pouvoir prédictif à l'aide d'un score critère de 60	135
Tableau 19 : Résultats des tests <i>t</i> pour échantillons indépendants entre les scores des parents et des enseignants	37
Tableau 20 : Corrélations de Pearson entre les scores des parents et des enseignants	38
Figure 1 : Pouvoir prédictif positif et pouvoir prédictif négatif à partir d'un score critère de 57 et un échantillon de 1000 enfants	36

LISTE DES ANNEXES

Annexe A : Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent (EDC-P)	62
Annexe B : Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EDC)	74
Annexe C : Traduction du <i>Systematic screening for behavioral disorders</i> (SSBD)	83
Annexe D : Communiqué envoyé aux directions des commissions scolaires et des écoles	85
Annexe E : Critères d'inclusion des enfants en TC et questionnaire sur les caractéristiques comportementales remis aux psychologues	88
Annexe F : Marche à suivre par les psychologues participants	92
Annexe G : Lettre de présentation du projet d'étude remise aux parents	95
Annexe H : Marche à suivre par les parents participants	102
Annexe I : Formulaire de consentement pour les parents	104
Annexe J : Rappel envoyé aux parents	107
Annexe K : Communiqué envoyé aux enseignants	109
Annexe L : Marche à suivre par les enseignants participants	113
Annexe M : Formulaire de consentement pour les enseignants	115
Annexe N : Tableaux de données socio-démographiques pour l'échantillon clinique	118
Annexe O : Tableaux de données socio-démographiques pour l'échantillon pairé	121
Annexe P : Tableaux de données socio-démographiques pour l'échantillon normatif	124

Annexe Q : Statistiques descriptives et tests t sur les caractéristiques comportementales	127
Annexe R : Tableaux 13 à 18 : indices de pouvoir prédictif à l'aide de scores critères de 55 à 60	129

ÉNONCÉ GÉNÉRAL DE LA PROBLÉMATIQUE

L'objectif général de la présente étude est de poursuivre l'étude des propriétés psychométriques de l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent* (EDC-P ; Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot, Maranda et Freeston, 1998). Plus spécifiquement, un examen de la validité relative à un critère est effectué. Un tel examen consiste à vérifier la relation existant entre les scores à un test et un critère spécifique. Un critère est une mesure indépendante d'une performance ou d'un comportement que le test doit mesurer ou prédire (Aiken, 1997 ; Anastasi et Urbina, 1997). Dans la présente étude, le critère employé est un diagnostic de trouble du comportement documenté en milieu scolaire. Par ailleurs, un objectif secondaire est d'examiner également la fidélité inter-juges de l'instrument.

L'EDC-P est un instrument où le comportement habituel de l'enfant est évalué par les parents. La version originale de l'EDC-P, l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC ; Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993), est destinée aux enseignants. L'EDC est un des instruments les plus utilisés actuellement au Québec pour l'évaluation comportementale en milieu scolaire. De façon générale, la version enseignant présente d'excellentes propriétés psychométriques. De plus, l'EDC est un des rares instruments de ce type qui fournit des données normatives québécoises.

Afin d'obtenir un meilleur aperçu des multiples dimensions des difficultés comportementales des enfants d'âge scolaire, il est nécessaire d'obtenir de l'information provenant de plusieurs sources (Achenbach, 1985, Achenbach et McConaughy, 1987 ; Bellack et Hersen, 1988 ; Kauffman, 1993 ; Sattler, 1992). En outre, il est généralement admis que l'information provenant des parents est particulièrement importante (Achenbach, 1991 ; Connors, 1989 ; Sattler, 1992). Sheridan et Kratochwill (1992) considèrent que les parents doivent participer à l'évaluation des difficultés et des besoins de l'enfant afin d'établir un projet

d'intervention adapté et efficace. Aussi, plusieurs intervenants du milieu éducationnel québécois ont récemment exprimé le besoin de disposer d'un outil procurant de l'information sur le fonctionnement de l'enfant à la maison. En conséquence, des travaux de validation d'une version de l'EDC destinée aux parents (EDC-P) ont récemment été menés par Perreault (1996).

Les travaux préliminaires sur l'EDC-P suggèrent que de façon générale, ses propriétés psychométriques sont adéquates. Cependant, Perreault (1996) souligne que les résultats associés à la validité de critère de l'EDC-P doivent être considérés avec prudence compte tenu de certaines particularités de l'échantillon d'enfants en troubles de comportement (TC) auquel elle a fait appel. Les enfants inclus dans cet échantillon devaient être officiellement déclarés en TC au ministère de l'Éducation du Québec. D'une part, l'échantillon étant restreint ($n = 33$), la généralisation des résultats à l'ensemble de la population d'enfants en TC comporte certains risques. D'autre part, selon Perreault, l'utilisation d'une identification formelle de TC au ministère de l'Éducation pourrait s'avérer un critère inadéquat. Selon la chercheuse, la déclaration formelle est un critère qui ne représente pas de façon satisfaisante la réalité des TC dans le système éducationnel. Cette question est d'importance puisque l'EDC-P est destinée, entre autres, à être utilisée en milieu scolaire.

Afin d'être un outil valide et fidèle dans ce contexte, la correspondance entre l'identification en milieu scolaire et les scores à l'EDC-P doit être clairement établie. Vérifier la validité d'une évaluation parentale obtenue à l'aide de l'EDC-P lorsque le critère à prédire est la présence de TC en milieu scolaire est donc fort pertinent. Partant, l'objectif principal de l'étude est de vérifier dans quelle mesure l'évaluation parentale, réalisée à l'aide de l'EDC-P, constitue un indice valide des TC en milieu scolaire.

De façon spécifique, ce mémoire propose, comme le suggère Perreault (1996), une réévaluation de la validité de critère de l'EDC-P à l'aide d'un critère

plus adéquat et d'un échantillon plus grand. Ainsi, des analyses de sensibilité et de spécificité et une analyse discriminante sont effectuées afin de vérifier si l'EDC-P permet d'identifier correctement les enfants évalués. Enfin, en comparant les évaluations des parents et des enseignants, la fidélité inter-juges de l'instrument est examinée.

Dans les pages qui suivent, afin de procurer un aperçu des construits théoriques sur lesquels repose la construction de l'EDC-P, certaines notions de base relatives aux troubles du comportement seront d'abord abordées. Dans les sections suivantes, l'importance de l'évaluation dans une perspective multi-méthodes et multi-dimensionnelle est discutée et une brève description des caractéristiques générales des échelles d'évaluation comportementale est présentée. Suite à une description succincte de l'EDC-P, la stratégie méthodologique employée afin d'atteindre les objectifs de la présente étude est décrite.

INTRODUCTION

Les troubles du comportement : définition et prévalence

Plusieurs facteurs font en sorte, qu'à l'heure actuelle, aucune définition des troubles du comportement (TC) n'est généralement acceptée par tous les chercheurs et professionnels qui travaillent dans le domaine (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Cependant, il demeure important de comprendre d'une part, les cadres de référence sous-jacents à la construction des échelles d'évaluation comportementale, et d'autre part, de connaître les construits théoriques qu'elles prétendent mesurer.

En milieu institutionnel, les psychiatres définissent les psychopathologies à l'aide d'un système nosologique servant à décrire de façon spécifique les comportements associés à des troubles particuliers (DSM ; *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ; American Psychiatric Association, 1994). Cependant, ce cadre de référence n'a été que peu ou pas utilisé en psychologie scolaire (McBurnett, 1996). Dans le domaine de l'éducation, les TC sont plutôt définis au sens large afin d'identifier des difficultés émotives ou comportementales (Forness et Knitzer, 1992). Cette définition inclut les deux grandes catégories de TC, soit les comportements extériorisants et intériorisants.

En effet, malgré le manque de cohésion au niveau de la définition précise des TC, à partir d'observations empiriques, la recherche dans le domaine a permis d'identifier deux grandes dimensions permettant de caractériser ces troubles. Il s'agit des comportements extériorisants (ou sur-réactifs, sous-contrôlés), caractérisés par une activité perturbatrice qui se manifeste par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité, et des comportements intériorisants (ou sous-réactifs, sur-contrôlés), caractérisés par de la timidité, de l'inhibition et de l'isolement social (Achenbach, 1985 ; Achenbach et Edelbrock, 1989, 1978 ; Sattler, 1992).

Au Québec, le ministère de l'Éducation (MÉQ) propose une définition des troubles du comportement dans une perspective éducationnelle (Tremblay et Royer, 1992b) :

« L'élève présentant des troubles de la conduite ou de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial ».

Toujours selon Tremblay et Royer (1992b), un élève présente une difficulté d'adaptation dans la mesure où ses comportements inadaptés sont beaucoup plus persistants, plus constants, plus fréquents, plus graves et plus complexes que ceux de la moyenne des autres enfants de son âge et de son sexe.

Pour ce qui est de la prévalence des troubles du comportement, encore une fois, plusieurs facteurs font en sorte que les estimés varient d'une étude à l'autre, notamment la méthodologie employée et le manque de consensus par rapport à la définition des TC (Kauffman, 1993).

Les taux de prévalence observés par les chercheurs varient entre 0,5% et 20% (Kauffman, 1993). Selon le ministère de l'Éducation du Québec, les TC constituent un problème sérieux dans le réseau scolaire (Tremblay et Royer, 1992a). Pour l'ensemble de la province, la prévalence est passée de 1989-1990 à 1995-1996 de 1,41% à 2% pour le secteur primaire et de 2,26% à 2,6% pour le secondaire. Afin d'illustrer l'ampleur du problème, notons que ces taux représentent 11 610 enfants du primaire et 12 821 jeunes du secondaire identifiés comme présentant des TC (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996). D'ailleurs, selon Kaufmann (1993), le taux global réel se situerait plutôt entre 3% et 6% compte tenu que ces chiffres n'incluent que les enfants officiellement identifiés par les commissions scolaires. En fait, les troubles de comportement constituent la majorité des cas référés aux psychologues en milieu scolaire comme en milieu institutionnel (Short et Shapiro, 1993). Les difficultés d'adaptation des élèves en TC préoccupent au plus haut point les intervenants du système éducationnel, car une proportion importante des jeunes qui sont référés aux services de l'adaptation scolaire pour des difficultés de comportement ou d'apprentissage au cours de leurs études primaires se dirige à l'adolescence vers le décrochage scolaire, vers l'échec académique ou font l'école buissonnière (Fortin et Noël, 1993).

L'importance du problème justifie donc le développement d'outils adéquats afin de soutenir les activités de dépistage, d'évaluation et d'intervention. Comme

l'étape préliminaire à toute intervention efficace est une évaluation complète des déficits et besoins de l'enfant, la section suivante du texte discute de son importance et de l'orientation à donner à cette évaluation.

L'importance de l'évaluation : une approche multi-méthodes et multi-dimensionnelle

En raison des conséquences importantes du problème, que ce soit pour l'enfant, la famille ou pour le système éducationnel, les psychologues en milieu scolaire cherchent à identifier précocement les indicateurs des TC chez les enfants de niveau primaire (Fortin et Noël, 1993). L'évaluation est généralement l'étape préliminaire menant à l'élaboration d'un plan d'intervention adapté et efficace (Achenbach, 1993 ; Kazdin, 1988). D'ailleurs, Fortin et Noël soulignent qu'un des facteurs de la réussite de l'intervention auprès des élèves en TC est l'utilisation d'une évaluation rigoureuse et précise. Les cliniciens et chercheurs intéressés à l'évaluation des TC chez les enfants ont mis en évidence l'importance d'obtenir de l'information provenant de plusieurs sources, incluant par exemple les parents, les professeurs et les enfants eux-mêmes (Achenbach, 1993). De plus, Bagnato, Mattison et Dickerson Mayes (1986) suggèrent d'utiliser une stratégie multi-méthodes et multi-dimensionnelle dans l'évaluation des problèmes de comportements de l'enfant. Ainsi, en plus d'utiliser plusieurs informateurs, plusieurs méthodes peuvent être employées comme par exemple les échelles d'évaluation comportementale, les entrevues cliniques et l'observation systématique du comportement. Plusieurs perspectives procurent un échantillonnage plus complet des comportements de l'enfant couvrant plusieurs contextes et des périodes de temps variées.

En milieu scolaire, lorsque une évaluation des difficultés de comportement d'un enfant doit être effectuée, deux grandes méthodes sont employées : la

méthode fonctionnelle et la méthode normative (Shapiro et Kratochwill, 1988 ; Tremblay et Royer, 1992a).

La méthode fonctionnelle s'appuie principalement sur l'observation directe du comportement de l'enfant dans son milieu et cherche à découvrir les variables susceptibles d'y être modifiées (Tremblay et Royer, 1992a). Les questionnaires non normalisés ainsi que les entrevues font également partie de cette catégorie. La méthode normative quant à elle repose sur l'analyse de données obtenues à partir d'échantillons d'enfants afin d'en tirer des constantes, des profils, des traits communs dans les problèmes présentés (Achenbach, 1985 ; Achenbach et McConaughy, 1987). L'ensemble des épreuves standardisées font partie de cette catégorie, dont les échelles d'évaluation du comportement (Tremblay et Royer, 1992a). Ainsi, l'enfant évalué est comparé à un groupe de référence qui sert de norme selon son sexe, son âge ou son niveau académique.

Selon Mash (1989), la méthode normative est importante pour plusieurs raisons ; elle peut permettre : (1) de dépister les problèmes, (2) d'évaluer les attentes des enseignants et des parents, (3) de distinguer les difficultés chroniques des difficultés communes ou transitoires, (4) de décider quand une intervention s'impose, (5) d'établir les buts de l'intervention, (6) de suggérer diverses formes d'intervention et (7) d'évaluer l'importance réelle d'un changement.

En somme, à la lumière de ce qui vient d'être présenté, il semble que les échelles d'évaluation comportementale sont une dimension importante d'une évaluation complète des TC. D'ailleurs, celles-ci sont largement utilisées en milieu scolaire (Gresham, 1985 ; Hutton, Dubes et Muir, 1992 ; McConaughy et Achenbach, 1989 ; Shapiro, 1987 ; Shapiro et Kratochwill, 1988). Dans la section suivante, une brève description des caractéristiques générales de ce type d'instruments est présentée.

Caractéristiques générales des échelles d'évaluation comportementale

Tel que mentionné précédemment, les échelles d'évaluation comportementale sont des instruments qui reposent sur l'évaluation subjective d'un tiers (Aiken, 1996). Typiquement, elles présentent une liste d'items décrivant certains comportements ou certaines conduites. Selon l'échelle utilisée, l'observateur cote la présence, la fréquence ou la gravité du comportement (Shapiro et Kratochwill, 1988). Quoique la plupart des échelles décrivent principalement des comportements dits mésadaptés, certaines d'entre elles comportent un groupe d'items plus positifs référant aux compétences et habiletés de l'enfant (Sattler, 1992).

Une administration ainsi qu'une cotation aisée et rapide comptent parmi les plus grands avantages de ces instruments. En effet, ils permettent de recueillir une quantité importante de données en peu de temps et ce, à un coût minime (Shapiro, 1987). Ces instruments complètent bien l'entrevue clinique ainsi que les observations directes du comportement (Elliot, Busse et Gresham, 1993). Par exemple, le fait de faire compléter une échelle avant une première rencontre avec le professeur ou les parents peut être avantageux. Ainsi, le psychologue détient déjà beaucoup d'informations lors des entrevues initiales et pourra être plus efficace dans l'analyse du problème, par exemple en explorant certaines hypothèses spécifiques suggérées par les résultats (Elliot et coll., 1993).

Par ailleurs, ces outils peuvent être très utiles dans l'élaboration d'un plan d'intervention de même qu'au niveau de l'évaluation du processus thérapeutique (Achenbach, 1985, 1993 ; Achenbach et McConaughy, 1987 ; Shapiro, 1987). En effet, étant donné que les échelles comportementales couvrent une vaste étendue de problèmes comportementaux, elles peuvent contribuer au choix des objectifs d'intervention ou soutenir l'identification de comportements-cibles (Elliot, Busse et Gresham, 1993).

Par surcroît, il est typiquement reconnu que ces instruments permettent l'étude des perceptions de nombreux observateurs, notamment des parents, des enseignants et des autres intervenants qui travaillent avec l'enfant (Achenbach, 1993 ; Sattler, 1992). Les informations recueillies sont ainsi basées sur un ensemble d'observations variées. L'utilisation de ces outils rend donc possible la comparaison des comportements de l'enfant - ou à tout le moins la perception de ceux-ci - dans des situations différentes et fournit de plus une façon standardisée de communiquer l'information entre les intervenants.

Évidemment, les échelles comportementales ne comportent pas que des avantages. McConaughy (1993) souligne entre autres que les résultats obtenus ne fournissent pas d'informations au sujet des causes ou de l'étiologie du problème. Pourtant, selon Bellack et Hersen (1988), cette information est essentielle afin d'élaborer un plan d'intervention efficace. De plus, ce type de procédure quantifie des opinions et met de côté les aspects idiosyncratiques du comportement de l'enfant (Achenbach, 1985). Par ailleurs, les cotes obtenues aux échelles n'indiquent que la fréquence relative des comportements, c'est-à-dire que le nombre exact des manifestations comportementales n'est pas indiqué (Elliot et coll., 1993). Finalement, la plupart des auteurs s'entendent pour souligner que les scores peuvent varier selon l'évaluateur sollicité (Achenbach, McConaughy et Howell, 1987 ; Lee, Elliott et Barbour, 1994 ; Sattler, 1992 ; Wilson et Bullock, 1989).

Comme le présent mémoire se propose d'évaluer l'accord entre les parents et les enseignants des enfants évalués, la section suivante discute brièvement de cette question.

Accord inter-juges

Tel que mentionné précédemment, les échelles comportementales peuvent être utilisées par plusieurs personnes, chacun des observateurs pouvant être influencés par plusieurs facteurs incluant le contexte dans lequel il côtoie l'enfant et son type de relation et d'interaction avec celui-ci (McConaughy, 1993).

Achenbach, McConaughy et Howell (1987), dans le cadre d'une méta-analyse de 119 études comportant 269 échantillons, rapportent que le coefficient de corrélation moyen entre des observateurs similaires, par exemple le père et la mère, est de l'ordre de 0,60. Par ailleurs, l'accord moyen entre des observateurs différents, par exemple un parent et un professeur, est de l'ordre de 0,28, et enfin, l'accord entre les enfants eux-mêmes et un autre observateur est de l'ordre de 0,22. Dans le même ordre d'idées, Gagnon, Vitaro et Tremblay (1992) rapportent des coefficients similaires pour un échantillon important d'enfants québécois ($N = 1924$). Ces chercheurs rapportent des corrélations de 0,21 et 0,22 pour les problèmes intériorisants pour les garçons et les filles respectivement, et de 0,26 et 0,39 pour les problèmes extériorisants.

Ces différents résultats empiriques laissent donc supposer qu'il n'est pas rare d'observer des divergences importantes dans les évaluations du comportement d'un enfant, et ce, en dépit du fait que la validité de critère ainsi que les données relatives à la fidélité des instruments se révèlent tout à fait adéquates. Compte tenu des multiples facteurs pouvant influencer les évaluations, il n'est pas étonnant que plusieurs études montrent un degré faible à modéré d'accord inter-juges lorsque la fidélité des échelles comportementales est examinée. D'ailleurs, Blackwell (1992) note dans son analyse critique du *Behavior dimensions rating scale* (BDRS ; Bullock et Wilson, 1989), la version américaine de l'EDC, la faiblesse des coefficients obtenus pour l'entente entre les observateurs. Cependant, il n'est pas tout à fait clair si les différences de scores observées

reflètent des variations réelles dans le comportement de l'enfant ou l'influence de divers biais.

En effet, selon plusieurs auteurs (Achenbach, McConaughy et Howell, 1987 ; Wilson et Bullock, 1989), de telles divergences sont attendues et les évaluations provenant de différents observateurs sont considérées comme des informations complémentaires donnant un portrait plus fidèle du fonctionnement de l'enfant dans différents contextes. Ainsi, les faibles coefficients d'accord inter-juges refléteraient des variations réelles du comportement de l'enfant ou encore des variations au niveau de l'environnement et de la relation entre l'observateur et l'enfant. Cependant, Greenbaum, Dedrick, Prange et Freidman (1994) notent que ces divergences peuvent être dues aux effets de la méthode d'évaluation (*method effects*). Ces effets sont des artefacts de mesure qui peuvent être inhérents aux caractéristiques personnelles de l'observateur (Saal, Downey et Lahay, 1980), à l'instrument lui-même ou à la méthode de collecte des données.

Or, une étude récente employant les versions enseignant et parent de l'EDC montre un degré d'accord plus élevé que les résultats typiquement obtenus (Baribault, Maranda, Morizot, Poirier et Verreault, 1996). Les coefficients de corrélation intra-classe moyens obtenus sont de 0,85 entre les deux parents, de 0,80 entre deux professeurs partageants le temps d'enseignement d'une même classe, de 0,74 entre un parent et un professeur régulier et de 0,58 entre un professeur régulier et un professeur spécialisé tel qu'un professeur d'éducation physique. Ainsi, Baribault et coll. concluent que, pour cette étude, les caractéristiques de l'observateur ne semblent pas avoir un impact significatif sur les scores. En effet, lorsque le contexte d'observation est le même pour les deux observateurs, des corrélations élevées sont observées malgré le fait que les observateurs soient différents. Par exemple, une corrélation moyenne de 0,85 est obtenue entre le père et la mère en dépit du fait que ces deux observateurs ont sans doute des caractéristiques différentes. Cependant, le contexte d'observation et le degré de familiarité avec l'enfant semblent influencer les scores obtenus à

l'aide l'instrument. En effet, lorsque les deux observateurs ne partagent pas le contexte d'observation, une diminution significative des corrélations est observée. Ainsi, la taille des corrélations provenant de deux parents ou de deux enseignants est significativement plus élevée que des corrélations provenant d'un parent et d'un enseignant par exemple. En ce qui a trait au degré de familiarité, lorsque les deux observateurs ont un degré de familiarité plus élevé avec l'enfant, des corrélations significativement plus élevées sont obtenues. Par exemple, les corrélations provenant des deux parents - considérés comme ayant un niveau de familiarité plus élevé avec l'enfant - sont plus élevées que les corrélations provenant de deux enseignants réguliers qui partagent le temps d'enseignement d'une même classe. Par surcroît, les corrélations provenant de deux enseignants réguliers sont significativement plus élevées que les corrélations provenant d'un enseignant régulier et d'un enseignant spécialisé qui est considéré comme ayant un degré de familiarité moindre avec l'enfant. Partant, il semble, à prime abord, que les caractéristiques de l'observateur n'influencent pas significativement les scores obtenus à l'aide de l'EDC-P. Cependant, le contexte d'observation et le niveau de familiarité avec l'enfant doivent être pris en considération.

La section suivante du texte présente une brève description de l'EDC-P. De plus, l'ensemble des procédures d'évaluation des propriétés psychométriques de l'instrument seront brièvement présentées. Les travaux d'évaluation de la validité de contenu, de la validité de construit, de la cohérence interne, de la validité convergente ainsi que de la validité relative à un critère seront tour à tour présentés.

L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent (EDC-P)

Comme mentionné précédemment, *L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent* (EDC-P ; Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot,

Maranda et Freeston, 1998) est un instrument qui vise à détecter la présence de troubles du comportement (TC) chez les enfants d'âge primaire (annexe A).

L'EDC-P est une adaptation de l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC ; Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993) qui elle, est destinée aux enseignants (annexe B). L'EDC-P conserve le même format et les 43 items originaux, quoique revus et corrigés. Comme dans le cas de l'EDC, chaque item de l'EDC-P est présenté sous la forme d'un descripteur bipolaire dont un des pôles décrit un comportement désirable ou adapté tandis que l'autre constitue une conduite problématique. Le parent doit situer le comportement habituel de l'enfant entre ces deux extrêmes à l'aide d'un continuum à sept degrés. Un exemple d'item suit.

Item 10 :

*Observe les règles * * * * * Enfreint les règles*

est capable de répondre aux attentes dans une situation donnée. est incapable de se conformer ou de répondre à des attentes déterminées.

Les items de l'EDC-P sont regroupés à l'intérieur de trois sous-échelles, soit:

- 1) **Agressif-perturbateur** : Comportement qui se manifeste chez les sujets qui se battent, profèrent des menaces ou adoptent généralement une attitude agressive et hostile envers les autres (14 items) ;
- 2) **Irresponsable-inattentif** : Comportement qui se manifeste chez les sujets qui agissent de façon irresponsable et inattentive par rapport aux règles établies, ce qui peut expliquer pourquoi ils sont incapables de répondre aux exigences dans une situation donnée (15 items) ;

3) **Renfermé** : Comportement qui se manifeste chez les sujets qui sont timides, craintifs, mal à l'aise ou passifs. On remarque également que ces sujets jouent seuls ou qu'ils ne démontrent guère d'intérêt pour ce qu'il font (14 items).

Les deux premières sous-échelles réfèrent aux troubles extériorisants tandis que la dernière réfère aux troubles intériorisants. L'EDC-P permet d'obtenir des scores bruts et des scores standards (scores T ; $M = 50$, $ÉT = 10$). Ces scores sont disponibles pour le total de l'échelle et pour chaque sous-échelle.

L'instrument s'accompagne de normes pour les garçons et les filles de la maternelle à la sixième année du primaire.

Développement et validation de l'EDC-P

Validité de contenu. Dans un premier temps, un ensemble de procédures est utilisé afin de vérifier la validité de l'instrument. Des études de validité de contenu sont d'abord réalisées à l'aide d'une procédure systématique. Puisque l'instrument leur est destiné, des rencontres avec des parents sont organisées afin d'évaluer l'ensemble des composantes de l'EDC-P. Par la suite, en raison de leurs connaissances des comportements des enfants du primaire et des parents de ces derniers, une rencontre avec des psychologues scolaires et des enseignants est également effectuée. Une dernière rencontre est organisée avec des parents d'enfants qui présentent des TC. Le processus d'évaluation résulte en la simplification des consignes par rapport à la version originale. Les 43 items de la version originale sont conservés, mais 38 de ces items sont adaptés au contexte domestique. Par exemple, l'item «*aime ses compagnons de classe*» de la version enseignant devient «*aime ses camarades*» dans la version parent. Suite aux suggestions des juges, huit items sont ajoutés à titre exploratoire. Cependant, ces derniers ne sont pas retenus dans la version finale puisqu'ils ne contribuent ni à la variance expliquée par les solutions factorielles ni à l'identification correcte des

enfants en TC. De façon générale, les juges experts se sont tous avérés hautement satisfaits de l'instrument. Finalement, un linguiste a effectué quelques changements au niveau du langage employé pour les descripteurs du comportement et pour les consignes afin qu'une personne ayant complété des études primaires soit en mesure de répondre aux questions.

Validité de construit. Un échantillon composé de 1233 enfants est constitué. Celui-ci renferme trois groupes : un groupe d'enfants ordinaires ($n = 1175$), c'est à dire n'ayant aucune difficulté documentée au ministère de l'Éducation, un groupe d'enfants en difficultés graves d'apprentissage ($n = 22$) et un groupe d'enfants en trouble du comportement ($n = 33$).

Par la suite, afin d'évaluer plus avant les propriétés de l'EDC-P, une procédure multi-critères est employée dans le but de mettre à l'épreuve la structure factorielle de l'instrument. Tout d'abord, une analyse en composantes principales, où les racines latentes (*eigenvalues*) plus grandes que un sont retenues, ainsi qu'une analyse de la pente des éboulements (*scree test*) montrent que des structures à trois, quatre et six facteurs méritent d'être examinées. La stabilité de ces structures est ensuite vérifiée à l'aide d'analyses en composantes principales avec rotation Varimax. Afin de déterminer le nombre de facteurs nécessaires, des critères tels que la taille des racines latentes (*eigenvalues*), le pourcentage total de variance expliquée, le nombre d'items complexes (qui se retrouvent sur plus d'un facteur) et « hyperplanes » (dont la saturation n'est pas assez élevée pour qu'il se retrouvent sur un facteur) ainsi que la stabilité des structures pour différents échantillons sont étudiés. Ces différentes analyses ont permis de rejeter les structures à quatre et six facteurs. La structure à trois facteurs s'est avérée la plus stable. Ainsi, sur la base de l'ensemble des critères statistiques considérés, le choix de la structure factorielle à privilégier pour la version parent de l'EDC s'est arrêté sur la structure tripartite. Enfin, un groupe de psychologues scolaires expérimentés, agissant à titre de juges experts, ont signifié que cette structure permettait une interprétation aisée et que les trois facteurs la constituant se

comparaient adéquatement avec les trois facteurs correspondants pour la version enseignant.

Cohérence interne. Pour ce qui est de la fidélité, la cohérence interne des sous-échelles et du score total est vérifiée. Des coefficients alpha de Cronbach de 0,87 à 0,94 sont obtenus. Des coefficients de cette ordre sont généralement considérés comme très satisfaisants (Aiken, 1997 ; Anastasi et Urbina, 1997).

Validité convergente. Une étude de la fidélité inter-juges de la version enseignant de l'instrument (EDC) où la version parent est employée - étude rapportée précédemment - a démontré un degré d'accord assez élevé ($r = 0,74$) entre les enseignants et les parents (Baribault, Maranda, Morizot, Poirier et Verreault, 1996). Comme les propriétés psychométriques de l'EDC sont bien établies, cette étude fournit des données quant à la validité convergente de l'instrument puisque les deux types d'évaluations s'intéressent à des construits semblables.

Validité relative à un critère. Finalement, afin d'examiner la validité relative à un critère de l'instrument, des analyses de sensibilité et de spécificité sont effectuées à l'aide de différents scores critères (scores T). La sensibilité d'un test correspond à sa capacité d'identifier correctement les personnes présentant le trouble ou la caractéristique qu'il doit mesurer (Glaros et Kline, 1988). Le terme sensibilité diagnostique y fait référence. Elle correspond à la proportion d'enfants présentant des TC qui obtiennent un score supérieur ou égal à un seuil critère donné (vrais positifs). La spécificité, quant à elle, est la capacité d'un test à identifier correctement les personnes qui n'ont pas le trouble évalué (Glaros et Kline, 1988), c'est à dire la proportion d'enfants ordinaires qui obtiennent un score inférieur à un seuil critère donné (vrais négatifs). De façon générale, les performances de classification de l'instrument se sont avérées adéquates. Par exemple, pour l'échelle totale, avec un score critère de 57, l'instrument classe correctement 73% des enfants en TC et 78 % des enfants normaux, tandis qu'avec un score de 58,

73% des enfants en TC et 80% des enfants ordinaires sont classés dans leur groupe respectif.

Dans le même ordre d'idées, une étude récente de la sensibilité et de la spécificité de l'EDC-P montre que lorsque le critère utilisé est différent, les taux de classification de l'instrument sont plus que satisfaisants (Maranda, 1997). En effet, lorsque le diagnostic de TC est posé par des professionnels de la santé mentale provenant de différents milieux institutionnels, l'instrument classe correctement la grande majorité des enfants. Ainsi, avec un score de 57 pour l'échelle totale, l'instrument classe 91% des enfants en TC et 78% des enfants ordinaires dans leur groupe respectif, tandis qu'avec un score de 58, 89% des enfants en TC et 80% des enfants ordinaires sont correctement classifiés.

En somme, l'instrument présente des propriétés psychométriques plus qu'encourageantes. Cependant, les résultats relatifs à la validité de critère soulèvent encore certaines interrogations, en particulier lorsque le diagnostic de TC à prédire provient du milieu scolaire. En effet, les analyses de sensibilité et de spécificité de l'instrument se sont avérées adéquates, mais plusieurs raisons font en sorte que Perreault (1996) suggère de considérer ces résultats avec prudence. Selon la chercheuse, d'une part, le nombre de sujets de l'échantillon clinique est trop restreint pour permettre de généraliser ces résultats. D'autre part, Perreault émet l'hypothèse que le critère utilisé afin d'inclure un jeune dans l'échantillon d'enfants en TC pose certains problèmes. Or, obtenir des données concernant la validité relative à un critère d'un outil du type de l'EDC s'avère des plus important (Aiken, 1997, 1996 ; Anastasi et Urbina, 1997).

Dans la section suivante du document, les raisons qui font que le critère employé par Perreault (1996) ait pu s'avérer inapproprié seront brièvement discutées et le critère employé dans la présente étude sera présenté. La stratégie méthodologique utilisée dans la poursuite des objectifs suivra.

STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE

Le critère employé dans la présente étude

Afin de sélectionner les sujets de l'étude, un nouveau critère est employé pour inclure un enfant dans l'échantillon clinique. Ce critère tient compte des limites et des suggestions soulevées par Perreault (1996). Dans l'étude que la chercheuse a réalisée, la valeur du critère employé pour inclure les sujets dans l'échantillon d'enfants en TC peut être mise en doute.

Dans l'étude de Perreault (1996), les enfants inclus dans l'échantillon clinique devaient être officiellement déclarés au ministère de l'Éducation du Québec. Or, les enfants inclus dans l'échantillon avaient été officiellement identifiés en TC l'année précédent l'étude. Ainsi, dans l'étude de Perreault, il est possible que les enfants faisant partie de l'échantillon aient bénéficié, avant la cueillette des données, d'interventions efficaces, ceci améliorant sensiblement leurs difficultés comportementales. De plus, comme une déclaration au ministère de l'Éducation est un processus relativement long qui doit être précédé de plusieurs mesures et interventions auprès de l'élève (Poliquin-Verville et Royer, 1992), il est fort possible que des enfants qui étaient alors en difficulté de comportement sans être officiellement déclarés au ministère se soient retrouvés dans la catégorie des enfants ordinaires (faux positifs). À partir de ces hypothèses, Perreault (1996) suggère que la validité du critère qu'elle a utilisé afin de constituer son échantillon d'enfants en TC peut être questionnée. Finalement, rappelons que le nombre d'enfants faisant partie de cet échantillon est trop restreint pour généraliser les résultats à l'ensemble de la population d'enfants en TC.

Compte tenu de l'importance, tel que discuté précédemment, d'obtenir des données auprès d'enfants identifiés en TC en milieu scolaire et afin de tenter

d'éliminer les facteurs qui ont pu affecter la sensibilité et la spécificité lors de l'étude de Perreault (1996), un nouveau critère est proposé. Celui-ci fait appel aux psychologues scolaires impliqués dans la présente étude. Les critères d'inclusion des enfants en TC qui font partie de l'échantillon clinique de la présente étude sont définis comme suit :

- 1) L'enfant doit, soit déjà être identifié au ministère de l'Éducation comme étant en trouble du comportement, d'apprentissage ou d'adaptation ou soit être référé et faire l'objet d'un suivi par le service de psychologie ou de l'adaptation scolaire pour les mêmes motifs. Par ailleurs, les enfants qui prennent une médication pour aider à contrôler leurs difficultés comportementales et ceux qui présentent une déficience intellectuelle légère (QI entre 55 et 70) conjointement aux TC ne sont pas exclus.
- 2) L'enfant doit présenter ces difficultés au plan scolaire ou au plan domestique, c'est-à-dire soit à l'école et / ou à la maison.
- 3) Les difficultés doivent être présentes depuis au moins un mois.
- 4) Les problèmes de l'enfant doivent être identifiés par l'extériorisation, l'intériorisation ou les deux simultanément. Une grille d'évaluation systématique est remise aux psychologues afin de standardiser la procédure de sélection des enfants de l'échantillon clinique (Walker et Severson, 1990) (annexe C). Les définitions suivantes leurs sont offertes : L'extériorisation renvoie aux troubles du comportement qui sont dirigés vers l'extérieur, par l'enfant, dans son entourage. Les troubles du comportement liés à l'extériorisation impliquent habituellement un comportement excessif et sont considérés comme inadéquats par les enseignants, le personnel scolaire et les parents. L'intériorisation renvoie quant à elle aux troubles du comportement axés vers la vie intérieure (c'est-à-dire éloignés des sollicitations de l'entourage), qui révèlent des problèmes vis-à-vis de soi-même. Les troubles du comportement liés à

l'intériorisation sont constitués de difficultés que le sujet s'impose lui-même et ils impliquent fréquemment des déficits comportementaux et des habitudes d'évitement social.

Du point de vue psychiatrique, les diagnostics relatifs à la nosologie du système de classification des troubles mentaux reconnus par l'Association des psychiatres américains (DSM ; *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Association, 1994) inclus dans l'échantillon sont les suivants : (1) les troubles des conduites, (2) les troubles du déficit de l'attention-hyperactivité (tous les types), (3) les troubles oppositionnels avec provocation, (4) les troubles anxieux, (5) les troubles dépressifs et (6) les troubles d'adaptation. La section suivante du texte présente la méthodologie utilisée afin d'atteindre les objectifs de l'étude.

Examen de la validité relative à un critère

La présente étude a pour but de faire l'examen de la validité de critère de l'EDC-P à partir d'un diagnostic de TC posé en milieu scolaire. Ainsi, des analyses de sensibilité et de spécificité sont effectuées à l'aide de différents scores critères afin d'identifier celui qui procure une performance de classification optimale de l'EDC-P. De plus, comme il est possible que des combinaisons linéaires des scores permettent une meilleure distinction entre les groupes, une analyse discriminante est effectuée en utilisant les sous-échelles comme prédicteurs.

En somme, en plus de fournir des données empiriques importantes pour les utilisateurs de l'EDC-P, les données relatives aux analyses de sensibilité diagnostique peuvent contribuer à répondre à une question importante relative à l'évaluation des TC en milieu scolaire et qui est très peu documentée dans la littérature : est-ce que l'évaluation du comportement de l'enfant par les parents

permet de détecter la présence des TC à l'école. De plus, l'ajout de données relatives à la fidélité inter-juges permet d'examiner le niveau d'accord entre les différents observateurs du comportement de l'enfant.

Examen de l'accord inter-juges

Avant d'avoir un aperçu de l'accord entre les parents et les enseignants à propos du comportement de l'enfant, les scores obtenus à l'aide de l'EDC-P sont corrélés avec les scores obtenus à l'aide de la version originale destinée aux enseignants, soit l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC ; Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993).

Actuellement, l'EDC est un des instruments les plus employés dans le système éducationnel québécois pour détecter la présence de troubles du comportement (TC). Cet outil présente le même format que l'EDC-P, mais les 43 items se regroupent plutôt en quatre sous-échelles, soit Agressif-perturbateur, Irresponsable-inattentif, Renfermé et Craintif-anxieux. Ce dernier facteur mesure les comportements qui se manifestent chez les sujets tendus, anxieux et méfiants. Les items 2, 12, 19, 21, 22, 32, 38, 39 et 43 de l'EDC-P forment cette sous-échelle. Quoique ces items se greffent sur une des trois sous-échelles de l'EDC-P, l'interprétation des construits associés aux trois premières sous-échelles de la version enseignant (EDC) demeure semblable à celle de l'EDC-P (Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot, Maranda et Freeston, 1998). En effet, le grand nombre d'items partagés par les trois premières sous-échelles de l'EDC et celles de l'EDC-P font en sorte que l'interprétation des scores à ces échelles est comparable.

De façon générale, l'EDC présente de très bonnes propriétés psychométriques (Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993). De plus, les versions parent et enseignant de l'EDC sont parmi les rares instruments de ce

type qui fournissent des données normatives tirées de la population québécoise. En effet, l'EDC procure des normes pour les garçons et les filles de la maternelle et du primaire (Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993) et pour les élèves du secondaire (Parent, Poirier, Freeston et Tremblay, 1994). L'EDC-P quant à lui propose des normes pour les enfants de la maternelle et du primaire.

MÉTHODE

Procédures de sollicitation et recrutement des sujets

La sollicitation des sujets s'effectue auprès de trois commissions scolaires de la grande région de Québec, soit la *Commission Scolaire de la Jeune-Lorette* (CSJL), la *Commission Scolaire de Beauport* (CSB) et la *Commission des Écoles Catholiques de Québec* (CECQ).

Dans un premier temps, le projet de recherche est présenté à la direction des commissions scolaires et des écoles par un bref communiqué (annexe D). Par la suite, les responsables de l'étude rencontrent la direction et les responsables des services de l'adaptation scolaire ou des services de psychologie afin de présenter en détails le projet d'étude et d'obtenir l'assentiment et la collaboration de ces derniers.

Dans un deuxième temps, les psychologues qui participent au projet sélectionnent les enfants inclus dans l'échantillon parmi leurs dossiers actifs à l'aide d'une grille de critères diagnostics spécifiques (annexe C) et remplissent un bref questionnaire concernant les caractéristiques du comportement de l'enfant

(annexe E). Un document expliquant la marche à suivre leur est également remis (annexe F).

À cette étape, l'anonymat des enfants est préservé en apposant un code sur la fiche d'évaluation que les parents remplissent sans que le nom de l'enfant n'y soit inscrit. Seuls les services de psychologie des commissions scolaires conservent sous clé une liste incluant les noms des enfants ainsi que les codes qui leur sont associés.

La sollicitation des parents s'effectue par un envoi postal personnalisé préparé par les responsables de l'étude et remis aux psychologues concernés. L'envoi comprend une lettre de présentation du projet personnalisée et signée par le ou la psychologue qui suit l'enfant (annexe G), une feuille expliquant aux parents la marche à suivre (annexe H), un formulaire de consentement (annexe I), un fiche d'évaluation (EDC-P) avec le code de l'enfant préinscrit et une enveloppe de retour préaffranchie. Une semaine après l'envoi du matériel aux parents, un rappel est envoyé (annexe J). Un tel rappel peut augmenter les taux de réponse par envois postaux d'environ 50% (Dillman, 1978). Les parents disposent de trois semaines pour remplir la fiche d'évaluation et la retourner à l'aide de l'enveloppe de retour préaffranchie.

Dans un troisième temps, les enseignants sont sollicités. Pour les commissions scolaires de la CECQ et de la CSB, les parents devaient d'abord consentir à ce que leur enfant soit évalué par son professeur. Pour la CSJL, les parents devaient consentir à ce que l'évaluation effectuée dans le cadre des services de psychologie soit transmise à des fins de recherche. Les professeurs sont sollicités par téléphone par l'entremise des psychologues et à l'aide d'un bref communiqué (annexe K). Le matériel est transmis par courrier interne aux enseignants qui acceptent de participer et ces derniers disposent de trois semaines pour le retourner de la même façon. Ils reçoivent une feuille expliquant la marche à suivre (annexe L), un formulaire de consentement (annexe M), une fiche

d'évaluation (EDC) avec le code de l'enfant préinscrit et un tiré à part définissant les descripteurs des comportements de l'EDC (annexe B).

Sujets

Trois échantillons distincts sont employés dans la présente étude. Ces trois échantillons se composent d'enfants évalués par un parent à l'aide de l'EDC-P. Le premier est l'échantillon clinique, c'est à dire l'échantillon d'enfants identifiés en TC ($N = 77$). Cet échantillon représente les participants à l'étude en tant que tel. Le deuxième échantillon est un échantillon pairé au premier qui comporte des enfants ordinaires, c'est à dire sans difficulté documenté par le système scolaire ($N = 77$). Les sujets de ce dernier sont tirés du troisième échantillon, soit le groupe normatif recueilli par Perreault (1996).

Description de l'échantillon clinique : enfants en TC

La majorité des sujets provient de la CSJL ($n = 52$; 67,5%), suivit de la CSB ($n = 18$; 23,4%) et de la CECQ ($n = 7$; 9,1%).

Les 77 enfants de l'échantillon sont tous de niveau primaire ou de la maternelle. La majorité sont des garçons ($n = 70$; 90,9 %). Leur âge moyen est de 8,95 ans, allant de cinq à 13 ans. Le tableau 1 (annexe N) présente ces données de façon détaillée.

Caractéristiques comportementales des enfants en TC

Les données concernant les caractéristiques comportementales des enfants en TC sont recueillies par les psychologues à l'aide d'un bref questionnaire (annexe E). Ainsi, la majorité des enfants présentent des troubles extériorisants (n

= 61 ; 79,2%). Quatorze enfants présentent des troubles extériorisants et intériorisants en comorbidité (18,2%) et seulement deux enfants présentent des troubles intériorisants (2,6%). La plupart des enfants présentent des troubles légers ou modérés ($n = 49$; 63,6%), mais plusieurs présentent des difficultés graves de comportement ($n = 28$; 36,4%). Par ailleurs, 47,1% ($n = 33$) des enfants de l'échantillon sont classés en trouble du comportement au ministère de l'Éducation du Québec, tandis que les sujets restants sont référés pour des TC sans avoir été formellement identifiés ($n = 37$; 52,9 %). Sur le plan de l'encadrement scolaire, une faible proportion des enfants proviennent de classes spéciales ($n = 22$; 28,6%), c'est à dire une classe qui regroupe uniquement des enfants en TC ou en trouble d'apprentissage. Par ailleurs, une proportion relativement importante des enfants prend une médication pour aider à contrôler leurs difficultés de comportement ($n = 36$; 46,8%). Enfin, un seul enfant de l'échantillon clinique (1,3%) présente une déficience intellectuelle légère.

Données socio-démographiques de l'échantillon clinique : répondants.

La majorité des répondants sont les mères ($n = 59$; 81%). Il s'ensuit que les pères participent dans une proportion de 19% ($n = 14$). L'âge moyen des parents est de 36,7 ans, variant de 24 à 53 ans. Pour ce qui du niveau de scolarité, la plupart ont obtenu un diplôme d'études secondaires ($n = 22$; 29,7%) ou ont complété un cours professionnel ($n = 23$; 31,1%). Au niveau de la situation familiale, la majorité des parents répondants proviennent d'une famille intacte ($n = 40$; 54,1%), suivi des familles monoparentales ($n = 22$; 29,7%) et des familles reconstituées ($n = 12$; 16,2%). En ce qui concerne le revenu familial annuel brut, la majorité des familles ont un revenu annuel en dessous de 49 999 dollars ($n = 49$; 72,5%). Enfin, le nombre moyen d'enfants par famille est de 1,93 pour l'échantillon clinique. Les tableaux 2 et 3 (annexe N) présentent les données relatives au niveau de scolarité des parents et au revenu familial en détails.

Pour ce qui est de l'échantillon de professeurs, la majorité des données, celles provenant de la CSJL ($n = 51$; 73,9%), ne sont pas disponibles. Les psychologues de cette commission scolaire impliqués dans l'étude se sont avérés dans l'impossibilité de fournir ces données en raison de difficultés techniques. Pour les autres commissions scolaires, la seule donnée disponible réfère au sexe des répondants. Ainsi, la majorité des répondants sont des femmes ($n = 15$; 83,4%).

Description de l'échantillon pairé : enfants ordinaires.

Les données du groupe d'enfants ordinaires - pairés à ceux de l'échantillon clinique - sont tirées de l'échantillon normatif recueilli par Perreault (1996) ($N = 1233$). Cet échantillon sera décrit plus loin. Ainsi, les sujets de l'échantillon clinique sont pairés avec 77 enfants ordinaires de façon quasi aléatoire. Les restrictions établies sont que les sujets doivent être du même sexe, du même âge et de même niveau scolaire. Six sujets de l'échantillon clinique sont pairés avec des sujets ayant une année scolaire de plus compte tenu du manque de sujets ayant les mêmes caractéristiques dans le groupe normatif. Le pairage des sujets de la présente étude avec cet échantillon s'avère une stratégie justifiable pour plusieurs raisons. D'une part, cet échantillon utilise le même instrument, soit l'EDC-P. D'autre part, les données de cet échantillon sont récentes. Enfin, les sujets sont tirés de la même population générale et de la même région géographique.

L'ensemble des sujets de l'échantillon pairé provient de la CSJL. L'échantillon compte 77 enfants de niveau primaire et de la maternelle, soit 70 garçons et 7 filles. Leur âge moyen est de 8,87 ans. Le tableau 4 (annexe O) présente ces données en détails.

Données socio-démographiques de l'échantillon pairé : répondants.

La majorité des répondants sont les mères (64% : $n = 48$), suivies des pères qui participent dans une proportion de 35% ($n = 27$). L'âge moyen des parents est de 36,7 ans, variant de 24 à 53 ans. La majorité des répondants sont les parents biologiques des enfants (97% ; $n = 73$). Un des répondant est un tuteur légal et un autre provient d'une famille d'accueil. Pour ce qui est du niveau de scolarité, la plupart ont obtenu un diplôme d'études secondaires ($n = 19$; 25,7%) ou ont complété un cours professionnel ($n = 17$; 22,9%) ou collégial ($n = 17$; 22,9%). Au niveau de la situation familiale, la grande majorité des parents répondants proviennent d'une famille intacte ($n = 67$; 89,3%), suivi des familles monoparentales ($n = 4$; 5,3%) et des familles reconstituées ($n = 3$; 4%). Un seul enfant de cet échantillon vit en foyer d'accueil. En ce qui concerne le revenu familial annuel brut, la majorité des familles ont un revenu annuel en dessous de 59 999 dollars ($n = 50$; 76,9%). Enfin, le nombre moyen d'enfants par famille pour l'échantillon d'enfants ordinaires est de 2,41. Les tableaux 5 et 6 (annexe O) présentent les données relatives au niveau de scolarité des parents et au revenu familial en détails.

Description de l'échantillon normatif de Perreault (1996).

L'ensemble des sujets de cet échantillon provient de la CSJL. Ce dernier est composé de 1233 enfants dont l'âge varie de 5 à 14 ans. L'échantillon comprend des enfants de la maternelle à la sixième année du primaire. Au niveau du sexe des enfants, la répartition du nombre de filles et de garçons est équivalente dans le groupe ordinaire. Le tableau 7 (annexe P) présente ces données en détails. L'échantillon comporte trois groupes, soit des enfants ordinaires, des enfants en TC et d'autres en difficulté grave d'apprentissage. Les sujets de l'échantillon pairé sont tirés du groupe d'enfants ordinaires ($n = 1175$).

Données socio-démographiques de l'échantillon normatif : répondants.

La majorité des répondants sont les mères dans une proportion de 68,3% ($n = 821$). Les pères participent dans une proportion de 31,7% ($n = 381$). L'âge moyen de l'ensemble des répondants (hommes et femmes) est de 34 ans, variant de 23 à 59 ans. Pour ce qui est du niveau de scolarité, la plupart ont obtenu un diplôme d'études secondaires (30,4%) ou collégial (27,4%). Au niveau de la situation familiale, la grande majorité des parents répondants proviennent d'une famille intacte (78,8%), suivi des familles monoparentales (11,9%) et des familles reconstituées (8,6%). En ce qui concerne le revenu familial, la majorité des familles ont un revenu annuel brut se situant entre 20 000 et 59 999 dollars (74,1%). Enfin, la majorité des familles comptent deux (53,7%) ou trois (23,5%) enfants, tandis que 16% des familles compte un seul enfant. Les tableaux 8 et 9 (annexe P) présentent les données relatives au niveau de scolarité des parents et au revenu familial en détails.

RÉSULTATS**Comparaisons entre l'échantillon clinique et l'échantillon pairé**

Afin d'avoir un premier aperçu des différences entre les échantillons clinique et pairé, les moyennes et écarts-types calculés à partir des scores standards (scores T ; $M = 50$, $ÉT = 10$), pour l'échelle totale et les sous-échelles, sont présentés au tableau 10. De plus, afin de vérifier si des différences de scores statistiquement significatives sont observées entre les deux échantillons, une série de tests t de Student pour échantillons dépendants est effectuée. Les résultats de cette première série d'analyses sont présentés au tableau 10.

Tableau 10

Moyennes écarts-types pour les échantillons clinique et pairé et résultats de tests *t* pour échantillons dépendants.

	Clinique		Pairé		dl	t
	M	ÉT	M	ÉT		
T	64,2105	9,7861	51,5921	9,0158	75	8,8214 **
1	64,4605	10,7038	50,2895	9,7909	75	9,9142 **
2	63,9211	9,1502	51,2763	9,2471	75	8,7161 **
3	56,4868	11,0157	51,9211	10,3586	75	2,7197 *

Note. T = échelle totale, 1 = Agressif-perturbateur, 2 = Irresponsable-inattentif, 3 = Renfermé.

* $p < 0,01$. ** $p < 0,0001$.

L'examen du tableau 10 montre que les enfants de l'échantillon clinique présentent des scores significativement plus élevés que ceux du groupe d'enfants ordinaires, et ce, au niveau de l'échelle totale et des sous-échelles. Cependant, les différences semblent moins importantes pour la sous-échelle Renfermé. Afin de vérifier si les deux groupes se distinguent au niveau de certaines variables socio-démographiques, une série de tests *t* de Student pour échantillons dépendants sont conduits. Pour le sexe, l'âge et le niveau académique des enfants ainsi que l'âge des parents, les résultats ne suggèrent aucune différence significative entre les deux groupes d'enfants.

Pour ce qui est de la scolarité des parents, du revenu familial et du nombre d'enfants par famille, comme ces données sont sur une échelle catégorielle, des tests de rangs de Wilcoxon (*Wilcoxon's rank sums tests*) sont effectués. Les résultats montrent que le niveau de scolarité des parents ($z = -1,9212$; $p < 0,0547$), le revenu familial annuel ($z = 1,9469$; $p < 0,0515$) ainsi que le nombre d'enfants

par famille ($z = -3,1236$; $p < 0,0018$) sont significativement plus bas chez les familles de l'échantillon clinique que chez celles des enfants ordinaires.

Pour le sexe des parents, la situation familiale et le lien parental, comme ces variables se distribuent en catégories croisées (*contingency tables*), des tests de chi carré sont calculés. Les résultats montrent qu'il y a, en proportion, significativement plus de femmes que d'hommes qui acceptent de remplir un questionnaire à propos de leur enfant dans l'échantillon clinique ($\chi^2(1, N = 147) = 5,006$, $p < 0,05$). Pour la situation familiale, les deux échantillons diffèrent également ($\chi^2(3, N = 148) = 24,751$, $p < 0,001$). En effet, il y a plus de familles intactes dans l'échantillon d'enfants ordinaires et il y a plus de familles monoparentales et recomposées dans l'échantillon d'enfants en TC. Pour ce qui du lien familial, aucune différence n'est observée puisque tous les répondants sont les parents des enfants, sauf deux dans l'échantillon pairé.

Dans le but de vérifier s'il y a des différences intra-groupe au niveau de certaines caractéristiques comportementales propres aux enfants de l'échantillon clinique, une série de tests *t* de Student pour échantillons dépendants est effectuée. Les résultats de ces analyses sont présentés au tableau 11 (annexe R). Ces résultats ne suggèrent aucune différence significative entre les enfants qui ont été officiellement déclarés au ministère de l'Éducation comme étant en TC et ceux qui ne le sont pas. De plus, les enfants qui sont dans une classe spéciale et ceux qui sont dans une classe régulière ne se distinguent pas non plus.

Par contre, en ce qui a trait à l'intensité ou la gravité des difficultés de comportement, les enfants identifiés comme présentant des TC graves et ceux présentant des TC légers ou modérés se distinguent significativement au niveau de l'échelle totale et de toutes les sous-échelles. En effet, tel qu'attendu, les enfants identifiés comme présentant des TC graves présentent davantage de comportement inadéquats. De plus, les évaluations des enfants qui prennent une

médication afin d'aider à contrôler leur difficultés comportementales et celles de ceux qui n'en prennent pas diffèrent significativement pour l'échelle totale et les sous-échelles Irresponsable-inattentif et Renfermé. L'examen des statistiques descriptives au tableau 11 (annexe Q) montre que les parents rapportent davantage de difficultés de comportement chez les enfants qui prennent une médication. Cependant, les enfants ne se distinguent pas au niveau de l'échelle Agressif-perturbateur.

Insérer tableau 11 ici

Afin de vérifier de façon plus rigoureuse si les échelles permettent de bien distinguer les deux groupes et afin de vérifier plus avant la validité de critère de l'EDC-P, des analyses de sensibilité et de spécificité ont été menées pour le score total et les scores aux sous-échelles.

Sensibilité et spécificité

Tel que mentionné précédemment, la sensibilité d'un test correspond à sa capacité d'identifier correctement les personnes présentant le trouble ou la caractéristique qu'il doit mesurer (Glaros et Kline, 1988). Elle correspond ici à la proportion d'enfants présentant des TC qui obtiennent un score supérieur ou égal à un score critère donné (score 7) pour l'échelle totale ou une des sous-échelles. La spécificité, quant à elle, est la capacité d'un test à identifier correctement les personnes qui n'ont pas le trouble évalué (Glaros et Kline, 1988). Ici, c'est la proportion d'enfants ordinaires qui obtiennent un score inférieur au score critère pour l'échelle totale et les sous-échelles.

Dans le but de déterminer le score critère optimal pour la classification des enfants, une série de scores critères sont analysés soit, des scores de 55 à 60. L'examen de plusieurs scores critères nous renseigne sur la performance de l'instrument en fonction de différents seuils. Ainsi, celui qui donne les meilleurs résultats peut être identifié. Ces analyses sont effectuées à partir des scores *T* pour l'échelle totale et pour les sous-échelles. Le tableau 12 présente les pourcentages d'enfants correctement identifiés.

Tableau 12

Indices de sensibilité et de spécificité pour des scores critères de 55 à 60.

Score	T		1		2		3	
	sens	spéc	sens	spéc	sens	spéc	sens	spéc
55	86% <i>n</i> =65	71% <i>n</i> =790	81% <i>n</i> =62	71% <i>n</i> =822	83% <i>n</i> =63	70% <i>n</i> =802	47% <i>n</i> =36	71% <i>n</i> =806
56	86% <i>n</i> =65	74% <i>n</i> =825	78% <i>n</i> =60	74% <i>n</i> =856	78% <i>n</i> =59	75% <i>n</i> =854	45% <i>n</i> =34	74% <i>n</i> =841
57	83% <i>n</i> =63	78% <i>n</i> =862	78% <i>n</i> =60	77% <i>n</i> =883	75% <i>n</i> =57	77% <i>n</i> =888	39% <i>n</i> =30	77% <i>n</i> =884
58	76% <i>n</i> =58	80% <i>n</i> =892	73% <i>n</i> =56	81% <i>n</i> =926	74% <i>n</i> =56	81% <i>n</i> =927	38% <i>n</i> =29	80% <i>n</i> =911
59	64% <i>n</i> =49	83% <i>n</i> =919	69% <i>n</i> =53	83% <i>n</i> =952	70% <i>n</i> =53	83% <i>n</i> =959	37% <i>n</i> =28	83% <i>n</i> =944
60	64% <i>n</i> =49	85% <i>n</i> =948	65% <i>n</i> =50	86% <i>n</i> =986	63% <i>n</i> =48	86% <i>n</i> =986	30% <i>n</i> =23	86% <i>n</i> =977

Note. T = échelle totale, 1 = Agressif-perturbateur, 2 = Irresponsable-inattentif, 3 = Renfermé, sens = sensibilité, spéc = spécificité.

Cette première série d'analyses est effectuée pour les 77 sujets de l'échantillon clinique et l'ensemble des sujets ordinaires (*n* = 1175) de l'échantillon

normatif de Perreault (1996). Pour les deux échantillons, lorsque des données sont manquantes, la valeur attribuée à l'item concerné est fixée à la moyenne des items de la sous-échelle correspondante à l'item manquant. Lorsque que trois items et plus sont manquants pour l'échelle totale, le sujet est éliminé.

En tenant compte des indices de sensibilité élevés et du fait que la spécificité demeure adéquate, le score critère de 57 est celui qui donne les meilleurs résultats pour ce qui est de la classification des enfants. Les performances de classification des sous-échelles Agressif-perturbateur et Irresponsable-inattentif sont légèrement inférieures à celle du score total, mais demeurent adéquates. Cependant, les performance de la sous-échelle Renfermé sont décevantes.

Afin de mettre à l'épreuve de façon différente les performances de classification de l'EDC-P, une analyse discriminante est conduite.

Analyse discriminante

Tel que mentionné précédemment, afin de vérifier si une combinaison linéaire des scores procure une meilleure performance de classification qu'en score critère de 57, une analyse discriminante utilisant les scores aux sous-échelles comme prédicteurs est effectuée. L'analyse est conduite à partir des scores T . Un sujet est éliminé en raison de données manquantes. Pour l'ensemble des sujets restants ($N = 76$), la présence de données aberrantes et l'homogénéité de la matrice de variance-covariance sont vérifiées.

En utilisant le critère statistique du Lambda de Wilks, il semble que la fonction discriminante obtenue permette de différencier adéquatement les deux groupes ($\Lambda = 0,61$; $F_{\text{approx}}(3, 148) = 32,179$; $p < 0,0001$). De plus, les

résultats de l'analyse discriminante montrent que l'échelle totale explique 39% de la variance inter-groupe ($F(3,140) = 29,13 ; p < 0,0001$). Par ailleurs, afin de déterminer le pourcentage de variance expliquée par chaque sous-échelle, les corrélations canoniques intra-classe standardisées (*pooled within-class standardized canonical coefficients*) sont mises au carré. Ainsi, la sous-échelle Agressif-perturbateur explique 42% de variance tandis que la sous-échelle Irresponsable-inattentif en explique 36%. Pour la sous-échelle Renfermé, une corrélation négative est obtenue. Cette échelle explique 10% de la variance.

Pour ce qui est des taux de classification, l'analyse discriminante montre que 81% des enfants en TC et 72% des enfants ordinaires sont correctement classés à l'aide de l'EDC-P. Ainsi, il semble qu'une combinaison linéaire des scores procure une performance de classification adéquate, quoique moins bonne qu'à l'aide d'un score critère de 57 pour l'échelle totale.

Suite aux résultats présentés précédemment, afin d'avoir un indice de la confiance à accorder aux scores obtenus à l'aide de l'EDC-P, les indices du pouvoir prédictif de l'instrument sont calculés.

Pouvoir prédictif

Les indices de sensibilité et de spécificité sont des indices de la précision rétrospective d'un test. Tel que mentionné précédemment, la sensibilité a trait à la probabilité d'obtenir un résultat positif chez un enfant qui présente un trouble et la spécificité a trait à la probabilité d'un résultat négatif chez un enfant qui n'en présente aucun (Gambrill, 1990). Ainsi, des individus dont le statut est connu en regard du trouble mesuré obtiennent un score au-dessus ou au-dessous d'un score critère (Glaros et Kline, 1988 ; Tremblay, 1996). Par contre, ce qui intéresse plus particulièrement le clinicien, c'est plutôt de connaître la probabilité de réellement

présenter un trouble chez un enfant étant donné tel résultat (Elliot, Busse et Gresham, 1993). Afin de répondre à cette question, il est nécessaire de calculer le pouvoir prédictif de l'instrument (Tremblay, 1996).

Le pouvoir prédictif positif (PPP) correspond aux enfants ayant des troubles du comportement qui ont obtenu un résultat supérieur au score critère parmi tous ceux qui ont obtenu un résultat supérieur au score critère. Le pouvoir prédictif négatif (PPN) désigne les enfants ordinaires qui ont obtenu un résultat inférieur au score critère parmi tous ceux qui ont obtenu un résultat inférieur au score critère.

Les indices de PPP et PPN pour des scores critères de 55 à 60 sont présentés aux tableaux 13 à 18 (annexe R).

Insérer les tableaux 13 à 18 ici

Tel que recommandé par Glaros et Kline (1988), afin de rendre compte simplement de la performance de l'EDC-P, la figure 1 présente les indices de PPP et de PPN à partir d'un score critère de 57. Par ailleurs, ces indices sont présentés en fonction de taux de prévalence de 0% à 100%.

L'examen de la figure 1 montre que comme pour tout test de dépistage, à mesure que le taux de prévalence des TC augmente, le PPP augmente et le PPN diminue. Ainsi, plus la prévalence des TC est élevée - situation à laquelle sont souvent confrontés les intervenants du milieu scolaire - plus l'intervenant ou le psychologue peut accorder de la confiance aux résultats positifs obtenus. Cependant, lorsqu'un résultat négatif est observé, une confiance limitée doit être accordée à ce dernier. Il est à noter que les deux courbes se croisent autour de 80% pour ce qui est du pouvoir prédictif en ordonnée. Ces résultats montrent que les performances de classification de l'EDC-P sont adéquates. En effet, bien que

la prévalence théorique des TC se situe dans une fourchette de 3% à 6% (Kauffman, 1993), les enfants qui sont référés aux psychologues en milieu scolaire le sont après que les enseignants ou d'autres agents éducatifs aient remarqué des problèmes chez l'enfant. Cela suggère que la prévalence est plus élevée qu'elle n'y paraît et qu'il faut évaluer la performance de l'instrument avec des taux de prévalence plus élevés que les taux théoriques.

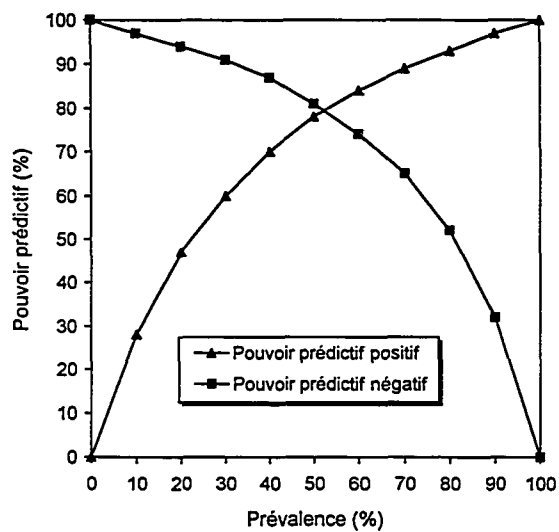


Figure 1. Pouvoir prédictif positif et pouvoir prédictif négatif à partir d'un score critère de 57 et un échantillon de 1000 enfants.

Après avoir calculé les indices de la validité des scores obtenus auprès des parents, les évaluations de ces derniers sont corrélées avec celles des enseignants.

Accord inter-juges

Afin de déterminer si des différences sont observées entre les évaluations des parents et celles des enseignants, des tests *t* de Student pour échantillons indépendants sont d'abord effectués. Le tableau 19 présente les moyennes des scores *T* pour l'échelle totale et les sous-échelles en plus des résultats des tests *t*.

Tableau 19

Résultats des tests *t* pour échantillons indépendants entre les scores des parents et des enseignants.

	Parents		Enseignants		df	t
	M	ÉT	M	ÉT		
T	64,2105	9,7861	58,4058	8,3861	68	-4,2019 *
1	64,4605	10,7038	62,2899	8,3861	68	-1,1872
2	63,9211	9,1502	58,7391	8,2331	68	-4,4123 *
3	56,4868	11,0157	53,9565	8,4982	68	-1,6718

Note. T = échelle totale, 1 = Agressif-perturbateur, 2 = Irresponsable-inattentif, 3 = Renfermé.

$p < 0,0001$

L'examen du tableau 19 montre que les deux types d'évaluation sont différents au niveau du score total et pour la sous-échelle Irresponsable-inattentif. De fait, les moyennes indiquent que les parents rapportent davantage de difficultés de comportement que les enseignants.

Afin d'obtenir des données supplémentaires relatives aux propriétés psychométriques de l'EDC-P, la fidélité inter-juges de l'instrument est examinée. Pour ce faire, deux procédures statistiques sont employées. Des corrélations de Pearson sont d'abord effectuées suivies de corrélations intra-classe.

Corrélations de Pearson

Le degré d'accord entre parents et les enseignants est d'abord évalué en effectuant des corrélations de Pearson sur les scores T. Ces analyses sont effectuées entre les scores à l'échelle totale et entre ceux aux trois sous-échelles. Pour les données provenant des enseignants, les trois premières sous-échelles de l'EDC sont corrélées avec celles de l'EDC-P, soit Agressif-perturbateur, Irresponsable-inattentif et Renfermé. Les corrélations moyennes sont présentées au tableau 20.

Tableau 20

Corrélations de Pearson entre les scores des parents et des enseignants.

Enseignants	Parents			
	T	1	2	3
T	0,3299 **	0,2449 *	0,2779 *	0,3855 ***
1		0,3305 ***	0,0696	0,1508
2			0,3419 ***	0,2907 **
3				0,3533 ***

Note. T = échelle totale, 1 = Agressif-perturbateur, 2 = Irresponsable-inattentif, 3 = Renfermé.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,005$.

L'examen du tableau 20 montre que les évaluations des parents et des enseignants sont significativement correspondantes pour l'échelle totale et les sous-échelles.

Afin d'obtenir un autre indice de l'accord entre les différents observateurs qui tient compte de l'intensité de la réponse, des corrélations intra-classe sont calculées.

Corrélations intra-classe

Suite aux corrélations de Pearson, le niveau d'accord entre les parents et les enseignants est évalué à l'aide de corrélations intra-classe (CIC). Le type de CIC employé ici est la *ICC2K* (SAS institute, 1989). Cet indice de fidélité tient compte de l'erreur associée au jugement de l'observateur puisqu'il représente essentiellement un ratio de la variance sur la variance plus l'erreur (Shrout et Fleiss, 1979). À l'instar de la corrélation de Pearson, ce type d'analyse permet d'obtenir un aperçu de l'accord en fonction de la direction de la réponse de l'évaluateur, c'est à dire en fonction des caractéristiques positives ou négatives du comportement. Cependant, elle permet également de tenir compte de l'intensité des réponses (Shrout et Fleiss, 1979), c'est à dire de l'intensité du comportement sur l'échelle de un à sept. De plus, cette statistique est calculée entre chaque item individuellement, c'est à dire que chaque item est considéré comme une observation indépendante (Shrout et Fleiss, 1979). Ainsi, il n'est pas nécessaire de tenir compte des différences entre les sous-échelles de l'EDC et de l'EDC-P.

Comme une corrélation est effectuée pour chacune des paires d'observateurs, la CIC moyenne est calculée. Par ailleurs, la CIC médiane et l'intervalle semi-interquartile sont examinés afin d'avoir une mesure de tendance centrale et un indice de dispersion des résultats où l'influence des valeurs extrêmes est minimisée (Aiken, 1997 ; Howell, 1997). L'intervalle semi-interquartile représente la différence entre la valeur du troisième quartile et du premier.

Calculée à partir de 69 sujets, la CIC moyenne est de 0,40 et la CIC médiane est de 0,51. La valeur de l'intervalle semi-interquartile est de 0,42. Les coefficients de corrélations intra-classe obtenus s'avèrent légèrement supérieurs aux corrélations de Pearson présentées précédemment. Par ailleurs, il est à noter que l'intervalle semi-interquartile est plutôt élevé.

DISCUSSION

L'objectif général de la présente étude était de poursuivre l'examen des propriétés psychométriques de l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent* (EDC-P ; Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot, Maranda, Freeston, 1998). Plus spécifiquement, l'objectif du présent mémoire était d'évaluer la validité de critère de l'EDC-P en employant un diagnostic de trouble du comportement (TC) documenté en milieu scolaire comme critère.

Par ailleurs, un objectif complémentaire est également poursuivi. À l'aide des analyses d'accord inter-juges, il est possible de déterminer si le jugement des parents concorde avec l'appréciation des intervenants du milieu scolaire par rapport au comportement de leur enfant.

Comparaisons entre les échantillons

Caractéristiques socio-démographiques

Tout d'abord, pour les variables socio-démographiques, on ne retrouve aucune différence au niveau de l'âge et du sexe des enfants ainsi qu'au niveau de leur niveau académique. Ce résultat était attendu puisque les échantillons étaient pairés en fonction de ces deux variables et du sexe. De plus, on ne retrouve aucune différence pour l'âge des parents.

Pour ce qui est du niveau de scolarité des parents, du revenu familial et du nombre d'enfants par famille, les deux groupes se distinguent significativement. Il a maintes fois été observé dans différents travaux empiriques que le niveau de scolarité et le revenu familial des parents d'enfants en TC étaient moins élevés (Achenbach et Edelbrock, 1981). Cependant, le fait qu'il y ait significativement

moins d'enfants par cellule familiale pour un échantillon clinique d'enfants en TC est un résultat étonnant et peu documenté. Les données de la présente étude ne permettent pas d'expliquer cette observation. Cependant, il est possible d'émettre certaines hypothèses. Peut-être que les parents vivant des difficultés avec leur enfant en TC sont moins portés à vouloir d'autres enfants. D'un autre côté, le fait que ces gens aient un revenu moins élevé pourrait également expliquer ce phénomène. Il serait intéressant d'approfondir cette question dans une étude ultérieure.

Pour ce qui est du sexe des parents et de la situation familiale, les deux groupes diffèrent significativement. De fait, dans l'échantillon clinique, les mères acceptent généralement en plus grand nombre d'évaluer le comportement de leur enfant. Ce phénomène a d'ailleurs été rapporté à plusieurs reprises auparavant dans la littérature (Hops et Seely, 1992). De plus, il y a plus de familles intactes dans l'échantillon d'enfants ordinaires. Ce résultat est également typiquement observé auprès d'échantillons d'enfants en TC (Kaufmann, 1993). Enfin, aucune différence n'est observée au niveau du lien parental puisque la presque totalité des répondants, pour les deux échantillons, sont les parents des enfants.

Évaluations des parents et des enseignants

Les statistiques descriptives montrent que les enfants de l'échantillon clinique obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux de l'échantillon pairé d'enfants ordinaires. De plus, les tests *t* montrent que pour l'échelle totale et les sous-échelles, ces scores sont significativement plus élevés. Cependant, les différences entre les enfants en TC et les enfants ordinaires sur la sous-échelle Renfermé sont moins importantes. Ce résultat n'est pas étonnant pour plusieurs raisons. Cette sous-échelle mesure les troubles intériorisés du comportement. Or, le nombre d'enfants présentant ces troubles dans le présent échantillon clinique est très restreint ($n = 2$; exclusivement intériorisés) ce qui peut permettre d'expliquer cette performance décevante. Par ailleurs, différentes

raisons font en sorte que le nombre d'enfants qui présentent des TC intériorisants est peu élevé. D'une part, il y a généralement comorbidité au niveau de l'expression des TC intériorisants et extériorisants (Kaufmann, 1993 ; McConaughy et Skiba, 1993). Ceci peut expliquer en partie que le taux de prévalence des enfants qui présentent exclusivement des TC intériorisants est peu élevé (Kaufmann, 1993). D'autre part, à l'école, ces enfants passent souvent inaperçus et peu d'entre eux sont identifiés, malgré l'importance de leurs difficultés (Tremblay et Royer, 1992a). Le jugement des intervenants du milieu scolaire est probablement biaisé à la baisse par le fait que ces difficultés ne sont pas dérangeantes. Quoiqu'il en soit, le nombre d'enfants présentant des TC intériorisants dans le présent échantillon est trop restreint pour permettre de tirer quelle conclusion que ce soit à ce propos. Il serait important qu'une étude ultérieure sur l'EDC-P inclut un nombre plus élevé d'enfants présentant ce genre de difficultés.

Caractéristiques comportementales des enfants en TC

Les résultats des comparaisons intra-groupe montrent qu'au niveau des caractéristiques comportementales à l'étude, certaines différences sont observées. Cependant, les enfants en TC officiellement déclarés au ministère de l'Éducation et ceux référés au service de psychologie ou de l'adaptation scolaire pour l'année en cours ne semblent pas différer au niveau de l'intensité des difficultés de comportements que rapportent les parents. Partant, l'hypothèse de Perreault (1996) stipulant que la déclaration officielle est un critère qui est peu représentatif de la réalité des TC en milieu éducationnel n'est pas soutenue. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que les résultats aux analyses de sensibilité et de spécificité de la présente étude ne se démarquent pas de ceux obtenus par Perreault. Par ailleurs, le fait d'être dans une classe spéciale ne semble pas non plus avoir d'impact significatif sur la manifestation des difficultés comportementales de l'enfant à la maison.

Pour ce qui est de l'intensité des difficultés présentées, les enfants identifiés par les psychologues comme étant en TC graves présentent effectivement davantage de difficultés que ceux qui étaient identifiés comme présentant des difficultés plutôt légères ou modérées. Ceci permet de constater que le jugement des intervenants du milieu scolaire et celui des parents correspond lorsque l'enfant présente des TC en milieu scolaire.

Enfin, les enfants qui prennent une médication afin d'aider à contrôler leurs difficultés comportementales et ceux qui n'en prennent pas présentent des scores significativement différents. En effet, les évaluations des parents révèlent que les enfants qui sont sous médication présentent davantage de comportements inadéquats au niveau des scores à l'échelle totale et pour les sous-échelles Irresponsable-inattentif et Renfermé. Une hypothèse explicative peut être suggérée à ce propos. Les enfants sont généralement médicamentés pendant la journée durant les heures de cours (Hoepfner, Hale, Bradley, Byrnes, Coury, Lennie et Trommer, 1997). Ainsi, il est possible que l'effet de la médication s'atténuant, davantage de comportements inadéquats se manifestent en fin d'après-midi et durant la soirée. Ce phénomène d'effet de rebond comportemental (*behavioral rebound effect*) est fréquemment observé chez les enfants qui prennent une médication neurostimulante (DuPaul et Barkley, 1990 ; Hoepfner, Hale, Bradley, Byrnes, Coury, Lennie et Trommer, 1997). Une autre hypothèse pourrait être envisagée afin de rendre compte de ces différences pour les enfants sous médication. Le fait que l'enfant doivent prendre une médication afin d'aider à contrôler ses comportements inadéquats pourrait affecter la perception des parents par rapport à leur enfant et ainsi biaisé leur jugement. Il serait intéressant qu'une étude examine cette question plus en détails.

Enfin, cette divergence au niveau des scores pour les enfants qui prennent une médication et ceux qui n'en prennent pas peut être un facteur explicatif des résultats obtenus aux analyses d'accord inter-juges. Cette question sera discutée plus loin.

Validité relative à un critère

Les résultats des analyses de sensibilité et de spécificité montrent que la sensibilité diagnostique l'EDC-P est adéquate. Les résultats permettent de conclure qu'une évaluation par le parent, effectuée à l'aide de l'EDC-P, permet de prédire adéquatement la présence de TC. À partir des analyses effectuées avec des scores critères de 55 à 60, il semble qu'un score de 57 soit le plus approprié pour les cliniciens qui demandent aux parents de remplir un EDC-P. Par exemple pour l'échelle totale, d'une part, la sensibilité diagnostique est élevée (83%), ce qui est l'objectif principal de l'instrument, mais la spécificité est également adéquate (78%), ce qui est également important si l'intervenant veut éviter un trop grand nombre de faux positifs (enfants normaux identifiés en TC).

De plus, les performances de la sous-échelle Renfermé sont décevantes. Tel que discuté précédemment, cette faible performance pourrait en partie s'expliquer par le fait que le présent échantillon clinique ne compte que deux enfants qui présentent exclusivement ce type de problèmes. Ceci pourrait être dû au fait que ces enfants passent souvent inaperçu auprès des parents. Par ailleurs, il faut également tenir compte de la comorbidité des TC intériorisants et extériorisants. D'ailleurs, lors de la validation de l'EDC, la sous-échelle Renfermé est également celle qui a présenté les résultats les plus décevants pour ce qui est la sensibilité diagnostique (Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993).

De son côté, l'analyse discriminante a montré que 81% des enfants en TC et 72% des enfants ordinaires sont classifiés dans leur groupe respectif. Ainsi, quoiqu'elle ne fournit pas une meilleure performance de classification qu'un score critère de 57 pour l'échelle totale, une combinaison linéaire des scores procure tout de même une bonne classification des enfants en TC et des enfants ordinaires.

Pour ce qui est du pouvoir prédictif de l'instrument, compte tenu des limites imposées par la prévalence, les résultats sont plutôt satisfaisants. Par exemple,

avec un score critère de 57, un échantillon de 1000 enfants ainsi qu'un taux de prévalence de 50%, le PPP est de 79% et le PPN est de 82%. Ainsi, il y a 79% des chances qu'un enfant identifié comme étant en TC le soit réellement et 82% des chances qu'un enfant ordinaire classé comme tel le soit effectivement. Partant, avec un taux de prévalence de 50%, le clinicien peut accorder une confiance relativement élevée aux données obtenues avec l'EDC-P.

D'ailleurs, il est important de considérer ces indices de fiabilité de l'instrument en gardant à l'esprit que les taux de prévalence ont une influence prépondérante sur ces estimés. De fait, plus la prévalence des TC est élevée - situation à laquelle doivent faire face les intervenants du milieu scolaire - plus on peut avoir confiance en un résultat positif. D'un autre côté, si un résultat négatif est obtenu, celui-ci doit être considéré avec grande prudence afin d'éviter un trop grand nombre de faux négatifs. D'ailleurs, un nombre non négligeable de mauvais classements sont obtenus avec l'EDC-P (annexe R). Afin de palier à cette limite, l'intervenant pourra ajuster son score critère en fonction de la prévalence (Tremblay, 1996).

Accord inter-juges

Les résultats des analyses d'accord inter-juges correspondent à ceux typiquement observés dans la littérature. Effectivement, avec un coefficient de corrélation de Pearson de 0,33 et un coefficient de corrélation intra-classe de 0,40 entre les parents et les enseignants, les résultats obtenus ici sont mêmes légèrement supérieurs au coefficient moyen ($r = 0,28$) obtenu lors de la méta-analyse la plus exhaustive de ce type d'études effectuée par Achenbach, McConaughy et Howell (1987).

D'un autre côté, lorsque les présents résultats sont comparés à ceux obtenus dans l'étude récente de Baribault et coll. (1996), ceux-ci s'avèrent décevants. En effet, la corrélation obtenue ici peut sembler étonnante puisque ces chercheurs avaient obtenu un coefficient moyen de 0,74 pour le même type d'observateurs. D'une part, ces deux recherches utilisaient les mêmes instruments, soit l'EDC et l'EDC-P, et d'autre part, les sujets provenaient de la même région géographique. La seule différence claire entre les deux études est la composition des échantillons. Contrairement à l'échantillon clinique de la présente étude, dans l'étude de Baribault et coll. (1996), il n'y avait aucun enfant identifié comme présentant des TC. Partant, il semblerait que le jugement des parents et des enseignants concordent moins bien lorsque l'enfant présente des difficultés de comportement, du moins lorsque celui-ci présente des difficultés à l'école. D'ailleurs, l'analyse des statistiques descriptives a démontré que les parents plus que les enseignants considèrent que les enfants présentent davantage de comportements inadéquats. En outre, les scores provenant des parents et des enseignants diffèrent au niveau de l'échelle totale et de l'échelle Irresponsable-inattentif. Enfin, il est à noter que les corrélations plus faibles que celles de l'étude de Baribault et coll. (1996) pourraient également s'expliquer par l'étendue des corrélations individuelles. En effet, l'intervalle semi-interquartile de 0,42 obtenu ici est plus élevé que pour cette dernière étude (0,17 à 0,22). En outre, dans la présente étude, pour sept enfants sur 69 (10%), les corrélations sont négatives, et pour 11 autres enfants (16%), les coefficients sont moins élevés que 0,30. D'ailleurs, la corrélation médiane de 0,51 illustre le fait qu'un certain nombre de valeurs extrêmes se retrouvent dans l'échantillon de corrélations.

Ces derniers résultats peuvent en partie expliquer le faible niveau d'accord entre les parents et les enseignants. Ainsi, comme la sensibilité diagnostique est bonne, ce qui indique que les enfants présentent des TC à la maison comme à l'école, mais que l'accord inter-juges l'est beaucoup moins, il est possible d'émettre l'hypothèse que les enfants présentent moins de difficultés à l'école qu'à la maison, ou du moins les expriment différemment. De fait, les enfants n'ont pas les mêmes

contraintes dans ces deux contextes. En fait, quoique plusieurs recherches ont démontré que les parents rapportaient plus de difficultés que les enseignants (Duncan et Kilpatrick, 1989 ; Gagnon, Vitaro, Tremblay, 1992 ; Touliatous et Lindholm, 1981 ; Verhulst et Akkerhuis, 1989), certains travaux dans le domaine de l'évaluation des TC laissent croire que malgré le fait que le nombre de comportements ou leur intensité diffèrent selon le contexte d'observation, il y a typiquement occurrence des problèmes autant à la maison qu'à l'école (Mattison et Gamble, 1992). De plus, tel que mentionné précédemment, le fait que les parents rapportent davantage de difficultés comportementales chez les enfants sous médication pourrait en partie expliquer les divergences entre les évaluations des parents et des enseignants. Cependant, les données de la présente étude ne permettent pas d'expliquer si ces différences sont effectivement dues au fait que les enfants présentent plus de comportements inadéquats à la maison, des comportements différents ou bien si la perception des parents serait biaisée négativement.

Par ailleurs, il est important de garder à l'esprit que les évaluations des parents et des enseignants peuvent être biaisées par différents facteurs reliés aux caractéristiques personnelles de l'évaluateur. En outre, l'évaluation peut varier en fonction de variables telles que la structure familiale, le statut socio-économique et le niveau de scolarité des parents (Williams, Anderson, McGee et Silva, 1990). De plus, il semble que le type de personnalité des parents puisse également avoir une incidence sur l'évaluation du comportement de leur enfant (Asher et Wakefield, 1990). Par ailleurs, une humeur dépressive chez la mère peut aussi être associée à la variabilité des évaluations (Conrad et Hammen, 1989 ; Johnston, 1991 ; Richters et Pelligrini, 1989). Pour ce qui est des enseignants, plusieurs variables ont également été associées à la variabilité des évaluations. En outre, une relation a été observée entre l'attitude des enseignants par rapport aux difficultés comportementales ainsi que leurs croyances à propos de leurs habiletés à gérer les comportements des enfants et les évaluations du comportement de ceux-ci

(Short et Short, 1989). De plus, le type de gestion de classe des professeurs influence également les évaluations des enfants (Vitaro, Tremblay, Gagnon, 1995).

Finalement, le fait que les parents et les enseignants n'aient pas été entraînés pour l'utilisation de l'instrument pourrait également expliquer le faible niveau d'accord entre ceux-ci. En effet, Wilson et Bullock (1989) notent que lorsque les observateurs sont entraînés adéquatement à l'utilisation d'une échelle comportementale, les corrélations obtenues sont plus élevées que pour des observateurs qui n'ont pas été entraînés.

En somme, il est fondamental de tenir compte d'un ensemble de variables afin d'interpréter adéquatement les indices de fidélité inter-juges de l'EDC-P.

Limites de l'étude et suggestions de travaux ultérieurs

Une première limite à soulever est inhérente au critère utilisé. Cette limite s'applique à l'ensemble des études qui tentent d'examiner la validité relative à un critère d'un instrument tel que l'EDC-P. Ainsi, dans la présente étude, on doit se fier à la validité du jugement des intervenants du milieu éducationnel qui considèrent que ces enfants présentent des TC qui nécessitent une intervention. De fait, il est fondamental de garder à l'esprit que la validité du critère employé pour les études de validité relative à un critère, quel qu'il soit, doit toujours être considérée avec prudence. À ce propos, Kline (1988) note que de nombreux travaux de recherche ont documenté le fait que l'entente entre les cliniciens au niveau des diagnostics est rarement élevée.

Ainsi, afin de demeurer prudent quant à l'interprétation des scores obtenus à l'aide de l'EDC-P, il est recommandé d'adopter une stratégie multi-méthodes et multi-dimensionnelle lorsqu'on procède à l'évaluation des difficultés comportementales d'un enfant. De plus, le nombre non négligeable de mauvais

classements à l'aide de l'EDC-P (voir annexe R) milite également en faveur d'une telle stratégie d'évaluation.

Tel que mentionné précédemment, une autre limite pouvant être soulevée est le petit nombre de sujets présentant des troubles intériorisants du comportement dans l'échantillon clinique. En effet, la faible performance de la sous-échelle Renfermé pourrait en partie s'expliquer ainsi. Par ailleurs, deux autres points pourraient être améliorés dans une étude ultérieure. D'une part, quoique les ratios de garçons et de filles obtenus dans la présente étude corroborent ce qui est typiquement observé (Kaufmann, 1993 ; Tremblay et Royer, 1992a), il aurait été souhaitable d'avoir plus de sujets féminins puisque les résultats obtenus ici pour les filles peuvent difficilement être généralisables à la population d'enfants en TC de sexe féminin. D'autre part, il serait essentiel d'inclure plus de sujets de niveau socio-économique faible et de différentes ethnies afin de pouvoir généraliser les résultats à des populations de régions qui comptent des quartiers défavorisés et plusieurs ethnies dans leur communauté telle que la région métropolitaine de Montréal par exemple.

De plus, compte tenu des résultats étonnants au niveau de l'accord inter-juges, cette question devrait être clarifiée dans une prochaine recherche. En effet, les résultats de la présente étude sont beaucoup moins élevés que ceux obtenus par Baribault et coll. (1996). Même si des résultats de cet ordre sont typiquement attendus, la différence entre les deux séries de travaux s'expliquent difficilement tel que mentionné précédemment. Une nouvelle étude employant un devis expérimental systématique du type de celui employé par Baribault et coll. (1996) et incluant un nombre raisonnable d'enfants en TC et d'enfants ordinaires pourrait permettre de clarifier cette question.

Enfin, il est important de considérer que les résultats de la présente étude ne peuvent s'appliquer qu'à des populations de parents et d'enseignants qui acceptent de participer à des études. De fait, la perception des parents qui acceptent

d'évaluer le comportement de leur enfant et celle de ceux qui n'acceptent pas peut parfois s'avérer différente (Hops et Seely, 1992).

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Les résultats de la présente étude permettent d'affirmer que l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent* (EDC-P ; Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot, Maranda et Freeston, 1998) est un instrument qui présente des propriétés psychométriques tout à fait satisfaisantes pour ce qui est de la validité relative à un critère.

Ces résultats viennent étayer les connaissances déjà établies par les études récentes sur l'EDC-P et suggèrent que les performances de l'instrument sont plutôt encourageantes (Baribault, Maranda, Morizot, Poirier et Verreault, 1996 ; Maranda, 1997 ; Perreault, 1996). Les résultats de la présente recherche, annexés à ceux des travaux récents sur l'EDC-P, permettent de conclure que les propriétés psychométriques de l'instrument se comparent avantageusement à celles de la version originale destinée aux enseignants. Partant, ces données viennent appuyer la généralisation des résultats déjà obtenus dans les travaux sur l'EDC-P.

Ainsi, lorsqu'un intervenant travaillant auprès d'enfants présentant des TC désire avoir l'opinion des parents à propos du comportement de l'enfant, l'EDC-P s'avère un outil relativement fiable et valide pour le dépistage des difficultés. Le fait de demander à l'enseignant et à un des parents de remplir un EDC au sujet du comportement de l'enfant peut enrichir le profil comportemental en précisant l'intensité des difficultés et en vérifiant si les problèmes se présentent autant dans l'environnement familial de l'enfant que dans le contexte scolaire. Par ailleurs, quoiqu'aucune étude n'est été conduite afin de vérifier la sensibilité de l'EDC au effet du traitement, l'intervenant pourra aussi vérifier l'évolution et l'efficacité des

interventions thérapeutiques en faisant remplir d'autres EDC au parent et à l'enseignant.

De plus, l'EDC et l'EDC-P, de par les bonnes propriétés psychométriques que ces instruments présentent, peuvent servir aux chercheurs dans le domaine des psychopathologies de l'enfant. En effet, la structure de ces outils d'évaluation renferme les deux grands syndromes ou dimensions des problèmes comportementaux chez l'enfant couramment invoqués dans la recherche actuelle, soit les troubles extériorisants et les troubles intériorisants.

Enfin, la poursuite des travaux sur l'EDC-P permet d'atteindre un objectif important. En effet, sur le plan appliqué, la version enseignant et la version parent de l'EDC se veulent des outils qui ont été développés et validés auprès d'échantillons relativement représentatifs de la population québécoise de langue française. De plus, à l'instar de la version destinée aux enseignants, l'EDC-P offre un échantillon de données normatives important ($N = 1233$) et récent qui permet une comparaison normative plus adéquate.

L'objectif principal du présent mémoire, soit de vérifier la performance de classification de l'EDC-P, s'avère atteint puisque lorsque l'instrument est employé dans le contexte scolaire, celui-ci démontre une bonne sensibilité diagnostique. En effet, l'instrument permet de classer adéquatement les enfants en TC et les enfants ordinaires dans leur groupe respectif.

Par ailleurs, l'objectif qui était d'examiner la validité de l'évaluation des parents lorsqu'un enfant présente des TC en milieu scolaire est également vérifié. De fait, compte tenu des résultats satisfaisants au niveau de la sensibilité diagnostique de l'EDC-P, lorsque l'intervenant qui travaille auprès de l'enfant tente d'évaluer les difficultés comportementales de celui-ci, il semble effectivement que l'évaluation effectuée par les parents peut contribuer à enrichir le profil comportemental du jeune.

Enfin, pour ce qui est de l'objectif qui était de vérifier la fidélité inter-juges de l'instrument, quoique étonnants en regard des résultats déjà obtenus dans une recherche récente sur l'EDC-P (Baribault, Maranda, Morizot, Poirier et Verreault, 1996), les indices de fidélité inter-juges de l'instrument sont typiques à ceux obtenus dans la littérature . En effet, de nombreux chercheurs s'accordent pour dire que de pareils résultats suggèrent que de l'information différente, mais complémentaire, est tirée des différents observateurs (Achenbach, McConaughy et Howell, 1987 ; Wilson et Bullock, 1989).

RÉFÉRENCES

Achenbach, T.M. (1993). Implications of multi-axial empirically based assessment for behavior therapy with children. Behavior Therapy, 24, 91-116.

Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 Profile. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T.M. (1985). Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology. CA : Sage Publications.

Achenbach, T.M., et Edelbrock, C.S. (1989). Diagnostic, taxonomic and assessment issues. Dans Ollendick, T.H. et Hersen, M. (Eds.), Handbook of child psychopathology (2nd ed., pp. 53-69), NY : Plenum.

Achenbach, T.M., et Edelbrock, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. Monoographs of the Society for Research in Child Development, 46 (serial No. 188), CH : University of Chicago Press.

Achenbach, T.M., et Edelbrock, C.S. (1978). The classification of child psychopathology : a review and analysis of empirical effort. Psychological Bulletin, 85, 1275-1301.

Achenbach, T.M., et McConaughy, S.H. (1987). Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology : practical applications. CA : Sage Publications.

Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., et Howell, C.T. (1987). Child / adolescent behavioral and emotional problems : implications of cross-informant correlations for situational specificity. Psychological Bulletin, 101(2), 213-232.

Aiken, L.R. (1996). Rating scales and checklist : evaluating behavior, personality and attitude. NY : John Wiley & Sons.

Aiken, L.R. (1997). Psychological testing and assessment (9th ed.). MA : Allen and Bacon.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC : auteur.

Anastasi, A., et Urbina, S. (1997). Psychological testing (7th ed.). NJ : Prentice-Hall.

Asher, R.A., et Wakefield, J.A. (1990). The relationship between parent's personality and their ratings of their preschool children's behavior. Personality and Individual Differences, 11 (11), 1131-1136.

Bagnato, S.J. ; Mattison, R.E., et Dickerson Mayes, S. (1986). Diagnostic assessment of affective and behaviour disorders in children : a multisource approach. School Psychology International, 7, 40-54.

Baribault, N. ; Maranda, J, Morizot, J. ; Poirier, M., et Verreault, J. (1996). Fidélité inter-juages de l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement. Travaux de Recherche dirigée non publiés. Québec : Université Laval, École de psychologie.

Bellack, A.S., et Hersen, M. (Eds.) (1988). Behavioral assessment : A practical handbook (3rd ed.). NY : Pergamon Press.

Blackwell, M. W. (1992). Review of the Behavior Dimensions Rating Scale. Dans J.J. Kramer & J.C. Conoley (Eds.), The eleventh mental measurement yearbook, (pp.93-94). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Bullock, L.M., et Wilson, M.J. (1989). Behavior Dimensions Rating Scale : Examiner's manual, Allen, TX : DLM Teaching Ressources.

Bullock, L.M. ; Wilson, M.J. ; Poirier, M. ; Tremblay, R., et Freeston, M. (1993). Échelle d'évaluation des dimensions du comportement : manuel de l'examinateur, Loretteville, Québec : Commission Scolaire de la Jeune-Lorette.

Conners, C.K. (1989). Conners'rating scales manual : Conners' teacher rating scales, Conners' parents rating scales : instruments for use with children and adolescents. NY : Multi-Health Systems.

Conrad, M., et Hammen, C. (1989). Role of maternal depression in perceptions of child maladjustment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, *56*, 663-667.

Dillman, D.A. (1978). Mail and telephone surveys : the total design method. NY : John Wiley & Sons.

Duncan, P., et Kilpatrick, D. (1989). Use of extreme rating categories in ratings of child behavior. Child Study Journal, *19* (1), 51-64.

DuPaul, G.J., et Barkley, R.A. (1990). Medication therapy. Dans R.A. Barkley (Ed.). Attention deficit hyperactivity disorders : a handbook for diagnosis and treatment (pp. 573-612). NY : Guilford Press.

Elliot, S.N. ; Busse, R.T., et Gresham, F.M. (1993). Behavior rating scale : issues of use and development. School Psychology Review, *22*, 313-321.

Forness, S.R., et Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace « serious emotional disturbance» in individuals with disabilities education act. School Psychology Review, *21*, 12-20.

Fortin, L., et Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement à l'école primaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 22 (2), 91-103.

Gagnon, C. ; Vitaro, F., et Tremblay, R.E. (1992). Parent-teacher agreement on kindergartener's behavior problems : a research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 33 (7), 1255-1261.

Gambrill, E. (1990). Critical thinking in clinical practices : improving the accuracy of judgments and decisions about clients. SF : Jossey-Bass.

Giaros, A.G., et Kline, R.B. (1988). Understanding the accuracy of tests with cutting scores : the sensitivity, specificity, and predictive value model. Journal of Clinical Psychology, 44 (6), 1013-1023.

Gresham, F.M. (1985). Behavior disorders assessment : conceptual, definitional, and practical considerations. School Psychology Review, 14, 495-509.

Greenbaum, P.E., Dedrick, R.F., Prange, M.E., et Freidman, R.M. (1994). Parent, teacher, and child ratings of problems behaviors of youngsters with serious emotional disturbances. Psychological Assessment, 6 (2), 141-148.

Hutton, J.B., Dubes, R., et Muir, S. (1992). Assessment practices of school psychologists : ten years later. School Psychology Review, 21, 271-283.

Hoepfner, J.B., Hale, J.B., Bradley, A.M., Byrnes, M., Coury, D.L., Lennie, L., et Trommer, B.L. (1997). A clinical protocole for determining methylphenidate dosage levels in ADHD. Journal of Attention Disorders, 2 (1), 19-30.

Hops, H., et Seely, J.R. (1992). Parent participation in studies of family interaction : methodological and substantive considerations. Behavioral assessment, 14, 229-243.

Howell, D.C. (1997). Statistical methods for psychology (4th éd.). CA : Duxbury Press.

Johnston, C. (1991). Predicting mother's and father's perceptions of child behaviour problems, Canadian Journal of Behavioural Science, 23 (3), 349-357.

Kauffman, J.M. (1993). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (5th ed.). NY : MacMillan.

Kazdin, A.E. (1988). Child psychotherapy : developing and identifying effective treatments. NY :Pergamon General Psychology Series.

Kline, R.E. (1988). Methodological considerations in the evaluation of the convergence of psychiatric diagnoses and parent-informant checklists. Journal of Abnormal Child Psychology, 16 (3), 289-298.

Lee, S.W. ; Elliott, J., et Barbour, J.D. (1994). A comparison of cross-informant behavior ratings in school-based diagnosis. Behavioral Disorders, 19 (2), 87-97.

Mattison, R.E., et Gamble, A.D. (1992). Severity of socially and emotionally disturbed boys dysfunction at school and home : comparaison with psychiatric and general population, Behavioral Disorders, 17 (3), 219-224.

Maranda, J. (1997). L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement : validité de critère de la version parent. Mémoire de maîtrise non publié, Québec : École de psychologie, Université Laval.

Mash, E.J. (1989). Treatment of child and family disturbance : a behavioral-systems perspective. Dans Mash, E.J., et Barkley, R.A. (Eds.). Treatment of childhood disorders (pp. 3-36). NY : Guilford Press.

McBurnett, K. (1996). Development of the DSM-IV : Validity and relevance for school psychologists. School Psychology Review, 25, 259-273.

Ministère de l'Éducation du Québec (Ed.) (1996). Déclarations des clientèles scolaires 1995-1996 : diffusion des données d'exploitation secteur publique. Gouvernement du Québec, Direction de l'informatique : auteur.

McConaughy, S.H. (1993). Advances in empirically based assessment of children's behavioral and emotional problems. School Psychology Review, 22, 285-307.

McConaughy, S.H., et Achenbach, T.M. (1989). Empirically based assessment of serious emotional disturbance. Journal of School Psychology, 27, 91-117.

McConaughy, S.H., et Skiba, R.J. (1993). Comorbidity of externalizing and internalizing problems. School Psychology Review, 22 (3), 421-436.

Parent, N. ; Poirier, M. ; Freeston, M., et Tremblay, R. (1994). Échelle d'évaluation des dimensions du comportement : complément au manuel de l'examineur (validation et normes pour le secondaire). Loretteville, Québec : Commission Scolaire de la Jeune-Lorette.

Perreault, K. (1996). Développement et validation d'une version « parent » de l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement. Mémoire de maîtrise non publié, Québec : Université Laval, École de psychologie.

Poirier, M. ; Tremblay, R., Perreault, K., Morizot, J., Maranda, J., et Freeston, M. (1998). L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent : manuel de l'examinateur. Loretteville, Québec : Commission Scolaire de la Jeune-Lorette.

Poliquin-Verville, H., et Royer, É. (1992). École et comportement : les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention. Gouvernement du Québec : Ministère de L'Éducation.

Richters, J., et Pelligrini, D. (1989). Depressed mothers judgement about their children : an examination of the depression-distortion hypothesis. Child Development, *60*, 1068-1075.

Saal, F.E., Downey, G., et Lahey, M.A. (1980). Rating the ratings: Assessing the psychometrics quality of rating data. Psychological Bulletin, *88*(2), 413-428.

SAS Institute (1989). SAS user's guide : statistics. NC : auteur.

Sattler, J.M. (Ed.) (1992). Assessment of children (3rd ed.). San Diego, CA : author.

Shapiro, E.S. (1987). Behavioral assessment in school psychology. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Shapiro, E.S., et Kratochwill, T.R. (Eds.) (1988). Behavioral assessment in schools : conceptual, foundations and practical applications. NY : Guilford Press.

Sheridan, S.M., et Kratochwill, T.R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation : conceptual and research considerations. Journal of School Psychology, *30*, 117-139.

Short, R.J., et Shapiro, S.K. (1993). Conduct disorders : a framework for understanding and intervention in schools and communities. School Psychology Review, 22 (3), 362-375.

Short, R.V., et Short, P.M. (1989). Teacher beliefs, perceptions of behavior problems, and intervention preferences. Journal of Social Studies Research, 13, 28-33.

Shrout, P.E., et Fleiss, J.L. (1979). Intraclass correlations : Uses in assessing rater reliability. Psychological Bulletin, 86 (2), 420-428.

Tremblay, R. (1996). Guide d'interprétation de l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement. Loretteville, Québec : Commission Scolaire de la Jeune-lorette.

Tremblay, R., et Royer, É. (1992a). École et comportement : l'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.

Tremblay, R., et Royer, É. (1992b). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. Science et Comportement, 22, 253-262.

Touliatos, J., et Lindholm, B.W. (1981). Congruence of parents' and teachers' ratings of children's behavior problems. Journal of Abnormal Child Psychology, 9, 347-354.

Vitaro, F., Tremblay, R.E., et Gagnon, C. (1995). Teacher ratings of children's behaviors and teachers' management styles : a research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36(7), 887-898.

Verhulst, F.C., et Akkerhuis, G.W. (1989). Agreement between parents' and teachers' rating of behavioral/emotional problems of children aged 4-12. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 123-136.

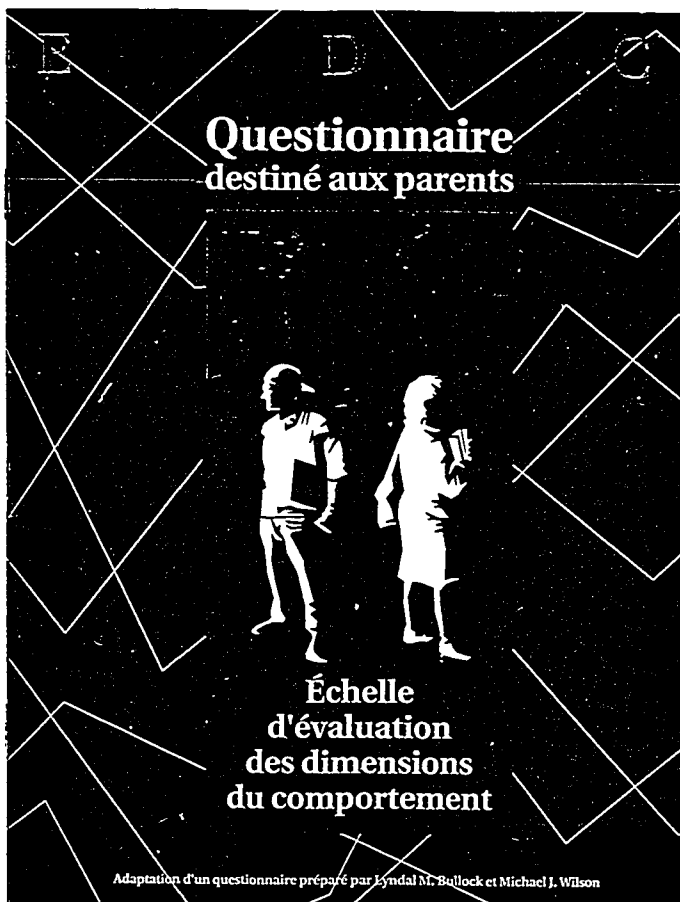
Walker, H.M., et Severson, H.H. (1990). Systematic screening for behavioral disorders (SSBD) : User's guide and technical manual. Longmont, CA : Sopris West.

Williams, S., Anderson, J., McGee, R., et Silva, P.A. (1990). Risk factors for behavioral and emotional disorder in preadolescent children. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29, 413-419.

Wilson, M.J., et Bullock, L.M. (1989). Psychometric characteristics of behavior rating scale : definitions, problems and solutions. Behavioral Disorders, 14, 186-200.

Annexe A

L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement - version parent
(EDC-P ; Poirier, Tremblay, Perreault, Morizot, Maranda et Freeston, 1998)



FICHE D'ÉVALUATION

Descripteurs du comportement de l'EDC

IMPORTANT : Remplissez ce questionnaire en pensant au comportement de votre enfant de ____ année, de sexe _____
Indiquez l'âge de l'enfant : _____ ans.

CONSIGNES : Encercliez l'un des sept points qui correspond le mieux au comportement habituel de votre enfant.

**N'ENTOUREZ JAMAIS PLUS D'UNE ÉTOILE PAR QUESTION.
RÉPONDEZ AUX 51 QUESTIONS SANS EXCEPTION.**

1	..... Fait du mal aux autres	.....	Fait l'éloge des autres	.....	1
2	..... Gêné	.....	Sûr de lui	.....	2
3	..... Attention peu soutenue	.....	Attention bien soutenue	.....	3
4	..... Non perturbateur	.....	Perturbateur	.....	4
5	..... Ouvert	.....	Renfermé	.....	5
6	..... Accapareur	.....	Partageur	.....	6
7	..... Communicatif	.....	Peu communicatif	.....	7
8	..... Insociable	.....	Sociable	.....	8
9	..... Aime ses camarades	.....	N'aime pas les jeunes de son âge	.....	9
10	..... Observe les règles	.....	Enfreint les règles	.....	10
11	..... Distractif	.....	Concentré	.....	11
12	..... Tendü	.....	Détendu	.....	12
13	..... Audacieux	.....	Craintif	.....	13
14	..... Agit en leader	.....	Suit	.....	14
15	..... Responsable	.....	Irresponsable	.....	15
16	..... Déteste l'école	.....	Aime l'école	.....	16
17	..... Passif	.....	Actif	.....	17
18	..... Destructeur	.....	Constructif	.....	18
19	..... Peureux	.....	Hardi	.....	19
20	..... Coopère	.....	S'oppose	.....	20
21	..... Relations sociales médiocres	.....	Relations sociales adéquates	.....	21
22	..... Calme	.....	Anxieux	.....	22
23	..... Respecte l'autorité	.....	Brave l'autorité	.....	23
24	..... Manque d'intérêt	.....	Démontre un vif intérêt	.....	24
25	..... Suit les instructions	.....	Ne suit pas les instructions	.....	25
26	..... Conciliant	.....	Querelleur	.....	26
27	..... Autonome	.....	Requiert constamment de l'attention	.....	27
28	..... Joue en groupe	.....	Joue seul	.....	28
29	..... Maîtrise ses humeurs	.....	Explosif	.....	29
30	..... Attentif	.....	Inattentif	.....	30
31	..... Amorphe	.....	Énergique	.....	31

32	Supporte mal la frustration	- - - - -	Tolère la frustration	32
33	Exprime ses sentiments	- - - - -	Cache ses sentiments	33
34	Peu méthodique	- - - - -	Méthodique	34
35	Expression triste	- - - - -	Expression heureuse	35
36	Favorable aux idées nouvelles	- - - - -	Hostile aux idées nouvelles	36
37	Ne prend pas soin de lui-même	- - - - -	Prend soin de lui-même	37
38	Assuré	- - - - -	Manque d'assurance	38
39	Confiant	- - - - -	Méfiant	39
40	Difficultés d'apprentissage	- - - - -	Aucune difficulté d'apprentissage	40
41	Fait attention aux autres	- - - - -	Maltraite les autres	41
42	Semble perdu	- - - - -	Comprend son milieu	42
43	Se plaint de malaises physiques	- - - - -	Ne se plaint pas de malaises physiques	43
44	Menteur	- - - - -	Franc	44
45	Content pour les autres	- - - - -	Envieux	45
46	Se sent aimé	- - - - -	Se sent rejeté	46
47	Pessimiste	- - - - -	Optimiste	47
48	Éprouve du plaisir	- - - - -	N'éprouve pas de plaisir	48
49	S'affirme	- - - - -	Victime	49
50	Manipulateur	- - - - -	Est de bonne foi	50
51	Accepte la surveillance	- - - - -	S'oppose à la surveillance	51

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Si, pour une raison quelconque, il ne vous convient pas de répondre aux questions ci-dessous, n'hésitez pas à les laisser en blanc. Nous préférons recevoir la *Fiche d'évaluation* sans ces réponses, que de ne rien recevoir du tout.

Voici, maintenant, quelques questions d'ordre général sur vous-même.

Homme <input type="checkbox"/>	Vousre âge : _____
Femme <input type="checkbox"/>	
Scolarité : Primaire non completé <input type="checkbox"/> Primaire complété <input type="checkbox"/> Secondaire non complété <input type="checkbox"/> Secondaire complété <input type="checkbox"/> Cours professionnel <input type="checkbox"/> Collégial <input type="checkbox"/> Universitaire <input type="checkbox"/>	Emploi occupé : _____
Votre situation familiale : Famille intacte <input type="checkbox"/> Monoparentale <input type="checkbox"/> Reconstituée <input type="checkbox"/> Autre (précisez) _____ <input type="checkbox"/>	Revenu familial annuel (brut) : moins de 10 000 \$ <input type="checkbox"/> 50 000 à 59 999 <input type="checkbox"/> 10 000 à 19 999 <input type="checkbox"/> 60 000 à 69 999 <input type="checkbox"/> 20 000 à 29 999 <input type="checkbox"/> 70 000 à 79 999 <input type="checkbox"/> 30 000 à 39 999 <input type="checkbox"/> 80 000 \$ et plus <input type="checkbox"/> 40 000 à 49 999 <input type="checkbox"/>
Nombre d'enfants qui ont : moins de 5 ans - - - - - _____ de 5 à 13 ans - - - - - _____ de 14 à 18 ans - - - - - _____ 18 ans et plus - - - - - _____	Votre lien avec l'enfant : Parent <input type="checkbox"/> Tuteur <input type="checkbox"/> Autre (précisez) _____ <input type="checkbox"/>

Nous vous remercions sincèrement d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire.

Votre participation est très importante pour nous.

Adaptation d'un questionnaire préparé par Lynda M. Bullock et Michael J. Wilson
 © Commission Scolaire de la Jeune-Lorette 1995

Interdiction de reproduire sans l'autorisation de la C.S.J.-L.



MODE D'EMPLOI

Le cahier que vous avez en main comprend un questionnaire et une *fiche d'évaluation*.

La *fiche d'évaluation* se trouve au milieu du cahier.

Commencez par détacher cette fiche. Elle vous servira à inscrire vos réponses.

Interdiction de reproduire sans l'autorisation de la C.S.J.-L.

CONSIGNES D'UTILISATION

Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EDC)

Avant de répondre au questionnaire,
vous devez lire attentivement
les consignes ci-dessous.

Le cahier que vous avez en main comprend des paires de descripteurs du comportement (les mots en **gras**), suivies de leur définition. Chacune de ces paires décrit les **extrêmes** d'un comportement ou d'une façon d'agir. Sur la *fiche d'évaluation*, ces deux descripteurs sont séparés par sept étoiles. Afin d'évaluer le comportement de votre enfant, vous devez encercler une de ces étoiles.

Les étapes à suivre sont décrites ci-dessous.

1. Pour chaque question, commencez par lire attentivement les définitions des deux descripteurs. Il est important de le faire, puisque les définitions précisent le sens à prêter aux termes employés.

Par exemple, même si vous connaissez le sens du mot **responsable**, il faut lire la définition qui l'accompagne, puisque les auteurs du questionnaire donnent aux termes utilisés un sens qui peut être très différent de celui que **vous** leur donnez.

2. Ensuite, décidez aussi objectivement que possible lequel des deux descripteurs se rapproche le plus du comportement observé chez votre enfant. Il faut vous fier à votre première impression ou à votre impression la plus forte.
3. Rappelez-vous que les descripteurs représentent les extrêmes des comportements décrits.
4. Encerclez l'étoile qui reflète le mieux la façon d'agir habituelle de votre enfant. Plus le cercle se rapproche du descripteur, plus ce dernier reflète le comportement de votre enfant.

Exemple:

Pour un enfant qui frappe et menace fréquemment les autres, on encercle une étoile qui se rapproche davantage de l'extrémité *fait du mal aux autres*.

1 Fait du mal aux autres • ○ • • • • • Fait l'éloge des autres • • • • • 1

IMPORTANT

- Il est important de **NE PAS** omettre une seule question. Répondez aux 51 questions sans exception.
- N'entourez jamais plus d'une étoile par question.

Descripteurs du comportement de l'EDC

1. Fait du mal aux autres :

cause de la souffrance physique ou morale aux autres.

2. Gêné :

est mal à l'aise au point que cela nuit à son rendement et à sa capacité d'entrer en relation avec les gens ou d'essayer des choses nouvelles.

3. Attention peu soutenue :

est incapable de maintenir son attention sur une tâche ou une activité pendant une durée que vous jugez appropriée pour son âge.

4. Non perturbateur :

est capable de participer à des activités sans adopter des comportements qui nuisent à son entourage.

5. Ouvert :

démontre un comportement amical et accueillant envers les autres.

6. Accapareur :

manifeste un besoin de contrôler la situation et les gens, de dominer.

7. Communicatif :

se mêle aisément aux discussions et aux conversations.

8. Insociable :

est peu disposé à créer des liens avec une ou plusieurs personnes; a des comportements réservés et retirés qui nuisent à son développement personnel.

9. Aime ses camarades :

crée volontiers des liens avec ses camarades, y prend plaisir et est capable d'entretenir de bonnes relations.

Fait l'éloge des autres :

exprime son approbation envers les autres, en paroles ou en gestes.

Sûr de lui :

est capable de se fier à son propre jugement pour prendre des décisions ou assumer ses responsabilités.

Attention bien soutenue :

est capable de maintenir son attention sur une tâche ou une activité pendant une durée que vous jugez appropriée pour son âge.

Perturbateur :

adopte des comportements qui nuisent à son entourage; tente délibérément de déranger le bon ordre.

Renfermé :

démontre une indifférence sociale et un manque de réceptivité envers les autres.

Partageur :

permet volontiers aux autres de participer à une activité ou d'avoir leur juste part dans quelque chose; prend plaisir à la participation des autres.

Peu communicatif :

est extrêmement réticent à se mêler aux discussions; est incapable de prendre plaisir aux conversations.

Sociable :

est porté à chercher la compagnie des autres et y prend plaisir.

N'aime pas les jeunes de son âge :

déteste créer des liens avec les jeunes de son âge et est incapable d'entretenir de bonnes relations avec eux.

Descripteurs du comportement de l'EDC

10. Observe les règles :

est capable de répondre aux attentes dans une situation donnée.

11. Distrait :

est incapable de se concentrer sur une activité sans que son attention n'en soit détournée.

12. Tendru :

est peu disposé à se détendre suffisamment ou est incapable de le faire pour profiter pleinement de l'activité ou du jeu; adopte une attitude crispée ou raide.

13. Audacieux :

est capable d'aborder des tâches ou des situations nouvelles sans aucune hésitation.

14. Agit en leader :

s'empresse à être le premier à faire la démonstration d'une tâche ou d'une activité; aime être en vue; aime servir de guide aux autres.

15. Responsable :

est capable de distinguer le bien du mal et est digne de confiance dans sa façon de penser et d'agir par rapport à son âge.

16. Déteste l'école :

éprouve une aversion pour l'école ou pour tout ce qui est en rapport avec l'école.

17. Passif :

est réceptif et disposé à tout tolérer sans résister, mais cela n'implique pas qu'il passera à l'action; ne veut ou ne peut pas exprimer ses préférences.

18. Destructeur :

a tendance à causer des dommages matériels, à nuire aux relations personnelles ou à réagir constamment de façon négative.

Enfreint les règles :

est incapable de se conformer ou de répondre à des attentes déterminées.

Concentré :

poursuit une activité sans se laisser distraire inutilement.

Détendu :

reste calme, paisible et généralement décontracté.

Craintif :

manifeste de la crainte, particulièrement à l'égard de tout ce qui est nouveau, différent, incertain ou inconnu.

Suit :

souhaite adopter les idées des autres plutôt que d'en suggérer; tend à être docile et à se soumettre facilement aux exigences des autres.

Irresponsable :

adopte un comportement et pose des gestes qui sont contraires à ce qu'on attend de lui; n'est pas suffisamment prévoyant pour son âge.

Aime l'école :

affiche une attitude positive envers l'école et se plaît dans les activités liées à l'école.

Actif :

participe volontiers aux tâches et aux activités; est disposé à exprimer ses préférences.

Constructif :

adopte une attitude positive afin d'atteindre ses buts personnels et des buts collectifs par des moyens utiles et significatifs.

Descripteurs du comportement de l'EDC

- | | |
|---|---|
| <p>19. Peureux :
éprouve de la peur devant des situations nouvelles; peut éviter de terminer ce qu'il entreprend par crainte que ce ne soit pas réalisé de façon parfaite.</p> | <p>Hardi :
a confiance en ses propres capacités de réaliser des tâches et de les mener à bien.</p> |
| <p>20. Coopère :
collabore volontiers avec les autres de manière utile et efficace.</p> | <p>S'oppose :
est incapable d'entretenir de bonnes relations avec les autres parce qu'il les agresse physiquement ou verbalement.</p> |
| <p>21. Relations sociales médiocres :
est incapable de s'entendre avec ses camarades et d'établir avec eux des relations appropriées.</p> | <p>Relations sociales adéquates :
est capable de bien s'entendre avec ceux de son âge.</p> |
| <p>22. Calme :
ne s'excite pas ou ne se trouble pas facilement.</p> | <p>Anxieux :
est tourmenté; est souvent très inquiet.</p> |
| <p>23. Respecte l'autorité :
exprime de l'admiration ou de l'égard envers les personnes susceptibles de diriger ses activités quotidiennes ou d'influer sur celles-ci.</p> | <p>Brave l'autorité :
résiste ouvertement aux règles établies par les personnes responsables ou refuse d'y obéir; conteste souvent, sans raison, les règlements et ceux qui les font.</p> |
| <p>24. Manque d'intérêt :
a tendance à accomplir les activités et les tâches à contrecoeur ou sans enthousiasme; doit être poussé pour se mettre à la tâche.</p> | <p>Démontre un vif intérêt :
démontre de l'enthousiasme, un désir de participer et de s'engager dans une tâche ou une activité.</p> |
| <p>25. Suit les instructions :
prête attention à la façon dont les tâches sont censées se réaliser et s'efforce de les exécuter aussi bien que possible.</p> | <p>Ne suit pas les instructions :
ne parvient pas à exécuter les tâches selon les instructions, soit parce qu'il est incapable de répondre aux exigences, soit parce qu'il décide de ne pas tenir compte des directives.</p> |
| <p>26. Conciliant :
agit volontiers en harmonie avec les autres.</p> | <p>Querelleur :
est fréquemment en désaccord, sans que ce soit justifié, souvent au risque de nuire à ses relations personnelles.</p> |

Descripteurs du comportement de l'EDC

- 27. Autonome :** _____
est capable de s'engager adéquatement dans une activité et ne nécessite presque pas de supervision.
- 28. Joue en groupe :** _____
démontre la volonté et la capacité de participer de façon positive et significative à des activités avec ses camarades.
- 29. Maîtrise ses humeurs :** _____
est capable de maintenir un état d'esprit calme et de contenir ses émotions, particulièrement lorsqu'il est en colère.
- 30. Attentif :** _____
a la capacité, par rapport à son âge, de porter attention aux activités ou d'écouter les directives.
- 31. Amorphe :** _____
ne manifeste aucun désir ou aucune envie d'agir.
- 32. Supporte mal la frustration :** _____
manifeste une émotivité, inadéquate pour son âge, qui l'empêche d'atteindre un but ou occasionne un échec, est prompt à se mettre en colère.
- 33. Exprime ses sentiments :** _____
laisse volontiers savoir aux autres, par des gestes ou des paroles, ce qu'il ressent (par exemple : de la joie, de la colère, de la tristesse ou de la peur).
- 34. Peu méthodique :** _____
est incapable d'ordonner ou d'agencer les choses de façon que les tâches puissent s'exécuter de manière efficace, sans efforts inutiles.
- 35. Expression triste :** _____
affiche un air malheureux par son regard, le ton de sa voix et ses gestes.
- Requiert constamment de l'attention :** _____
est incapable de s'engager dans des tâches ou des activités pendant une durée appropriée pour son âge sans supervision et sans orientation constantes.
- Joue seul :** _____
préfère manifestement éviter de prendre part aux activités qui demandent la participation des autres.
- Explosif :** _____
manifeste, d'une manière excessive, des comportements déplacés (regards, ton de voix ou gestes); fait des crises intenses de colère.
- Inattentif :** _____
est incapable, par rapport à son âge, de porter attention aux activités ou d'écouter les directives; est préoccupé.
- Énergique :** _____
manifeste un désir ou une envie d'agir.
- Tolère la frustration :** _____
est capable d'affronter ou d'endurer des situations ou des épreuves personnelles qui pourraient l'empêcher d'atteindre un but.
- Cache ses sentiments :** _____
n'est pas disposé à laisser savoir aux autres les émotions qu'il éprouve.
- Méthodique :** _____
est capable d'ordonner ou d'agencer les choses de façon que les tâches puissent s'exécuter de manière efficace, sans efforts inutiles.
- Expression heureuse :** _____
manifeste du plaisir, de la joie, du contentement; se montre satisfait.

Descripteurs du comportement de l'EDC

36. Favorable aux idées nouvelles :

fait preuve d'ouverture d'esprit ou accepte volontiers les idées nouvelles ou d'autres façons de faire les choses.

37. Ne prend pas soin de lui-même :

se traite durement, sévèrement; ne prend pas les précautions normales afin d'assurer sa sécurité personnelle; ne se respecte pas.

38. Assuré :

démontre, pour son âge, une confiance appropriée en ses connaissances ou en ses habiletés.

39. Confiant :

est disposé à faire confiance aux autres ou à compter sur eux.

40. Difficultés d'apprentissage :

éprouve énormément de difficulté à comprendre et à réaliser des tâches ou des travaux, même après qu'on lui a donné des explications et montré comment faire.

41. Fait attention aux autres :

fait preuve de respect envers les autres en se montrant sensible à leurs besoins et à leurs préoccupations.

42. Semble perdu :

est confus; s'oriente difficilement dans le temps et dans l'espace et comprend mal le rôle qu'il doit jouer dans son milieu; les relations sociales le déroutent également.

43. Se plaint de malaises physiques :

exprime outre mesure ses préoccupations concernant sa santé et son bien-être physique.

44. menteur :

déforme les faits ou raconte des choses qui sont fausses.

Hostile aux idées nouvelles :

n'est pas disposé à accepter les idées nouvelles ou d'autres façons de faire les choses; offre une certaine résistance.

Prend soin de lui-même :

se respecte; prend les précautions nécessaires, pour son âge, afin d'assurer sa sécurité personnelle.

Manque d'assurance :

manque de confiance en ses connaissances ou en ses habiletés.

Méfiant :

manque de confiance envers les autres et ne compte pas sur eux.

Aucune difficulté d'apprentissage :

est capable de comprendre et de réaliser des tâches ou des travaux après qu'on lui a donné des explications et montré comment faire.

Maltraite les autres :

se montre insensible envers les autres et manque de respect à leur égard; on le constate par ses regards, le ton de sa voix et ses gestes blessants.

Comprend son milieu :

s'oriente bien dans le temps et dans l'espace et comprend le rôle qu'il doit jouer dans son milieu; possède également une bonne compréhension des relations sociales.

Ne se plaint pas de malaises physiques :

se préoccupe de sa santé et de son bien-être physique d'une façon appropriée pour son âge.

Franc :

dit la vérité sans la déformer et raconte les événements comme ils se sont passés.

Descripteurs du comportement de l'EDC

45. Content pour les autres :

se réjouit de la réussite ou du bonheur des autres; éprouve de la joie quand un autre vit des événements agréables.

46. Se sent aimé :

manifeste par des paroles ou des gestes qu'il se sent apprécié par les autres; a l'impression que les autres aiment sa compagnie.

47. Pessimiste :

ne voit que les mauvais côtés d'une situation; s'inquiète pour l'avenir et pense que les choses vont mal tourner.

48. Éprouve du plaisir :

rit ou sourit facilement; manifeste du contentement lorsqu'il fait des activités qu'il aime.

49. S'affirme :

défend ses droits et ses idées; s'oppose quand ceux de son âge le traitent injustement ou lui font du mal.

50. Manipulateur :

dissimule ses vrais sentiments ou trompe les autres dans le but d'obtenir un avantage personnel qu'il n'aurait pas autrement.

51. Accepte la surveillance :

se soumet volontiers aux heures d'entrée fixées par les personnes responsables; accepte de leur faire savoir où et avec qui il se trouve.

Envieux :

est irrité des possessions, de la réussite ou du bonheur des autres, au point de vouloir du mal à ces personnes.

Se sent rejeté :

se plaint que les autres ne l'aiment pas ou l'excluent de leurs activités; a l'impression d'être un mouton noir.

Optimiste :

pense surtout aux bons côtés des choses; a l'impression que les choses vont bien tourner.

N'éprouve pas de plaisir :

ne rit ou ne sourit jamais; n'a jamais de satisfaction, peu importe l'activité entreprise; trouve que tout est toujours ennuyeux.

Victime :

se laisse maltraiter par les autres; ne fait rien pour se défendre.

Est de bonne foi :

agit avec droiture; est disposé à faire connaître ce qu'il pense et ressent réellement.

S'oppose à la surveillance :

n'entre pas aux heures fixées et ne rapporte pas ses allées et venues; ne veut pas dire avec qui il passe son temps.

Annexe B

L'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement
(EDC ; Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1993)

Fiche d'évaluation
(quatrième réimpression / 1995, avec de légères modifications)

Lyndal M. Bullock
Michael J. Wilson
Traduction : Commission Scolaire de La Jeune-Lorette

**Échelle
d'évaluation
des dimensions
du comportement
(EDC)**

Consignes générales

Les paires de descripteurs de comportement énumérées à la page 3 renvoient aux façons d'agir des sujets. Chacune de ces paires correspond à un continuum de comportements allant, par exemple, de fait du mal aux autres à fait l'éloge des autres. Pour chaque paire de descripteurs bipolaires, on encercle le point du continuum qui reflète le mieux le comportement habituel du sujet. Par exemple, pour un sujet qui frappe ou menace fréquemment les autres, on encercle, sur le continuum, un point qui se rapproche davantage de l'extrémité fait du mal aux autres.

Exemple :

fait du mal aux autres (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) fait l'éloge des autres

Publication originale : The Riverside Publishing Company
511 19th St. North, Chicago, Illinois 60631, U.S.A.
© 1992
7-89002-100-7
(Commission scolaire de La Jeune-Lorette)

Imprimé au Canada
Tous droits de reproduction, d'adaptation et de représentation
ou de traduction en partie réservés pour tous les pays

1. Les évaluateurs chargés de l'EDC doivent au préalable avoir pu observer le comportement du sujet pendant au moins deux semaines.
2. Avant de remplir la fiche d'évaluation, l'évaluateur doit se familiariser parfaitement avec les définitions opérationnelles des descripteurs bipolaires données au chapitre II de la première partie du *Manuel de l'examineur* de l'EDC.
3. Afin de tracer le « Profil du sujet » de l'EDC, il est important de NE PAS omettre une seule question. Chacune des 43 questions doit faire l'objet d'une appréciation.
4. Chaque paire de descripteurs bipolaires définit les extrêmes d'un comportement. En situation d'évaluation, l'évaluateur doit se fier à sa première impression, ou à sa plus forte impression, à l'égard du sujet observé.
5. Une fois la fiche d'évaluation remplie, on doit se reporter au chapitre II de la première partie du *Manuel de l'examineur* concernant la méthode de notation.

REMARQUE : Dans le présent document, la forme grammaticale masculine indique aussi bien les hommes que les femmes.

Renseignements généraux

Nom du sujet _____ Nom d'un parent ou du tuteur _____
 École ou organisme _____ Adresse _____
 Date de naissance _____ Tél. _____
 Classe _____ Sexe _____ Âge _____ Nom de l'enseignant _____
 Nom de l'évaluateur _____ Recommandé par _____
 Date _____ Lien avec le sujet _____

Profil du sujet	Normes <input type="checkbox"/> québécoises ou <input type="checkbox"/> américaines					
Score T Moyenne = 50 Écart type = 10	1 Sous-échelle 1 Agressif / perturbateur	2 Sous-échelle 2 Irresponsable / inattentif	3 Sous-échelle 3 Renfermé	4 Sous-échelle 4 Craintif / anxieux	Total de l'échelle	Centile
	Score T	Score T	Score T	Score T	Score T	
	Intervalle de confiance	Intervalle de confiance	Intervalle de confiance	Intervalle de confiance	Intervalle de confiance	
Moins de 45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30,9 et moins
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34,5
47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38,2
48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42,1
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46,0
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50,0
51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54,0
52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57,9
53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61,8
54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65,5
55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69,1
56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72,6
57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75,8
58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78,8
59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	81,6
60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	84,1
61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	86,4
62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	88,5
63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90,3
64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91,9

Évaluation des dimensions du comportement du sujet

Consignes : Encercler l'un des sept points qui correspond le mieux au comportement habituel du sujet. Ne jamais entourer plus de un point par question. Coter les 43 questions sans exception.

1. _____ Fait du mal aux autres	* * * * *	Fait l'éloge des autres _____ 1.
2. _____ Gêné, mal à l'aise	* * * * *	Sûr de lui _____ 2.
3. _____ Attention peu soutenue	* * * * *	Attention bien soutenue _____ 3.
4. _____ Non perturbateur	* * * * *	Perturbateur _____ 4.
5. _____ Ouvert	* * * * *	Renfermé _____ 5.
6. _____ Accapareur	* * * * *	Partageur _____ 6.
7. _____ Loquace	* * * * *	Peu communicatif _____ 7.
8. _____ Insociable	* * * * *	Sociable _____ 8.
9. _____ Aime ses compagnons de classe	* * * * *	N'aime pas ses compagnons de classe _____ 9.
10. _____ Observe les règles	* * * * *	Entretient les règles _____ 10.
11. _____ Distrait	* * * * *	Concentré _____ 11.
12. _____ Tendu	* * * * *	Détendu _____ 12.
13. _____ Audacieux	* * * * *	Craintif _____ 13.
14. _____ Agit en leader	* * * * *	Suit _____ 14.
15. _____ Responsable	* * * * *	Irresponsable _____ 15.
16. _____ Déteste l'école	* * * * *	Aime l'école _____ 16.
17. _____ Passif	* * * * *	Actif _____ 17.
18. _____ Destructeur	* * * * *	Constructif _____ 18.
19. _____ Peureux	* * * * *	Hardi _____ 19.
20. _____ Coopère	* * * * *	S'oppose _____ 20.
21. _____ Relations sociales médiocres	* * * * *	Relations sociales adéquates _____ 21.
22. _____ Calme	* * * * *	Anxieux _____ 22.
23. _____ Respecte l'autorité	* * * * *	Brave l'autorité _____ 23.
24. _____ Manque d'intérêt	* * * * *	Démontre un vif intérêt _____ 24.
25. _____ Suit les consignes	* * * * *	Ne suit pas les consignes _____ 25.
26. _____ Conciliant	* * * * *	Querelleur _____ 26.
27. _____ Autonome dans son travail	* * * * *	Requiert constamment de l'attention _____ 27.
28. _____ Joue en groupe	* * * * *	Joue seul _____ 28.
29. _____ Maîtrise ses humeurs	* * * * *	Explosif _____ 29.
30. _____ Attentif	* * * * *	Inattentif _____ 30.
31. _____ Apathique	* * * * *	Énergique _____ 31.
32. _____ Supporte mal la frustration	* * * * *	Tolère la frustration _____ 32.
33. _____ Exprime ses sentiments	* * * * *	Cache ses sentiments _____ 33.
34. _____ Peu méthodique	* * * * *	Méthodique _____ 34.
35. _____ Expression triste	* * * * *	Expression heureuse _____ 35.
36. _____ Favorable aux idées nouvelles	* * * * *	Hostile aux idées nouvelles _____ 36.
37. _____ Ne prend pas soin de lui-même	* * * * *	Prend soin de lui-même _____ 37.
38. _____ Assuré	* * * * *	Manque d'assurance _____ 38.
39. _____ Confiant	* * * * *	Méfiant _____ 39.
40. _____ Difficultés d'apprentissage	* * * * *	Aucune difficulté d'apprentissage _____ 40.
41. _____ Fait attention aux autres	* * * * *	Maltraite les autres _____ 41.
42. _____ Semble perdu	* * * * *	Comprend son milieu _____ 42.
43. _____ Se plaint de maux physiques	* * * * *	Ne se plaint pas de maux physiques _____ 43.

Notation

Questions	Scores							1 2 3 4				
	7	6	5	4	3	2	1	Score global 1 Apprenti / professeur	Score global 2 Apprenti/élève / élève	Score global 3 Professeur	Score global 4 Candidat / élève	
1.	7	6	5	4	3	2	1					1.
2.	7	6	5	4	3	2	1					2.
3.	7	6	5	4	3	2	1					3.
4.	1	2	3	4	5	6	7					4.
5.	1	2	3	4	5	6	7					5.
6.	7	6	5	4	3	2	1					6.
7.	1	2	3	4	5	6	7					7.
8.	7	6	5	4	3	2	1					8.
9.	1	2	3	4	5	6	7					9.
10.	1	2	3	4	5	6	7					10.
11.	7	6	5	4	3	2	1					11.
12.	7	6	5	4	3	2	1					12.
13.	1	2	3	4	5	6	7					13.
14.	1	2	3	4	5	6	7					14.
15.	1	2	3	4	5	6	7					15.
16.	7	6	5	4	3	2	1					16.
17.	7	6	5	4	3	2	1					17.
18.	7	6	5	4	3	2	1					18.
19.	7	6	5	4	3	2	1					19.
20.	1	2	3	4	5	6	7					20.
21.	7	6	5	4	3	2	1					21.
22.	1	2	3	4	5	6	7					22.
23.	1	2	3	4	5	6	7					23.
24.	7	6	5	4	3	2	1					24.
25.	1	2	3	4	5	6	7					25.
26.	1	2	3	4	5	6	7					26.
27.	1	2	3	4	5	6	7					27.
28.	1	2	3	4	5	6	7					28.
29.	1	2	3	4	5	6	7					29.
30.	1	2	3	4	5	6	7					30.
31.	7	6	5	4	3	2	1					31.
32.	7	6	5	4	3	2	1					32.
33.	1	2	3	4	5	6	7					33.
34.	7	6	5	4	3	2	1					34.
35.	7	6	5	4	3	2	1					35.
36.	1	2	3	4	5	6	7					36.
37.	7	6	5	4	3	2	1					37.
38.	1	2	3	4	5	6	7					38.
39.	1	2	3	4	5	6	7					39.
40.	7	6	5	4	3	2	1					40.
41.	1	2	3	4	5	6	7					41.
42.	7	6	5	4	3	2	1					42.
43.	7	6	5	4	3	2	1					43.

Se reporter au chapitre II de la première partie du Manuel de l'examineur de l'EDC concernant la méthode d'établissement des scores.

1	2	3	4	TOTAL DE L'EDC
Score T	Score T	Score T	Score T	Score T

NOTE TO USERS

The original manuscript received by UMI contains pages with indistinct print. Pages were microfilmed as received.

This reproduction is the best copy available

UMI

Echelle d'évaluation des dimensions du comportement (EDC)

Tiré à part du deuxième chapitre de la première partie du manuel de l'examinateur de l'EDC

Mode d'emploi du tiré à part

Le présent formulaire est destiné à informer ceux qui doivent remplir la fiche d'évaluation de l'EDC et, en particulier, les enseignants.

Consignes d'utilisation de l'EDC

- Avant d'évaluer un sujet, on doit lire attentivement les consignes ci-dessous.
- Parce que l'EDC est conçue pour apprécier le comportement d'un sujet, il importe d'observer ce dernier pendant au moins deux semaines avant de procéder à l'évaluation même.
- Avant d'évaluer un sujet, étudier les définitions des descripteurs bipolaires du comportement fournies au présent chapitre.
- En étudiant les définitions, se rappeler que les descripteurs représentent les extrêmes des comportements énoncés.
- Pendant l'évaluation même, se fier à sa première impression, ou à son impression la plus forte, à l'égard du sujet observé.
- Prévoir d'utiliser les résultats de l'EDC en parallèle avec d'autres types de données (notamment les rapports anecdotiques et l'information obtenue au moyen d'autres instruments de mesure psychométriques ou scolaires, les descriptions verbales ou écrites du comportement du sujet formulées par d'autres personnes).
- Remplir la section « Renseignements généraux » de la fiche d'évaluation.

Modalités d'évaluation

Chaque ensemble de descripteurs est disposé de part et d'autre d'un continuum de comportement divisé en sept degrés:

fait du mal aux autres * * * * * *fait l'éloge des autres*

Examiner la signification des descripteurs bipolaires, puis décider, aussi objectivement que possible, lequel des deux descripteurs correspond le mieux au comportement observé chez le sujet évalué. On a la possibilité de choisir parmi sept points le long du continuum. Plus le cercle se rapproche du descripteur, plus ce dernier reflète le comportement observé chez le sujet.

Exemple : *fait du mal aux autres* * (*) * * * * * *fait l'éloge des autres*

Le sujet frappé et menacé souvent les autres, on encercle un point qui se rapproche davantage de l'extrême *fait du mal aux autres* sur le continuum. Dans tous les cas, encircler le point qui correspond le mieux au comportement observé du sujet. *Cover les 43 questions sans exception. Une seule question sur 22 est un point par question.*

Publication originale
Lyndal M. Bullock et Michael J. Wilson (DUJ Inc.)

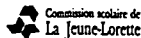
Version québécoise
Commission scolaire de La Jeune-Lorette

ISBN 2-49402-101-1

Dépôt légal 2^e trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Tous droits de reproduction, d'édition, d'impression, d'adaptation et de représentation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction d'un extrait quelconque par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie ou par microfilm, sans autorisation écrite du détenteur des droits d'auteur, est illégale et sera considérée comme une violation du copyright.

Dans le présent document, la forme grammaticale masculine indique également les hommes et les femmes.



Commission scolaire de La Jeune-Lorette

Services de l'enseignement
Centre administratif
Sage école

184, rue Racine
Loretteville, QC G2B 1E3
Tél. : (418) 847-4125
Télécopieur : (418) 847-4183

Descripteurs du comportement de l'EDC

- | | |
|--|--|
| <p>1. Fait du mal aux autres : cause de la souffrance physique ou morale aux autres.</p> <p>2. Général, mal à l'aise : possède une conscience exagérée de soi et de ses actes au point que cela nuit à son rendement et à sa capacité d'entrer en interaction avec les gens ou d'essayer des choses nouvelles.</p> <p>3. Attention peu soutenue : est incapable de maintenir son attention sur une tâche ou une activité pendant un laps de temps approprié pour son âge.</p> <p>4. Non perturbateur : est capable d'exécuter des tâches sans adopter des comportements qui nuisent au milieu d'apprentissage.</p> <p>5. Ouvert : démontre un comportement amical et accueillant envers les autres.</p> <p>6. Incapable : manifeste un besoin de contrôler la situation et les gens de son environnement.</p> <p>7. Loquace : se mêle aisément aux discussions et aux conversations.</p> <p>8. Insocial : est peu disposé à créer des liens avec une ou plusieurs personnes ou à amorcer une activité; a des comportements réservés et retirés qui nuisent à son développement personnel.</p> <p>9. Aime ses compagnons de classe : crée volontiers des liens avec ses compagnons de classe, y prend plaisir et est capable d'entretenir de bonnes relations.</p> <p>10. Observe les règles : est capable de répondre aux attentes dans une situation donnée.</p> <p>11. Distrait : est incapable de se concentrer sur une activité sans que son attention n'en soit détournée.</p> <p>12. Ferme : adopte une attitude ferme; n'est pas disposé à se démettre suffisamment ou est incapable de le faire pour profiter pleinement de la tâche ou du jeu.</p> <p>13. Audacieux : est capable d'aborder des tâches ou des situations nouvelles sans aucune hésitation.</p> <p>14. Agit en leader : s'empresse d'être le premier à faire la démonstration d'une tâche ou d'une activité; aime être en vue; aime servir de guide aux autres.</p> <p>15. Responsable : est capable de distinguer le bien du mal et est digne de confiance dans sa façon de penser et d'agir par rapport à son comportement.</p> | <p>Fait l'éloge des autres : exprime son approbation envers les autres, en paroles ou en gestes.</p> <p>Sûr de lui : est capable de se fier à son propre jugement pour prendre des décisions ou assumer ses responsabilités.</p> <p>Attention bien soutenue : est capable de maintenir son attention sur une tâche ou une activité pendant un laps de temps approprié ou plus qu'approprié pour son âge.</p> <p>Perturbateur : adopte des comportements qui nuisent au milieu d'apprentissage, en général, ou à l'apprentissage individuel, en particulier; tend à délibérément à déranger le bon ordre.</p> <p>Revermé : démontre une indifférence sociale et un manque de sensibilité envers les autres.</p> <p>Partageur : permet volontiers aux autres de participer à une activité ou d'avoir leur juste part dans quelque chose et prend plaisir à la participation des autres.</p> <p>Peu communicatif : est extrêmement réticent à se mêler aux discussions et aux conversations; est incapable de prendre plaisir aux activités qui requièrent des échanges verbaux spontanés.</p> <p>Social : est porté à chercher la compagnie des autres et y prend plaisir.</p> <p>N'aime pas ses compagnons de classe : déteste créer des liens avec ses compagnons de classe et est incapable d'entretenir de bonnes relations de travail avec eux.</p> <p>Entraîné les règles : est incapable de se conformer ou de répondre à des attentes déterminées.</p> <p>Concentré : poursuit une activité pendant le temps alloué sans se laisser distraire inutilement.</p> <p>Équilibré : n'est ni trop passif et généralement soumissionnaire, ni trop agressif.</p> <p>Confiant : manifeste de la peur, particulièrement en regard de tout ce qui est nouveau, différent, incertain ou inconnu.</p> <p>Se soumet facilement : aime se soumettre aux idées des autres et se soumet facilement aux exigences des autres.</p> <p>Irresponsable : adopte un comportement et pose des obstacles qui sont contraires à ce qu'il faut attendre de lui; n'est pas suffisamment prévoyant.</p> |
|--|--|

Descripteurs du comportement de l'EDC

16. **Déteste l'école** : éprouve une aversion pour l'école ou pour tout ce qui est en rapport avec l'école.
17. **Passif** : est réceptif et disposé à tout tolérer sans résister – toutefois, cette tendance à tout accepter n'implique pas qu'une action positive sera entreprise; ne veut ou ne peut pas exprimer ses préférences.
18. **Destructeur** : a tendance à causer des dommages matériels, à nuire aux relations personnelles ou à réagir constamment de façon négative de sorte que ses buts personnels ne peuvent être atteints.
19. **Peureux** : éprouve de la peur devant des situations nouvelles; peut éviter de terminer des tâches par crainte qu'elles ne soient pas réalisées de façon parfaite.
20. **Coopère** : travaille volontiers avec les autres de manière utile et efficace.
21. **Relations sociales médiocres** : est incapable de s'entendre avec ses compagnons de classe et d'établir avec eux des relations appropriées pour son âge.
22. **Calme** : ne s'excite pas ou ne s'agite pas facilement.
23. **Respecte l'autorité** : exprime de l'admiration ou de l'égard envers les personnes susceptibles de diriger ses activités quotidiennes, ou d'influencer sur celles-ci.
24. **Manque d'intérêt** : a tendance à accomplir les activités et les tâches lentement, à contrecœur ou sans enthousiasme; doit être poussé pour se mettre à la tâche.
25. **Suit les consignes** : prête attention à la façon dont les tâches sont censées se réaliser et s'efforce de les exécuter aussi bien que possible.
26. **Conscient** : agit volontiers en harmonie avec les autres.
27. **Autonome dans son travail** : est capable de s'engager adéquatement dans une activité et n'a pas besoin d'aide ou de supervision.
28. **Joue en groupe** : démontre la capacité et la capacité de participer de façon positive et significative à des activités avec ses compagnons de classe.
29. **Maîtrise ses tempéraments** : est capable de maintenir un état d'esprit calme et de contenir ses émotions, particulièrement lorsqu'il est en colère.
- Aime l'école** : affiche une attitude positive envers l'école et se plaît dans les activités liées à l'école.
- Actif** : participe volontiers aux tâches et aux activités, qu'il en soit l'instigateur ou non; est disposé à exprimer ses préférences.
- Constructif** : adopte une attitude positive à l'égard de la possibilité d'atteindre, par des moyens utiles et significatifs, ses buts personnels et des buts collectifs.
- Hardi** : a confiance en ses propres capacités de réaliser des tâches et de les mener à bien.
- S'oppose** : est incapable d'entretenir de bonnes relations avec les autres à cause d'agressions physiques ou verbales.
- Relations sociales adéquates** : est capable de bien s'entendre avec ceux de son âge.
- Anxieux** : est tourmenté; est souvent très inquiet.
- Brave l'autorité** : résiste ouvertement aux règles établies par les personnes responsables. Lui refuse d'obéir, conteste souvent la légitimité des règlements et de ceux qui les font.
- Démontre un vil intérêt** : démontre de l'enthousiasme, un désir de participer et de s'engager dans une tâche ou une activité.
- Ne suit pas les consignes** : ne parvient pas à exécuter les tâches selon les consignes, que ce soit à cause de non-compréhension ou de non-respect des exigences ou parce qu'il ignore ce que son propre chef de ne pas tenir compte des directives.
- Overdoseur** : est fréquemment en désaccord sans que ce soit justifié, souvent au risque de nuire à ses relations personnelles.
- Requis constamment de la supervision** : incapable de s'engager dans des tâches ou des activités pendant une durée appropriée pour son âge sans supervision ou supervision constante.
- Ne joue pas** : préfère inutilement attendre de prendre part aux activités sans participer à la participation des autres.
- Explosif** : manifeste, d'une manière excessive, des comportements déplacés (regards, ton de voix ou gestes) susceptibles de perturber la participation des autres.

Descripteurs du comportement de l'EDC

- 30. **Inattentif**: a la capacité, par rapport à son âge, de porter attention aux activités ou aux tâches ou d'écouter les consignes ou les directives.
- 31. **Apathique**: ne manifeste aucun désir ou aucune envie d'agir.
- 32. **Supporte mal la frustration**: manifeste une émotion inadéquate pour son âge, qui l'empêche d'atteindre son but ou occasionne un échec; est prompt à se mettre en colère.
- 33. **Exprime ses sentiments**: laisse volontiers savoir aux autres, par des gestes ou des paroles, ce qu'il ressent (peur de la joie, de la colère, de la tristesse ou de la peur).
- 34. **Peu méthodique**: est incapable d'ordonner ou d'agencer les choses de façon que les tâches puissent s'exécuter de manière efficace, sans effort inutile.
- 35. **Expression triste**: affiche un air malheureux par son regard, sa voix et ses gestes.
- 36. **Favorable aux idées nouvelles**: fait preuve d'ouverture d'esprit ou accepte volontiers les idées nouvelles ou d'autres façons de faire les choses.
- 37. **Ne prend pas soin de lui-même**: se traite durement, sévèrement; ne prend pas les mesures normales pour assurer sa sécurité personnelle; ne se respecte pas.
- 38. **Assuré**: démontre pour son âge, une confiance adéquate en ses connaissances ou en ses habiletés.
- 39. **Confiant**: est disposé à faire confiance aux autres ou à compter sur eux.
- 40. **Difficultés d'apprentissage**: éprouve énormément de difficulté à comprendre et à réaliser des tâches ou des travaux, même après qu'on lui a donné des explications et montré comment faire.
- 41. **Fait attention aux autres**: fait preuve de respect envers les autres en se montrant sensible à leurs besoins et à leurs préoccupations.
- 42. **Semble perdu**: est confus quant à son orientation dans l'espace et quand il est perdu dans son milieu; les relations sociales se déroulent également.
- 43. **Se plaint de maux physiques**: exprime ou mesure ses préoccupations concernant sa santé et son bien-être physique.
- 44. **Inattentif**: est incapable, par rapport à son âge, de porter attention aux activités ou aux tâches ou d'écouter les consignes ou les directives; est préoccupé.
- 45. **Énergique**: manifeste un intérêt ou une envie d'agir.
- 46. **Tolère la frustration**: est capable d'affronter ou d'endurer des situations ou des épreuves personnelles qui, si elles n'étaient autrement, pourraient l'empêcher d'atteindre un but.
- 47. **Cache ses sentiments**: n'est pas disposé à laisser savoir aux autres les émotions qu'il éprouve.
- 48. **Méthodique**: est capable d'ordonner ou d'agencer les choses de façon que les tâches puissent s'exécuter de manière efficace sans effort inutile.
- 49. **Expression neutre**: manifeste du plaisir, de la joie ou contentement, mais n'exprime aucune satisfaction.
- 50. **Hostile aux idées nouvelles**: n'est pas disposé à accepter les idées nouvelles ou d'autres façons de faire les choses ou d'être une certaine résistance.
- 51. **Prend soin de lui-même**: prend les mesures nécessaires pour son âge, afin d'assurer sa sécurité personnelle.
- 52. **Manque d'assurance**: manque de confiance en ses connaissances ou en ses habiletés.
- 53. **Méfiant**: manque de confiance envers les autres et ne compte pas sur eux.
- 54. **Auxiliaire**: est incapable de comprendre ou d'accomplir des tâches ou des travaux après qu'on lui a donné des explications et montré comment faire.
- 55. **Méfiant et vulnérable**: montre insensibilité envers les autres et manque de respect à leur égard; n'est pas disposé à leur faire confiance.
- 56. **Comprend son milieu**: s'oriente bien dans le temps et dans l'espace et quand il est perdu dans son milieu; les relations sociales se déroulent également.
- 57. **Ne se plaint pas de maux physiques**: se préoccupe d'être en bonne santé pour son âge, mais n'a rien à se reprocher physiquement.

Annexe C

Traduction française du
Systematic screening for behavioral disorders
(SSBD ; Walker et Severson, 1990)

Extériorisation :

L'extériorisation renvoie aux troubles du comportement qui sont dirigés vers l'extérieur, par l'enfant, dans son entourage. Les troubles du comportement liés à l'extériorisation impliquent habituellement un comportement excessif et sont considérés comme inadéquats par les enseignants-es, le personnel scolaire et les parents. Comme contre-exemples de comportements extériorisants, on trouve les formes de comportements adaptés qui sont considérées comme appropriées dans le contexte scolaire ou domestique.

Exemples de comportements extériorisants. L'élève:

- se montre agressif envers les choses ou les personnes
- se dispute avec les autres
- force les autres à lui obéir
- brave l'enseignant-e
- ne reste pas à sa place
- ne suit pas les directives données par l'enseignant-e
- pique des crises de colère
- est hyperactif
- dérange les autres
- vole
- ne se conforme pas aux règles établies par l'enseignant-e ou l'école

Contre-exemples de comportements extériorisants. L'élève :

- collabore, partage
- exécute les tâches assignées
- fait savoir qu'il a besoin d'aide de façon appropriée
- écoute l'enseignant-e
- interagit de façon appropriée avec ses pairs
- suit les directives
- se concentre sur sa tâche
- se soumet aux demandes de l'enseignant-e

Intériorisation :

L'intériorisation renvoie aux troubles du comportement axés vers la vie intérieure (c'est-à-dire éloignés des sollicitations de l'entourage), qui révèlent des problèmes vis-à-vis de soi-même. Les troubles du comportement liés à l'intériorisation sont constitués de difficultés que le sujet s'impose lui-même et ils impliquent fréquemment des déficits comportementaux et des habitudes d'évitement social. Comme contre-exemples de comportements intériorisants, on trouve toutes les formes de comportement social qui démontrent que le sujet se mêle à ses pairs et qui favorisent le développement social normal ou attendu.

Exemples de comportements intériorisants. L'élève:

- poursuit un nombre limité d'activités
- ne parle pas avec d'autres enfants
- est gêné et timide ou manque d'assurance
- évite ou fuit les interactions sociales
- préfère jouer ou passer du temps seul
- agit avec peur
- ne participe ni aux jeux ni aux activités
- ne réagit pas aux invitations de son entourage à établir des liens
- ne prend pas sa défense

Contre-exemples de comportements intériorisants. L'élève :

- entre en interaction avec ses pairs
- entretient des conversations
- joue avec les autres et a un pourcentage normal de rapports sociaux avec ses pairs
- adopte un bon comportement social avec les autres
- prend part aux jeux et aux activités
- résout les conflits avec ses pairs de manière appropriée
- se mêle aux autres

Annexe D

Communiqué présenté à la direction des
commissions scolaires et des écoles

Communiqué ! Communiqué ! Communiqué !

Message aux directeurs et directrices

Présentation du projet d'étude sur l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC).

Ce projet est rendu possible grâce à la collaboration de la Commission Scolaire de la Jeune-Lorette et de l'Université Laval. La collaboration de la Commission scolaire de Beauport est aussi sollicitée. Ce projet de recherche a également été approuvé par le comité de déontologie de l'École de psychologie de l'Université Laval.

Questionnaire

Le questionnaire à l'étude est l'*Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC)*, un des instruments les plus employés en milieu scolaire au Québec. La version présentement disponible permet de recueillir, de façon systématique, la perception des enseignants-tes par rapport à un-e élève. Le projet pour lequel vous êtes sollicités a pour objectif de mettre au point une version de l'EDC destinée aux parents.

But de l'étude

- A. Évaluer si la version parent de l'EDC permet de détecter adéquatement les difficultés de comportement d'un enfant.
- B. Discerner jusqu'à quel point l'évaluation effectuée par les parents est comparable et complémentaire à celle des enseignants et des autres intervenants du milieu scolaire.
- C. Permettre de mieux évaluer les élèves en troubles de comportement

Tâche

La tâche des psychologues scolaires consistera à sélectionner des élèves en troubles de comportement et à envoyer à leurs parents une enveloppe contenant tout le matériel nécessaire, celle-ci préparée par les responsables de l'Université Laval. La tâche de chacun des parents consistera à remplir des questionnaires concernant le comportement de leur enfant. Si les parents l'autorisent, l'enseignant-e sera aussi sollicité-e afin de remplir la version enseignant de l'EDC.

Procédure

1. Solliciter le consentement des directeurs et directrices des écoles qui participent au projet. Les enfants sélectionnés pour cette étude sont des élèves chez qui des difficultés de comportement ont été observées. Leurs noms sont fournis par les services de l'adaptation scolaire (psychologues) des commissions scolaires concernées. Les noms et résultats individuels des enfants resteront strictement confidentiels.
3. Demander le consentement des parents pour leur participation à l'étude et l'évaluation de leur enfant par leur professeur.
4. Un compte-rendu de l'étude sera offert aux participants-es qui en font la demande.

Vous sollicitons donc votre participation afin de mener à bien cette étude.

Merci pour votre précieuse collaboration!

Pour toute information supplémentaire, vous pouvez joindre les personnes suivantes:

Julien Morizot
Étudiant à la maîtrise
à l'École de psychologie
Université Laval
Tél: 656-2131 poste 8258

Richard Tremblay
Psychologue
à la Commission Scolaire
de la Jeune-Lorette
Tél: 847- 8142

Marie Poirier, Ph.D.
Professeure
à l'École de psychologie
Université Laval
Tél: 656-2131 poste 7243

Annexe E

Grille des critères diagnostiques spécifiques et questionnaire concernant les caractéristiques comportementales des enfants à l'étude qui sont remis aux psychologues participants à l'étude

Critères d'inclusion pour les enfants en trouble de comportement
(étude de validité de l'EDC - parent - 1996-1997)

ATTENTION: LES FEUILLES 1 ET 2 DOIVENT ÊTRE CONSERVÉES PAR LES PSYCHOLOGUES. LA FEUILLE 3 DOIT ÊTRE REMISE AUX RESPONSABLES DE L'ÉTUDE.

CODE D'IDENTIFICATION DE L'ENFANT : _____

NOM DE L'ENFANT : _____

NOM DU PARENT : _____

COMMISSION SCOLAIRE : _____

ÉCOLE : _____

Afin d'être inclus dans l'échantillon, l'enfant doit :

- Avoir été référé au ou à la psychologue pour des difficultés de comportement ou d'apprentissage.
- Les difficultés doivent être présentes depuis au moins un mois.
- L'enfant peut présenter ces difficultés au plan scolaire ou au plan domestique (les parents ont signalé que leur enfant présente des difficultés comportementales à la maison ou dans des situations sociales autres).
- Les enfants qui sont actuellement sous médication afin de mieux contrôler leur comportement sont également inclus.
- Les enfants présentant une déficience intellectuelle légère sont également inclus (QI entre 55 et 70). Les enfants avec une déficience intellectuelle moyenne sont exclus (QI \leq 55).
- Vous devez pouvoir reconnaître l'enfant dans l'une ou l'autre (ou les deux) des deux descriptions ou dimensions du comportement suivantes (extériorisation ou intériorisation):

Extériorisation :

L'extériorisation renvoie aux troubles du comportement qui sont dirigés vers l'extérieur, par l'enfant, dans son entourage. Les troubles du comportement liés à l'extériorisation impliquent habituellement un comportement excessif et sont considérés comme inadéquats par les enseignants-es, le personnel scolaire et les parents. Comme contre-exemples de comportements extériorisants, on trouve les formes de comportements adaptés qui sont considérées comme appropriées dans le contexte scolaire ou domestique.

Exemples de comportements extériorisants. L'élève :

- se montre agressif envers les choses ou les personnes
- se dispute avec les autres
- force les autres à lui obéir
- brave l'enseignant-e
- ne reste pas à sa place
- ne suit pas les directives données par l'enseignant-e
- pique des crises de colère
- est hyperactif
- dérange les autres
- vole
- ne se conforme pas aux règles établies par l'enseignant-e ou l'école

Contre-exemples de comportements extériorisants. L'élève :

- collabore, partage
- exécute les tâches assignées
- fait savoir qu'il a besoin d'aide de façon appropriée
- écoute l'enseignant-e
- interagit de façon appropriée avec ses pairs
- suit les directives
- se concentre sur sa tâche
- se soumet aux demandes de l'enseignant-e

Intériorisation :

L'intériorisation renvoie aux troubles du comportement axés vers la vie intérieure (c'est-à-dire éloignés des sollicitations de l'entourage), qui révèlent des problèmes vis-à-vis de soi-même. Les troubles du comportement liés à l'intériorisation sont constitués de difficultés que le sujet s'impose lui-même et ils impliquent fréquemment des déficits comportementaux et des habitudes d'évitement social. Comme contre-exemples de comportements intériorisants, on trouve toutes les formes de comportement social qui démontrent que le sujet se mêle à ses pairs et qui favorisent le développement social normal ou attendu.

Exemples de comportements intériorisants. L'élève :

- poursuit un nombre limité d'activités
- ne parle pas avec d'autres enfants
- est gêné et timide ou manque d'assurance
- évite ou fuit les interactions sociales
- préfère jouer ou passer du temps seul
- agit avec peur
- ne participe ni aux jeux ni aux activités
- ne réagit pas aux invitations de son entourage à établir des liens
- ne prend pas sa défense

Contre-exemples de comportements intériorisants. L'élève :

- entre en interaction avec ses pairs
- entretient des conversations
- joue avec les autres et à un pourcentage normal de rapports sociaux avec ses pairs
- adopte un bon comportement social avec les autres
- prend part aux jeux et aux activités
- résout les conflits avec ses pairs de manière appropriée
- se mêle aux autres

FEUILLE À REMETTRE AUX RESPONSABLES DE L'ÉTUDE

CODE D'IDENTIFICATION DE L'ENFANT : _____

COMMISSION SCOLAIRE : _____

ÉCOLE : _____

Indiquez si les problèmes de comportement de l'enfant sont:

- | | | |
|--|-----------------|--------------------------|
| 1. Extériorisants ou intériorisants | EXTÉRIORISANTS | <input type="checkbox"/> |
| | INTÉRIORISANTS | <input type="checkbox"/> |
| | LES DEUX | <input type="checkbox"/> |
| 2. Légers/modérés ou graves | LÉGERS/ MODÉRÉS | <input type="checkbox"/> |
| | GRAVES | <input type="checkbox"/> |
| 3. Prend une médication | OUI | <input type="checkbox"/> |
| | NON | <input type="checkbox"/> |
| 4. L'enfant est dans une classe | SPÉCIALE | <input type="checkbox"/> |
| | NORMALE | <input type="checkbox"/> |
| 5. Présence de déficience intellectuelle légère
(QI entre 55 et 70) | OUI | <input type="checkbox"/> |
| | NON | <input type="checkbox"/> |
| | NE SAIS PAS | <input type="checkbox"/> |

Annexe F

Marche à suivre par les psychologues qui participent à l'étude

**Procédure à suivre par les psychologues pour l'étude
de validité de l'EDC parent (1996-1997):**

Les enveloppes à envoyées aux parents et tout leur contenu sont préparées par les responsables de l'étude à l'Université Laval; ces enveloppes contiennent :

1. Une lettre de présentation du projet que le ou la psychologue signe à l'encre bleue
2. Un formulaire de consentement, celui-ci expliquant les conditions de participation afin de donner un consentement éclairé
3. Trois feuilles (critères d'inclusion et grille de classification) incluant:
 - les critères d'inclusion pour les enfants en troubles de comportement (feuilles 1 et 2)
 - six questions à répondre (cocher les cases correspondantes) par rapport au comportement de l'enfant (feuille 3)
 - le code associé à l'enfant
 - le nom de l'enfant
 - le nom du parent
 - le nom de l'école et de la commission scolaire
 - *** La troisième feuille doit être remise aux responsables de l'étude
4. Une feuille expliquant aux parents la marche à suivre
5. Une fiche d'évaluation (questionnaire EDC) avec le code de l'enfant préinscrit (vous ne devez pas y inscrire le nom de l'enfant)
6. Une enveloppe de retour préaffranchie

Les psychologues ont à faire:

1. Inscrire les noms et les adresses des parents, à la main, sur les enveloppes fournies à cette fin
2. Signer, à l'encre bleue, la lettre de présentation du projet
2. Inscrire le nom de l'enfant sur le formulaire de consentement
3. Écrire les renseignements concernant l'enfant sur la première feuille du document avec les critères d'inclusion et remplir la grille de classification concernant le comportement de l'enfant
4. Conserver les deux premières feuilles (avec le code, le nom de l'enfant, des parents, de l'école et de la commission scolaire) et remettre la troisième feuille (avec le code de l'enfant et la grille de classification) aux responsables du projet

5. Poster aux parents l'enveloppe qui contient

- la lettre de présentation signée à l'encre bleue
- le formulaire de consentement avec le nom de l'enfant inscrit
- une feuille expliquant la marche à suivre
- le questionnaire EDC avec le code inscrit
- une enveloppe de retour préaffranchie

Pour toute question ou tout commentaire, vous pouvez me contacter par téléphone ou par courrier électronique.

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration.

Julien Morizot

Laboratoire : 656-2131 poste 8258

Bureau : 656-2131 poste 6605

Courrier électronique : jmorizot@darwin.psy.ulaval.ca

Annexe G

Lettre de présentation du projet personnalisée et signée
par le psychologue qui est envoyée aux parents

Madame,
Monsieur,

Le service de l'enseignement de la Commission Scolaire de La Jeune-Lorette et l'École de psychologie de l'Université Laval travaillent depuis près de trois ans à construire un questionnaire d'évaluation du comportement des élèves qui s'adresse aux parents. Un grand nombre de parents, dont vous-mêmes peut-être, ont déjà participé à cette entreprise. Cependant, nous avons besoin de mener d'autres études afin d'obtenir un instrument fiable.

Si nous demandons votre participation, c'est que votre enfant reçoit ou a déjà reçu les services d'un ou d'une psychologue du niveau primaire pour des difficultés de comportement à l'école. Nous avons déjà un questionnaire validé, s'adressant aux enseignants, qui nous aide à mieux comprendre la nature des difficultés des enfants à l'école : il s'agit de *l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC). Cependant, quand il s'agit de trouver des solutions aux problèmes d'adaptation des enfants, le point de vue des parents sur le comportement à la maison est tout aussi indispensable. C'est dans le but d'avoir un aperçu plus complet de l'enfant que nous faisons appel à vous pour nous aider à mettre au point un questionnaire destiné aux parents.

L'enveloppe que nous vous faisons parvenir comprend : une description de la marche à suivre (document 1), un formulaire de consentement (document 2, celui-ci incluant une description des conditions de participation), un questionnaire et une enveloppe de retour préaffranchie. Remplir le questionnaire ne demandera qu'environ trente minutes de votre temps.

Pendant l'année scolaire en cours, nous prévoyons, indépendamment de la présente étude, demander à l'enseignant ou à l'enseignante de votre enfant de remplir un questionnaire EDC. Si vous nous en donnez l'autorisation dans le formulaire de consentement, nous transmettrons les résultats de ce questionnaire aux responsables du projet afin qu'ils puissent les comparer aux données que vous aurez fournies vous-mêmes. Cependant, vous êtes tout à fait libres de participer vous-mêmes à la présente étude et de refuser que nous transmettions les résultats fournis par l'enseignant.

Tous les résultats obtenus de votre part ou de la part des enseignants demeureront strictement confidentiels. Tout a été mis en oeuvre pour préserver cette confidentialité : 1) le présent envoi a été préparé personnellement par le ou la psychologue qui suit votre enfant en ce moment ; 2) dès que les responsables de l'École de psychologie recevront votre questionnaire et votre formulaire de consentement, ces deux documents seront séparés ; 3) un code inscrit sur le questionnaire élimine le besoin d'avoir recours aux noms des enfants ; 4) la commission scolaire n'aura pas accès au questionnaire que vous remplissez ; 5) la présente étude a reçu l'agrément du comité de déontologie de l'Université Laval.

Si vous ne voulez pas répondre au questionnaire, il est important de tout de même nous retourner le matériel que vous avez reçu en vous servant de l'enveloppe préaffranchie qui accompagne le présent envoi.

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats de cette étude ou si vous avez des questions, des commentaires ou des plaintes à formuler, veuillez s'il-vous-plait joindre une note à l'envoi que vous retournez en indiquant votre adresse postale complète. Vous pouvez aussi vous adresser au signataire de cette lettre ou à Mme Marie Poirier, professeure à l'École de psychologie et responsable du projet, dont vous trouverez les coordonnées sur le formulaire de consentement.

Nous vous remercions de l'attention que vous prêtez à notre demande.

X _____

Hélène Cadrin, Anne Godbout, Jean-Luc Lalonde, Louise Tremblay et Richard Tremblay

Équipe des psychologues du primaire de la Commission Scolaire de La Jeune-Lorette

Madame,
Monsieur,

Le service de l'enseignement de la Commission Scolaire de La Jeune-Lorette et l'École de psychologie de l'Université Laval travaillent depuis près de trois ans à construire un questionnaire d'évaluation du comportement des élèves qui s'adresse aux parents. Un grand nombre de parents, dont vous-mêmes peut-être, ont déjà participé à cette entreprise. Cependant, nous avons besoin de mener d'autres études afin d'obtenir un instrument fiable.

Si nous demandons votre participation, c'est que votre enfant reçoit ou a déjà reçu les services d'un ou d'une psychologue du niveau primaire pour des difficultés de comportement à l'école. Nous avons déjà un questionnaire validé, s'adressant aux enseignants, qui nous aide à mieux comprendre la nature des difficultés des enfants à l'école : il s'agit de *l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC). Cependant, quand il s'agit de trouver des solutions aux problèmes d'adaptation des enfants, le point de vue des parents sur le comportement à la maison est tout aussi indispensable. C'est dans le but d'avoir un aperçu plus complet de l'enfant que nous faisons appel à vous pour nous aider à mettre au point un questionnaire destiné aux parents.

L'enveloppe que nous vous faisons parvenir comprend : une description de la marche à suivre (document 1), un formulaire de consentement (document 2, celui-ci incluant une description des conditions de participation), un questionnaire et une enveloppe de retour préaffranchie. Remplir le questionnaire ne demandera qu'environ trente minutes de votre temps.

Par ailleurs, si vous nous en donnez l'autorisation dans le formulaire de consentement, nous demanderons également à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant de remplir un questionnaire EDC. Cette dernière évaluation sera comparée aux données que vous aurez fournies vous-mêmes. Cependant, vous êtes tout à fait libres de participer vous-mêmes à la présente étude et de refuser que le professeur évalue votre enfant.

Tous les résultats obtenus de votre part ou de la part des enseignants demeureront strictement confidentiels. Tout a été mis en oeuvre pour préserver cette confidentialité : 1) le présent envoi a été préparé personnellement par le ou la psychologue qui suit votre enfant en ce moment ; 2) dès que les responsables de l'École de psychologie recevront votre questionnaire et votre formulaire de consentement, ces deux documents seront séparés ; 3) un code inscrit sur le questionnaire élimine le besoin d'avoir recours aux noms des enfants ; 4) la commission scolaire n'aura pas accès au questionnaire que vous remplissez ; 5) la présente étude a reçu l'agrément du comité de déontologie de l'Université Laval.

Si vous ne voulez pas répondre au questionnaire, il est important de tout de même nous retourner le matériel que vous avez reçu en vous servant de l'enveloppe préaffranchie qui accompagne le présent envoi.

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats de cette étude ou si vous avez des questions, des commentaires ou des plaintes à formuler, veuillez s'il vous plaît joindre une note à l'envoi que vous retournez en indiquant votre adresse postale complète. Vous pouvez aussi vous adresser au signataire de cette lettre ou à Mme Marie Poirier, professeure à l'École de psychologie et responsable du projet, dont vous trouverez les coordonnées sur le formulaire de consentement.

Nous vous remercions de l'attention que vous prêtez à notre demande.

X _____

Joan Allard, Suzanne Auger, Francine Beaudry, Claire-Josée Lavoie et Claire Thivierge

Équipe des psychologues du primaire de la Commission Scolaire de Beauport

Madame,
Monsieur,

Le service de l'enseignement de la Commission Scolaire de La Jeune-Lorette et l'École de psychologie de l'Université Laval travaillent depuis près de trois ans à construire un questionnaire d'évaluation du comportement des élèves qui s'adresse aux parents. Un grand nombre de parents, dont vous-mêmes peut-être, ont déjà participé à cette entreprise. Cependant, nous avons besoin de mener d'autres études afin d'obtenir un instrument fiable.

Si nous demandons votre participation, c'est que votre enfant bénéficie d'un encadrement particulier étant donné qu'il présente des difficultés de comportement à l'école ou à la maison. Nous avons déjà un questionnaire validé qui nous aide à mieux comprendre la nature des difficultés des enfants à l'école : il s'agit de l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC). Ce dernier s'adresse au enseignants. Cependant, quand il s'agit de trouver des solutions aux problèmes d'adaptation des enfants, le point de vue des parents sur le comportement à la maison est tout aussi indispensable. C'est dans le but d'avoir un aperçu plus complet de l'enfant que nous faisons appel à vous pour nous aider à mettre au point un questionnaire destiné aux parents.

L'enveloppe que nous vous faisons parvenir comprend : une description de la marche à suivre (document 1), un formulaire de consentement (document 2, celui-ci incluant une description des conditions de participation), un questionnaire et une enveloppe de retour préaffranchie. Remplir le questionnaire ne demandera qu'environ trente minutes de votre temps.

Par ailleurs, si vous nous en donnez l'autorisation dans le formulaire de consentement, nous demanderons également à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant de remplir un questionnaire EDC. Cette dernière évaluation sera comparée aux données que vous aurez fournies vous-mêmes. Cependant, vous êtes tout à fait libres de participer vous-mêmes à la présente étude et de refuser que le professeur évalue votre enfant.

Toutes les informations obtenues de votre part ou de la part des enseignants demeureront strictement confidentielles. Tout a été mis en oeuvre pour préserver cette confidentialité : 1) le présent envoi a été préparé personnellement par moi-même ; 2) dès que les responsables de l'École de psychologie de l'Université Laval recevront votre questionnaire et votre formulaire de consentement, ces deux documents seront séparés ; 3) un code inscrit sur le questionnaire élimine le besoin d'avoir recours aux noms des enfants ; 4) la commission scolaire n'aura pas accès au questionnaire que vous remplissez ; 5) la présente étude a reçu l'agrément du comité de déontologie de l'Université Laval.

Si vous ne voulez pas répondre au questionnaire, il est important de tout de même nous retourner le matériel que vous avez reçu en vous servant de l'enveloppe préaffranchie qui accompagne le présent envoi.

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats de cette étude ou si vous avez des questions, des commentaires ou des plaintes à formuler, veuillez s'il-vous-plaît joindre une note à l'envoi que vous retournez en indiquant votre adresse postale complète. Vous pouvez aussi vous adresser au signataire de cette lettre ou à Mme Marie Poirier, professeure à l'École de psychologie et responsable du projet, dont vous trouverez les coordonnées sur le formulaire de consentement.

Je vous remercie de l'attention que vous prêtez à notre demande.

X _____

Madeleine Quintal, psychologue

École Sacré-Coeur

Annexe H

Marche à suivre par les parents qui participent à l'étude

Voici la marche à suivre

Nous vous demandons de faire l'évaluation de votre enfant. Vous devez l'évaluer selon votre perception de son comportement habituel.

Ci-joint, vous trouverez les documents dont la liste suit; les numéros 1 et 2 se retrouvent en haut à droite de chaque document.:

- ◆ Document no 1 : Marche à suivre
- Document no 2 : Formulaire de consentement (conditions de participation et consentement)
- Un questionnaire d'évaluation destiné aux parents (petit cahier de couleur prune)
- Une enveloppe de retour préaffranchie

- Veuillez s'il vous plaît prendre connaissance des **conditions de participation** avant de signer le **formulaire de consentement**.
- Le mode d'emploi pour remplir l'EDC se trouve à la première page du questionnaire.
- Il est important de bien lire et de se conformer aux instructions. De plus, avant de répondre au questionnaire, lisez attentivement les définitions des comportements qui correspondent à chaque questions.

Très important

Chaque enfant a un numéro qui lui est alloué afin de respecter sa confidentialité. Ce numéro est déjà inscrit sur la fiche d'évaluation. SVP, n'écrivez pas le nom de votre enfant sur cette fiche.

Lorsque que vous avez terminé de répondre au questionnaire, il est important de ne plus y revenir

Retour des documents

Veuillez s'il vous plaît nous faire parvenir tout le matériel que vous avez reçu, dans l'enveloppe de retour préaffranchie, et ce, même si vous choisissez de ne pas participer. Dans la mesure du possible, nous vous demandons de nous renvoyer ces derniers dans les plus brefs délais. Ces données sont très importantes pour la réalisation de ce projet.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à cette étude.

Validité de critère de l'EDC-P 104

Annexe I

Formulaire de consentement pour les parents

Formulaire de consentement

Conditions de participations

La présente recherche porte sur le développement d'un instrument d'évaluation du comportement chez les enfants du primaire en milieu scolaire.

1. Le but de l'étude est d'améliorer la version « parent » de l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC). Votre participation contribuera à l'amélioration d'un outil destiné à mieux évaluer les enfants en difficulté de comportement.
2. Pour évaluer le questionnaire, un tableau d'ensemble doit être dressé à partir de données recueillies auprès de nombreux enfants. Cependant, votre enfant n'est pas personnellement visé. La sélection des enfants se fait par l'intermédiaire des psychologues qui ont préalablement évalué des enfants présentant des difficultés d'adaptation.
3. En acceptant de participer, vous acceptez de remplir un questionnaire de 51 questions se rapportant au comportement de votre enfant.
4. Avec votre accord, les résultats de l'évaluation de votre enfant, effectuée par l'enseignant-e à la demande du ou de la psychologue, seront transmis aux responsables de cette recherche.
5. Vous pouvez accepter de participer à cette étude tout en refusant que les données de l'évaluation effectuée par l'enseignant-e soient transmises aux responsables de cette recherche. Vous pouvez également vous retirer de cette étude en tout temps sans aucun préjudice. En d'autres mots, vous pouvez changer d'idée quant à votre participation à ce projet à n'importe quel moment sans qu'il n'y ait de conséquence.
6. Les résultats du questionnaire que vous remplissez demeureront strictement confidentiels et ne seront pas versés au dossier de l'enfant. Personne d'autre que les responsables du projet n'aura accès aux données individuelles. Il est également à noter que votre évaluation n'influencera aucunement les services que votre enfant reçoit.
7. Les données individuelles ne pourront vous être transmises. Cependant, les parents qui en font la demande pourront recevoir un résumé des principaux résultats de l'étude.
8. Il n'y a aucun risque décelable à participer à cette étude. Cependant, la participation exige des parents de prendre environ trente minutes pour remplir le questionnaire. Les personnes concernées (parents, enfants, enseignants et psychologues) ne bénéficieront pas d'avantages immédiats. Cependant, ils participeront à un projet visant à offrir des services mieux adaptés aux enfants en difficulté de comportement.
9. Cette recherche est réalisée par Julien Morizot, étudiant à la maîtrise, sous la supervision de Marie Poirier, professeure à l'École de psychologie de l'Université Laval, et de Richard Tremblay, psychologue à la Commission Scolaire de la Jeune-Lorette, auxquels toute plainte et critique pourront être adressées.

Votre participation

Après avoir pris connaissance
des conditions de participation,
j'accepte d'évaluer mon enfant :

OUI

NON

Votre consentement

Après avoir pris connaissance
des conditions de participation,
j'accepte que l'évaluation effectuée
par l'enseignant soit transmise à
des fins de recherche:

OUI

NON

Nom et prénom de l'enfant : _____

Âge : _____ Sexe : _____ Degré scolaire : _____

École: _____

X _____ X _____ _____
Votre nom en lettres moulées Signature Date

X _____ X _____ X _____
Julien Morizot Richard Tremblay Marie Poirier, Ph.D.
Étudiant à la maîtrise Psychologue Professeure
à l'École de psychologie à la Commission Scolaire à l'École de psychologie
Université Laval de la Jeune-Lorette Université Laval
Tél: 656-2131 poste 8258 Tél: 847- 8142 Tél: 656-2131 poste 7243

Validité de critère de l'EDC-P 107

Annexe J

Rappel envoyé aux parents

RAPPEL EDC ... RAPPEL EDC ... RAPPEL EDC ...

Il y a quelques temps, nous vous avons fait parvenir un questionnaire EDC pour recueillir votre opinion sur le comportement de votre enfant.

Si vous avez déjà rempli et retourné le questionnaire, acceptez nos sincères remerciements. Sinon, veuillez s'il vous plaît le faire dans les plus brefs délais. Votre participation est très importante, puisque nous désirons offrir aux enfants des services mieux adaptés à leurs besoins. Si vous décidez de ne pas participer, nous apprécierions que vous nous retourniez tout de même le matériel dans l'enveloppe de retour préaffranchie. Si, par hasard, vous n'avez pas reçu le questionnaire ou vous l'avez égaré, téléphonez-nous dès maintenant (656-2131 poste 8258) et nous vous en ferons parvenir un nouvel exemplaire avec grand plaisir.

Julien Morizot
Université Laval

Validité de critère de l'EDC-P 109

Annexe K

Communiqué de présentation du projet envoyé aux enseignants

Ste-Foy, le 16 mai 1997

Madame, monsieur,

Un enfant de votre classe a été sélectionné pour une étude portant sur l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC). L'EDC est un questionnaire visant à détecter la présence de troubles du comportement chez les jeunes en milieu scolaire. La version originale de l'EDC est destinée aux enseignants et enseignantes. C'est un outil déjà beaucoup utilisé dans plusieurs commissions scolaires de la province de Québec. Nous travaillons présentement au développement d'une version destinée aux parents. Cependant, nous avons besoin de comparer les données recueillies auprès des parents à celles des enseignants et des enseignantes.

Nous sollicitons donc votre collaboration à cette importante recherche. Il s'agit de remplir un questionnaire de 43 items (coter sur une échelle de 1 à 7) en pensant au comportement habituel d'un enfant de votre classe. Le temps requis est approximativement de 20 minutes. Il est noté que le consentement des parents a été obtenu au préalable afin que leur enfant soit évalué par l'enseignant ou l'enseignante.

Votre participation à cette étude est tout à fait libre et volontaire. Nous vous faisons parvenir tous les documents nécessaires. Si vous désirez participer, toutes les instructions vous sont fournies dans l'enveloppe. Cependant si vous ne désirez pas participer, vous n'avez qu'à nous retourner le tout à l'Université Laval dans l'enveloppe de retour préaffranchie à cette fin.

Nous vous remercions de votre attention et n'hésitez pas à nous contacter si vous avez besoin de plus d'information.

Veuillez agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Julien Morizot
Étudiant à la maîtrise à
l'École de psychologie,
Université Laval
Tél. : 656-2131 poste 8258

Marie Poirier, Ph.D.
Professeur à
l'École de psychologie,
Université Laval
Tél. : 656-2131 poste 7243

Communiqué ! Communiqué ! Communiqué !

Message aux enseignants et enseignantes

Présentation du projet d'étude sur l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC).

Ce projet est rendu possible grâce à la collaboration de la Commission Scolaire de la Jeune-Lorette, et de l'Université Laval. La collaboration de la Commission Scolaire de Beauport est aussi sollicitée.

Questionnaire

Le questionnaire à l'étude est l'*Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement* (EDC), un des instruments les plus employés en milieu scolaire au Québec. Ce questionnaire a pour objectif de recueillir, de façon systématique, la perception des enseignants-es par rapport à un-e élève. Le projet pour lequel vous êtes sollicités vise à améliorer une version de l'EDC pour les parents.

But de l'étude

- A. Évaluer si la version parent de l'EDC permet de détecter adéquatement les difficultés de comportement d'un enfant.
- B. Discerner jusqu'à quel point l'évaluation effectuée par les parents est comparable et complémentaire à celle des enseignants et des autres intervenants du milieu scolaire.
- C. Permettre de mieux évaluer les élèves en difficulté du comportement.

Tâche

Le consentement des parents est préalablement obtenu pour que leur enfant soit évalué par leur enseignant-e. La tâche de chacun des enseignants-es consistera à remplir un questionnaire concernant le comportement d'un ou d'une des élèves de leur groupe.

Procédure

1. Solliciter le consentement des directeurs des écoles qui participent au projet.
Les enfants sélectionnés pour cette étude sont des élèves chez qui des difficultés de comportement ont été observées. Leurs noms sont fournis par les services de l'adaptation scolaire des commissions scolaires concernées. Les noms et résultats individuels des enfants resteront strictement confidentiels.
3. Demander le consentement des parents pour leur participation à l'étude et l'évaluation de leur enfant par leur professeur.
4. Un compte-rendu de l'étude sera offert aux participants-es qui en font la demande.

Nous sollicitons donc votre participation afin de mener à bien cette étude.

Merci pour votre précieuse collaboration!

Pour toute information supplémentaire, vous pouvez joindre les personnes suivantes:

Julien Morizot
Étudiant à la maîtrise
à l'École de psychologie
Université Laval
Tél: 656-2131 poste 8258

Richard Tremblay
Psychologue
à la Commission Scolaire
de la Jeune-Lorette
Tél: 847-8142

Marie Poirier, Ph.D.
Professeure
à l'École de psychologie
Université Laval
Tél: 656-2131 poste 7243

Annexe L

Marche à suivre par les enseignants qui participent à l'étude

Voici la marche à suivre

Nous vous demandons de faire l'évaluation d'un enfant de votre classe. Vous devez l'évaluer selon votre perception de son comportement habituel. Le nom de l'enfant apparaît sur la fiche d'évaluation (feuillelet jaune).

- ♦ Document no 1 : *Communiqué aux enseignants et enseignantes*
- ♦ Document no 2 : *Marche à suivre*
- ♦ Document no 3 : *Formulaire de consentement*
- ♦ *Un questionnaire d'évaluation destiné aux enseignants et enseignantes (feuillelet jaune) et un tiré à part (feuillelet mauve)*
- ♦ Document no 5 : *Questionnaire de renseignements généraux*

Veuillez s'il vous plaît prendre connaissance du formulaire de consentement avant de le signer.

Le mode d'emploi pour remplir l'EDC se trouve à la première page du tiré à part (feuillelet mauve). Il est important de bien lire et de se conformer aux instructions. De plus, avant de répondre au questionnaire, lisez attentivement les définitions des comportements qui correspondent à chaque questions.

Dans la fiche d'évaluation (feuillelet jaune), la page 3 est la seule page que vous avez à remplir.

Veuillez SVP remplir la feuille de renseignements généraux. Il est à noter que votre nom n'apparaît sur aucun document.

Très important

Assurez-vous d'avoir répondu aux 43 items et lorsque que vous avez terminé de répondre au questionnaire, il est important de ne plus y revenir

Retour des documents

Veuillez s'il vous plaît nous faire parvenir tout le matériel que vous avez reçu, dans l'enveloppe de retour préaffranchie, et ce, même si vous choisissez de ne pas participer. Dans la mesure du possible, nous vous demandons de nous renvoyer ces derniers dans les plus brefs délais. Ces données sont très importantes pour la réalisation de ce projet.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à cette étude.

Annexe M

Formulaire de consentement pour les enseignants

Formulaire de consentement

La présente recherche porte sur le développement d'un instrument d'évaluation du comportement chez les enfants du primaire en milieu scolaire.

1. Le but de l'étude est d'améliorer la version « parent » de l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC). Votre participation contribuera à l'amélioration d'un outil destiné à mieux évaluer les enfants en difficulté de comportement.
2. Pour évaluer le questionnaire, un tableau d'ensemble doit être dressé à partir de données recueillies auprès de nombreux enfants en trouble du comportement. Cependant, le ou les enfants que vous avez à évaluer ne sont pas personnellement visés. La sélection des enfants se fait par l'intermédiaire des psychologues qui ont préalablement évalué des enfants présentant des difficultés du comportement.
3. En acceptant de participer, vous acceptez de remplir un questionnaire de 43 questions se rapportant au comportement du ou des enfants que vous avez à évaluer.
4. Le consentement des parents des enfants désignés est obtenu préalablement à votre sollicitation.
5. Les résultats de votre ou de vos évaluations seront comparés à ceux des évaluations effectuées par les parents afin de déterminer si elles sont comparables et complémentaires.
6. Les résultats du questionnaire que vous remplissez demeureront strictement confidentiels et ne seront pas versés au dossier de l'enfant. Personne d'autre que les responsables du projet n'auront accès aux données individuelles.
7. Les données individuelles ne pourront vous être transmises. Cependant, les enseignants-es qui en font la demande pourront recevoir un résumé des principaux résultats de l'étude.
8. Il n'y a pas de risque décelable à participer à cette recherche. Le seul inconvénient est de prendre environ 30 minutes de votre temps pour remplir chaque fiche d'évaluation.
9. Vous pouvez vous retirer de cette étude en tout temps sans aucun préjudice.

Cette recherche est réalisée par Julien Morizot, étudiant à la maîtrise, sous la supervision de Marie Poirier, professeure à l'École de psychologie de l'Université Laval, et de Richard Tremblay, psychologue à la Commission Scolaire de la Jeune-Lorette, auxquels toute plainte et critique pourront être adressées.

J'ai été clairement informé-e des conditions de participation et j'accepte d'évaluer l'enfant désigné-e. Je consens également à ce que les résultats de mon évaluation soient transmis à des fins de recherche.

X _____
Votre nom en lettres moulées

X _____
Signature

_____ Date

X _____
Julien Morizot
Étudiant à la maîtrise
à l'École de psychologie,
Université Laval
Tél: 656-2131 poste 8258

X _____
Richard Tremblay
Psychologue
à la Commission Scolaire
de la Jeune-Lorette
Tél: 847-8142

X _____
Marie Poirier, Ph.D.
Professeure
à l'École de psychologie,
Université Laval
Tél: 656-2131 poste 7243

Formulaire de consentement

La présente recherche porte sur le développement d'un instrument d'évaluation du comportement chez les enfants du primaire en milieu scolaire.

1. Le but de l'étude est d'améliorer la version « parent » de l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (EDC). Votre participation contribuera à l'amélioration d'un outil destiné à mieux évaluer les enfants en difficulté de comportement.
2. Pour évaluer le questionnaire, un tableau d'ensemble doit être dressé à partir de données recueillies auprès de nombreux enfants en trouble du comportement. Cependant, le ou les enfants que vous avez à évaluer ne sont pas personnellement visés. La sélection des enfants se fait par l'intermédiaire des psychologues qui ont préalablement évalué des enfants présentant des difficultés du comportement.
3. En acceptant de participer, vous acceptez de remplir un questionnaire de 43 questions se rapportant au comportement du ou des enfants que vous avez à évaluer.
4. Le consentement des parents des enfants désignés est obtenu préalablement à votre sollicitation.
5. Les résultats de votre ou de vos évaluations seront comparés à ceux des évaluations effectuées par les parents afin de déterminer si elles sont comparables et complémentaires.
6. C'est à la demande du ou de la psychologue qui s'occupe de l'enfant désigné que vous remplissez ce questionnaire. Nous demandons votre autorisation afin que les données de cette évaluation soient transmises à des fins de recherche.
7. Les données individuelles ne pourront vous être transmises. Cependant, les enseignants-es qui en font la demande pourront recevoir un résumé des principaux résultats de l'étude.
8. Il n'y a pas de risque décelable à participer à cette recherche. Le seul inconvénient est de prendre environ 30 minutes de votre temps pour remplir chaque fiche d'évaluation.
9. Vous pouvez vous retirer de cette étude en tout temps sans aucun préjudice.

Cette recherche est réalisée par Julien Morizot, étudiant à la maîtrise, sous la supervision de Marie Poirier, professeure à l'École de psychologie de l'Université Laval, et de Richard Tremblay, psychologue à la Commission Scolaire de la Jeune-Lorette, auxquels toute plainte et critique pourront être adressées.

J'ai été clairement informé-e des conditions de participation et j'accepte d'évaluer l'enfant désigné-e. Je consens également que les résultats de mon évaluation soient transmis à des fins de recherche.

X _____ X _____ _____
 Votre nom en lettres moulées Signature Date

X _____ X _____ X _____
 Julien Morizot Richard Tremblay Marie Poirier, Ph.D.
 Étudiant à la maîtrise Psychologue Professeure
 à l'École de psychologie, à la Commission Scolaire à l'École de psychologie,
 Université Laval de la Jeune-Lorette Université Laval
 Tél: 656-2131 poste 8258 Tél: 847-8142 Tél: 656-2131 poste 7243

Annexe N

Tableaux 1 à 3 : données socio-démographiques
pour l'échantillon clinique

Tableau 1Répartition des enfants en TC selon le sexe et le degré scolaire.

	Degrés scolaires							Total	%
	Maternelle	1°	2°	3°	4°	5°	6°		
Garçons	4	17	9	6	12	11	11	70	91
Filles	2	1	0	0	1	2	1	7	9
Total	6	18	9	6	13	13	12	77	
%	7,8	23,3	11,7	7,8	16,9	16,9	15,6		100

Tableau 2Niveau de scolarité des parents de l'échantillon clinique.

Scolarité	n	%
Secondaire non-complété	12	16,2
Secondaire complété	22	29,7
Cours professionnel	23	31,1
Collégial	10	13,5
Universitaire	7	9,5
Total	74	100

Note. Données manquantes = 3

Tableau 3

Revenu familial annuel brut pour l'échantillon clinique.

Revenu annuel brut	n	%
moins de 10 000 \$	7	10,1
10 000 \$ à 19 999 \$	7	10,1
20 000 \$ à 29 999 \$	12	17,4
30 000 \$ à 39 999 \$	12	17,4
40 000 \$ à 49 999 \$	12	17,4
50 000 \$ à 59 999 \$	6	8,7
60 000 \$ à 69 999 \$	7	10,1
70 000 \$ à 79 999 \$	3	4,3
80 000 \$ et plus	3	4,3
Total	69	100

Note. Données manquantes = 8

Annexe O

Tableaux 4 à 6 : données socio-démographiques
pour l'échantillon pairé

Tableau 4

Répartition des enfants ordinaires de l'échantillon pairé selon le sexe et le degré scolaire.

	Degrés scolaires							Total	%
	Maternelle	1°	2°	3°	4°	5°	6°		
Garçons	4	16	8	7	10	10	14	69	90,8
Filles	2	1	0	0	1	2	1	7	9,2
Total	6	17	8	7	11	12	15	76	
%	7,8	22,4	10,5	9,2	14,5	15,8	19,8		100

Note. Données manquantes = 1

Tableau 5

Niveau de scolarité des parents de l'échantillon pairé.

Scolarité	n	%
Primaire non-complété	1	1,3
Secondaire non-complété	7	9,5
Secondaire complété	19	25,7
Cours professionnel	17	23
Collégial	17	23
Universitaire	13	17,5
Total	74	100

Note. Données manquantes = 3

Tableau 6

Revenu annuel brut familial pour l'échantillon pairé.

Revenu annuel brut	n	%
moins de 10 000 \$	0	0
10 000 \$ à 19 999 \$	8	12,3
20 000 \$ à 29 999 \$	5	7,7
30 000 \$ à 39 999 \$	13	20
40 000 \$ à 49 999 \$	15	23,1
50 000 \$ à 59 999 \$	9	13,8
60 000 \$ à 69 999 \$	4	6,2
70 000 \$ à 79 999 \$	6	9,2
80 000 \$ et plus	5	7,7
Total	65	100

Note. Données manquantes = 12

Annexe P

Tableaux 7 à 9 : données socio-démographiques
pour l'échantillon normatif

Tableau 7

Répartition des enfants ordinaires de l'échantillon normatif selon le sexe et le degré scolaire.

	Degrés scolaires							Total	%
	Maternelle	1°	2°	3°	4°	5°	6°		
Garçons	82	86	81	89	83	86	84	591	
Filles	89	92	75	75	92	84	77	584	
Total	171	178	156	164	175	170	161	1175	
%	14,6	15,1	13,3	13,9	14,9	14,5	13,7		100

Tableau 8

Niveau de scolarité des parents de l'échantillon normatif.

Scolarité	n	%
Primaire non complété	3	0,3
Primaire complété	8	0,8
Secondaire non complété	133	12,6
Secondaire complété	321	30,4
Cours professionnel	227	21,5
Collégial	289	27,4
Universitaire	219	20,7
Total	1056	100

Note. Données manquantes = 23

Tableau 9Revenu annuel brut familial pour l'échantillon normatif.

<u>Revenu annuel brut</u>	<u>%</u>
moins de 10 000 \$	2,6
10 000 \$ à 19 999 \$	8,8
20 000 \$ à 29 999 \$	12,7
30 000 \$ à 39 999 \$	18,8
40 000 \$ à 49 999 \$	16,2
50 000 \$ à 59 999 \$	16
60 000 \$ à 69 999 \$	10,4
70 000 \$ à 79 999 \$	6,1
80 000 \$ et plus	8,4
<u>Total</u>	<u>100</u>

Note. Données manquantes = 152

Annexe Q

Tableau 11 : Statistiques descriptives et résultats des tests t pour les caractéristiques comportementales des enfants en TC

Tableau 11

Statistiques descriptives et résultats des tests t pour les caractéristiques comportementales des enfants en TC.

	Cote TC		Référés pour TC		dl	t
	M	ÉT	M	ÉT		
T	65,5938	9,5710	64,1622	9,5758	67	0,6194
1	66,6563	10,8735	63,9730	10,5790	67	1,0372
2	65,0909	8,8789	64,5405	9,6194	68	0,2477
3	58,5938	9,7909	56,4324	11,4904	67	0,8338
	Classe spéciale		Classe ordinaire		dl	t
	M	ÉT	M	ÉT		
T	63,0909	11,1949	64,3333	9,0366	74	-0,5065
1	64,2727	12,4104	64,4815	10,0541	74	-0,0766
2	62,2727	9,2231	64,8909	9,3029	75	-1,1183
3	56,9545	10,63,45	56,2963	11,2596	74	0,2348
	TC légers / modérés		TC graves		dl	t
	M	ÉT	M	ÉT		
T	61,8542	8,7592	67,6071	10,1702	74	-2,6017 **
1	62,0833	9,8128	68,4286	11,1469	74	-2,5857 **
2	62,4082	9,4028	67,1786	8,4286	75	-2,2216 *
3	54,5417	10,4249	59,8214	11,3857	74	-2,0586 *
	Sous médication		Sans médication		dl	t
	M	ÉT	M	ÉT		
T	66,4285	8,9518	61,8780	9,8341	74	2,0949 *
1	65,0000	11,5453	63,9268	10,0484	74	0,4333
2	67,5833	7,7658	61,1220	9,5608	75	3,2261 ***
3	59,5429	10,6808	53,8780	10,7429	74	2,2974 *

Note. T = échelle totale, 1 = Agressif-perturbateur, 2 = Irresponsable-inattentif, 3 = Renfermé.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Annexe R

Tableaux 15 à 20 : indices de pouvoir prédictif
pour des scores critères de 55 à 60

Tableau 13

Vrais positifs, vrais négatifs, faux positifs, faux négatifs et pouvoir prédictif avec un score critère de 55.

Prévalence (%)	vrais +	faux +	PPP (%)	vrais -	faux -	PPN (%)
1	9	287	3	703	1	99,9
5	43	275	14	675	7	99,5
8	69	267	21	653	11	98
10	86	261	25	639	14	97,9
15	129	246	34	604	21	97
20	172	232	43	568	28	95
30	258	203	56	497	42	92
40	344	174	66	426	56	88
50	430	145	75	355	70	82
60	516	116	82	284	84	77
70	602	87	87	213	98	68
80	688	58	92	142	112	56
90	774	29	96	71	126	36
100	860	0	100	0	140	0

Note. N = 1000.

Tableau 14

Vrais positifs, vrais négatifs, faux positifs, faux négatifs et pouvoir prédictif avec un score critère de 56.

Prévalence (%)	vrais +	faux +	PPP (%)	vrais -	faux -	PPN (%)
1	9	257	3	733	1	99,9
5	43	247	15	703	7	99
8	69	239	22	681	11	98,4
10	86	234	27	666	14	98
15	129	221	37	629	21	97
20	172	208	45	592	28	95
30	258	182	59	518	42	93
40	344	156	69	444	56	89
50	430	130	77	370	70	84
60	516	104	83	296	84	78
70	602	78	89	222	98	69
80	688	52	93	148	112	57
90	774	26	97	74	126	37
100	860	0	100	0	140	0

Note. N = 1000.

Tableau 15

Vrais positifs, vrais négatifs, faux positifs, faux négatifs et pouvoir prédictif avec un score critère de 57.

Prévalence (%)	vrais +	faux +	PPP (%)	vrais -	faux -	PPN (%)
1	8	218	4	772	2	99,7
5	42	209	17	741	8	99
8	66	202	25	718	14	98
10	83	198	30	702	17	97,6
15	125	187	40	663	25	96
20	166	176	49	624	34	95
30	249	154	62	546	51	91
40	332	132	72	468	68	87
50	415	110	79	390	85	82
60	498	88	85	312	102	75
70	581	66	90	234	119	66
80	664	44	94	156	136	53
90	747	22	97	78	153	24
100	830	0	100	0	170	0

Note. N = 1000.

Tableau 16

Vrais positifs, vrais négatifs, faux positifs, faux négatifs et pouvoir prédictif avec un score critère de 58.

Prévalence (%)	vrais +	faux +	PPP (%)	vrais -	faux -	PPN (%)
1	8	198	4	792	2	99,7
5	38	190	17	760	12	98
8	61	184	25	736	19	97,5
10	76	180	30	720	24	97
15	114	170	40	680	36	95
20	152	160	49	640	48	93
30	228	140	62	560	72	89
40	304	120	72	480	96	83
50	380	100	79	400	120	77
60	456	80	85	320	144	69
70	532	60	90	240	168	59
80	608	40	94	160	192	45
90	684	20	97	80	216	27
100	760	0	100	0	240	0

Note. N = 1000.

Tableau 17

Vrais positifs, vrais négatifs, faux positifs, faux négatifs et pouvoir prédictif avec un score critère de 59.

Prévalence (%)	vrais +	faux +	PPP (%)	vrais -	faux -	PON (%)
1	6	168	4	822	4	99,5
5	32	161	17	789	18	98
8	51	156	25	764	29	96
10	64	153	29	747	36	95
15	96	144	40	706	54	93
20	128	136	48	664	72	90
30	192	119	62	581	108	84
40	256	102	72	498	144	78
50	320	85	79	415	180	70
60	384	62	86	332	216	61
70	448	51	90	249	252	50
80	512	34	94	166	288	37
90	576	17	97	83	324	20
100	640	0	100	0	360	0

Note. N = 1000.

Tableau 18

Vrais positifs, vrais négatifs, faux positifs, faux négatifs et pouvoir prédictif avec un score critère de 60.

Prévalence (%)	vrais +	faux +	PPP (%)	vrais -	faux -	PPN (%)
1	6	148	4	842	4	99,5
5	32	142	18	808	18	98
8	51	138	27	782	29	96
10	64	135	32	765	36	95
15	96	127	43	723	54	93
20	128	120	52	680	72	90
30	192	105	65	595	108	85
40	256	90	74	510	144	78
50	320	75	81	425	180	70
60	384	60	86	340	216	61
70	448	45	91	255	252	50
80	512	30	94	170	288	37
90	576	15	97	85	324	21
100	640	0	100	0	360	0

Note. N = 1000.