

Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement

Richard Tremblay

Commission scolaire Jeune-Lorette

Egide Royer

Université Laval

Résumé

Cet article décrit un point de vue éducationnel sur l'identification des élèves présentant un trouble du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Abordant tout d'abord les difficultés associées à une définition des troubles du comportement, ce texte propose une typologie des problèmes comportementaux ainsi que deux méthodes d'évaluation adaptées au milieu scolaire. Elles visent à fournir une information pertinente sur la nature des difficultés de l'élève, tout en facilitant la conception et l'évaluation d'interventions pour lui venir en aide au moment même où il en a besoin. Par la suite, les auteurs suggèrent une démarche de prise de décision éducationnelle où chaque agent d'éducation exerce sa responsabilité dans la mise en oeuvre de services adaptés aux élèves en trouble du comportement.

La nécessité d'une définition éducative

L'article 47 de la Loi sur l'instruction publique oblige les écoles à établir un plan d'intervention pour tout «élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage». Ce terme couvre diverses catégories, dont celle des troubles du comportement. Les jeunes en difficulté d'adaptation manifestent des comporte-

ments extraordinairement variés, dont certains (par exemple, une distorsion grave de la réalité) handicapent les élèves au point que la nécessité d'organiser des services adaptés ne fait pas l'ombre d'un doute. Toutefois, dans l'immense majorité des cas, les comportements des jeunes en difficulté d'adaptation n'ont pas ce caractère indiscutable (Algozzine, Schmid & Mercer, 1981; Gaudreau, 1980; Skiba, 1989). En fait, leur conduite n'est souvent pas si différente de celle des élèves qui s'adaptent relativement bien. Deux questions se posent: comment identifier ceux qui doivent recevoir des services adaptés en raison d'un trouble du comportement et de quelle manière, dans un contexte scolaire, doit-on évaluer leurs besoins?

Un jugement sous influence

L'identification d'un élève en trouble du comportement relève d'un jugement qui doit considérer les caractéristiques de l'individu, bien sûr, mais aussi les attitudes de son entourage et la capacité d'encadrement de l'école. La décision est influencée par des facteurs aussi divers que les a priori théoriques, les marges de tolérance et les règles administratives (Skiba, 1989).

La variabilité notoire du taux de prévalence des troubles du comportement constitue un bon indice de la subjectivité du processus d'identification. Par exemple, selon l'opinion des enseignants des commissions scolaires de l'île de Montréal, il y avait, en 1982, 2,9% des écoliers présentant un trouble grave du comportement, alors que les déclarations administratives se limitaient à 7,6%. Au secondaire, l'écart entre les enseignants (4,6%) et le taux officiel (8%) était encore plus important. Baulu (1985) conclut de son étude sur ce sujet que les taux théoriques varient selon les auteurs consultés et les méthodes de détermination; les taux administratifs selon la capacité de payer des commissions scolaires, et les taux observés (supérieurs aux taux administratifs) diffèrent d'un milieu à l'autre selon l'information disponible.

La difficulté de mesurer l'ampleur du phénomène tient, en particulier, à l'impossibilité d'en donner une définition tout à fait objective. En l'occurrence, les grandes théories du comportement sont d'une utilité toute relative, car, selon un point de vue psychodynamique, comportementaliste ou systémique, le trouble du comportement se définira avec un vocabulaire et des concepts difficilement conciliables (Kaufman, 1989). Sans doute convient-il de commencer par se demander pourquoi et pour qui il faut définir le trouble du comportement.

La définition du trouble de comportement

Les psychiatres et les autres professionnels de la santé mentale ont leurs définitions des troubles mentaux. Elles sont intégrées dans un système diagnostique cohérent, le DSM-III-R (American Psychiatric Association, 1987), qui leur sert à communiquer entre eux et à prescrire des traitements. Sinclair, Forness et Alexson (1985) se sont penchés sur l'utilité des diagnostics psychiatriques en éducation. Leur étude a démontré que les résultats des élèves en lecture et en écriture

étaient indépendants de leurs diagnostics psychiatriques (CCBD, 1987). D'autres recherches se sont questionnées sur la relation entre les diagnostics psychiatriques et les classements scolaires: dans toute la cascade de services spécialisés, de la classe ordinaire à la classe fermée, aucune différence significative n'est apparue selon l'appartenance des jeunes aux divers groupes de diagnostics psychiatriques (Alexson et Sinclair, 1986; Sinclair, Forness & Alexson, 1985). Ces auteurs concluent que les méthodes cliniques, empruntées aux professionnels de la santé mentale cadrent mal avec l'école. Le réseau scolaire a besoin de se doter de ses propres règles, qui lui serviront à concevoir et à implanter des solutions éducatives, tout comme les diagnostics médicaux orientent les médecins vers des traitements appropriés.

Au cours des dernières années, des chercheurs en éducation ont proposé des méthodes d'évaluation qui reposent sur deux suggestions pratiques: 1° utiliser une équipe multidisciplinaire d'agents d'éducation, composée entre autres de l'enseignant, du psychologue scolaire et des autres intervenants qui oeuvrent directement auprès de l'élève, pour assumer la responsabilité des décisions concernant les services éducatifs offerts au jeune qui a un trouble du comportement; 2° utiliser des sources multiples d'information dans le processus décisionnel qui permettent, entre autres, de bien saisir le contexte dans lequel les difficultés de comportement se manifestent (C.C.B.D., 1987). Si sont acceptées ces suggestions, les professionnels des sciences du comportement ne doivent plus être seuls à comprendre et à contrôler les outils diagnostiques. L'identification des élèves en trouble du comportement devient une tâche d'équipe, où les enseignants, les parents et les administrateurs (surtout les directeurs d'école) collaborent avec l'expert en comportement, et partagent avec lui les responsabilités décisionnelles. Celui-ci apporte de la rigueur et de l'objectivité au processus d'évaluation, mais l'appréciation du degré de déviance du comportement, appréciation nécessairement subjective, incombe à tous les partenaires.

Autre conséquence d'un modèle éducatif: l'évaluation n'est plus une action momentanée (par exemple, une séance de testing ou d'observation), mais un déroulement continu qui passe par plusieurs étapes, impliquant des opérations de plus en plus exigeantes à mesure que la démarche se poursuit. Ainsi, accorder des services particuliers à un élève est une décision éducationnelle contrôlée par un processus où les tentatives d'intervention et d'éducation jouent un rôle important, plutôt que par l'attribution, par un expert, d'un diagnostic clinique.

La Commission des écoles catholiques de Montréal va dans le sens de ces suggestions depuis plusieurs années déjà. Elle préconise une démarche en trois temps qui encourage les agents d'éducation à planifier une intervention personnalisée, plutôt que de se limiter à un processus d'identification et de classement (Jobin, 1983; Weiner, 1987). Au Québec, dans ses directives aux commissions scolaires, le ministère de l'Éducation tient compte, lui aussi, des exigences particulières à un réseau éducatif. La définition suivante est utilisée.

«L'élève ayant des troubles de la conduite ou du comportement est 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, ré-

vèle 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.»

Il peut s'agir de:

- comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);
- comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles de la conduite ou du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.» (M.É.Q., 1989)

Le Ministère a récemment complété cette définition par une publication fournissant une meilleure description des élèves ayant un trouble du comportement. On y précise des indices objectifs du déficit de la capacité d'adaptation et des règles de prise de décision, destinées aux équipes qui ont à juger de l'admissibilité d'un élève à des services particuliers (Tremblay & Royer, 1991).

Une typologie des troubles du comportement

Des distinctions globales, du genre sur-réactif et sous-réactif, suffisent pour regrouper la plupart des troubles du comportement. L'agression et la timidité, par exemple, constituent les facteurs principaux de presque toutes les échelles d'appréciation du comportement des enfants d'âge pré-scolaire (Richman *et al.*, 1982). Pour ceux de quatre à seize ans, les études factorielles d'Achenbach (1985) ont distingué un groupe de difficultés lié à l'extroversion (les «externalizers») et un autre, à de l'introversion («internalizers»). Les élèves appartenant au premier groupe sont souvent dits «hyperactifs», «agressifs» ou «désobéissants», et ceux du deuxième sont désignés comme «retraités», «anxieux» ou «dépressifs» (Zentall, 1986).

Cependant, une description fidèle des caractéristiques des élèves présentant un trouble du comportement exige une typologie plus différenciée. Kauffman (1989) propose une classification complète, documentée et rédigée dans un vocabulaire accessible aux parents et aux personnels scolaires. Elle répond aux besoins du réseau scolaire, sans être incompatible avec la nosologie utilisée dans les milieux cliniques ou psychiatriques. Elle comprend sept types de troubles du comportement:

Tableau 1

Indicateurs du déficit d'adaptation

Paramètres	Indices
Durée	Plusieurs mois (au moins 3)
Constance	Plusieurs situations, contextes ou personnes (classe, récréation, enseignants).
Fréquence	Au moins trois à quatre incidents critiques par semaine
Complexité	Plus d'un comportement difficile; combinaisons aggravantes (par exemple, agressivité et impulsivité)
Gravité	Jugement qualitatif sur les conséquences dommageables du comportement sur l'élève lui-même ou son entourage (p.e. agressions, tentative de suicide).

- 1° Hyperactivité et problèmes associés (agitation excessive, distractivité, impulsivité).
- 2° Trouble ouvert de la conduite (agressivité, refus ouvert de l'autorité).
- 3° Trouble couvert de la conduite (comportements antisociaux commis à l'insu des adultes).
- 4° Délinquance et abus de drogues (violation de la loi et usage de drogues à des fins non thérapeutiques).
- 5° Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles (phobies, obsessions, timidité malade, troubles de l'alimentation et de l'élimination).
- 6° Dépression et comportement suicidaire (tristesse, perte d'intérêt, «paresse», tentatives de suicide).

7° Comportements psychotiques (interprétations déformées de la réalité, isolement autistique, trouble de la pensée ou de l'affectivité incompatible avec un développement normal).

Le déficit d'adaptation est le concept crucial de la définition du trouble du comportement. Pour le dépouiller de ce qu'il peut avoir de trop ambigu ou obscur, des précisions doivent être données sur l'élève et sur son environnement. Il est possible de considérer qu'un élève souffre d'un déficit important de la capacité d'adaptation seulement si ses comportements inadaptés sont significativement plus persistants, constants, fréquents, graves ou nombreux que ceux de la moyenne de son âge. Le tableau affiche des indicateurs susceptibles de clarifier l'importance de la difficulté de comportement d'un élève.

Plus l'élève évalué accumule d'indices le long de ces cinq paramètres, plus le déficit d'adaptation se confirme. Il faut cependant considérer également la qualité de l'environnement et de l'encadrement donnée par l'école.

Les méthodes d'évaluation

La définition du trouble du comportement et son évaluation ne sont pas deux questions indépendantes l'une de l'autre. Une définition, construite pour répondre aux besoins des agents d'éducation, entraîne nécessairement une forme d'évaluation centrée sur l'intervention et l'enseignement. De ce point de vue, une évaluation rime son but, quand elle laisse l'enseignant sans information sur la situation particulière de l'élève, sur les variables qu'en tant qu'enseignant il contrôle et sur les moyens qu'il peut prendre pour améliorer le comportement du jeune en difficulté. Ces aspects du problème font partie intégrante de l'évaluation des élèves qui présentent un trouble du comportement.

Pour répondre à ces exigences, l'évaluation doit intégrer une vaste gamme de moyens. Il faut distinguer deux grandes méthodes d'évaluation, normative et fonctionnelle, chacune ayant ses avantages et ses insuffisances.

L'évaluation normative

L'évaluation normative procède en administrant aux élèves des épreuves standardisées, puis en comparant leurs résultats à ceux d'un échantillon représentatif. Celui-ci constitue un groupe de référence et sert de norme. Les résultats obtenus par l'individu s'expriment sous forme d'écart à cette norme. La méthode normative mesure habituellement des construits (par exemple, l'anxiété), qui n'ont pas nécessairement un lien direct avec les programmes scolaires ou le comportement de l'élève à l'école.

Selon Mash (1989), l'information issue d'épreuves normatives est importante pour: a) reconnaître un problème (dépistage); b) évaluer les attentes des enseignants et des parents (contrôle des seuils de tolérance); c) distinguer les difficultés vraisemblablement chroniques, de celles qui sont plutôt communes et transitoires; d) décider quand une intervention ou un traitement s'impose; e) établir les buts d'une intervention; f) suggérer diverses formes d'intervention; g) évaluer l'importance réelle d'un changement (évaluation et recherche).

Les instruments normatifs contribuent à suggérer les frontières du développement normal et les domaines où se manifestent des déficits ou des excès (Mash, 1989). Une information normative est indispensable également pour évaluer la portée réelle d'une intervention (Kendall, Lerner & Craighead, 1984). Dans l'évaluation des difficultés d'adaptation, se sont surtout des échelles d'appréciation du comportement qui sont utilisées. Leur popularité s'explique du fait qu'un large éventail de comportements peut être échantillonné en peu de temps (Zentall, 1986). Les méthodes normatives ne livrent cependant pas directement une information utile pour enseigner ou améliorer le comportement, car, en se limitant exclusivement aux caractéristiques personnelles de l'élève et à ses problèmes, elles négligent les variables de l'environnement qui influencent son comportement. Souvent, ces variables sont les seules sur lesquelles les enseignants ont une certaine emprise.

L'évaluation fonctionnelle

Les chercheurs (C.C.B.D., 1987, 1989; Wood *et al.*, 1985; Walker, Severson & Haring, 1987) ont conçu une autre méthode, qu'on peut qualifier de fonctionnelle. Elle étudie les relations entre le comportement de l'élève et le contexte où il se manifeste. Elle repose sur l'hypothèse que le problème n'est pas nécessairement à l'intérieur de l'individu et que le comportement de l'élève peut varier selon les circonstances (Miller, Epp & Mc Guinnis, 1985). La méthode est dite fonctionnelle, parce qu'elle cherche à découvrir les variables qui sont susceptibles d'être modifiées, qui sont directement pertinentes aux prises de décision éducatives et, surtout, qui se trouvent sous l'emprise de l'enseignant ou de ses partenaires (psychologue, parents, directeur, etc.). Cette forme d'évaluation est directe, parce que les données recueillies reflètent la manière dont l'élève répond à la pédagogie dont il fait l'objet. Il s'agit d'un processus continu où évaluation et interventions sont les deux phases de la même démarche. L'évaluation ne se concentre pas exclusivement sur le comportement perturbé. Elle tente de faire la lumière également sur les habiletés et les ressources de l'élève. Elle n'a pas pour but de le catégoriser, mais vise à lui accorder l'aide dont il a besoin, au moment où il en a besoin. Elle soutient un processus de résolution de problème en produisant des hypothèses, qui sont ensuite mises à l'épreuve et vérifiées. Il est possible de distinguer quatre phases dans le processus d'évaluation/intervention: a) la collecte des données, b) la planification de l'intervention, c) l'intervention proprement dite, et d) l'évaluation-révision de l'intervention.

L'évaluation fonctionnelle s'appuie principalement sur l'observation du comportement de l'élève dans son environnement. L'habileté à faire de l'observation systématique est indispensable pour qui veut identifier et évaluer les élèves en trouble du comportement. Les entrevues constituent une autre modalité de l'évaluation fonctionnelle. Elles peuvent avoir lieu avec l'enfant lui-même, mais également avec ses parents, ses enseignants ou toute autre personne qui joue un rôle important auprès de l'élève (Poslgrave, 1987). Les entrevues donnent ainsi accès aux dimensions personnelles de l'individu: sa perception des choses, ses intérêts, ses désirs, ses croyances et ses intentions. L'enquête écologique pour sa part se présente habituellement sous forme d'un questionnaire où le répondant est appelé à cerner les situations dans lesquelles se manifestent les comportements ciblés. Elle peut prendre l'allure d'une investigation qui porte sur l'environnement et l'entourage de l'élève jeune: équipement, matériel, éclairage, ambiance, seuil de tolérance, etc.

Des règles de prise de décision

Le ministère de l'Éducation propose un cheminement critique susceptible d'aider les agents d'éducation (enseignants, professionnels, administrateurs et parents) à atteindre un consensus sur l'identification d'un élève présentant un trouble du comportement et le bien-fondé de la mise en oeuvre d'un plan

d'intervention. Ce cheminement comprend cinq étapes, chacune s'articulant autour de questions dont les réponses déterminent les évaluations et interventions à faire (Wood *et al.*, 1985).

A- Mise au point en classe ou au foyer: l'élève a-t-il un comportement qui nécessite une intervention? Si c'est le cas, elle est menée par l'enseignant ou les parents; ils font les mises au point qui s'imposent. Cela a-t-il permis de résoudre le problème? Si oui, on en reste là, mais si ce n'est pas le cas, on passe à l'étape suivante.

B- Activités préalables à une demande officielle de services: l'enseignant fait maintenant appel aux ressources disponibles dans l'école. Il consulte les professionnels auxquels sa commission scolaire lui donne accès sans exiger l'identification officielle du jeune comme un élève présentant un «trouble de la conduite ou du comportement». Les évaluations nécessaires sont considérées comme faisant partie des opérations ordinaires et courantes de l'école. Les services d'adaptation scolaire n'ont pas engagé leur responsabilité au-delà de cette limite. Ces nouvelles interventions ont-elles permis à l'élève de progresser suffisamment? Si oui, elles peuvent être maintenues ou même diminuées progressivement. Si non, l'enseignant et son directeur doivent décider s'ils poursuivent des efforts d'intensité comparable, ou s'ils poussent plus loin pour s'engager une demande d'adaptation de services.

C- Étude du bien-fondé d'une demande de services éducatifs adaptés: le directeur d'école forme une équipe chargée de recueillir toutes les informations nécessaires pour juger si l'élève doit recevoir des services éducatifs adaptés. Le comportement de ce dernier est-il troublé au point qu'il soit nécessaire d'organiser des services adaptés? A ce stade, l'équipe se demande si les services ou le classement actuels profitent ou non à l'élève. Si ce n'est pas le cas, ou s'il perturbe considérablement l'apprentissage des autres ou le climat de la classe, il est admissible à des services adaptés. Dans l'incertitude, l'équipe poursuit ses évaluations. Elle peut conclure également que d'autres interventions du niveau préalable à une demande officielle de services doivent être réalisées.

D- Plan d'intervention et choix des services éducatifs particuliers: quels sont les ressources, le classement et les interventions requis pour aider l'élève en trouble du comportement à réaliser des progrès scolaires et sociaux? L'équipe choisit, ou implante, les services nécessaires.

E- Mise en oeuvre et révision des interventions sélectionnées: que faut-il pour implanter les services adaptés? Plus tard, il faudra se demander: le plan d'intervention a-t-il été mis en oeuvre et quels en sont les résultats? L'équipe, sous la responsabilité du directeur d'école, mène les évaluations nécessaires pour répondre à ces questions. Elle revise régulièrement son plan, sur la base des résultats obtenus.

Conclusion

Le trouble du comportement constitue une catégorie floue, dont les contours ont besoin d'être précisés. Les agents d'éducation ne peuvent pas remettre à des experts étrangers au monde scolaire cette responsabilité. Leur définition du trouble du comportement considère que l'élève est en difficulté, non dans l'absolu, mais en fonction d'une école qui a des limites dans sa capacité d'encadrement et d'un entourage qui entretient des attentes subjectives (à l'occasion même faussées). Les perturbations du comportement doivent être assez fréquentes, persistantes et graves pour constituer un véritable trouble du comportement. Des indicateurs objectifs ont été précisés pour appuyer le jugement d'identification. Il est suggéré également aux équipes chargées de ce travail d'examiner leurs propres attentes et compétences. Pour évaluer les besoins d'un élève, les méthodes normatives et fonctionnelles sont complémentaires. Les premières servent surtout à regrouper et à classifier les observations, tandis que les secondes sont orientées vers une intervention immédiate. L'identification et l'évaluation des élèves présentant un trouble du comportement est une affaire d'équipe dont les parents devraient faire partie. L'équipe doit chercher à établir un consensus par une enquête rigoureuse et sans préjugé, plutôt que de tenter d'appliquer une formule ou une recette. La démarche qui mène de l'identification à l'intervention a été décrite comme un processus en plusieurs étapes qui implique un engagement graduel et de plus en plus exigeant sur le plan de l'évaluation et de l'intervention.

Références

- Achenbach, T.M. (1985). *Assessment and taxonomy of child and adolescent psycho pathology*. Newbury Park: Sage.
- Alexson, J., & Sinclair, E. (1986). Psychiatric diagnosis and school placement: A comparison between inpatients and outpatients. *Child Psychiatry and Human Development*, 16, 194-205.
- Algozzine, R., Schmid, R., & Mercer, C.D. (1981). *Childhood behavior disorders*. Maryland: Aspen.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Baulu, P. (1985). *L'école et la santé mentale: État de la santé mentale en milieu scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bower, K. B. (1975). Impulsivity and academic performance in learning and behavior disordered children, Thèse de doctorat non publiée, University of Virginia.
- Council for Children with Behavioral Disorders. (1987). Position paper on definition and identification of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 13, 9-19.
- Council for Children with Behavioral Disorders. (1989). White paper on best assessment practices for students with behavioral disorders: Accommodation to cultural diversity and individual differences. *Behavioral Disorders*, 14, 263-278.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école*. Montréal: Québec-Amérique.
- Jobin, M. (1983). La signalisation continue à l'école: Procédure de prévention et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisée. Montréal: Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

- Kauffman, J. W. (1989). *Characteristics of behavior disorders of children and youth* (4th ed.). Toronto: Merrill.
- Kendall, P.H., Lerner, R.M. & Craighead, W.E. (1984). Human development and intervention in childhood psychopathology. *Child Development*, 55, 71-82.
- Mash, E.J. (1989). Treatment of child and family disturbance: A behavioral-systems perspective. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.). *Treatment of Childhood Disorders*. New-York: The Guilford Press.
- Miller, L. E., Epp, J. & Mc Guinnis, E. (1985). *The Iowa assessment model in behavioral disorders: A training manual*. Des Moines: Iowa State of Public Instruction.
- Polsgrove, L. (1987). Assessment of children's social and behavioral problems. In W.H. Berdine & S.A. Meyer (Eds.), *Assessment in Special Education*. Boston: Little, Brown & Co.
- Ministère de l'Éducation. (1989). *La formation générale des jeunes: L'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire. Instruction 1989-1990*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Richman, N., Stevenson, J., & Graham, P.J. (1982). *Preschool to school: A behavioral study*. Academic Press, NY.
- Royer, E. (1990). École et hyperactivité: Une étude des services éducatifs québécois. Thèse de doctorat, Université Laval: Québec.
- Sinclair, E., Forness, S., & Alexson, J. (1985). Psychiatric diagnosis: A study of its relationship to school needs. *Journal of Special Education*, 19, 333-344.
- Skiba, R.J. (1989). The importance of construct validity: Alternative models for the assessment of behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 14, 175-185.
- Tremblay, R., & Royer, E. (1991). *École et comportement: L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec: Ministère de l'éducation (Sous presse).
- Walker, H. M., Severson, H., & Haring, N. (1987). *Standardized screening and identification of behavior disordered pupils in the elementary age range: Rationale, procedures and guidelines*. University of Oregon, Oregon Research Institute.
- Weiner, A. (1982). *Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement: Caractéristiques, besoins et services appropriés*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Weiner, A. (1983). *Les élèves de niveau primaire en difficulté de comportement*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Weiner, A. (1987). *Identification des élèves en difficulté de comportement*. Montréal: Commission des Écoles Catholiques de Montréal.
- Wood, F. H., et al. (1985). *The Iowa assessment model in behavioral disorders: A training manual*. Des Moines: Iowa State of Public Instruction.
- Zentall, S. S. (1986). Assessment of Emotionally Disturbed Preschoolers. *Diagnostique*, 11, 154-179.