

RAPPORT DE RECHERCHE

**Une description des habitudes de vie et de la qualité de l'environnement
des enfants de 5 à 13 ans présentant un trouble de communication**

**Chercheurs principaux
Claire Croteau et Benoît Jutras**

**Co-chercheurs
Guylaine Le Dorze et Natacha Trudeau**

**Rédaction du rapport
Benoît Jutras
Claire Croteau
Guylaine Le Dorze**

**Projet financé par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
dans le cadre de l'action concertée *La persévérance et la réussite solaires***

Montréal, mai 2008

Subvention octroyée à

Claire Croteau, Ph.D.

Professeure adjointe, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal
Chercheure, Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain (CRIR)

Benoît Jutras, Ph.D.

Professeur adjoint, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal
Chercheur, Centre de recherche, CHU Sainte-Justine

Natacha Trudeau, Ph.D.

Professeure adjointe, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal
Chercheure, Centre de recherche, CHU Sainte-Justine

Guylaine Le Dorze, Ph.D.

Professeure titulaire, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal
Chercheure, Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain (CRIR)

Personnel de recherche

Mylène Fournier, M.Sc., École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Susan Plante, M.Sc., École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Amina Skhiri, M.Sc., École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Christiane Malaborza, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Étudiants ayant collaboré à la recherche

Hélène Beaulieu, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Andréanne Bergeron-Boucher, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Lisandre Bergeron-Morin, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Carole-Anne Cadoret-Lemieux, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Lisa McDonald, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Valérie Ouellet, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Brigitte Poirier, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal

Pour citer le document

Jutras, B., Croteau, C., & Le Dorze, G. (2008). Une description des habitudes de vie et de la qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant un trouble de communication. Rapport présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec dans le cadre du programme de l'action concertée La persévérance et la réussite scolaires. Université de Montréal, Montréal, Canada.

Le résumé

Le problème à l'étude et les objectifs

Les enfants ayant un trouble de communication éprouvent de la difficulté à s'exprimer ou à comprendre le langage. Certains peuvent avoir les deux problèmes à la fois. Ces enfants présentent également des difficultés d'apprentissage et peuvent vivre des limitations à l'école et dans leur vie de tous les jours. Ils sont donc à risque de voir leur participation sociale entravée. Or, pour bien comprendre le vécu des enfants ayant un trouble de communication, il faudrait connaître les activités quotidiennes qu'ils réussissent ou non à accomplir ainsi que les rôles sociaux qu'ils parviennent difficilement à occuper. De plus, identifier les facteurs de l'environnement qui favorisent ou non les activités quotidiennes des enfants permettrait de mieux comprendre leur situation et leur participation sociale. Ce projet de recherche vise à décrire la participation sociale des enfants ayant un trouble de communication, à comprendre comment la participation sociale d'enfants présentant un trouble de communication est influencée par des facteurs de l'environnement et à décrire la qualité de l'environnement dans lequel ces enfants évoluent. En ayant une meilleure compréhension de la participation sociale des enfants ayant un trouble de la communication, il sera possible d'agir sur certains aspects de l'environnement pour faciliter leur participation scolaire et sociale.

La méthodologie

Les parents de 55 enfants ayant un trouble de communication et 18 intervenants scolaires œuvrant auprès de ces enfants ont participé à l'étude. Ils étaient les parents de 26 enfants ayant une dysphasie et de 29 enfants ayant un trouble de traitement auditif ainsi que les intervenants scolaires de 11 élèves ayant une dysphasie et les intervenants scolaires de 7 enfants ayant un trouble de traitement auditif. Deux instruments ont servi pour la collecte des données : 1) La mesure des habitudes de vie, version détaillée enfant (MHAVIE-Enfant; Fougeryollas, Noreau et Lepage, 2001) et 2) L'appréciation de la qualité de l'environnement auprès d'élèves du préscolaire et du primaire ayant un trouble de communication (AQEN-ETC; Croteau et Le Dorze, en rédaction). La MHAVIE répertorie 198 habitudes de vie en 12 catégories : *Nutrition, Condition corporelle, Soins personnels, Communication, Habitation, Déplacements, Responsabilités, Relations interpersonnelles, Vie communautaire, Éducation, Travail et Loisirs*. Le AQEN-ETC

existe en deux versions. Une version est destinée aux parents. Elle comporte 106 questions permettant de qualifier les caractéristiques de l'environnement des enfants dans trois milieux : le scolaire, la famille et la communauté. L'autre version, s'adressant aux intervenants scolaires, compte 93 questions recueillant la perception des intervenants du milieu familial et du milieu scolaire en trois volets : activités d'apprentissage, école et services.

Les résultats

Les résultats montrent une relation entre la réalisation des habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication et des facteurs de l'environnement. Plus l'environnement comprend des facteurs défavorables, plus le nombre d'habitudes de vie réalisées avec difficulté est élevé; plus l'environnement compte de facteurs favorables, plus le nombre d'habitudes de vie réalisées sans difficulté augmente. Selon les parents et les intervenants scolaires, les facteurs de l'environnement favorables à l'enfant sont très nombreux. Parmi ceux-ci, notons ceux liés aux attitudes et au soutien de l'enseignant et de la famille. Les facteurs de l'environnement défavorables, selon les parents, sont : l'insuffisance des services spécialisés à l'école, la composition de la classe, la disponibilité du professeur, l'environnement sonore de la classe et de la salle à dîner, le temps accordé aux activités d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, les explications données et le nombre d'heures consacrées pour les travaux à la maison, la surveillance lors des récréations, l'insuffisance des services dans la communauté et l'absence d'amis dans le quartier. De leur côté, les intervenants scolaires reconnaissent que l'environnement sonore de la classe et de la salle à dîner, l'enseignement magistral et par projet, le travail en équipe, la composition de la classe, le comportement des élèves de la classe, l'attitude des autres élèves lors de la formation des équipes, le niveau de difficulté des travaux et l'insuffisance des services de l'école sont des facteurs défavorables, dans une certaine mesure, aux élèves ayant un trouble de communication.

Bien que les enfants parviennent à réaliser bon nombre des activités quotidiennes recensées par la MHAVIE, ils éprouvent néanmoins de la difficulté à accomplir plusieurs des habitudes de vie que compte cet instrument de mesure. Les enfants présentent des difficultés surtout associées à la réalisation des habitudes de vie des catégories de la communication et de l'éducation, mais aussi quelques-unes liées à celles touchant les relations interpersonnelles, les loisirs et les responsabilités. Ils réalisent sans difficulté les habitudes de vie reliées à l'habitation et aux

déplacements. Ainsi, les enfants de cette étude sont souvent en situations de handicap lorsqu'ils doivent interagir avec d'autres. Nos résultats décrivent pour la première fois la participation sociale réduite des enfants ayant un trouble de communication dans plusieurs sphères de la vie de tous les jours, qu'il s'agisse de jouer à des jeux de société, de pratiquer des activités physiques ou artistiques, et de planifier de telles activités. Ils sont moins en mesure de bien fonctionner à l'école. Les activités d'apprentissage qui passent par la lecture, la compréhension de textes et l'écriture sont autant de situations de handicap pour eux. Ils sont ensuite confrontés à d'autres difficultés lorsqu'il s'agit de prendre des notes en classe, de réaliser les travaux, de faire des tests et examens et même lorsqu'ils font les devoirs à la maison. Les situations de handicap qu'ils vivent apparaissent aussi dans les conversations qu'ils ont avec d'autres jeunes, des adultes, des groupes de personnes, tant à la maison que dans la communauté. Ils ont de la difficulté à exprimer leurs besoins lorsqu'ils parlent avec des étrangers à l'extérieur de chez eux et même à la maison avec leurs proches. Certains sont peu en mesure de faire respecter leurs droits et de respecter les droits des autres, et ont du mal à se faire des amis ou à les garder. Ils connaissent aussi des situations de handicap lorsqu'ils doivent comprendre des consignes tant à la maison que dans des activités de groupe.

La conclusion

Les résultats de la présente étude permettent de décrire les difficultés des enfants présentant un trouble de la communication dans leur vie quotidienne et de relier ces difficultés à la présence ou l'absence de certains facteurs favorables ou défavorables dans leur environnement. En conclusion, les enfants ayant un trouble de communication sont, à des degrés divers d'isolement social, limités dans leur participation scolaire et communautaire, et ils ont un fonctionnement plus ou moins optimal à l'école. Les situations de handicap que ces enfants vivent sont modulées par les facteurs de l'environnement qui peuvent les accroître ou les atténuer. Ces résultats suggèrent qu'il faudrait enrichir les mesures de soutien déjà offertes aux enfants par des interventions incluant plus systématiquement l'environnement, afin de mieux soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires et faciliter du même coup leur participation sociale.

La table des matières

Le résumé.....	iii
La table des matières.....	vi
La liste des tableaux.....	ix
La liste des figures.....	xii
Les remerciements.....	xiii
1. L'introduction	1
1.1. Le cadre de recherche.....	2
1.2. Le processus de production du handicap.....	4
1.3. Les habitudes de vie et la qualité de l'environnement des enfants présentant un trouble de communication.....	6
2. Les objectifs	10
2.1. Les objectifs spécifiques.....	11
3. La méthodologie	12
3.1. Les instruments de mesures.....	13
3.1.1. Le questionnaire démographique.....	13
3.1.2. Les habitudes de vie.....	14
3.1.3. La qualité de l'environnement.....	15
3.2. Les participants.....	16
3.2.1. Les parents d'enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif.....	16
3.2.1.1. La sollicitation des parents.....	16
3.2.1.2. La sélection des enfants.....	17
3.2.1.2.1. La sélection et les caractéristiques des enfants ayant une dysphasie.....	17
3.2.1.2.2. La sélection et les caractéristiques des enfants ayant un trouble de traitement auditif.....	18
3.2.1.3. Les caractéristiques des parents recrutés.....	19
3.2.2. Les intervenants scolaires d'élèves ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif.....	19
3.2.2.1. La sélection des intervenants scolaires.....	19

3.2.2.2. La sollicitation des intervenants scolaires.....	19
3.2.2.3. Les caractéristiques des intervenants scolaires	19
4. Les résultats.....	21
4.1. La réalisation des habitudes de vie.....	22
4.1.1. L'évaluation par les parents des habitudes de vie de l'enfant ayant un trouble de communication.....	23
4.1.2. L'évaluation par les intervenants scolaires des habitudes de vie de l'enfant ayant un trouble de communication.....	27
4.1.3. Les habitudes de vie selon les deux groupes de parents	30
4.1.3.1. Les parents des enfants ayant une dysphasie.....	30
4.1.3.2. Les parents des enfants ayant un trouble de traitement auditif	34
4.1.3.3. Les différences entre les enfants ayant une dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif selon leurs parents.....	37
4.1.4. Les habitudes de vie selon les deux groupes d'intervenants scolaires.....	37
4.1.4.1. Les intervenants scolaires des enfants ayant une dysphasie.....	37
4.1.4.2. Les intervenants scolaires des enfants ayant un trouble de traitement auditif.....	40
4.1.4.3. Les différences entre les enfants avec dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif selon leurs intervenants scolaires	44
4.1.5 Les différences entre la perception des parents et celles des intervenants scolaires.....	44
4.2. L'environnement.....	45
4.2.1 L'évaluation des facteurs de l'environnement par les parents.....	46
4.2.2 L'évaluation des facteurs de l'environnement par les intervenants scolaires....	51
4.2.3 L'environnement des deux groupes d'enfants perçu par leurs parents.....	56
4.2.3.1 Les parents d'enfants ayant une dysphasie.....	56
4.2.3.2 Les parents des enfants ayant un trouble de traitement auditif.....	61
4.2.3.3 Quelques comparaisons entre les deux groupes de parents.....	67
4.2.4 L'environnement des deux groupes d'enfants vus par leurs intervenants scolaires	68
4.2.4.1 Les intervenants scolaires d'enfants ayant une dysphasie.....	68
4.2.4.2 Les intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de traitement auditif.....	72
4.2.4.3 Quelques comparaisons entre les deux groupes d'intervenants scolaires..	76
4.3 La relation entre la réalisation des habitudes de vie et les facteurs environnementaux	77

5. La discussion	80
5.1 L'environnement des enfants ayant un trouble de communication.....	82
5.1.1 Les obstacles en milieu scolaire.....	82
5.1.2 Les obstacles en milieu familial.....	86
5.1.3 Les obstacles dans le milieu communautaire.....	86
5.1.4 Les facilitateurs dans les milieux scolaire et familial.....	88
5.1.5 Les différences dans les résultats des sous-groupes concernant les facteurs environnementaux.....	89
5.2 Les habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication.....	90
5.2.1 Les habitudes de vie réalisées avec difficultés.....	91
5.2.2 Les habitudes de vie les mieux réalisées.....	93
5.2.3 Les différences dans les résultats des sous-groupes concernant les habitudes de vie.....	93
5.3 Les limites de l'étude.....	94
5.4 Les avenues de recherche.....	98
6. La conclusion et les recommandations	100
Les références	104
L'annexe A.....	i
L'annexe B.....	iii
L'annexe C.....	xi
L'annexe D.....	xviii
L'annexe E.....	xxvi
L'annexe F.....	xxxiv
L'annexe G.....	xli

La liste des tableaux

Tableau 1	Valeur numérique attribuée à chaque niveau de réalisation des habitudes de vie de l'échelle modifiée de la MHAVIE-Enfant.....	22
Tableau 2	Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de communication, telles que rapportées par les parents et le nombre de répondants.....	25
Tableau 3	Habitudes de vie les plus facilement réalisées telles que rapportées par les parents d'enfants ayant un trouble de communication et le nombre de répondants.....	26
Tableau 4	Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de communication telles que rapportées par les intervenants scolaires et le nombre de répondants.	28
Tableau 5	Habitudes de vie les plus facilement réalisées telles que rapportées par les intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de communication et le nombre de répondants.....	29
Tableau 6	Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les parents et le nombre de répondants.....	31
Tableau 7	Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les parents et le nombre de répondants.....	33
Tableau 8	Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les parents et le nombre de répondants.	35
Tableau 9	Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les parents et le nombre de répondants.	36
Tableau 10	Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les intervenants scolaires et le nombre de répondants.....	38
Tableau 11	Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les intervenants scolaires et le nombre de répondants.....	39

Tableau 12	Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les intervenants scolaires et le nombre de répondants.	41
Tableau 13	Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les intervenants scolaires et le nombre de répondants.....	42
Tableau 14	Exemple du nombre de réponses données à chaque niveau de l'échelle du questionnaire AQEN-ETC pour un item.....	45
Tableau 15	Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les parents. Les items listés sont ceux auxquels 50% des parents ont répondu.....	49
Tableau 16	Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les parents. Les items listés sont ceux auxquels 50% des parents ont répondu.....	50
Tableau 17	Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les intervenants scolaires. Les items listés sont ceux auxquels 50% des intervenants scolaires ont répondu.....	54
Tableau 18	Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les intervenants scolaires. Les items listés sont ceux auxquels 50% des intervenants scolaires ont répondu.....	55
Tableau 19	Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les parents d'enfants ayant une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.....	58
Tableau 20	Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les parents d'enfants qui présentent une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.....	59
Tableau 21	Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les parents d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.....	63
Tableau 22	Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les parents d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.....	65
Tableau 23	Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.	70

Tableau 24	Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.	71
Tableau 25	Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.	73
Tableau 26	Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.	74

La liste des figures

Figure 1	Modèle du Processus de production du handicap (PPH).....	5
Figure 2	Score moyen du questionnaire sur l'environnement AQEN-TEC en fonction du score moyen du questionnaire sur les habitudes de vie MHAVIE-Enfant...	78
Figure 3	Score moyen du questionnaire sur l'environnement AQEN-TEC en fonction du score moyen du questionnaire sur les habitudes de vie MHAVIE-Enfant...	79

Les remerciements

Nous tenons d’abord à remercier les parents et les intervenants scolaires qui ont accepté de collaborer au projet de recherche. Ils ont généreusement donné de leur temps pour compléter les questionnaires de l’étude. Nous voulons également souligner la précieuse collaboration du personnel des commissions scolaires des Patriotes, Pointe-de-l’île, Vallées des Tisserands, des Hautes-Rivières, Marie-Victorin, du centre de réadaptation Institut Raymond-Dewar et de trois cabinets privés de la région de Montréal – deux en orthophonie et un en audiologie – pour le recrutement des participants.

Nous remercions aussi le personnel de la recherche ainsi que les étudiantes en orthophonie qui nous ont épaulés à travers les étapes de la réalisation du projet de recherche.

Finalement, nous remercions le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour le financement de l’étude dans le cadre de l’Action concertée persévérance et réussite solaire.

1. L'introduction

Les troubles de communication chez l'enfant comptent parmi les causes les plus fréquentes menant à des difficultés d'apprentissage. Les enfants ayant un trouble de communication sont plus à risque d'échec scolaire que leurs pairs sans trouble de communication. Pour en savoir davantage sur les difficultés que vivent ces enfants, nous avons sondé l'opinion de leurs parents et d'intervenants scolaires qui oeuvrent auprès d'eux. Nous leur avons également demandé d'identifier des facteurs dans l'environnement des enfants ayant un trouble de communication qui sont favorables et défavorables à la réalisation de leurs activités quotidiennes. Dans les prochaines sections de l'introduction, nous présenterons le cadre et le modèle théorique à la base de la présente recherche. Nous présenterons ensuite un résumé des connaissances sur la perturbation des activités quotidiennes et sur la qualité de l'environnement d'enfants ayant un trouble de communication pour en arriver à exposer les objectifs spécifiques de l'étude.

1.1. Le cadre de recherche

Dans les écoles primaires québécoises, plus de 125 000 élèves présentent des difficultés d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, 1999). Pour bon nombre de ces élèves, la cause des difficultés serait un trouble de communication, dont la dysphasie et le trouble de traitement auditif. Près de 2,4 élèves du primaire sur 1 000 avaient une dysphasie sévère pour l'année scolaire 1997-1998 (Ministère de l'Éducation, 1999). Aux États-Unis, entre 6.5 à 7.5 % des enfants d'âge scolaire présenteraient des troubles spécifiques de langage ou de la dysphasie (Reed, 2005). Pour ce qui est du trouble de traitement auditif, on estime qu'entre 2 et 3 % des enfants en seraient atteints (Chermak & Musiek, 1997). Ainsi, considérés conjointement, ces deux troubles de communication touchent un grand nombre d'élèves recevant ou non des services en milieu scolaire.

La dysphasie ou « trouble spécifique de langage » est défini par Leonard (1998) par une limitation significative du langage. Reed (2005) mentionne que ce trouble de langage se manifeste sous différentes formes chez les enfants. La compréhension ou l'expression du langage ou les deux à la fois peuvent être touchées. Les facteurs habituellement associés à un trouble de langage – comme une perte auditive ou un dommage cérébral – ne sont pas présents lorsque l'enfant a une dysphasie. Le trouble de traitement auditif, quant à lui, serait relié à une déficience

dans les mécanismes et les fonctions du système auditif sans qu'il y ait toutefois de perte auditive. Il se manifeste principalement par des difficultés de traitement de l'information auditive par le système nerveux central (American Speech-Language-Hearing Association, 2005). Le trouble de traitement auditif entraîne, par exemple, des difficultés à comprendre la parole dans un environnement bruyant ou à décoder rapidement des informations auditives, comme la parole.

Les connaissances sur la réalisation des activités quotidiennes ou des rôles sociaux chez les enfants présentant un trouble de communication sont très limitées. Pour ce qui est des enfants ayant une dysphasie, les études permettent tout au plus d'établir une relation entre dysphasie et difficultés scolaires, difficultés à établir des relations interpersonnelles (Brinton et al., 1997; Brinton, Fujiki & Higbee, 1998; Brinton, Fujiki & McKee, 1998; Fujiki et al., 1996; 1999a; 1999b 2001; 2002), troubles socio-émotionnels et comportementaux (Beitchman et al., 1996a: 1996b; Franc & Gérard, 1996). On ne sait pas, par contre, quelles activités quotidiennes sont davantage perturbées, ni les facteurs influençant la réalisation de ces activités.

En ce qui concerne les enfants ayant un trouble de traitement auditif, un lien étroit entre ce trouble et les difficultés d'apprentissage a été observé (Chermak & Musiek, 1997; Jerger & Musiek, 2000). Les difficultés d'apprentissage d'enfants ayant un trouble de traitement auditif se traduiraient souvent par des difficultés de lecture (Katz, 1992; Jutras et al., 2007). Les facteurs contribuant négativement ou positivement à la réussite scolaire ou à la réalisation sociale de ces enfants n'ont jamais été documentés.

Il est difficile, pour l'instant, d'établir des relations entre les facteurs personnels et environnementaux des enfants ayant un trouble de communication et la réalisation de leurs habitudes de vie de ces derniers. Par exemple, la nature de l'encadrement et des moyens mis en place pour soutenir les enfants dans leur intégration, leur apprentissage, leur réussite et leur persévérance scolaire n'est pas connue. Il importe de documenter la perturbation des habitudes de vie de ces enfants et les facteurs environnementaux afin d'agir judicieusement sur l'une ou l'autre des sphères influençant leur vie. Ces informations aideraient les intervenants à mieux soutenir ces élèves dans la poursuite de leurs études et ainsi, de valoriser leur persévérance et ultimement de les mener à la réussite scolaire. De plus, de telles informations pourraient orienter l'offre de services de manière à ce qu'ils répondent encore mieux aux besoins des enfants. Par ricochet, toutes les actions visant à encadrer les enfants dans leurs apprentissages scolaires auraient pour effet de réduire les risques de décrochage scolaire. Rappelons que les élèves ayant des troubles

d'apprentissage – causés entre autres par la dysphasie et le trouble de traitement auditif – sont deux fois plus nombreux à abandonner l'école au secondaire que les élèves sans troubles d'apprentissage (Troubles d'apprentissage - Association canadienne, 2001). L'objectif général de la présente étude vise à documenter la réalisation des habitudes de vie et les conditions environnementales associées à celle-ci chez les enfants d'âge scolaire présentant un trouble de communication.

1.2. Le processus de production du handicap

L'importance d'évaluer la qualité de l'environnement a été soulevée par plusieurs auteurs. Moos (1979) s'est intéressé à l'environnement éducatif des élèves. Il affirme que les caractéristiques de l'environnement dans lequel évolue l'élève ont une influence marquée notamment sur ses attitudes, son comportement, sa performance et son bien-être en général. Selon lui, il est essentiel de tenir compte de quatre dimensions de l'environnement, soit *l'environnement physique* (par exemple, l'architecture de la classe et le positionnement des pupitres), *l'agrégation sociale* (par exemple, l'âge et les caractéristiques des élèves), les *facteurs organisationnels* (par exemple, le nombre d'élèves dans la classe, le type et la taille des classes et les services offerts), et le *climat social* (par exemple, les relations et l'encadrement). Moos est d'avis qu'il est essentiel de toujours évaluer le comportement et la performance des élèves en fonction de ces caractéristiques de l'environnement. Cette conception de Moos (1979) rappelle l'importance de considérer plusieurs aspects de l'environnement de l'élève afin de mieux comprendre le fonctionnement de cet élève. Par contre, bien que fort pertinent, ce modèle s'intéresse principalement au fonctionnement de la classe et considère peu l'école et la communauté dans laquelle cette école se trouve. De plus, les liens entre ces différents milieux de vie de l'élève ne sont pas ciblés dans ce modèle.

La présente étude est la première à aborder la question de la participation sociale des enfants ayant un trouble de communication dans diverses activités et différents milieux de vie. Il apparaît donc nécessaire de se référer à un modèle ou à une classification décrivant à fond les composantes de la participation sociale. La classification québécoise « Processus de Production du Handicap » (PPH) nous semble appropriée (Figure 1). Le PPH dégage les relations entre les facteurs personnels et environnementaux, et les habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998). Ce modèle conceptuel est de plus en plus utilisé au Québec dans l'élaboration de politiques de soins

et de services. Les milieux de réadaptation et les écoles l'utilisent aussi pour élaborer des plans d'intervention individuels destinés aux enfants et aux personnes présentant divers handicaps. De plus, le PPH permet de s'attarder à l'environnement dans son ensemble, c'est-à-dire qu'il tient compte à la fois de ce qui est proche de l'enfant – sa famille ou son professeur, par exemple – et de ce qui est plus éloigné – comme les services dans la communauté.

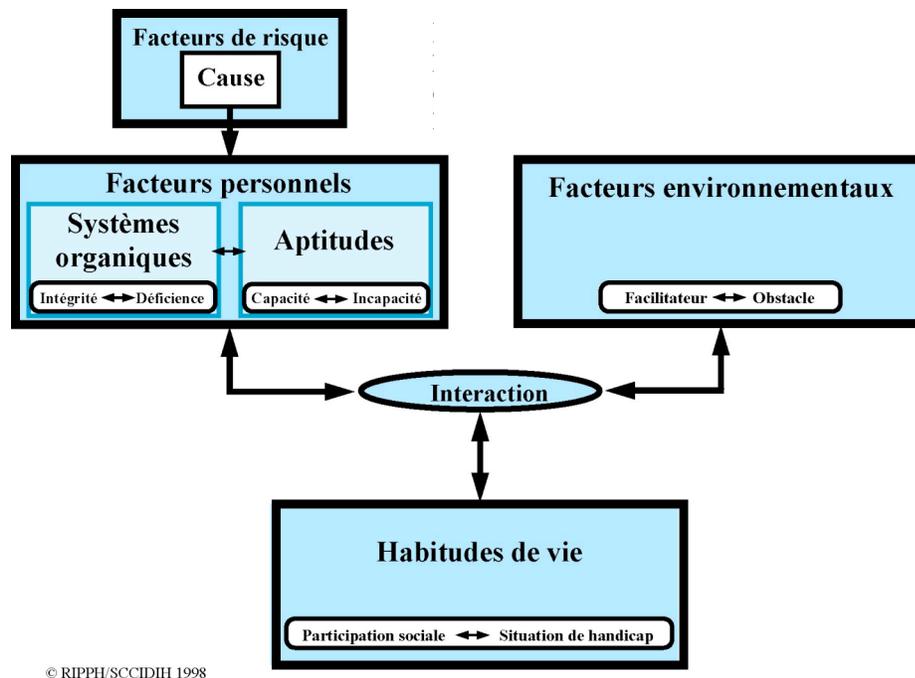


Figure 1. Modèle du Processus de production du handicap (PPH).

Figure reproduite avec l'autorisation du Réseau international sur le Processus de production du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, Côté M & St-Michel, 1998).

Ce modèle interactif est constitué de quatre concepts spécifiques permettant l'explication des causes et des conséquences du handicap, à savoir les facteurs de risque (causes), les facteurs personnels, subdivisés en systèmes organiques (intégrité et déficience) et en aptitudes (capacité et incapacité), les facteurs environnementaux (facilitateur et obstacle) et les habitudes de vie (participation sociale et situation de handicap). La qualité de réalisation des habitudes de vie est déterminée par les facteurs personnels et par les facteurs environnementaux qui deviennent des obstacles ou des facilitateurs liés à des situations de vie sociale spécifiques. Les habitudes de vie, nommées aussi « situations de vie », désignent les activités courantes et les rôles sociaux

valorisés par la personne elle-même ou son contexte socioculturel selon certaines de ses caractéristiques (par exemple, l'âge et le sexe). Le concept d'habitude de vie cerne douze dimensions différentes qui font référence à des activités de la vie quotidienne (nutrition, condition corporelle, soins personnels, communication, habitation, déplacements) ou à des rôles sociaux (responsabilités, relations interpersonnelles, vie communautaire, éducation, travail et loisirs) (Fougeyrollas et al., 1998).

La réalisation des activités courantes et des rôles sociaux, donc des habitudes de vie, doit être considérée comme un résultat situationnel puisque chacune des diverses habitudes de vies est influencée par l'environnement dans lequel les activités sont réalisées. Les habitudes de vie assurent à la fois la survie et l'épanouissement d'un individu dans la société, tout au long de son existence. Une influence négative de facteurs environnementaux peut perturber l'accomplissement des activités courantes et des rôles sociaux de toute personne, et, par conséquent, la placer en situation d'exclusion sociale ou en situation de handicap (Fougeyrollas et al., 1998). Dans le cadre de cette étude, notre intérêt porte sur les facteurs environnementaux et les habitudes de vie des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Les facteurs environnementaux correspondent aux dimensions sociales (politiques, économiques, sociaux, culturels, etc.) et physiques (par exemple, naturels ou artificiels) qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société (Fougeyrollas et al., 1998). Par exemple, l'accès à des services d'aide spécialisés en orthophonie ou en audiologie est considéré comme faisant partie de l'environnement social et le bruit dans la classe fait partie de l'environnement physique.

1.3. Les habitudes de vie et la qualité de l'environnement des enfants présentant un trouble de communication

Il est reconnu que les troubles du langage, dont la dysphasie, ont des impacts importants sur les enfants d'âge scolaire. Ils entravent les apprentissages, nuisent au développement social des enfants et peuvent causer des troubles émotionnels, des troubles psychiatriques et, à plus long terme, entraîner le décrochage scolaire, la toxicomanie et la délinquance (Beitchman et al., 1996a; 1996b; Beitchman et al., 1999; Beitchman et al., 2001; Brinton & Fujiki, 1999; Brownlie et al., 2004; Spackman et al., 2006). Par ailleurs, ces problèmes peuvent persister jusqu'à ce que les enfants atteignent l'âge adulte (Brinton et al., 2005; Johnson et al., 1999).

Chez les enfants ayant une dysphasie, leurs difficultés langagières peuvent perturber plusieurs habitudes de vie. Les relations interpersonnelles ont été les plus étudiées chez les

enfants ayant un trouble spécifique du langage. En effet, l'équipe de Brinton et Fujiki a démontré le lien qui existe entre la présence d'un trouble spécifique du langage et certaines difficultés à établir des relations interpersonnelles (Brinton et al., 1997; Brinton, Fujiki & Higbee, 1998; Brinton, Fujiki & McKee, 1998; Fujiki et al., 1996; Fujiki et al., 1999a; 1999b; Fujiki et al., 2001; Fujiki et al., 2002; Hart et al., 2004). Toutefois, il est probable que les pairs, par des attitudes de rejet envers l'enfant ayant une dysphasie, contribuent aussi aux problèmes sociaux des enfants ayant une dysphasie (Brinton & Fujiki, 2004).

Les intervenants du milieu scolaire observent que les enfants ayant une dysphasie éprouvent des difficultés scolaires de tous ordres. Cela correspond à la sphère « Éducation » des habitudes de vie. La dysphasie a souvent des répercussions sur tous les apprentissages, en particulier sur la lecture, l'écriture et parfois, sur la compréhension des concepts mathématiques et scientifiques (Knox, 2002).

Peu d'études portent sur l'environnement des enfants ayant des troubles du langage. En s'intéressant à leur qualité de vie, Markham & Dean (2006) ont décrit les éléments qui y contribuent. Parmi ceux-ci notons les comportements et les réactions des autres, les connaissances et les perceptions des autres au sujet des habiletés de ces enfants, les amitiés et les relations avec les autres, les interventions faites auprès de ces enfants, de même que le type de classe dans lequel l'enfant se trouve (classe spéciale ou intégration dans une classe ordinaire) (Markham & Dean, 2006). Bien que les résultats ne soient pas interprétés en utilisant les termes « facilitateurs » et « obstacles », il ressort par exemple que les réactions des autres ont généralement un impact négatif sur la qualité de vie des enfants. En revanche, le fait que certaines personnes possèdent des connaissances sur les besoins et les habiletés des enfants ayant une dysphasie peut améliorer la qualité de vie de ces derniers (Markham & Dean, 2006).

Quant aux enfants présentant un trouble de traitement auditif, les informations sur leur participation sociale sont pratiquement absentes des écrits scientifiques. Pourtant, nos observations cliniques suggèrent que les enfants ayant un trouble de traitement auditif éprouvent de la difficulté à se faire des amis. Aucune donnée dans la littérature scientifique n'est toutefois disponible pour appuyer ces observations. Les résultats d'une étude menée auprès d'enfants du primaire qui présentant un autre type de trouble auditif - une surdité - révèlent qu'une plus grande proportion de ces enfants (30%) sont rejetés par leurs pairs, comparativement aux enfants entendants (5%) (Capelli et al., 1995). De plus, Wake et al. (2004) montrent que selon les

réponses des parents à un questionnaire, les enfants malentendants ont une moins bonne qualité de vie que les enfants de leur âge.

Une étude a été menée auprès d'enseignants de 64 enfants ayant un trouble de traitement auditif (Smoski et al., 1992). Ils ont rempli un questionnaire sur les habiletés d'écoute de ces élèves dans des conditions bruyantes et dans des conditions idéales. Les résultats montrent que les enseignants jugent en général ces enfants comme ayant des habiletés d'écoute plus pauvres (même dans des conditions idéales) que celles d'élèves sans trouble de traitement auditif, ce qui n'est pas sans conséquence sur les apprentissages. En effet, il est bien connu dans les milieux cliniques que les enfants ayant un trouble de traitement auditif éprouvent des problèmes d'apprentissage. Les résultats d'une étude rétrospective auprès de 48 enfants ayant un trouble de traitement auditif, suivis en centre de réadaptation, appuient ces observations (Jutras et al., 2007). Ils montrent que 78% des enfants de l'étude ont des difficultés en lecture, 65% en écriture, 49% en mathématiques et 10% en épellation (Jutras et al., 2007).

Lors de consultations cliniques, les parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif mentionnent généralement que leur enfant a du mal à comprendre la parole dans le bruit. Ainsi, dans leur vie quotidienne, ces enfants seraient désavantagés dans plusieurs situations d'écoute qui sont à la base de nombreux apprentissages, notamment dans un environnement relativement bruyant comme une salle de classe. L'environnement sonore des salles de classe est un élément critique de la compréhension de la parole (Hétu et al., 1990). Malheureusement, le niveau de bruit des classes est souvent trop élevé (Hétu et al., 1990; Pekkarinen et al., 1991). Les enfants doivent donc fournir des efforts pour comprendre ce que dit l'enseignant. Un moyen souvent recommandé pour aider l'écoute en classe est l'utilisation d'un système de modulation de fréquences (FM) personnel ou champ libre. Ce système permet de transmettre l'information du professeur à un élève en particulier avec un plus grand rapport entre la voix de l'enseignant et le bruit ambiant, comparativement aux conditions d'écoute sans le système. Un tel système est parfois bénéfique à l'apprentissage des enfants ayant une perte auditive minimale ou des difficultés d'apprentissage (Flexer et al., 1990; Blake et al., 1991; Eriks-Brophy et al., 2000). Bien que plusieurs enfants ayant un trouble de traitement auditif utilisent un système FM en classe, aucune étude n'a encore documenté son efficacité. En conclusion, malgré l'existence de plusieurs recommandations d'usage sur les moyens à utiliser pour faciliter la communication en classe avec un enfant ayant un trouble de traitement auditif, l'efficacité des moyens n'a pas été

démontrée scientifiquement. De plus, il faut noter que les interventions proposées pour ces enfants concernent seulement des variables physiques, alors que des variables humaines, sont tout aussi importantes à considérer. Par exemple, nos observations suggèrent que lorsqu'un professeur sait articuler clairement en étant bien visible à l'enfant, la compréhension orale et les apprentissages de celui-ci sont favorisés.

Les études examinant les habitudes de vie avec le modèle de Fougeyrollas et al. (1998) ont surtout porté sur des adultes et demeurent peu nombreuses (Desrosiers et al., 2002; Rochette et al., 2001). Seuls Lepage, Noreau, Bernard & Fougeyrollas (1998) ont identifié des profils de situations de handicap chez des enfants atteints de paralysie cérébrale et âgés en moyenne de 10 ans. La réalisation des douze catégories d'habitudes de vie a été étudiée et les résultats démontrent que des perturbations significatives sont présentes dans toutes les catégories, mais ces perturbations sont plus importantes dans les sphères *nutrition, loisir, soins personnels, éducation, vie communautaire et déplacement*. Cette étude met aussi en évidence une corrélation importante entre les troubles de langage et de parole, de même que les troubles de la compréhension avec le degré de réalisation des habitudes de vie.

2. Les objectifs

2.1. Les objectifs spécifiques

À la lumière des observations et lacunes dans les connaissances actuelles chez les enfants ayant un trouble de communication, les objectifs du présent projet sont :

1. Décrire les habitudes de vie où la participation sociale des enfants ayant un trouble de communication est perturbée et celles où elle est pleinement réalisée
2. Décrire les facteurs environnementaux associés à la réalisation des habitudes de vie d'enfants ayant un trouble de communication. Plus précisément, l'objectif est de décrire les facteurs favorables (facilitateurs) et les facteurs défavorables (obstacles) de leur environnement.
3. Explorer la relation entre le niveau de réalisation des habitudes de vie d'enfants ayant un trouble de communication et les facteurs favorables et défavorables de leur environnement.

3. La méthodologie

Afin d'atteindre de tels objectifs, un questionnaire sur les habitudes de vie et un outil de mesure de l'environnement ont été utilisés. Ainsi nous avons procédé quantitativement. Comme nous abordions une problématique nouvelle, la plupart des analyses furent descriptives ou corrélationnelles.

3.1. Les instruments de mesures

Les différentes mesures ont été obtenues grâce à trois questionnaires. Nous avons demandé aux participants de compléter un questionnaire démographique. Afin de documenter les habitudes de vie et les facteurs environnementaux des enfants ayant un trouble de communication, nous avons eu recours à deux questionnaires : 1) La mesure des habitudes de vie (MHAVIE-Enfant) (Fougeyrollas & Noreau, 1997) et 2) *Appréciation de la qualité de l'environnement pour les élèves du préscolaire et du primaire présentant un trouble de la communication* (AQEN-ETC) (Croteau & Le Dorze, en rédaction).

3.1.1. Le questionnaire démographique

Un questionnaire destiné à recueillir des données démographiques, élaboré par notre équipe, visait à obtenir des informations générales sur le répondant et l'enfant. Deux versions du questionnaire existent : une version pour les parents et une version pour les intervenants scolaires. Les questions posées aux parents avaient pour objectif de documenter le niveau de scolarité, le revenu familial annuel, la langue maternelle du parent et celle de l'enfant, ainsi que les services spécialisés reçus par l'enfant (orthophonie, psychologie, orthopédagogie ou autre). Le questionnaire de l'intervenant permettait de connaître le niveau de scolarité et l'expérience professionnelle de l'intervenant, son rôle auprès de l'enfant, la durée de connaissance de l'enfant, l'effectif de la classe, le nombre d'enfants en difficulté dans cette classe, ainsi que le type de classe dans lequel l'enfant concerné se trouvait. Quelques précisions sur l'enfant ont été également recueillies auprès des intervenants scolaires et des parents, dont par exemple, la présence de difficultés d'apprentissage et leur degré de sévérité, s'il y a lieu, et la présence d'incapacités additionnelles.

3.1.2. Les habitudes de vie

Conceptuellement basée sur la nomenclature du Processus de Production du Handicap (PPH), la Mesure des habitudes de vie (MHAVIE) (Fougeyrollas & Noreau, 1997) documente le niveau de réalisation des habitudes de vie. Cette mesure comprend les activités qui sont réalisées sur une base quotidienne (par exemple, prendre un repas, se mettre au lit) et à des fréquences variées (par exemple, faire des achats). L'instrument de mesure que nous avons utilisé pour documenter la réalisation des habitudes de vie est la version spécifiquement adaptée aux enfants de 5 à 13 ans (MHAVIE-Enfant) (Fougeyrollas et al., 2001).

Nous avons utilisé la version détaillée du MHAVIE-Enfant qui comprend 196 items. La validité de contenu, la cohérence interne et la fidélité (fidélité inter et intra-évaluateurs et validité de construit convergente) de cet instrument ont été évalués et ont obtenu des résultats satisfaisants (Desrosiers et al., 2003; Fougeyrollas et al., 1998; Harwood et al., 1994; Noreau & Fougeyrollas, 1996; Lepage, Noreau & Bernard, 1998; Lepage, Noreau, Bernard & Fougeyrollas, 1998; Whiteneck et al., 1992). L'évaluation du degré de réalisation de chaque habitude de vie s'effectue en identifiant : 1) le degré de difficulté dans la réalisation (sans difficulté, avec difficulté, réalisée par substitution, ne s'applique pas) avec la possibilité de souligner que cette habitude de vie ne fait pas partie de la vie courante ou du mode de vie de la personne sans que cela soit qualifié de situation de handicap; 2) le type d'aide requis (sans aide, aide technique, aménagement, aide humaine) pour réaliser l'habitude de vie; 3) le niveau de satisfaction (très insatisfait, insatisfait, +/- satisfait, satisfait, très satisfait) permettant d'évaluer l'appréciation de la personne en relation avec son degré de réalisation des habitudes de vie.

Avant de procéder à l'expérimentation, nous avons testé le questionnaire auprès de six parents d'un enfant sans problème et un parent d'un enfant ayant un trouble de traitement auditif. Nous leur avons remis un questionnaire en leur demandant de le compléter. Nous voulions nous assurer que ce questionnaire était facile à remplir pour des parents. À partir des réponses obtenues dans cette pré-expérimentation et de discussions avec l'équipe des chercheurs, nous avons dû apporter des changements à ce questionnaire afin d'atteindre les buts fixés. L'échelle de réponse du questionnaire a été modifiée pour trois raisons : 1) Les parents ont rapporté qu'ils éprouvaient des difficultés à répondre aux questions où leur enfant avait des problèmes à réaliser une habitude de vie à cause de son âge et ceci, même si dans le questionnaire original, il y avait des indications relatives à cet aspect. 2) L'échelle de la version originale du questionnaire ne permettait pas de nuancer le niveau de réalisation des habitudes de vie. 3) L'échelle relative au

type d'aide requis et celle du niveau de satisfaction étaient peu utiles pour les objectifs de recherche.

Nous avons donc remplacé les échelles originales par deux autres échelles. Afin de mesurer le niveau de réalisation des habitudes de vie, nous avons créé une échelle tenant compte de ce point. Elle comprend sept niveaux : *Sans difficulté, Avec difficultés légères, Avec difficultés moyennes, Avec difficultés importantes, N'est pas capable, Ne s'applique pas, Ne sais pas*. De plus, nous avons ajouté une deuxième question et échelle de réponse pour connaître l'opinion des participants sur les causes pouvant expliquer d'éventuelles difficultés relatives à des items. Lorsque le répondant indiquait que l'habitude de vie était réalisée avec des difficultés (légères, moyennes, importantes) ou qu'il n'était pas capable de réaliser l'habitude, il lui était demandé d'indiquer la cause de la difficulté. Les choix possibles de cette échelle étaient *Âge, Problèmes de communication; Autres*. Si le répondant indiquait *Autres* comme cause, il devait préciser à quelle cause il attribuait la difficulté. Cette nouvelle échelle permettait d'associer plus facilement les habitudes de vie difficilement réalisées à l'âge de l'enfant, à son profil ou à une autre cause. Nous avons testé à nouveau le questionnaire auprès de deux parents d'un enfant sans problème et constaté que les parents pouvaient répondre plus aisément.

3.1.3. La qualité de l'environnement

Il existe un nombre très limité d'outils de mesure des facteurs environnementaux, et ceux qui sont basés sur le modèle conceptuel du processus de production des handicaps ne s'adressent qu'à la clientèle adulte (Fougeyrollas, Noreau & St-Michel, 1997). Des membres de l'équipe de recherche (Croteau & Le Dorze, en rédaction) ont créé et validé un outil de mesure adapté pour les jeunes de 5 à 13 ans afin de mesurer la qualité de l'environnement des élèves ayant un trouble de communication - *Appréciation de la qualité de l'environnement pour les élèves du préscolaire et du primaire présentant un trouble de communication (AQEN-ETC)*. Ce questionnaire est basé sur des données préliminaires ayant permis d'identifier des obstacles et des facilitateurs environnementaux des habitudes de vie d'enfants aux prises avec un trouble de communication de même qu'une analyse des facteurs rapportés fréquemment dans la littérature comme ayant une influence sur les enfants ayant un trouble de communication. De plus, cet instrument de mesure a été conçu en s'inspirant de l'outil de mesure de la qualité de l'environnement (MQE) pour la clientèle adulte (Fougeyrollas, Noreau & St-Michel, 1997). Deux versions du questionnaire

AQEN-ETC ont été validées, une version auprès de parents et une autre auprès d'intervenants scolaires. Quatre parents et quatre intervenants scolaires se sont prononcés sur la pertinence et la clarté des items. Ensuite, les deux versions du questionnaire ont été modifiées et soumises à nouveau à quatre autres parents et intervenants scolaires, ce qui a mené à la création des versions finales du questionnaire. Les catégories de l'environnement de l'AQEN-ETC sont les facteurs sociaux et physiques. Les facteurs sociaux regroupent par exemple les services à l'élève, attitudes et soutien de l'entourage de l'enfant et les facteurs physiques comprennent par exemple, le temps et le bruit. La version du questionnaire destinée au parent compte 106 items répartis en trois sections : 1) Milieu scolaire, 2) Milieu familial, 3) Communauté. La version du questionnaire s'adressant aux intervenants scolaires contient 93 items divisés en trois sections : 1) Activités d'apprentissage, 2) École et services, 3) Milieu familial.

Les items du questionnaire ont été formulés de façon neutre, par exemple, les livres utilisés en classe. Le choix des réponses était le suivant : *très défavorable, défavorable, pas d'influence, favorable, très favorable, ne sais pas, ne s'applique pas.*

3.2. Les participants

Nous avons recruté des parents d'enfants ayant un trouble de communication, soit une dysphasie ou soit un trouble de traitement auditif ainsi que des intervenants scolaires travaillant auprès de ces deux groupes d'enfants.

3.2.1. Les parents d'enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif

Le recrutement des parents d'enfants ayant une dysphasie et des parents d'enfants présentant un trouble de traitement auditif a été réalisé avec la collaboration d'intervenants de commissions scolaires de la grande région de Montréal, de ceux travaillant dans des centres de réadaptation et de professionnels de cliniques privées. L'autorisation de recruter dans ces différents milieux a été obtenue préalablement au recrutement.

3.2.1.1. La sollicitation des parents

Les intervenants des différents milieux participant dans le recrutement se sont entretenus avec des parents potentiels afin de leur présenter brièvement le projet de recherche. Les parents ayant manifesté de l'intérêt complétaient ensuite un formulaire d'autorisation de transmission de

coordonnées, que l'intervenant faisait parvenir à notre équipe de recherche. Ce formulaire nous autorisait à contacter les parents afin de solliciter leur participation à la recherche.

Nous avons contacté les parents afin de leur donner de plus amples explications sur le déroulement de la recherche et les modalités de leur éventuelle participation. Les parents pouvaient ainsi décider s'ils désiraient toujours participer à l'étude. Au cours de ce contact téléphonique, nous passions expliquions les différentes étapes de la recherche. Enfin, nous leur demandions s'ils nous autorisaient à leur envoyer des formulaires d'autorisation à signer pour l'obtention des dossiers médicaux, paramédicaux (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, etc.) et scolaire (bulletin le plus récent). Les trois questionnaires – démographique, MHAVIE-Enfant modifié, AQEN-ETC – deux copies du formulaire de consentement (dont le parent gardait un exemplaire) et les formulaires d'autorisation étaient ensuite envoyés aux parents acceptant de participer à notre étude. Les participants ont complété les questionnaires de manière autonome. Ils pouvaient remplir les questionnaires au moment et dans le lieu qui leur apparaissaient opportuns. Un soutien téléphonique était systématiquement offert aux parents après l'envoi postal des questionnaires pour vérifier leur compréhension des items et des échelles d'évaluation. Nous répondions également à leurs questions. Les répondants nous ont ensuite expédié les questionnaires complétés. Nous les rappelions au besoin pour clarifier certaines réponses.

3.2.1.2. La sélection des enfants

Les participants sont des parents d'enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif, âgés de 5 ans à 13 ans, nés au Québec et qui parlent le français. Les enfants dysphasiques et ceux ayant un trouble de traitement auditif ne présentaient pas de déficiences sensorielles ou intellectuelle, de trouble envahissant du développement, de troubles psychiatriques ou de troubles neurologiques connus, comme l'épilepsie. De plus, des problèmes importants dans la vie familiale de l'enfant, comme l'alcoolisme, la violence constituaient des critères d'exclusion à la l'étude. Ce sont nos collaborateurs dans les milieux de recrutement qui ont fait une présélection de participants sur la base de ces critères.

3.2.1.2.1. La sélection et les caractéristiques des enfants ayant une dysphasie

Trente-quatre enfants ayant une dysphasie ont été sélectionnés. Seulement vingt-six d'entre eux ont été retenus (dix-sept garçons et neuf filles). Les enfants présentaient une

dysphasie touchant l'aspect réceptif ou expressif ou les deux aspects. L'atteinte était sévère pour l'aspect réceptif ou expressif. Nous avons exclu deux participants en raison d'un diagnostic de trouble envahissant de développement, un à cause d'une dysphasie de type sémantique-pragmatique, deux parce que leur diagnostic orthophonique ne comportait que des troubles d'évocation lexicale et un enfant parce qu'il avait une aphasie (un trouble acquis de langage qui survient soudainement après un dommage cérébral). En plus, nous n'avons pas retenu les enfants ayant une dysphasie modérée car ils étaient trop peu nombreux (2 seulement) et nous avons choisi d'uniformiser le groupe sur cette variable de la sévérité de l'atteinte.

Les vingt-six enfants dysphasiques sont âgés de 5 ans 11 mois à 12 ans 5 mois (moyenne de 8 ans 11 mois \pm 1 an et demi) au moment où la recherche s'est effectuée. Douze enfants accomplissent leur scolarité en classe ordinaire et quatorze autres, en classe de langage. Sept enfants, dont quatre filles, ont redoublé au moins une fois une année scolaire. Deux enfants du groupe sont des frères. Plusieurs enfants avaient d'autres incapacités, comme de la dyspraxie, des difficultés au plan de la motricité fine ou des problèmes d'attention.

3.2.1.2.2. La sélection et les caractéristiques des enfants ayant un trouble de traitement auditif

Trente-six enfants ayant un trouble de traitement auditif ont initialement été retenus. Ils devaient avoir un diagnostic d'un trouble de traitement auditif donné par un audiologiste. Cinq enfants ont été retirés puisque selon l'évaluation audiolinguistique la plus récente, ils n'avaient plus le diagnostic de trouble de traitement auditif. Bien qu'ils remplissaient les critères de sélection, deux enfants ont été retirés de l'étude parce que les parents ne souhaitaient plus y participer.

Les 29 enfants ayant un trouble de traitement auditif sont âgés de 6 ans 9 mois à 12 ans 8 mois (moyenne de 10 ans \pm 1 an et demi) et comptent dix filles. Ils effectuent leur scolarité en classe régulière, à l'exception d'un enfant fréquentant une classe de troubles d'apprentissage. Huit des enfants ont redoublé une fois. De plus, huit enfants ayant un trouble de traitement auditif ont au moins un autre membre de leur fratrie qui participe à l'étude. Ces huit participants proviennent de trois familles : deux frères ; un frère et une soeur ; quatre frères et sœurs. Les enfants ont également d'autres incapacités, comme des difficultés de motricité fine, des problèmes d'attention ou de langage ou des troubles d'apprentissage.

3.2.1.3. Les caractéristiques des parents recrutés

Parmi les 70 parents ayant participé à l'étude, nous en avons retenu 49. Quarante-huit d'entre eux étaient les parents biologiques de l'enfant et un était parent d'accueil. Le niveau de scolarité des participants est réparti comme suit: un participant de niveau primaire, vingt-quatre participants de niveau secondaire, onze participants de niveau collégial, dix participants de niveau universitaire, trois participants de niveau autre (cours commercial, adjointe de bureau, auxiliaire en gérontologie). Quant au revenu annuel, trois familles gagnent moins de 20 000 dollars, neuf gagnent entre 20 000 et 39 000 dollars, seize gagnent entre 40 000 et 59 999 dollars, cinq gagnent entre 60 000 et 79 999 dollars, six gagnent entre 80 000 et 99 999 dollars et enfin 9 familles gagnent plus de 100 000 dollars. Un parent a refusé de divulguer cette information.

3.2.2. Les intervenants scolaires d'élèves ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif

Nous avons également sollicité la participation d'intervenants scolaires - professeur, orthophoniste, orthopédagogue ou éducateur spécialisé - pour avoir leur point de vue sur les enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif.

3.2.2.1. La sélection des intervenants scolaires

Lorsqu'un enfant était recruté pour notre étude, ses parents désignaient un intervenant scolaire afin qu'il complète les questionnaires. Les parents ont consenti à ces démarches.

3.2.2.2. La sollicitation des intervenants scolaires

L'intervenant désigné par les parents était rejoint par courrier postal. La lettre lui expliquait les grandes lignes de la recherche et l'intervenant était invité à renvoyer le formulaire nous autorisant à le contacter par téléphone. À la suite de l'obtention de l'autorisation, l'intervenant était joint afin de lui présenter le projet de recherche en détail et de passer en revue les étapes de la recherche et pour répondre à ses questions. Quand il acceptait de participer, nous lui acheminions les questionnaires et les formulaires de consentement à remplir.

3.2.2.3. Les caractéristiques des intervenants scolaires

Nous avons envoyé la lettre de sollicitation à 68 intervenants scolaires identifiés par les parents. De ce nombre, 26 intervenants ont retourné le formulaire nous autorisant à les contacter

par téléphone. Tous les 26 intervenants ont accepté de participer à l'étude, mais seulement 23 d'entre-eux ont retourné les trois questionnaires complétés – démographique, MHAVIE-E et AQEN-ETC. Les données de cinq intervenants ont été retirées en raison du fait que quatre enfants n'avaient plus le diagnostic de trouble de traitement auditif et qu'un parent n'a pas retourné les questionnaires. Il n'est resté que 18 intervenants scolaires, dont 11 oeuvraient auprès d'enfants ayant une dysphasie et sept auprès d'enfants ayant un TTA. Ce groupe compte treize enseignantes titulaires, trois orthopédagogues et deux orthophonistes. Cinq participants ont une expérience professionnelle de 0 à 5 ans, quatre participants ont entre 6 et 10 ans d'expérience, six participants ont une expérience comprise entre 11 et 20 ans, tandis que trois participants ont plus de 20 ans d'expérience. Les intervenants connaissaient l'élève depuis au moins 8 mois.

4. Les résultats

Ce chapitre rend compte, dans une première section, des résultats concernant la réalisation des habitudes de vie des enfants, telle que rapportée par leurs parents et leurs intervenants scolaires. Dans une deuxième section, les résultats sur la qualité de l’environnement des enfants sont présentés. Les résultats d’analyses descriptives sont inclus dans ce rapport et permettent de dresser un portrait des domaines où les enfants vivent des difficultés dans leur vie quotidienne et des facteurs de l’environnement qui l’influencent. Les résultats des analyses visant l’identification de différences entre les perceptions des parents des deux groupes d’enfants sont également présentés. Enfin, les résultats d’une analyse de corrélation entre les facteurs environnementaux et la réalisation des habitudes de vie sont décrits.

4.1. La réalisation des habitudes de vie

Pour l’analyse des données du questionnaire sur les habitudes de vie (MHAVIE-Enfant) nous avons quantifié chacun des niveaux de réalisation en attribuant des valeurs numériques à la réponse des participants (voir Tableau 1).

Tableau 1. Valeur numérique attribuée à chaque niveau de réalisation des habitudes de vie de l’échelle modifiée de la MHAVIE-Enfant

Niveau de réalisation	Valeur
Sans difficulté	1
Avec difficultés légères	2
Avec difficultés moyennes	3
Avec difficultés importantes	4
N’est pas capable	5
Ne s’applique pas	6
Ne sais pas	7

Nous avons également remplacé la question 2 – Niveau de satisfaction – de la MHAVIE-Enfant originale par une question sur la cause des difficultés en ayant trois choix de réponses : l’âge, le problème de communication ou autres. Pour ce dernier choix, les participants devaient préciser la cause possible des difficultés.

À partir des réponses des parents pour les 55 enfants ayant un trouble de communication et des 18 intervenants scolaires, nous avons calculé une moyenne des scores pour chaque habitude de vie de la MHAVIE-Enfant. Pour ce faire, nous avons enlevé au préalable les réponses des participants ayant indiqué « Ne s'applique pas (valeur de 6) » et « Ne sais pas (valeur de 7) » puisqu'elles n'apportaient aucune information sur le niveau de réalisation des habitudes de vie de l'enfant. Pour chaque participant, la moyenne a donc été calculée selon la somme des réponses ayant une valeur de 1 à 5, divisée par le nombre de répondants.

Dans les prochaines sections, les résultats obtenus à partir des données des parents et des intervenants d'enfants ayant un trouble de communication au questionnaire MHAVIE-Enfant seront présentés, selon les habitudes de vies les plus touchées et celles qui l'étaient moins. Les items ont été retenus uniquement si au moins 50% des répondants se prononçaient sur ceux-ci. Lorsque le répondant indiquait que l'enfant avait un certain degré de difficulté, il lui était demandé de cocher parmi les choix suivants ce qu'il croyait être la cause des difficultés : l'âge de l'enfant, la communication ou une autre raison. Il disposait de l'espace nécessaire pour expliquer par écrit ce dernier choix. Après avoir examiné les réponses, nous avons choisi d'éliminer les items pour lesquels la difficulté est expliquée par la majorité des répondants par l'âge de l'enfant et non par son profil. Ainsi, les items retenus sont ceux pour lesquels la difficulté est attribuée : 1) au profil particulier de l'enfant (trouble de communication, trouble d'apprentissage, trouble d'attention, apraxie, problème de motricité fine, etc.) par au moins 50% des répondants, 2), à l'âge par moins de 25 % des répondants.

4.1.1. L'évaluation par les parents des habitudes de vie de l'enfant ayant un trouble de communication

L'analyse de la liste des 27 habitudes de vie réalisées avec des difficultés par l'ensemble des enfants de l'étude, selon leurs parents, met en évidence les constats suivants (voir le Tableau 2) : les enfants ont de la difficulté avec la communication orale, à tenir une conversation tant à la maison (4.1.7, 4.1.3, 4.1.4) qu'à l'extérieur du domicile (4.1.5, 4.1.9, 4.1.8, 4.1.6), que ce soit avec un adulte, un jeune ou en groupe. Ils ont aussi des difficultés de compréhension du langage ; leurs habitudes de vie qui dépendent de la compréhension des consignes ou des informations à la maison (4.1.10), en petit (4.1.11) ou grand groupe à l'école ou dans la communauté (4.1.12) sont affectées.

En plus de ces difficultés dans leurs habitudes de vie de communication, les parents remarquent que les enfants expriment avec difficulté leurs besoins à la maison (4.1.1) et à l'extérieur du domicile (4.1.2). Ils ont de plus, de la difficulté à faire respecter leurs droits (7.2.3). Les parents notent aussi que les enfants ont de la difficulté à respecter les droits des autres (7.2.1). Les enfants de cette étude éprouvent des difficultés dans leurs habitudes de vie reliées à la communication écrite : par exemple, pour exprimer un message (4.2.1), comprendre une information écrite (4.2.2) ou lire (4.2.3), tout simplement.

En outre, la prise de notes (10.5), la réalisation des devoirs scolaires à la maison (10.13), et l'exécution des tests et examens à l'école (10.9) sont problématiques pour ces enfants. Lorsqu'il s'agit de planifier des activités artistiques ou culturelles (12.2.2), des activités sportives ou des jeux (12.1.2), ces enfants sont confrontés à des difficultés.

La sphère des télécommunications (appartenant aussi à la catégorie de la communication dans le MHAVIE) ne semble pas atteinte. Il faut savoir que les items de cette section du questionnaire font référence à l'utilisation des appareils de télécommunication plutôt qu'à la communication nécessaire à l'usage des moyens de télécommunication. Ainsi, par exemple, un enfant ayant un trouble de communication sait généralement utiliser adéquatement un téléphone (composer un numéro et tenir le combiné), mais il peut éprouver de la difficulté à comprendre ou à se faire comprendre lorsqu'il écoute ou parle au téléphone. Les réponses suggèrent que les parents ont répondu en fonction de la première interprétation du sens de ces questions.

Diverses situations d'apprentissage ou d'activités physiques ou sociales se déroulant en groupe ne semblent pas organisées pour faciliter la participation sociale des enfants. Ces situations sont notées par les parents pour les ateliers de groupe en classe (10.8), les activités sportives de groupe (12.1.8, 12.1.7) de même que les jeux de société et les jeux en groupe (12.1.9). Les enfants ont aussi des difficultés dans leurs relations interpersonnelles. En effet, ils ont des difficultés à créer et à maintenir des amitiés (8.1.4).

Selon les parents, les 25 habitudes de vie réalisées pratiquement sans difficulté sont réparties dans six catégories (voir Tableau 3). Très peu se trouvent dans les catégories *nutrition* (deux habitudes de vie), *condition corporelle* (une), *soins personnels* (trois) et *éducation* (deux). La majorité des habitudes de vie les moins touchées font partie des catégories *déplacements* (cinq) et *habitation* (12). Les enfants n'ont pas de difficulté à se déplacer à l'intérieur de leurs espaces de vie ou dans des espaces extérieurs au domicile, et à utiliser des moyens de transport.

Tableau 2. Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de communication, telles que rapportées par les parents¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	4.2.1	Communiquer par écrit (écrire des mots, des phrases, un court texte...)	55
2	4.1.12	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un groupe élargi de personnes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	52
3	4.2.3	Lire des mots, courts textes, livres, revues	55
4	4.1.7	Tenir une conversation avec un groupe de personnes à la maison	55
5	4.2.2	Recevoir et comprendre des informations écrites (pictogrammes, instructions écrites, publicité, signalisation...)	54
6	4.1.5	Tenir une conversation avec un adulte dans la communauté	53
7	10.5	Prendre des notes (noter ses leçons et devoirs, notes de cours)	49
8	4.1.9	Tenir une conversation avec un groupe élargi de jeunes dans la communauté (classe, terrain de jeu)	55
9	4.1.11	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un petit groupe de personnes dans la communauté	53
10	10.9	Faire des tests des examens	51
11	4.1.8	Tenir une conversation avec un petit groupe de jeunes dans la communauté	54
12	4.1.10	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales à la maison	55
13	10.13	Réaliser ses travaux scolaires à la maison	52
14	4.1.3	Tenir une conversation avec un adulte à la maison	55
15	4.1.6	Tenir une conversation avec un jeune dans la communauté	55
16	4.1.2	Exprimer ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches	55
17	12.1.9	Pratiquer des jeux de société ou de groupes à l'intérieur (jeux de rôles, jeux de cartes, échecs, Donjon et Dragon...)	52
18	4.1.4	Tenir une conversation avec un jeune à la maison	55
19	4.1.1	Exprimer ses besoins à la maison ou avec ses proches	55
20	8.1.4	Créer ou maintenir des liens avec des amis	55
21	7.2.3	Faire respecter ses droits (prendre sa place, s'affirmer...)	55
22	12.1.7	Pratiquer des activités physiques ou sportives de groupes à l'intérieur (basket-ball, volley-ball, sport de raquettes...)	41
23	12.1.8	Pratiquer des activités physiques ou sportives de groupes à l'extérieur (soccer, base-ball, hockey...)	46
24	10.8	Participer à des ateliers de groupe, des travaux d'équipe	45
25	12.2.2	Participer à la planification de ses activités artistiques ou culturelles (horaire, matériel...)	37
26	12.1.2.	Participer à la planification de ses activités sportives et de ses jeux (horaire, matériel...)	50
27	7.2.1	Respecter les droits d'autrui (règles de vie, règlements...)	55

¹ Les items retenus répondent aux quatre critères suivants : 1) le score moyen obtenu pour l'item est de 1,6 ou plus, 2) au moins 50% des parents ont répondu à l'item, 3) moins de 25% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son âge, 4) plus de 50% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son profil (dysphasie ou TTA ou problématiques associées). Les scores moyens varient de 2,8 à 1,6.

Tableau 3. Habitudes de vie les plus facilement réalisées telles que rapportées par les parents¹ d'enfants ayant un trouble de communication et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	1.3.2	Utiliser un verre ou une tasse	55
2	2.1.2	Changer de position au lit	55
3	5.3.2	Se déplacer d'une pièce à l'autre dans la résidence (sur un même étage)	55
4	5.3.3	Se déplacer à l'intérieur de la salle de bain	55
5	5.3.4	Se déplacer à l'intérieur des autres pièces de la résidence	55
6	5.3.11	Utiliser le balcon ou le patio	54
7	5.3.13	Se déplacer sur le terrain de la résidence en été	55
8	5.3.14	Se déplacer sur le terrain de la résidence en hiver	55
9	5.3.1	Entrer et sortir de la résidence	55
10	6.1.5	Se déplacer sur une surface inégale (herbe, gravier, sable...)	55
11	6.2.2	Utiliser une voiture comme passager (monter, descendre, s'attacher...)	53
12	10.2	Entrer et se déplacer dans l'école et dans la cour (incluant le transport de son sac)	53
13	5.3.5	Se déplacer d'un étage à l'autre dans la résidence	52
14	5.3.12	Se déplacer de la rue à l'entrée de la résidence	52
15	3.2.1	Se déshabiller et s'habiller à la toilette	55
16	3.2.2	Utiliser la toilette de son domicile (incluant le transfert)	55
17	3.3.6	Prendre des vêtements dans la commode	55
18	5.3.8	Utiliser les différentes lumières de la résidence	55
19	5.3.10	Utiliser l'ameublement (chaise, fauteuil, table, robinetterie...)	55
20	6.1.6	Se déplacer sur une surface glissante ou enneigée (glace, surface mouillée, neige...)	55
21	5.3.15	Utiliser les équipements à l'extérieur de la résidence (meubles de patio, piscine, modules de jeu...)	54
22	10.1	Se rendre à l'école (incluant le transport de son sac)	54
23	6.2.1	Utiliser la marche comme moyen de déplacement (le fauteuil roulant est considéré comme une aide technique)	46
24	6.2.4	Utiliser le transport scolaire (le transport scolaire adapté est considéré comme un aménagement)	43
25	1.2.7	Utiliser un réfrigérateur (incluant le congélateur)	55

¹ Au moins 50% des parents ont répondu aux items listés. Les scores moyens varient de 1 (item 1) à 1,1 (item 25).

4.1.2. L'évaluation par les intervenants scolaires des habitudes de vie de l'enfant ayant un trouble de communication

L'analyse des résultats des intervenants scolaires permet de mettre en lumière les habitudes de vie réalisées avec difficultés par l'ensemble des enfants de l'étude (voir le Tableau 4). Pour ce qui est de la communication, les intervenants mentionnent que les enfants ont des difficultés lors des conversations dans la communauté avec un adulte ou un jeune (4.1.5, 4.1.6) ou avec plusieurs personnes en contexte de groupe (4.1.8, 4.1.9). Les intervenants remarquent aussi les difficultés que les enfants peuvent avoir à comprendre des consignes ou des informations dans un petit (4.1.12) ou un grand groupe (4.1.11) dans la communauté (par exemple, la classe ou le terrain de jeu). De plus, les intervenants remarquent que les enfants expriment avec difficulté leurs besoins à l'extérieur du domicile (4.1.2).

En plus de ces difficultés dans leurs habitudes de vie de communication, les enfants présentent, selon les intervenants scolaires, des difficultés à suivre les cours dans les classes (10.3) et les cours spécialisés (10.4). Les intervenants de cette étude notent aussi les difficultés que les enfants rencontrent dans leurs habitudes de vie reliées à la communication écrite : par exemple, pour communiquer par écrit (4.2.1), comprendre une information écrite (4.2.2) ou lire (4.2.3), tout simplement. De plus, la prise de notes (10.5), la réalisation des devoirs scolaires à la maison (10.13), et l'exécution des tests et examens à l'école (10.9) sont problématiques pour ces enfants. Les intervenants remarquent que les enfants ont des difficultés à réaliser leurs travaux pratiques à l'école (10.7).

Les intervenants identifient le groupe comme un mode de fonctionnement auquel les enfants ont peu accès. Les intervenants reconnaissent les difficultés des enfants à participer aux ateliers de groupe en classe (10.8) et aux jeux de société et en groupe (12.1.9). Ils sont aussi d'avis que les enfants ont des difficultés dans leurs liens sociaux avec les autres jeunes (8.2.3).

Selon les intervenants scolaires, les 25 habitudes de vie d'enfants ayant un trouble de communication les moins touchées sont réparties dans sept catégories (voir tableau 5). Certaines habitudes de vie se trouvent dans les catégories *nutrition* (deux habitudes de vie), *responsabilités* (deux), *éducation* (trois) et *loisirs* (trois). Les autres, plus nombreuses, sont partagées entre *soins corporels* (quatre), *déplacements* (quatre) et *habitation* (sept). En général, les intervenants scolaires considèrent que les enfants de l'étude réalisent bien leurs activités quotidiennes, comme se laver les mains, pratiquer des jeux individuels, se rendre à l'école et se déplacer dans leur résidence et à l'extérieur.

Tableau 4. Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de communication telles que rapportées par les intervenants scolaires¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	4.2.1	Communiquer par écrit (écrire des mots, des phrases, un court texte...)	18
2	4.2.3	Lire des mots, courts textes, livres, revues...	18
3	4.2.2	Recevoir et comprendre des informations écrites (pictogrammes, instructions écrites, publicité, signalisation...)	17
4	4.1.8	Tenir une conversation avec un petit groupe de jeunes dans la communauté	15
5	10.9	Faire des tests, des examens	16
6	4.1.9	Tenir une conversation avec un groupe élargi de jeunes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	14
7	4.1.12	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un groupe élargi de personnes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	17
8	4.1.5	Tenir une conversation avec un adulte dans la communauté	16
9	4.1.11	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un petit groupe de personnes dans la communauté	15
10	4.1.6	Tenir une conversation avec un jeune dans la communauté	16
11	10.5	Prendre des notes (noter ses leçons et devoirs, notes de cours)	15
12	10.7	Réaliser ses travaux pratiques à l'école (sciences naturelles, atelier informatique, arts plastiques)	18
13	12.1.9	Pratiquer des jeux de société ou de groupes à l'intérieur (jeux de rôles, jeux de cartes, échecs, Donjon et Dragon...)	12
14	4.1.2	Exprimer ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches	17
15	10.8	Participer à des ateliers de groupe, des travaux d'équipe	15
16	10.13	Réaliser ses travaux scolaires à la maison	15
17	10.3	Suivre un cours ou une activité éducative dans une classe	18
18	8.2.3	Avoir des liens sociaux avec d'autres jeunes (école, loisirs, voisinage...)	18
19	10.4	Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique...)	18

¹ Les items retenus répondent aux quatre critères suivants : 1) le score moyen obtenu pour l'item est de 1,6 ou plus, 2) au moins 50% des intervenants ont répondu à l'item, 3) moins de 25% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son âge, 4) plus de 50% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son profil (dysphasie ou TTA ou problématiques associées). Les scores moyens varient de 3,1 à 1,6.

Tableau 5. Habitudes de vie les plus facilement réalisées telles que rapportées par les intervenants scolaires¹ d'enfants ayant un trouble de communication et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	1.3.2	Utiliser un verre ou une tasse	13
2	1.3.3	Manger à l'aide d'ustensiles ou avec les mains (selon les aliments)	11
3	3.1.3	Se laver et s'essuyer les mains	10
4	3.2.1	Se déshabiller et s'habiller à la toilette	13
5	3.2.3	Utiliser une toilette autre que celle du domicile	16
6	3.3.7	Prendre des vêtements dans le garde-robe ou le casier	14
7	5.3.1	Entrer et sortir de la résidence	11
8	5.3.2	Se déplacer d'une pièce à l'autre dans la résidence (sur un même étage)	11
9	5.3.3	Se déplacer à l'intérieur de la salle de bain	10
10	5.3.4	Se déplacer à l'intérieur des autres pièces de la résidence	11
11	5.3.5	Se déplacer d'un étage à l'autre dans la résidence	11
12	5.3.6	Ouvrir et fermer les portes de la résidence	9
13	5.3.13	Se déplacer sur le terrain de la résidence en été	9
14	6.1.1	Se déplacer sur le trottoir	17
15	6.1.2	Se déplacer dans la rue	14
16	6.1.5	Se déplacer sur une surface inégale (herbe, gravier, sable...)	15
17	6.2.1	Utiliser la marche comme moyen de déplacement (le fauteuil roulant est considéré comme une aide technique)	14
18	7.2.2	Respecter les biens d'autrui (jouets, objets personnels...)	17
19	7.2.4	Respecter ses biens (jouets, objets personnels, matériel scolaire...)	16
20	10.1	Se rendre à l'école (incluant le transport de son sac)	17
21	10.2	Entrer et se déplacer dans l'école et dans la cour (incluant le transport de son sac)	18
22	10.11	Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, cour de récréation, gymnase)	18
23	12.1.5	Pratiquer des jeux individuels à l'intérieur (Légo, Barbie, jeux électroniques...)	14
24	12.1.13	Utiliser les installations sportives de son milieu (piscine, gymnase, parcs, terrains de jeux...)	10
25	12.2.4	Aller au cinéma, assister à un spectacle	9

¹ Au moins 50% des intervenants scolaires ont répondu aux items listés. Les scores moyens sont de 1 (items 1 à 25).

4.1.3. Les habitudes de vie selon les deux groupes de parents

Dans cette section des résultats, les habitudes de vie les plus touchées et les moins touchées selon les parents sont examinées et décrites par rapport à chacun des groupes d'enfants.

4.1.3.1. Les parents des enfants ayant une dysphasie

Il y a des particularités qui ont été relevées à partir des données des parents d'enfants ayant une dysphasie (Tableau 6) par rapport aux résultats de l'ensemble des enfants (Tableau 2). Les résultats montrent que presque toutes les habitudes de vie déjà décrites comme étant affectées (dans la section précédente) le sont aussi chez ces enfants. En plus, ces enfants ont des difficultés avec les habitudes de vie suivantes : avoir des liens sociaux avec d'autres jeunes et des adultes de la communauté (8.2.3, 8.2.4), utiliser l'argent (7.1.1) et le téléphone à l'extérieur du domicile (4.3.2), respecter les mesures de sécurité (7.2.5) de même que participer à un voyage et sa préparation (12.2.11).

Les habitudes de vie les moins touchées chez les enfants ayant une dysphasie se regroupent dans sept catégories (voir Tableau 7). La majorité de ces habitudes de vie sont dans la catégorie *habitation* (12 habitudes de vie). Les autres se répartissent dans les catégories *nutrition* (deux), *condition corporelle* (deux), *soins personnels* (quatre), *déplacements* (trois), *éducation* (trois) et *loisirs* (une). Les enfants ayant une dysphasie se déplacent sans difficulté dans la maison et sur le balcon et le terrain de la résidence. Ils peuvent également utiliser facilement l'ameublement de la maison.

Tableau 6. Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les parents¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	4.2.1	Communiquer par écrit (écrire des mots, des phrases, un court texte...)	26
2	4.1.5	Tenir une conversation avec un adulte dans la communauté	25
3	7.1.1	Utiliser les différentes pièces et papier-monnaie	21
4	4.1.7	Tenir une conversation avec un groupe de personnes à la maison	26
5	4.2.3	Lire des mots, courts textes, livres, revues...	26
6	4.1.9	Tenir une conversation avec un groupe élargi de jeunes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	26
7	4.2.2	Recevoir des informations écrites (pictogrammes, instructions écrites, publicité, signalisation...)	25
8	4.1.8	Tenir une conversation avec un petit groupe de jeunes dans la communauté	25
9	4.1.12	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un groupe élargi de personnes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	24
10	4.1.6	Tenir une conversation avec un jeune dans la communauté	26
11	4.1.3	Tenir une conversation avec un adulte à la maison	26
12	10.9	Faire des tests, des examens	22
13	4.1.11	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un petit groupe de personnes dans la communauté	24
14	12.1.9	Pratiquer des jeux de société ou de groupes à l'intérieur (jeux de rôles, jeux de cartes, échecs, Donjon et Dragon...)	25
15	10.5	Prendre des notes (noter ses leçons et devoirs, notes de cours)	22
16	4.1.4	Tenir une conversation avec un jeune à la maison	26
17	12.1.7	Pratiquer des activités physiques ou sportives de groupes à l'intérieur (basket-ball, volley-ball, sport de raquettes...)	17
18	4.1.2	Exprimer ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches	26
19	12.1.2	Participer à la planification de ses activités sportives et de ses jeux (horaire et matériel...)	23
20	12.1.8	Pratiquer des activités physiques ou sportives de groupes à l'extérieur (soccer, baseball, hockey...)	20
21	4.1.10	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales à la maison	26
22	8.1.4	Créer ou maintenir des liens avec des amis	26
23	10.13	Réaliser ses travaux scolaires à la maison	24
24	4.1.1	Exprimer ses besoins à la maison ou avec ses proches	26
25	7.2.5	Respecter les mesures de sécurité (connaissance du danger...)	26
26	7.2.1	Respecter les droits d'autrui (règles de vie, règlements...)	26
27	8.2.3	Avoir des liens sociaux avec d'autres jeunes (école, loisirs, voisinage...)	26
28	4.3.2	Utiliser un téléphone à l'extérieur du domicile	14
29	12.2.11	Participer à un voyage et à sa préparation	14
30	8.2.4	Avoir des liens sociaux avec d'autres adultes (enseignants, moniteurs, voisins...)	25

31	7.2.3	Faire respecter ses droits (prendre sa place, s'affirmer...)	26
32	10.8	Participer à des ateliers de groupe, des travaux d'équipe	18

¹ Les items retenus répondent aux quatre critères suivants : 1) le score moyen obtenu pour l'item est de 1,6 ou plus, 2) au moins 50% des parents ont répondu à l'item, 3) moins de 25% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son âge, 4) plus de 50% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son profil (dysphasie ou TTA ou problématiques associées). Les scores moyens varient de 3,3 à 1,6.

Tableau 7. Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les parents¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	1.2.7	Utiliser un réfrigérateur (incluant le congélateur)	26
2	1.3.2	Utiliser un verre ou une tasse	26
3	2.1.2	Changer de position au lit	26
4	5.3.2	Se déplacer d'une pièce à l'autre dans la résidence (sur un même étage)	26
5	5.3.3	Se déplacer à l'intérieur de la salle de bain	26
6	5.3.4	Se déplacer à l'intérieur des autres pièces de la résidence	26
7	5.3.11	Utiliser le balcon ou le patio	26
8	5.3.12	Se déplacer de la rue à l'entrée de la résidence	23
9	5.3.13	Se déplacer sur le terrain de la résidence en été	26
10	5.3.14	Se déplacer sur le terrain de la résidence en hiver	26
11	10.2	Entrer et se déplacer dans l'école et dans la cour (incluant le transport de son sac)	24
12	2.1.4	Se réveiller	26
13	3.2.1	Se déshabiller et s'habiller à la toilette	26
14	3.2.2	Utiliser la toilette de son domicile (incluant le transfert)	26
15	3.2.3	Utiliser une toilette autre que celle du domicile	26
16	3.3.6	Prendre des vêtements dans la commode	26
17	5.3.1	Entrer et sortir de la résidence	26
18	5.3.6	Ouvrir et fermer les portes de la résidence	26
19	5.3.8	Utiliser les différentes lumières de la résidence	26
20	5.3.10	Utiliser l'ameublement (chaise, fauteuil, table, robinetterie...)	26
21	6.1.5	Se déplacer sur une surface inégale (herbe, gravier, sable...)	26
22	10.1	Se rendre à l'école (incluant le transport de son sac)	26
23	12.1.6	Pratiquer des jeux individuels à l'extérieur (carré de sable, balançoire...)	26
24	6.1.1	Se déplacer sur le trottoir	25
25	6.2.2	Utiliser une voiture comme passager (monter, descendre, s'attacher...)	25
26	5.3.5	Se déplacer d'un étage à un autre dans la résidence	24
27	10.11	Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, cour de récréation, gymnase...)	24

¹ Au moins 50% des parents ont répondu aux items listés. Les scores moyens varient de 1 à 1,04.

4.1.3.2. Les parents des enfants ayant un trouble de traitement auditif

Les habitudes de vie réalisées avec difficultés par les enfants ayant un trouble de traitement auditif (Tableau 8) sont très similaires à celles de l'ensemble des enfants (Tableau 2). Les parents des enfants ayant un trouble de traitement auditif ajoutent cependant que leur enfant éprouve de la difficulté à suivre un cours ou une activité éducative dans une classe (10.3).

Les parents rapportent plusieurs habitudes de vie pour lesquelles leur enfant n'a pas de difficulté (voir Tableau 9). Elles se distribuent à travers huit catégories, mais la majorité se trouve dans la catégorie *habitation* (12 habitudes de vie). Les *catégories relations interpersonnelles*, *éducation* et *loisirs* comptent une habitude de vie, *nutrition* et *condition corporelle* deux tandis que les catégories *soins personnels* et *déplacements* comprennent trois habitudes de vie.

Tableau 8. Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les parents¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	4.2.1	Communiquer par écrit (écrire des mots, des phrases, un court texte...)	29
2	4.1.12	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un groupe élargi de personnes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	28
3	10.5	Prendre des notes (noter ses leçons et devoirs, notes de cours)	27
4	4.1.10	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales à la maison	29
5	4.2.3	Lire des mots, courts textes, livres, revues...	29
6	4.1.11	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un petit groupe de personnes dans la communauté	28
7	4.2.2	Recevoir des informations écrites (pictogrammes, instructions écrites, publicité, signalisation...)	29
8	10.13	Réaliser ses travaux scolaires à la maison	28
9	10.9	Faire des tests des examens	29
10	4.1.7	Tenir une conversation avec un groupe de personnes à la maison	29
11	4.1.9	Tenir une conversation avec un groupe élargi de jeunes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	29
12	4.1.2	Exprimer ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches	29
13	4.1.8	Tenir une conversation avec un petit groupe de jeunes dans la communauté	29
14	4.1.5	Tenir une conversation avec un adulte dans la communauté	28
15	7.2.3	Faire respecter ses droits (prendre sa place, s'affirmer...)	29
16	4.1.1	Exprimer ses besoins à la maison ou avec ses proches	29
17	4.1.3	Tenir une conversation avec un adulte à la maison	29
18	10.8	Participer à des ateliers de groupe, des travaux d'équipe	27
19	4.1.6	Tenir une conversation avec un jeune dans la communauté	29
20	8.1.4	Créer ou maintenir des liens avec des amis	29
21	10.3	Suivre un cours ou une activité éducative dans une classe	29
22	4.1.4	Tenir une conversation avec un jeune à la maison	29
23	12.2.2	Participer à la planification de ses activités artistiques ou culturelles (horaire, matériel...)	20

¹ Les items retenus répondent aux quatre critères suivants : 1) le score moyen obtenu pour l'item est de 1,6 ou plus, 2) au moins 50% des parents ont répondu à l'item, 3) moins de 25% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son âge, 4) plus de 50% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son profil (TTA ou problématiques associées). Les scores moyens varient de 2,8 à 1,6.

Tableau 9. Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les parents¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	1.3.2	Utiliser un verre ou une tasse	29
2	2.1.2	Changer de position au lit	29
3	5.3.1	Entrer et sortir de la résidence	29
4	5.3.2	Se déplacer d'une pièce à l'autre dans la résidence (sur un même étage)	29
5	5.3.3	Se déplacer à l'intérieur de la salle de bain	29
6	5.3.4	Se déplacer à l'intérieur des autres pièces de la résidence	29
7	5.3.5	Se déplacer d'un étage à un autre dans la résidence	28
8	5.3.11	Utiliser le balcon ou le patio	28
9	5.3.13	Se déplacer sur le terrain de la résidence en été	29
10	5.3.14	Se déplacer sur le terrain de la résidence en hiver	29
11	5.3.15	Utiliser les équipements à l'extérieur de la résidence (meubles de patio, piscine, module de jeux...)	28
12	6.1.5	Se déplacer sur une surface inégale (herbe, gravier, sable...)	29
13	6.1.6	Se déplacer sur une surface glissante ou enneigée (glace, surface mouillée, neige...)	29
14	6.2.2	Utiliser une voiture comme passager (monter, descendre, s'attacher...)	28
15	1.3.6	Manger au restaurant (restauration rapide)	29
16	2.1.1	Se mettre au lit et se sortir de son lit	29
17	3.2.1	Se déshabiller et s'habiller à la toilette	29
18	3.2.2	Utiliser la toilette de son domicile (incluant le transfert)	29
19	3.3.6	Prendre des vêtements dans la commode	29
20	5.3.8	Utiliser les différentes lumières de la résidence	29
21	5.3.10	Utiliser l'ameublement (chaise, fauteuil, table, robinetterie...)	29
22	5.3.12	Se déplacer de la rue à l'entrée de la résidence	29
23	8.1.1	Maintenir des relations affectives avec ses parents	29
24	10.2	Entrer et se déplacer dans l'école et dans la cour (incluant le transport de son sac)	29
25	12.1.5	Pratiquer des jeux individuels à l'intérieur (légo, Barbie, jeux électroniques...)	29

¹ Au moins 50% des parents ont répondu aux items listés. Les scores moyens varient de 1 à 1,03.

4.1.3.3. Les différences entre les enfants ayant une dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif selon leurs parents

Les résultats obtenus sont similaires pour les deux groupes d'enfants. En effet, les habitudes de vie réalisées avec difficulté de même que celles qui sont réalisées sans ou avec peu de difficultés sont essentiellement les mêmes pour les enfants ayant une dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif. Les habitudes de vie réalisées avec difficultés touchent les catégories de *la communication* et *l'éducation* pour les deux groupes d'enfants, selon leurs parents. Cependant, le nombre des habitudes de vie réalisées avec difficulté est plus élevé dans le groupe des enfants ayant une dysphasie en comparaison avec les enfants du groupe TTA. Le Tableau 6 répertorie les 32 habitudes de vie les plus touchées chez les enfants ayant une dysphasie contre les 23 habitudes de vie chez les enfants ayant un TTA (Tableau 8). Les différences entre les groupes se trouvent en majorité dans les catégories *loisirs* et *relations interpersonnelles*, qui sont davantage touchées chez les enfants ayant une dysphasie. Ceci pourrait signifier que dans l'ensemble, les enfants ayant une dysphasie auraient plus de difficultés que les enfants ayant un trouble de traitement auditif à réaliser leurs habitudes de vie.

4.1.4. Les habitudes de vie selon les deux groupes d'intervenants scolaires

Dans cette section des résultats, les habitudes de vie les plus touchées et les moins touchées selon les intervenants scolaires sont décrites par rapport à chacun des groupes d'enfants.

4.1.4.1. Les intervenants scolaires des enfants ayant une dysphasie

Les intervenants scolaires des enfants ayant une dysphasie ont identifié des difficultés dans la réalisation des habitudes de vie (Tableau 10) s'ajoutant à la majorité de celles rapportées dans le Tableau 4 pour l'ensemble des enfants. Ces enfants auraient des problèmes à établir des liens sociaux avec d'autres adultes (8.2.4), à respecter les droits d'autrui (7.2.1), à reconnaître la valeur de l'argent (7.1.2) et à pratiquer des activités physiques extérieures (2.2.2).

Les résultats révèlent aussi que les activités reliées aux *déplacements* (quatre habitudes de vie), aux *soins personnels* (cinq) et à *l'habitation* (six) se réaliseraient pratiquement sans difficulté (voir Tableau 11). Les autres habitudes de vie les moins touchées se trouvent dans cinq catégories : *télécommunication* (une), *nutrition* (deux), *responsabilités* (deux), *éducation* (trois) et *loisirs* (trois). En somme, les déplacements à l'intérieur et à l'extérieur de la résidence se font sans trop de problème pour ces enfants, tout comme certaines activités liées aux soins personnels.

Tableau 10. Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les intervenants scolaires¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	4.2.1	Communiquer par écrit (écrire des mots, des phrases, un court texte...)	11
2	4.2.3	Lire des mots, courts textes, livres, revues...	11
3	4.1.8	Tenir une conversation avec un petit groupe de jeunes dans la communauté	10
4	4.2.2	Recevoir et comprendre des informations écrites (pictogrammes, instructions écrites, publicité, signalisation...)	11
5	4.1.9	Tenir une conversation avec un groupe élargi de jeunes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	10
6	4.1.5	Tenir une conversation avec un adulte dans la communauté	10
7	4.1.6	Tenir une conversation avec un jeune dans la communauté	10
8	4.1.11	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un petit groupe de personnes dans la communauté	8
9	4.1.12	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un groupe élargi de personnes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	11
10	10.9	Faire des tests, des examens	9
11	4.1.2	Exprimer ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches	10
12	12.1.9	Pratiquer des jeux de société ou de groupes à l'intérieur (jeux de rôles, jeux de cartes, échecs, Donjon et Dragon...)	7
13	10.8	Participer à des ateliers de groupe, des travaux d'équipe	8
14	10.13	Réaliser ses travaux scolaires à la maison	8
15	7.1.2	Reconnaître la valeur habituelle de l'argent	6
16	8.2.3	Avoir des liens sociaux avec d'autres jeunes (école, loisirs, voisinage...)	11
17	8.2.4	Avoir des liens sociaux avec d'autres adultes (enseignants, moniteurs, voisins...)	8
18	7.2.1	Respecter les droits d'autrui (règles de vie, règlements...)	11
19	10.7	Réaliser ses travaux pratiques à l'école (sciences naturelles, atelier informatique, arts plastiques...)	11
20	2.2.2	Pratiquer des activités physiques extérieures qui maintiennent ou améliorent sa santé ou sa condition physique	9

¹ Les items retenus répondent aux quatre critères suivants : 1) le score moyen obtenu pour l'item est de 1,6 ou plus, 2) au moins 50% des intervenants ont répondu à l'item, 3) moins de 25% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son âge, 4) plus de 50% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son profil (dysphasie ou problématiques associées). Les scores moyens varient de 3,5 à 1,6.

Tableau 11. Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant une dysphasie telles que rapportées par les intervenants scolaires¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	1.3.2	Utiliser un verre ou une tasse	10
2	1.3.3	Manger à l'aide d'ustensiles ou avec les mains (selon les aliments)	8
3	3.1.3	Se laver et s'essuyer les mains	7
4	3.2.1	Se déshabiller et s'habiller à la toilette	9
5	3.2.3	Utiliser une toilette autre que celle du domicile	11
6	3.3.5	Changer ses vêtements s'ils sont souillés ou salis	6
7	3.3.7	Prendre des vêtements dans le garde-robe ou le casier	9
8	4.3.5	Utiliser un ordinateur	10
9	5.3.1	Entrer et sortir de la résidence	8
10	5.3.2	Se déplacer d'une pièce à l'autre dans la résidence (sur un même étage)	7
11	5.3.3	Se déplacer à l'intérieur de la salle de bain	7
12	5.3.4	Se déplacer à l'intérieur des autres pièces de la résidence	7
13	5.3.5	Se déplacer d'un étage à un autre dans la résidence	7
14	5.3.6	Ouvrir et fermer les portes de la résidence	6
15	6.1.1	Se déplacer sur le trottoir	11
16	6.1.2	Se déplacer dans la rue	8
17	6.1.5	Se déplacer sur une surface inégale (herbe, gravier, sable...)	9
18	6.2.1	Utiliser la marche comme moyen de déplacement (le fauteuil roulant est considéré comme une aide technique)	10
19	7.2.2	Respecter les biens d'autrui (jouets, objets personnels...)	10
20	7.2.4	Respecter ses biens (jouets, effets personnels, matériel scolaire...)	10
21	10.1	Se rendre à l'école (incluant le transport de son sac)	10
22	10.2	Entrer et se déplacer dans l'école et dans la cour (incluant le transport de son sac)	11
23	10.1.1	Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, cour de récréation, gymnase...)	11
24	12.1.5	Pratiquer des jeux individuels à l'intérieur (légo, barbie, jeux électroniques...)	9
25	12.1.13	Utiliser les installations sportives de son milieu (piscine, gymnase, parcs, terrains de jeux...)	6
26	12.2.4	Aller au cinéma, assister à un spectacle	7

¹ Au moins 50% des intervenants scolaires ont répondu aux items listés. Les scores moyens sont de 1.

4.1.4.2. Les intervenants scolaires des enfants ayant un trouble de traitement auditif

Comparativement à l'ensemble des enfants de l'étude (Tableau 4), selon les intervenants, les enfants ayant un trouble de traitement auditif (Tableau 12) ont de la difficulté à exprimer leurs besoins à la maison ou avec leurs proches (4.1.1), à réaliser des activités d'attention et de concentration (2.3.2) ainsi qu'à utiliser du matériel scolaire (10.6).

Toutefois, selon les intervenants scolaires, les enfants n'auraient pas de problème dans des activités nécessitant des déplacements tant à la maison qu'à l'extérieur du domicile (voir Tableau 13). Les activités liées aux *soins personnels* (se moucher, prendre son bain, etc.) comptent aussi parmi celles qui se réalisent sans difficulté. Des habitudes de vie dans les catégories *relations interpersonnelles* (une), *télécommunication* (deux), *responsabilités* (trois), *loisirs* (cinq) et *éducation* (six) seraient peu touchées chez les enfants ayant un trouble de traitement auditif de l'étude. Mentionnons que les activités reliées à l'éducation se limitent aux déplacements vers et dans l'école (10.1 et 10.2), à l'utilisation des infrastructures scolaires (10.11) et des services aux étudiants (10.12) ainsi qu'à la participation à des activités de la garderie (10.10) ou organisées par l'école (10.14).

Tableau 12. Habitudes de vie les plus difficilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les intervenants scolaires¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	10.5	Prendre des notes (noter ses leçons et devoirs, notes de cours)	6
2	4.2.1	Communiquer par écrit (écrire des mots, des phrases, un court texte...)	7
3	4.2.3	Lire des mots, courts textes, livres, revues...	7
4	10.9	Faire des tests des examens	7
5	10.7	Réaliser ses travaux pratiques à l'école (sciences naturelles, atelier informatique, arts plastiques...)	7
6	4.1.12	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un groupe élargi de personnes dans la communauté (classe, terrain de jeu...)	6
7	4.2.2	Recevoir des informations écrites (pictogrammes, instructions écrites, publicité, signalisation...)	6
8	10.3	Suivre un cours ou une activité éducative dans une classe	7
9	4.1.1	Exprimer ses besoins à la maison ou avec ses proches	4
10	4.1.11	Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans un petit groupe de personnes dans la communauté	7
11	10.4	Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique...)	7
12	10.8	Participer à des ateliers de groupe, des travaux d'équipe	7
13	10.13	Réaliser ses travaux scolaires à la maison	7
14	2.3.2	Réaliser des activités d'attention ou de concentration (jeux de mémoire ou d'association...)	6
15	4.1.8	Tenir une conversation avec un petit groupe de jeunes dans la communauté	5
16	12.1.9	Pratiquer des jeux de société ou de groupes à l'intérieur (jeux de rôles, jeux de cartes, échecs, Donjon et Dragon...)	5
17	4.1.2	Exprimer ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches	7
18	10.6	Utiliser le matériel scolaire (volumes, cahiers, agenda...)	7

¹ Les items retenus répondent aux quatre critères suivants : 1) le score moyen obtenu pour l'item est de 1,6 ou plus, 2) au moins 50% des intervenants ont répondu à l'item, 3) moins de 25% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son âge, 4) plus de 50% des répondants attribuent les difficultés de l'enfant à son profil (TTA ou problématiques associées). Les scores moyens varient de 2,7 à 1,6.

Tableau 13. Habitudes de vie les plus facilement réalisées par les enfants ayant un trouble de traitement auditif telles que rapportées par les intervenants scolaires¹ et le nombre de répondants.

Ordre	Items	Habitudes de vie	Nombre de répondants
1	3.1.10	Se moucher	5
2	3.2.1	Se déshabiller et s'habiller à la toilette	4
3	3.2.3	Utiliser une toilette autre que celle du domicile	5
4	3.3.1	S'habiller et se déshabiller le haut du corps (incluant boutons, fermetures éclair...)	5
5	3.3.2	S'habiller et se déshabiller le bas du corps (incluant boutons, fermetures éclair...)	4
6	3.3.3	Mettre et enlever ses chaussures	6
7	3.3.4	Choisir des vêtements appropriés (selon la température, le type d'activité)	4
8	3.3.7	Prendre des vêtements dans le garde-robe ou le casier	5
9	3.4.1	Reconnaître et signaler des problèmes de santé (blessure, acné, allergie, stress...)	5
10	4.3.4	Utiliser une radio, un baladeur	4
11	4.3.6	Utiliser un système vidéo ou un système de son	4
12	5.2.3	Participer à nettoyer les meubles, les comptoirs, les accessoires (épousseter, laver, essuyer...)	4
13	5.3.2	Se déplacer d'une pièce à l'autre dans la résidence (sur un même étage)	4
14	5.3.4	Se déplacer à l'intérieur des autres pièces de la résidence	4
15	5.3.5	Se déplacer d'un étage à un autre dans la résidence	4
16	5.3.10	Utiliser l'ameublement (chaise, fauteuil, table, robinetterie...)	4
17	5.3.12	Se déplacer de la rue à l'entrée de la résidence	4
18	5.3.13	Se déplacer sur le terrain de la résidence en été	4
19	5.3.14	Se déplacer sur le terrain de la résidence en hiver	4
20	6.1.1	Se déplacer sur le trottoir	6
21	6.1.2	Se déplacer dans la rue	6
22	6.1.3	Traverser à une intersection avec feu de circulation	4
23	6.1.4	Traverser à une intersection sans feu de circulation	4
24	6.1.5	Se déplacer sur une surface inégale (herbe, gravier, sable...)	6
25	6.1.6	Se déplacer sur une surface glissante ou enneigée (glace, surface mouillée, neige...)	6
26	6.2.1	Utiliser la marche comme moyen de déplacement (le fauteuil roulant est considéré comme une aide technique)	4
27	6.2.2	Utiliser une voiture comme passager (monter, descendre, s'attacher...)	4
28	6.2.4	Utiliser le transport scolaire (le transport scolaire adapté est considéré comme un aménagement)	4
29	7.2.2	Respecter les biens d'autrui (jouets, objets personnels...)	7
30	7.2.4	Respecter ses biens (jouets, effets personnels, matériel scolaire...)	6
31	7.2.5	Respecter les mesures de sécurité (connaissance du danger...)	6
32	8.2.5	Respecter les liens hiérarchiques à l'école, dans les loisirs (enseignants, directeurs, moniteurs...)	7
33	10.1	Se rendre à l'école (incluant le transport de son sac)	7

34	10.2	Entrer et se déplacer dans l'école et dans la cour (incluant le transport de son sac)	7
35	10.10	Participer aux activités de garderie ou du service de garde	4
36	10.11	Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, cour de récréation, gymnase...)	7
37	10.12	Utiliser les services aux étudiants (éducation spécialisée, orthopédagogie, psychologie, orientation...)	7
38	10.14	Participer à des activités organisées par l'école (parascolaires, sorties, journées spéciales...)	7
39	12.1.3	Pratiquer des activités physiques ou sportives individuelles à l'intérieur (natation, patinage, gymnastique...)	4
40	12.1.5	Pratiquer des jeux individuels à l'intérieur (légo, barbie, jeux électroniques...)	5
41	12.1.6	Pratiquer des jeux individuels à l'extérieur (carré de sable, balançoire...)	5
42	12.1.10	Pratiquer des jeux de groupes à l'extérieur (ballon, cachette...)	4
43	12.1.13	Utiliser les installations sportives de son milieu (piscine, gymnase, parcs, terrains de jeux...)	4

¹ Au moins 50% des intervenants scolaires ont répondu aux items listés. Les scores moyens sont de 1.

4.1.4.3. Les différences entre les enfants avec dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif selon leurs intervenants scolaires

Selon les intervenants scolaires, les résultats montrent que plusieurs des habitudes de vie affectées sont les mêmes parmi les deux groupes d'enfants. De plus, le nombre des habitudes de vie réalisées avec difficulté est presque similaire dans les sous-groupes d'enfants ayant un trouble de communication (20 chez les enfants ayant une dysphasie contre 18 chez les enfants ayant un trouble de traitement auditif). Cependant, le nombre d'habitudes de vie réalisées sans difficulté, ayant un score moyen de 1, est plus élevé chez les enfants ayant un trouble de traitement auditif (43) comparativement à celui des habitudes de vie des enfants ayant une dysphasie (26).

4.1.5. Les différences entre la perception des parents et celles des intervenants scolaires

Les intervenants et les parents s'entendent sur plusieurs habitudes de vie d'enfants ayant un trouble de communication. Ainsi, les deux groupes de participants identifient la communication et l'éducation comme étant les catégories dénombrant le plus d'habitudes de vie touchées. Les deux groupes de répondants croient aussi que certains aspects des relations interpersonnelles (8.1.4 ou 8.2.3) causent des difficultés aux enfants ayant un trouble de communication. Les parents rapportent davantage d'habitudes de vie dont le score moyen se situe au-dessus de 1.6 (ce score représentant la limite inférieure déterminant les habitudes de vie touchées) que les intervenants scolaires. Celles-ci sont reliées à la communication à la maison (4.1.1, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.7), au respect de ses droits (7.2.3) et ceux des autres (7.2.1), à l'amitié (8.1.4) et aux loisirs (12.1.2, 12.1.7, 12.1.8, 12.2.2). Les intervenants scolaires ont identifié des activités à l'école comme étant problématique – par exemple, réaliser ses travaux pratiques à l'école, suivre un cours ou une activité éducative dans une classe ou suivre des cours spécialisés – ce que les parents ont aussi fait, mais en leur accordant un score se situant au-dessous de 1.6 (entre 1.2 et 1.5). Selon les parents et les intervenants scolaires, les habitudes de vie plus facilement réalisées par ces enfants figurent surtout parmi les catégories *habitation* et *déplacements*. Les deux groupes de participants se distinguent sur quelques items du questionnaire. Les intervenants scolaires rapportent des habitudes de vie les moins perturbées dans les catégories *responsabilités* (7.2.2, 7.2.4) et *loisirs* (12.1.5, 12.1.13, 12.2.4) tandis que les parents rapportent une habitude de vie facilement réalisée dans la catégorie *condition corporelle* (2.1.2).

4.2. L'environnement

Cette section rapporte les résultats obtenus par les deux groupes de participants qui ont complété le questionnaire sur les multiples facettes de l'environnement typique des enfants d'âge scolaire. Les parents ont complété la version pour parents, tandis que les intervenants du milieu scolaire ont répondu à la version leur étant destinée. Les résultats de ces groupes sont présentés les uns à la suite des autres.

Un premier aperçu sur les données issues du questionnaire a mis en évidence le fait que la catégorie de réponse *très défavorable* avait très peu été utilisée. Afin de contrer le biais qu'il semblait y avoir avec cette expression, les catégories *très défavorable* et *défavorable* ont été amalgamées. Il en a été de même pour les réponses des catégories *très favorable* et *favorable* ; elles ont été combinées dans une seule catégorie. Ainsi pour chaque item du questionnaire, le nombre de répondants ayant identifié l'item comme *favorable* (et *très favorable*), *défavorable* (et *très défavorable*) ou *sans influence*, ainsi que le nombre total de répondants ayant fourni une de ces réponses sont présentés dans le tableau en annexe B. Des pourcentages pour chaque catégorie de réponses ont été calculés en fonction du nombre total de répondants pour chaque item. En effet, les pourcentages facilitent les comparaisons entre les items. Les catégories de réponses *ne s'applique pas* et *ne sais pas* ont été exclues des analyses.

Voici un exemple pour illustrer le calcul des pourcentages à partir des réponses données par les parents d'enfants ayant un trouble de communication.

Tableau 14. Exemple du nombre de réponses données à chaque niveau de l'échelle du questionnaire AQEN-ETC pour un item

Échelle	Nombre de réponses pour un item
Très défavorable	1
Défavorable	7
Pas d'influence	2
Favorable	21
Très favorable	19
Ne s'applique pas	0
Ne sais pas	4

- Nombre de réponses dans la catégorie *favorable* : $21 + 19 = 40$
- Nombre de réponses dans la catégorie *défavorable* : $7 + 1 = 8$
- Nombre de réponses dans la catégorie *pas d'influence* : 2
- Nombre de répondants : 50
- Les réponses dans la catégorie *ne sais pas* ont été ignorées.
- Pourcentage de participants considérant l'item *favorable* : $40/50 = 80 \%$
- Pourcentage de participants considérant l'item *défavorable* : $8/50 = 16 \%$
- Pourcentage de participants considérant que l'item n'a *pas d'influence* : $2/50 = 4 \%$

Dans cet exemple, les pourcentages montrent que la grande majorité des répondants s'entendent pour dire que cet item est favorable pour l'enfant. Un pourcentage peu élevé de participants croit que cet item est défavorable à l'enfant.

4.2.1. L'évaluation des facteurs de l'environnement par les parents

Un premier examen des données des parents de 55 enfants ayant un trouble de communication au questionnaire sur l'environnement montre que la grande majorité des items sont identifiés comme favorables pour l'enfant par la plupart des parents (voir l'annexe B). Afin de saisir davantage le sens de ces données, des résultats d'analyses descriptives sont présentés dans le texte qui suit.

Dans un premier temps, nous avons noté que quelques items du questionnaire ont été complétés par moins de la moitié des participants (27 ou moins). Ces 12 items ont été exclus des analyses subséquentes. Mentionnons que ces items ont trait à des particularités du service de garde (# 45, 48, 52, 68, 69, 70, 72) et à la qualité sonore du local des devoirs (#46)¹. Le moins grand nombre de répondants à ces questions semble dû à la possibilité que certains enfants ne fréquentent pas le service de garde ou que les parents soient moins au courant des caractéristiques de cet environnement. Par ailleurs, les réponses à d'autres items ne sont pas fournies car ils font référence à des interventions spécifiques qu'un enfant peut recevoir, mais qui ne sont pas généralisées, par exemple, une médication (#78), de l'aide aux devoirs (#53), de l'accompagnement en classe (#38) ou le système MF (# 6).

¹ Les chiffres en parenthèses font référence au numéro de l'item du questionnaire, présenté avec les réponses à l'annexe B.

Nous avons ensuite identifié les items où une certaine proportion de parents (20 % et plus) disait que cet élément environnemental n'avait *pas d'influence* sur leur enfant dans l'annexe B. Certains parents répondent que l'âge des élèves de la classe (#3) n'a pas d'influence, tout comme le matériel utilisé au local de musique (# 10) et aux récréations (# 47). Certains parents croient que la durée du trajet en transport scolaire (# 55) n'a pas d'influence sur leur enfant. Mentionnons que certains des items ont aussi été reconnus comme des facteurs défavorables par 20% et plus des parents.

Subséquentement une liste d'items considérés comme défavorables par 20% ou plus des parents a été compilée. Cette liste est présentée dans le tableau 15 (voir le tableau de l'annexe B pour consulter la liste complète des items). Dans une majorité, les parents identifient que la gamme de services spécialisés (60%) et la fréquence des rencontres avec les intervenants spécialistes (53 %) sont des facteurs défavorables envers leur enfant. Ils sont aussi nombreux (67 %) à noter que la disponibilité et l'accessibilité à des services dans la communauté est *défavorable* à leur enfant. On peut ainsi constater qu'une majorité de parents considère que les services offerts à l'école et dans la communauté pour leur enfant sont peu disponibles et insuffisants.

De plus, toujours du côté des éléments de l'environnement parfois considérés *défavorables*, il y a 8 items qui sont identifiés comme *défavorables* par 40 % et plus des répondants et 14 items qui sont identifiés comme *défavorables* par un certain nombre de parents (20 % à 39 %) (Voir au tableau 15). En premier, il s'agit encore de politiques d'accès aux services spécialisés de l'école (# 56) et aux services de loisirs dans la communauté pour des enfants ayant un trouble de communication (#100). Un certain nombre de parents croient que la présence d'amis dans la communauté est défavorable (#103) ; il y en a trop peu. Ensuite, il s'agit de questions qui font référence au temps qui est accordé à leur enfant pour ses activités d'apprentissage en classe (# 13, 14, 15, 16), à l'évaluation des apprentissages (# 21, 22, 23), aux services spécialisés de l'école (# 57, 58, 60), et au temps requis pour faire les devoirs à la maison (# 83). Les parents notent aussi assez souvent que l'environnement sonore de la classe est *défavorable* (#7) à l'enfant, tout comme l'environnement sonore du local du dîner (# 44). Il y aurait trop d'élèves dans les classes (# 2) et des élèves ayant des difficultés (# 4) qui ne sont pas favorables à leur enfant. De plus la surveillance des récréations (# 49), la disponibilité de

l'enseignant pour l'enfant (# 32) et les explications pour les devoirs (# 27) sont également des facteurs parfois considérés *défavorables*.

On pourrait conclure que tous les autres items sont considérés par la majorité des parents comme des facteurs *favorables* à l'enfant. Bien que ceci soit vrai dans une certaine mesure, nous avons voulu mettre l'accent sur les facteurs de l'environnement qui sont identifiés par la très grande majorité des parents comme étant positifs ou favorables à leur enfant. Le tableau 16 fournit la liste des items pour lesquels plus de 90% des répondants ont indiqué la réponse *favorable*.

Notons que vient en tout premier lieu les attitudes et le soutien que l'enfant reçoit de la part de sa mère (# 84, 90, 91, 92), de ses parents (# 85, 86) et de ses proches (# 96, 97, 98), suivi des attitudes et du soutien offert par l'enseignant (# 30, 31, 33, 34) de l'enfant, ses intervenants scolaires (# 36, 37) et les attitudes du personnel du service de garde (# 67, 71). Ces facteurs sont vus comme étant favorables à l'enfant par presque tous les participants. De plus la présence de routine à la maison (# 79, 80, 81), en classe (# 17, 18, 19) et à l'école (# 61, 63, 64) est aussi un facteur jugé favorable par une forte majorité de parents. De plus, la présence d'un animal domestique (# 99) est estimée comme étant un facteur favorable par 90 % des parents (voir le tableau 16).

Ces observations permettent de dire que les parents considèrent que les différentes facettes de l'environnement dans lequel évolue leur enfant lui sont généralement favorables. La discipline et les règles à la maison et à l'école sont jugées favorables tout comme les attitudes des enseignants et du personnel scolaire, ainsi que les attitudes de la mère et de la famille. Toutefois, certains d'entre eux remarquent l'influence négative que peuvent avoir le manque de disponibilité de services spécialisés pour leur enfant, leur fréquence insuffisante, le fonctionnement temporel trop rapide dans les classes qui ne convient pas à leur enfant, de même que le bruit. De plus, les services dans la communauté sont perçus par certains parents comme étant insuffisants. D'autres parents constatent le peu d'amis que peut avoir leur enfant dans son quartier. Ces résultats obtenus auprès des parents sont reliés à leurs expériences de vie avec leur enfant, leurs observations personnelles et leurs interactions avec le milieu scolaire. Ils ont un point de vue qui a été comparé à celui des intervenants scolaires.

Tableau 15. Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les parents. Les items listés sont ceux auxquels 50% des parents ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur DÉFAVORABLE
Composition de la classe		
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	42
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	21
Environnement physique et sonore de la classe		
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	44
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage		
15	Le temps accordé pour faire les examens	41
16	Le temps accordé pour faire les dictées	32
13	Le temps accordé pour la lecture en classe	30
14	Le temps accordé pour faire les travaux et exercices en classe	30
Évaluation des apprentissages		
22	La façon dont vous est transmise l'information sur ses progrès et ses apprentissages	25
23	Les critères de réussite pour les travaux en classe	24
21	La façon dont on évalue ses progrès et ses apprentissages	23
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
27	Les explications données pour réaliser les travaux à la maison	21
Attitudes et soutien du professeur		
32	La disponibilité du professeur pour votre enfant	20
Environnement physique et sonore de l'école		
44	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	41
Organisation des services de l'école		
49	La surveillance lors des récréations	27
Services spécialisés de l'école (Orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)		
57	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	60
58	La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes	53
56	Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école	41
60	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec vous	22
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
83	Le nombre d'heures que l'enfant consacre à chaque jour pour réaliser ses travaux scolaires	23
Organisation des services disponibles dans le quartier		
100	La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	67
101	Les services sportifs et de loisir de votre quartier	24
Attitudes et soutien des gens du quartier		
103	La présence d'ami (e) (s) dans le quartier	23

Tableau 16. Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les parents. Les items listés sont ceux auxquels 50% des parents ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur FAVORABLE
Règles et encadrement en classe		
18	Les règles de conduite dans sa classe	98
17	La présence de routine en classe	96
19	La discipline dans sa classe	96
Attitudes et soutien du professeur		
30	Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui	96
34	En général, le soutien de son professeur	96
31	Les attitudes de son professeur à l'égard de sa réussite scolaire	94
33	En général, les attitudes du professeur à l'égard de votre enfant	92
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (professeurs de musique, d'art, accompagnateur, etc.)		
36	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'ils communiquent avec lui	93
37	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire	92
Règles et encadrement dans l'école		
63	Les règles de conduite dans l'école	93
64	La discipline dans l'école	91
61	Les règles de conduite au service de garde	90
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école		
67	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	96
71	La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	96
Règles et encadrement à la maison		
79	La présence de routine à la maison	93
81	La discipline à la maison	92
80	Les règles de conduite à la maison	91
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
84	Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires	92
Attitudes et soutien dans la famille		
86	Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire	100
90	Les attitudes de sa mère lorsqu'elle communique avec lui	100
91	En général, les attitudes de sa mère à son égard	100
92	En général, le soutien de sa mère	100
98	En général, les attitudes des personnes proches à son égard (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	96
97	Les attitudes des personnes proches lorsqu'ils communiquent avec lui (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	95
85	La participation de ses parents à la vie de l'école	92
96	La relation entre les différents membres de la famille	91
99	En général, la présence d'un animal domestique	90

4.2.2. L'évaluation des facteurs de l'environnement par les intervenants scolaires

En général, les données pour les intervenants scolaires présentés en annexe C montrent que la majorité des items du questionnaire sont identifiés comme favorables pour l'enfant par la plupart des intervenants scolaires. Afin de comprendre le sens de ces données, des analyses descriptives sont présentées dans le texte qui suit.

Premièrement, 16 items du questionnaire ont été cochés par moins de 50% des participants du milieu scolaire (8 participants ou moins, sur 18) et ont été exclus des analyses subséquentes (voir à l'annexe C). Comme pour les parents, ces items ont trait à de l'aide spécifique qu'un enfant peut recevoir, mais qui ne sont pas généralisées, par exemple, une médication (# 12), un système MF (#8) ou de l'aide aux devoirs (# 72). Il est probable que les intervenants scolaires ne sont pas tous au courant de ces dernières formes d'aide. De plus comme les répondants parents, les questions sur l'environnement sonore des locaux du service de garde et d'aide aux devoirs (# 64, 65) ainsi que sur le personnel de l'école et du service de garde (# 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83) donnent lieu à un assez grand nombre de non-réponses. Enfin les intervenants scolaires ne sont pas en mesure de se prononcer sur les attitudes du père de l'enfant (# 84, 85, 86). Les intervenants scolaires se sont sans doute abstenus de répondre en raison de leur ignorance sur ces points.

En deuxième lieu, nous avons repéré les items où le nombre d'intervenants scolaires rapportant que cet élément n'avait *pas d'influence* était de 20 % ou plus, (voir l'annexe C). Certains de ces items ont également été reconnus comme des facteurs défavorables par 20% et plus des intervenants scolaires. Il est possible de remarquer que quelques intervenants scolaires répondent que l'âge des élèves de la classe (# 3), les livres (# 10) et le matériel informatique utilisé en classe (# 11) tout comme les attitudes des autres enseignants à son égard (# 73) et des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite (# 50) n'ont pas d'influence favorable ou défavorable sur l'enfant ayant un trouble de communication. Quelques-uns indiquent aussi que l'attitude des autres élèves lors des travaux d'équipe (# 56), des exposés oraux (# 57) et lorsque l'enfant reçoit de l'aide particulière (# 58) ne sont ni favorables ni défavorables. Enfin, la participation des parents à la vie de l'école (# 92) est jugée par les intervenants comme n'ayant pas d'influence significative.

En troisième lieu, nous avons voulu faire la liste des items pour lesquels il y a un certain nombre d'intervenants qui jugent que cet élément de l'environnement est défavorable à l'endroit

de l'enfant. La liste des items du questionnaire est présentée dans le tableau 17. Il n'y a que 4 items pour lesquels il y a plus de répondants qui indiquent une réponse *défavorable* que de répondants déclarant l'item *favorable* (voir le tableau de l'annexe B). Par exemple, le pourcentage d'intervenants croyant que la présence d'enfants ayant des difficultés dans la classe (# 4) est défavorable à l'endroit de l'enfant ayant un trouble de communication est plus élevé que ceux qui croient que cet élément est favorable. Les intervenants scolaires, tout comme les parents, indiquent que le local du dîner (# 63) est défavorable à cause du bruit dans une proportion plus grande que ceux qui indiquent que ce facteur est favorable. De plus, davantage d'intervenants (comme les parents) identifient que la gamme de services spécialisés (#67) et la fréquence des rencontres avec les intervenants spécialistes (# 68) ont des effets défavorables sur l'enfant ayant des troubles de la communication, étant donné les limites dans les services (voir l'annexe B).

Par ailleurs, il y a d'autres facteurs environnementaux qui reçoivent un jugement de défaveur par au moins 20 % des intervenants scolaires (voir tableau 17). Ces items concernent le type de classe (# 1), le nombre d'élèves dans la classe (# 2), la présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe (#4), le niveau sonore de la classe (# 7) et du local de dîner (#63). Les approches pédagogiques et les travaux en équipe (# 20, 21, 22) ainsi que le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe (# 23) sont aussi parfois jugés comme des éléments défavorables à l'enfant. Par ailleurs, les comportements des autres élèves (# 30) et les attitudes des autres élèves lorsqu'il s'agit de former des équipes (# 55) sont jugés par certains comme étant défavorables à l'enfant. Enfin les politiques d'admission aux services spécialisées (# 66), la gamme de services spécialisés disponibles à l'école (#67), et la fréquence des rencontres de suivi spécialisé (#68) sont reconnues par quelques-uns comme défavorables à l'enfant.

Tous les autres items du questionnaire sont considérés par une majorité d'intervenants comme des facteurs favorables à l'enfant (voir l'annexe C). Toutefois, dans le but de jeter une certaine lumière sur ces données nous avons établi une liste des items du questionnaire qui sont reconnus par au moins 90% des intervenants scolaires comme étant favorables. Le tableau 18 fournit la liste de ces items.

Notons que viennent en tout premier lieu la routine et l'information visuelle en classe (# 6, 28) ainsi que les attitudes et le soutien que l'enfant reçoit de la part de son enseignant (# 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 44) et aussi des autres intervenants scolaires (# 45, 51). Ces

facteurs sont jugés par tous ou presque tous les répondants comme étant positifs. Une grande majorité des répondants considèrent que leur collaboration avec les parents (# 70) est profitable à l'enfant. Finalement, plusieurs des items du questionnaire ayant trait aux attitudes et au soutien de la mère (# 87, 88, 89) et des parents (# 90, 91, 93) sont vus comme étant favorables à l'enfant par la très grande majorité des intervenants.

Somme toute, les intervenants se perçoivent comme ayant une influence positive sur l'enfant ayant des troubles de la communication. Ils voient aussi la mère et la famille positivement. Par contre, parmi les facteurs négatifs, selon eux, il y a la composition de la classe, le bruit, les méthodes pédagogiques ne convenant pas toujours, et l'attitude des autres enfants envers l'enfant ayant un trouble de communication.

Tableau 17. Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les intervenants scolaires. Les items listés sont ceux auxquels 50% des intervenants scolaires ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC - Intervenants scolaires (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur DÉFAVORABLE
Composition de la classe		
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	44
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	44
1	Le type de classe (classe régulière ou spécialisée)	28
Environnement physique et sonore de la classe		
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	39
Approche pédagogique et travaux en classe		
20	L'enseignement par projet	38
23	Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	35
22	Le travail en équipe	31
21	L'enseignement de type magistral	28
Règles et encadrement en classe		
30	Le comportement des élèves de sa classe	33
Attitudes et soutien des autres élèves en classe de la classe		
55	Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail	29
Environnement physique et sonore de l'école		
63	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	75
Services de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie, aide aux devoirs)		
67	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	65
68	La fréquence des rencontres de suivi spécialisé	47
66	Les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école	29

Tableau 18. Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les intervenants scolaires. Les items listés sont ceux auxquels 50% des intervenants scolaires ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC - Intervenants scolaires (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur FAVORABLE
Environnement physique et sonore de la classe		
6	L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	94
Règles et encadrement en classe		
28	La présence de routine en classe	100
Attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire		
31	Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	100
32	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	100
36	Les attitudes de son enseignant(e) à l'égard de sa réussite scolaire	100
38	Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	100
42	En général, les attitudes de son enseignant(e) à son égard	100
44	En général, le soutien affectif de son enseignant(e)	100
35	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	94
43	En général, le soutien de son enseignant(e)	94
40	Le soutien de son enseignant(e) pour les mathématiques	94
33	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il parle trop	92
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires		
51	En général, les attitudes des autres intervenants à son égard	94
45	Les attitudes des autres intervenants scolaires pour l'inciter à parler	92
Services à l'école		
(orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie, aide aux devoirs)		
70	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents	94
Attitudes et soutien dans la famille		
89	En général, le soutien de la mère	100
90	Les attitudes des parents à l'égard de sa réussite scolaire	100
91	Le soutien que ses parents lui accordent dans ses travaux scolaires	100
93	La communication des parents avec l'enseignant(e)	100
87	Les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec lui	94
88	En général, les attitudes de la mère à son égard	94

4.2.3. L'environnement des deux groupes d'enfants perçu par leurs parents

Dans cette section des résultats, les facteurs de l'environnement jugés favorables et défavorables par les parents sont examinés et décrits par rapport à chacun des groupes d'enfants.

4.2.3.1. Les parents d'enfants ayant une dysphasie

En ce qui a trait aux enfants ayant une dysphasie, l'analyse des données issues des parents s'est faite de manière descriptive. La plupart des parents ont répondu à la majorité des questions. Toutefois, moins de 50% des parents ont répondu à 16 questions. Ces questions n'ont pas été analysées davantage. Ce sont les items # 6, 38, 45, 46, 48, 52, 53, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72 et 78 (voir l'annexe D).

Un certain nombre de parents (20% et plus) d'enfants ayant une dysphasie considèrent que onze des questions représentent des facteurs qui n'ont *pas d'influence* sur leur enfant (# 3, 4, 10, 22, 24, 29, 47, 73, 102, 106). Par exemple, ils croient dans une certaine proportion que les éléments suivants n'ont pas d'influence favorable ou défavorable sur leur enfant: l'âge des élèves dans la classe (# 3) et le nombre d'élèves ayant des difficultés dans la classe (# 4), le matériel et les instruments utilisés dans le local de musique (# 10), la façon dont on leur transmet l'information sur les progrès de leur enfant (# 22), les méthodes de correction des travaux (# 24, 29), le matériel et les jeux des récréations (# 47) et l'aménagement de son aire d'étude à la maison (# 73), les attitudes des gens du quartier (# 102) (voir l'annexe D). Certains de ces items étaient aussi reconnus comme des facteurs défavorables par 20% et plus des parents.

Environ la moitié – 40 à 60 % – des parents jugent que les cinq facteurs suivants sont défavorables à leur enfant : la disponibilité et l'accessibilité dans le quartier à des services pour leur enfant (# 100), l'organisation des services de loisirs ou de sports dans le quartier (# 101), la fréquence des rencontres avec les intervenants spécialistes de l'école (# 58) de même que la gamme des services disponibles à l'école (# 57). De plus ils sont nombreux à considérer que l'environnement du local du dîner (# 44) est aussi défavorable. La liste des facteurs défavorables est présentée dans le tableau 19.

Un certain nombre de parents (entre 20 et 39%) estiment que quatorze autres facteurs nuisent à leur enfant. Voir encore le tableau 19. Dans la classe, le nombre d'élèves (# 2) et l'environnement sonore (# 7) sont considérés défavorables. Sur le plan pédagogique, certains parents notent qu'en classe, le temps accordé pour les travaux (# 14), la lecture (# 13) et les

examens (# 15) est défavorable. À l'école, ils évaluent que la surveillance lors des récréations (# 49) et de l'heure du dîner (# 50) sont défavorables, tout comme les politiques d'accès aux services spécialisés (# 56) et la collaboration des intervenants avec eux (# 60). Ils estiment que le nombre d'heures pour les devoirs à la maison (# 83) est défavorable à leur enfant. Finalement dans leur quartier, les parents remarquent que la présence d'amis, le soutien des autres enfants, l'attitude des autres enfants et leur communication avec leur enfant (# 103, 104, 105, 106) l'influencent de manière négative.

Plusieurs facteurs sont considérés comme favorables par 90% et plus des parents (voir tableau 20). Le type de classe et l'emplacement du pupitre de leur enfant (#1, 5) sont considérés comme favorables. Les règles et l'encadrement en classe (# 17, 18, 19) et dans l'école (# 63, 64) sont jugés favorables. Les parents sont très majoritaires pour souligner que les attitudes et le soutien du professeur (# 30, 31, 33, 34) et des autres intervenants (# 36, 37) sont des éléments positifs pour leur enfant. A la maison plusieurs facteurs sont identifiés comme étant favorables à l'enfant : la routine (# 79), la discipline (# 81), le temps que le parent accorde à l'enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires (# 84), les attitudes de ses proches (# 98), ses parents (# 85, 86) et de sa mère (# 90, 91, 92). La présence d'un animal domestique est aussi considérée comme un facteur favorable à l'enfant, tel que présenté au tableau 20.

Tableau 19. Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les parents d'enfants ayant une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.¹

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (dysphasiques) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur DÉFAVORABLE
Composition de la classe		
2	Le nombre d'élèves dans sa classe*	27
Environnement physique et sonore de la classe		
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)*	26
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage		
13	Le temps accordé pour la lecture en classe*	28
14	Le temps accordé pour faire les travaux et exercices en classe*	22
15	Le temps accordé pour faire les examens*	22
Environnement sonore et physique de l'école		
44	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)*	50
Organisation des services de l'école		
49	La surveillance lors des récréations*	27
50	La surveillance lors de l'heure de dîner	25
Services spécialisés de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)		
58	La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes*	60
57	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école*	42
56	Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école*	28
60	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec vous*	20
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
83	Le nombre d'heures que l'enfant consacre chaque jour pour réaliser ses travaux scolaires*	21
Organisation des services disponibles dans le quartier		
100	La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	67
101	Les services sportifs et de loisir de votre quartier	40
Attitudes et soutien des gens du quartier		
103	La présence d'amis dans le quartier	37
106	Le soutien des enfants du quartier	30
105	En général, l'attitude des enfants du quartier à l'égard de votre enfant	27
104	Les attitudes des enfants du quartier lorsque communiquent avec lui	26

* Cet item est un facteur environnemental défavorable commun aux enfants qui présentent un trouble de traitement auditif et aux enfants ayant une dysphasie.

Tableau 20. Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les parents d'enfants qui présentent une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.¹

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (dysphasie) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur FAVORABLE
Composition de la classe		
1	Le type de classe (classe régulière ou spécialisée)	92
Environnement physique et sonore de la classe		
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	90
Règles et encadrement en classe		
18	Les règles de conduite dans sa classe*	100
19	La discipline dans sa classe*	100
17	La présence de routine dans la classe*	91
Attitudes et soutien du professeur		
30	Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui*	100
34	En général, le soutien de son professeur*	100
31	Les attitudes de son professeur à l'égard de sa réussite scolaire*	96
33	En, général, les attitudes du professeur à l'égard de votre enfant*	96
Attitude et soutien des autres intervenants scolaires (professeurs de musique, d'art, accompagnateur, etc.)		
36	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'ils communiquent avec lui*	90
37	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire*	90
Règles et encadrement dans l'école		
63	Les règles de conduite dans l'école*	92
64	La discipline dans l'école*	92
Règles et encadrement à la maison		
79	La présence de routine à la maison*	92
81	La discipline à la maison*	92
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
84	Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires*	92
Attitudes et soutien dans la famille		
86	Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire*	100
90	Les attitudes de sa mère lorsqu'elle communique avec lui*	100
91	En général, les attitudes de sa mère à son égard*	100
92	En général, le soutien de sa mère	100
85	La participation de ses parents à la vie de l'école	96
99	En général, la présence d'un animal domestique	95

98	En général, les attitudes des personnes proches à son égard (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)*	92
----	--	----

* Cet item est un facteur environnemental défavorable commun aux enfants qui présentent un trouble de traitement auditif et aux enfants ayant une dysphasie.

4.2.3.2. Les parents des enfants ayant un trouble de traitement auditif

Pour ce qui des 29 enfants ayant un trouble de traitement auditif, l'analyse des données provenant de leurs parents a été faite aussi de manière descriptive. Les parents répondent en majorité à pratiquement toutes les questions. Il n'y a que trois questions où le nombre de répondants est inférieur à 15. Ce sont les items # 38, 53 et 78 (voir l'annexe E).

Un certain pourcentage (20% et plus) de parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif considèrent que 10 des questions sont associées à des facteurs qui n'ont *pas d'influence* sur leur enfant (# 3, 10, 11, 47, 48, 50, 51, 55 et 76) (voir l'annexe E). Par exemple, ils croient dans une certaine proportion que les éléments suivants n'ont pas d'influence sur leur enfant : l'âge des élèves dans la classe (# 3), le matériel du cours de musique (# 10) et du cours d'art plastique (# 11), de même que le matériel et les jeux des récréations (# 47) et du service de garde (# 48). De plus un certain nombre d'entre eux semblent penser que la surveillance à l'heure du repas (# 50) et lors des activités parascolaires (# 51) n'ont pas d'influence sur leur enfant. Enfin la durée du trajet en transport écolier (# 55) et les objets utilisés dans la vie de tous les jours (# 76) seraient sans influence sur leur enfant pour un certain nombre de parents. Notons que certains des items ont été reconnus aussi par 20% et plus des parents comme des facteurs défavorables.

Au tableau 21, on peut voir qu'environ la moitié et souvent une majorité de parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif (40 à 80 %) jugent que les facteurs suivants sont défavorables à leur enfant : la disponibilité et l'accessibilité dans le quartier à des services pour leur enfant (# 100), les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école (# 56), la gamme de services disponibles (# 57) et la fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes (# 58). Ils sont nombreux à trouver que le temps accordé pour les examens (# 15) et les dictées (# 16) est défavorable à leur enfant. De plus ils considèrent en majorité, que l'environnement sonore de la classe (# 7) et de nombre d'élèves dans la classe (# 2) sont des facteurs négatifs pour leur enfant.

Un certain nombre de parents (entre 20 et 39%) estiment que vingt autres facteurs nuisent à leur enfant ayant un trouble de traitement auditif (voir le tableau 21). À l'école, dans la classe, le nombre d'élèves ayant des difficultés (# 4) est considéré défavorable. Sur le plan pédagogique, en classe, le temps accordé pour les travaux (# 14) et la lecture (# 13) est jugé défavorable par certains parents. À l'école, certains parents évaluent que le comportement des élèves dans la classe (# 20) n'est pas optimal, tout comme la surveillance lors des récréations (# 49). Ils jugent

aussi que sur le plan pédagogique l'évaluation des apprentissages est négative pour leur enfant (# 21, 22, 23, 24). Ils sont quelques-uns à déplorer la quantité de travaux à réaliser à la maison (# 26), le temps que l'enfant doit y consacrer (# 83), de même que les explications données pour les réaliser (# 27). Parfois, ils soulignent que la disponibilité du professeur (# 32) et la communication et collaboration du professeur avec eux (# 35) s'avèrent négative pour leur enfant. En situation de communication, les autres élèves peuvent avoir une attitude défavorable envers leur enfant (# 40, 42). Sur le plan physique, l'environnement sonore de divers locaux scolaires (# 44, 46) et des conversations familiales (# 75) nuisent à l'enfant. Enfin, la collaboration des intervenants-spécialistes (# 60) est parfois jugée négative pour leur enfant (voir le tableau 21).

Sur le plan des facteurs évalués comme favorables par 90% et plus des parents, il y en a 41 qui sont identifiés (voir le tableau 22). Les règles et l'encadrement en classe (# 17, 18, 19) et dans l'école (# 63, 64) sont jugés favorables. Les parents sont très majoritaires pour souligner que les attitudes et le soutien du professeur (#30, 31, 33, 34), des autres intervenants (#36, 37) et des autres professeurs (# 65) sont des éléments positifs pour leur enfant. A l'école, le soutien d'un autre élève (# 41) et, en général, des élèves de sa classe (# 43) sont favorables à l'enfant tout comme les attitudes et le soutien du personnel du service de garde de l'école (# 67, 69, 70, 71, 72). L'environnement sonore des locaux du service de garde (#45) est jugé favorable par les parents. À la maison plusieurs facteurs sont identifiés comme étant favorables à l'enfant : la routine (# 79), la discipline (# 80, 81), l'aménagement de l'aire d'étude de l'enfant (# 73), et la disponibilité de matériel informatique (# 77). Sur le plan humain, plusieurs parents remarquent les effets favorables pour leur enfant des éléments suivants : le temps que le parent accorde à l'enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires (# 84), les attitudes de ses proches (# 95, 96, 97, 98), de ses parents (# 86), de sa mère (# 90, 91, 92) et de son père (# 87, 88, 89). Dans le quartier, les attitudes et le soutien des autres enfants et personnes en général (# 102, 104, 105, 106) ont un effet favorable sur leur enfant (voir le tableau 22).

Tableau 21. Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les parents d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.¹

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (TTA) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur DÉFAVORABLE
Composition de la classe		
2	Le nombre d'élèves dans sa classe*	55
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	27
Environnement physique et sonore de la classe		
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)*	58
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage		
15	Le temps accordé pour faire les examens*	57
16	Le temps accordé pour faire les dictées	48
14	Le temps accordé pour faire les travaux et exercices en classe *	36
13	Le temps accordé pour la lecture en classe *	32
Règles et encadrement en classe		
20	Le comportement des élèves dans sa classe	27
Évaluation des apprentissages		
22	La façon dont vous est transmise l'information sur ses progrès et ses apprentissages	31
23	Les critères de réussite pour les travaux en classe	30
21	La façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages	28
24	Les méthodes de correction des travaux en classe	26
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
27	Les explications données pour réaliser les travaux à la maison	26
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	21
Attitude et soutien du professeur		
32	La disponibilité du professeur pour votre enfant	24
35	La communication et la collaboration entre son professeur et vous	21
Attitudes et soutien des élèves de la classe		
40	Les attitudes des autres élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	21
42	En général, les attitudes des autres élèves de sa classe à l'égard de votre enfant	21
Environnement physique et sonore de l'école		
44	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)*	21
46	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs (bruit, silence)	21
Organisation des services de l'école		

49	La surveillance lors des récréations*	26
Services spécialisés de l'école		
(orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)		
57	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école*	77
56	Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école*	54
58	La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes*	46
60	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec vous*	25
Environnement physique et sonore à la maison		
75	L'environnement sonore lors de conversations familiales	21
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
83	Le nombre d'heures que l'enfant consacre chaque jour pour réaliser ses travaux scolaires*	24
Organisation des services disponibles dans le quartier		
100	La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	80

¹ Les items suivis d'une étoile sont des facteurs environnementaux défavorables communs aux enfants qui présentent un trouble de traitement auditif et aux enfants ayant une dysphasie.

Tableau 22. Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les parents d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des parents ont répondu.¹

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (TTA) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur FAVORABLE
Règles et encadrement en classe		
17	La présence de routine dans la classe*	100
18	Les règles de conduite dans sa classe*	96
19	La discipline dans sa classe*	93
Attitudes et soutien du professeur		
30	Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui*	93
31	Les attitudes de son professeur à l'égard de sa réussite scolaire*	93
34	En général, le soutien de son professeur*	93
33	En, général, les attitudes du professeur à l'égard de votre enfant*	90
Attitude et soutien des autres intervenants scolaires (professeurs de musique, d'art, accompagnateur, etc.)		
36	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'ils communiquent avec lui*	96
37	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire*	93
Attitude et soutien des élèves de la classe		
41	Le soutien de votre enfant par un élève particulier de sa classe	93
43	En général, le soutien des élèves de sa classe	93
Environnement sonore et physique à la maison		
45	L'environnement sonore des locaux du service de garde (bruit, silence)	93
Règles et encadrement dans l'école		
63	Les règles de conduite dans l'école*	93
64	La discipline dans l'école*	90
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école		
71	La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	100
65	En général, les attitudes des autres professeurs de l'école à l'égard de votre enfant	96
67	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	94
69	En général, les attitudes du personnel du service de garde à l'égard de votre enfant	94
70	En général, le soutien du personnel du service de garde	94
72	En général, les attitudes des élèves des services de garde et à l'égard de votre enfant	94
Environnement sonore et physique à la maison		
73	L'aménagement de son aire d'étude à la maison	93
Matériel et produits		
77	L'ordinateur et le matériel informatique, ainsi que l'Internet	93
Règles et encadrement à la maison		
79	La présence de routine à la maison*	93
80	Les règles de conduite à la maison	93

81	La discipline à la maison*	93
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
84	Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires*	93
Attitudes et soutien dans la famille		
86	Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire*	100
90	Les attitudes de sa mère lorsqu'elle communique avec lui*	100
91	En général, les attitudes de sa mère à son égard*	100
92	En général, le soutien de sa mère*	100
97	Les attitudes des personnes proches lorsqu'ils communiquent avec lui (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	100
98	En général, les attitudes des personnes proches à son égard (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)*	100
88	En général, les attitudes de son père à son égard	97
96	La relation entre les différents membres de la famille	96
95	En général, le soutien de ses frères et/ou sœurs	92
87	Les attitudes de son père lorsqu'il communique avec lui	90
89	En général, le soutien de son père	90
Attitudes et soutien des gens du quartier		
105	En général, l'attitude des enfants du quartier à l'égard de votre enfant	96
102	En général, les attitudes des gens du quartier à l'égard de votre enfant	93
104	Les attitudes des enfants du quartier lorsque communiquent avec lui	93
106	Le soutien des enfants du quartier	91

¹ Les items suivis d'une étoile sont des facteurs environnementaux favorables communs aux enfants qui présentent un trouble de traitement auditif et aux enfants ayant une dysphasie.

4.2.3.3. Quelques comparaisons entre les deux groupes de parents

Un nombre de parents des deux groupes soulignent les aspects défavorables suivants : le nombre d'élèves dans la classe (#2), les environnements sonores (classe et local du dîner, # 7 et # 44), la surveillance des récréations (# 49), le temps accordé pour certaines activités de classe (# 13, 14, 15), le temps passé aux devoirs à la maison (# 83), les politiques d'accès aux services spécialisés, la gamme des services, la fréquence des rencontres avec les spécialistes et la collaboration des spécialistes avec eux (# 56, 57, 58, 60), ainsi que l'accessibilité dans la communauté à des services pour leur enfant (# 100).

Pour plusieurs des parents d'enfants ayant une dysphasie, la surveillance de l'heure du midi (# 50), les services sportifs et de loisirs du quartier (# 101) et les attitudes des gens et enfants du quartier (#103, 104, 105, 106) sont défavorables pour leur enfant. Pour les parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif, plusieurs considèrent les éléments suivants comme défavorables à leur enfant : la présence des élèves ayant des difficultés dans la classe (# 4), le comportement des élèves dans la classe (# 20), les environnements sonores (# 46, 75), le temps accordé et les manières d'évaluer les apprentissages (# 16, 21, 22, 23, 24), les travaux à la maison (# 26), la disponibilité du professeur et sa collaboration avec eux, (# 32, 35), les explications fournies pour les devoirs (# 27) de même que les attitudes des autres élèves (# 40, 42) .

Enfin, il est possible de penser que les parents des enfants ayant un trouble de traitement auditif sont plus en accord pour identifier davantage d'items défavorables à leur enfant – ils choisissent 28 items différents comme défavorables – tandis que les parents d'enfants ayant une dysphasie sont d'accord sur 19, ce qui demeure tout de même un nombre élevé de facteurs défavorables.

Pour ce qui est des facteurs favorables, les deux groupes de parents s'accordent sur les items suivants : l'encadrement en classe (# 17, 18, 19), à l'école (# 63, 64) à la maison (# 79, 81), les attitudes du professeur (# 30, 31 33, 34) et des autres intervenants (# 36, 37), leur soutien de l'école et des activités scolaires (# 84, 86), les attitudes de la mère (# 90, 91, 92) et le soutien des proches (# 98).

Pour les parents d'enfants dysphasiques il n'y a que quatre autres facteurs favorables sur lesquels ils s'entendent très majoritairement entre eux. Ce sont le type de classe, (# 1), l'emplacement du pupitre (# 5), la participation des parents à la vie de l'école (# 85) et la présence d'un animal domestique à la maison (# 99). Pour les parents d'enfants ayant un trouble

de traitement auditif, notons qu'il y a beaucoup d'autres facteurs jugés favorablement par la majorité des parents : le soutien d'un élève particulier (#41), le soutien, en général, des élèves de sa classe (# 43), les attitudes des autres personnes de l'école (# 65, 67, 69, 70, 71, 72), l'aménagement de son aire d'étude (#73) et la disponibilité du matériel informatique (#77) et l'environnement sonore des locaux du service de garde (# 45). Les règles de conduites à la maison (#80), le soutien familial (#95, 96) les attitudes de la famille proche pour communiquer avec l'enfant ayant un trouble de traitement auditif (#97), les attitudes et le soutien du père (87, 88, 89), de même que les attitudes des gens du quartier (#102, 104, 105, 106) sont tous reconnus comme des facteurs favorables à l'enfant par presque tous les parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif. Notons qu'au contraire, les attitudes des gens et enfants du quartier sont vus comme défavorables par les parents d'enfants ayant une dysphasie.

4.2.4. L'environnement des deux groupes d'enfants vus par leurs intervenants scolaires

Pour chaque groupe d'enfants, les facteurs de l'environnement défavorables et favorables, selon les intervenants scolaires, seront décrits.

4.2.4.1. Les intervenants scolaires d'enfants ayant une dysphasie

Les intervenants scolaires ont répondu à la majorité des questions. Dix-sept questions ont été complétées par moins de la moitié des répondants. Ce sont les items # 8, 12, 59, 64, 65, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 et 86 (voir l'annexe F).

Certains intervenants scolaires (20% et plus) considèrent que 15 items n'ont *pas d'influence* sur l'enfant. Ils font référence, entre autres, à la composition de la classe (# 3), au matériel et aux produits utilisés lors des activités d'apprentissage (# 11), l'organisation et le temps accordé aux activités d'apprentissage (# 15), les attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (# 48, 50, 52, 53), des élèves de la classe (# 56, 57, 58), des autres personnes de l'école (# 73, 74, 75) et de la famille (# 92) (voir l'annexe F). Certains des items étaient aussi reconnus comme des facteurs défavorables par 20% et plus des intervenants scolaires.

Plus de 70% des intervenants scolaires indiquent que l'environnement sonore du local du dîner (# 63) est défavorable à leur élève ayant une dysphasie. Plus de la moitié rapportent que la gamme des services spécialisés disponible à l'école (#67) est défavorable. Un peu moins de 50 % des intervenants scolaires reconnaissent que l'environnement sonore de la classe (# 7) et le comportement des élèves de la classe (# 30) sont des facteurs défavorables à l'enfant ayant une

dysphasie. Entre 20 et 40% des intervenants scolaires soutiennent que la composition de la classe (# 1, 2, 4), les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe (# 9), le temps accordé pour faire la dictée (# 19), les approches pédagogiques et travaux en classe (# 20, 21, 22, 23), les attitudes des autres intervenants scolaires lorsque l'élève ne comprend pas (# 49), les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail (# 55) et la fréquence des rencontres de suivi spécialisé (# 68) sont défavorables à l'enfant ayant une dysphasie (voir le tableau 23).

Plus de 25% des items du questionnaire ont été jugés favorables pour l'enfant ayant une dysphasie par 90% et plus des intervenants scolaires (voir le tableau 24). Dix-sept items ayant été reconnus favorables par 100% des répondants concernent surtout les attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire (# 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44) et de la famille (# 87, 88, 89, 90, 91, 93).

Tableau 23. Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC - Intervenants scolaires (Dysphasie) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur DÉFAVORABLE
Composition de la classe		
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	30
1	Le type de classe (classe régulière ou spécialisée)	27
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	27
Environnement physique et sonore de la classe		
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	45
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage		
9	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	20
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage		
19	Le temps accordé pour faire les dictées	20
Approche pédagogique et travaux en classe		
20	L'enseignement par projet	38
23	Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	30
22	Le travail en équipe	29
21	L'enseignement de type magistral	27
Règles et encadrement en classe		
30	Le comportement des élèves de sa classe	45
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (accompagnateurs, enseignants, spécialistes)		
49	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il ne comprend pas	20
Attitudes et soutien des autres élèves en classe de la classe		
55	Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail	38
Environnement physique et sonore de l'école		
63	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	78
Services de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie, aide aux devoirs)		
67	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	55
68	La fréquence des rencontres de suivi spécialisé	36

Tableau 24. Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent une dysphasie. Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC - Intervenants scolaires (Dysphasie) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur FAVORABLE
Environnement physique et sonore de la classe		
6	L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	91
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage		
16	Le temps accordé pour la lecture en classe	90
Travaux scolaires à réaliser à la maison		
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	91
Règles et encadrement en classe		
28	La présence de routine en classe	100
Attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire		
31	Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	100
32	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	100
36	Les attitudes de son enseignant(e) à l'égard de sa réussite scolaire	100
37	Le soutien de son enseignant(e) pour la lecture	100
38	Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	100
40	Le soutien de son enseignant(e) pour les mathématiques	100
42	En général, les attitudes de son enseignant(e) à son égard	100
43	En général, le soutien de son enseignant(e)	100
44	En général, le soutien affectif de son enseignant(e)	100
35	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	91
34	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il n'est pas attentif	91
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires		
45	Les attitudes des autres intervenants scolaires pour l'inciter à parler	100
51	En général, les attitudes des autres intervenants à son égard*	90
Services à l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie, aide aux devoirs)		
70	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents	100
71	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec l'enseignant(e) titulaire	91
Attitudes et soutien dans la famille		
87	Les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec lui	100
89	En général, le soutien de la mère	100
90	Les attitudes des parents à l'égard de sa réussite scolaire	100
91	Le soutien que ses parents lui accorde dans ses travaux scolaires	100
93	La communication des parents avec l'enseignant(e)	100
88	En général, les attitudes de la mère à son égard	94

4.2.4.2. Les intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de traitement auditif

Onze items du questionnaire de l'environnement ont été complétés par moins de la moitié des sept répondants (# 3, 12, 47, 65, 72, 76, 78, 82, 84, 85, 86) (voir l'annexe G). Des items restants, certains items ont été jugés par 20% et plus des intervenants scolaires comme n'ayant *pas d'influence* auprès d'enfants ayant un trouble de traitement auditif. Ces items sont : le matériel et les produits utilisés lors des activités d'apprentissage (# 9, 10, 11), l'enseignement de type magistral (# 21), les attitudes des autres intervenants scolaires pour inciter l'élève à parler (# 45) ou lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer (# 46), les réactions des élèves de sa classe face à l'aide particulière qu'il reçoit (# 58) et le soutien d'un élève particulier de sa classe (# 59). (voir l'annexe G). Des items étaient également reconnus comme des facteurs défavorables par 20% et plus des intervenants scolaires.

Les intervenants scolaires ont majoritairement indiqué que les six items suivants étaient défavorables à l'élève ayant un trouble de traitement auditif : le nombre d'élèves dans la classe (# 2), l'environnement sonore du local du dîner (# 63) et des locaux du service de garde (# 64), les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école (# 66), la gamme de services spécialisés disponible à l'école (# 67) et la fréquence des rencontres de suivi spécialisé (# 68). Entre 20 et 50% des intervenants scolaires ont rapporté que le type de classe (# 1), l'environnement sonore de la classe (# 7), l'enseignement par projet (# 20), le travail en équipe (# 22), l'enseignement de type magistral (# 21), le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe (# 23), la façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages (# 24), la façon dont l'information sur ses progrès et ses apprentissages est transmise aux parents (# 25), le contenu des rencontres de suivi spécialisé (# 69) et la collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents (# 70) sont défavorables (voir tableau 25).

Les intervenants scolaires ont identifié 37 items favorables pour lesquels ils ont été unanimes. Ces items sont listés dans le tableau 26. Ils se rapportent surtout à l'environnement physique et sonore de la classe (# 5, 6, 8), aux règles et encadrement de la classe (# 28, 29), aux attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire (# 31, 32, 33, 35, 36, 38, 41, 42, 44), des autres intervenants scolaires (# 48, 49, 51, 52, 53), des élèves de la classe (# 54, 60, 61) des autres personnes de l'école (# 74, 75, 77, 79, 80, 81, 83) et de la famille (# 87, 89, 90, 91, 92, 93).

Tableau 25. Items du questionnaire de l'environnement jugés défavorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC - Intervenants scolaires (TTA) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur DÉFAVORABLE
Composition de la classe		
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	71
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	67
1	Le type de classe	29
Environnement physique et sonore de la classe		
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	29
Approche pédagogique et travaux en classe		
23	Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	43
20	L'enseignement par projet	40
22	Le travail en équipe	33
21	L'enseignement de type magistral	29
Évaluation des apprentissages		
25	La façon dont l'information sur ses progrès et ses apprentissages est transmise aux parents	33
24	La façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages	29
Environnement physique et sonore de l'école		
64	L'environnement sonore des locaux du service de garde	100
63	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	71
Services de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie, aide aux devoirs)		
67	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	83
68	La fréquence des rencontres de suivi spécialisé	67
66	Les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école	60
69	Le contenu des rencontres de suivi spécialisé	33
70	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents	20

Tableau 26. Items du questionnaire de l'environnement jugés favorables par les intervenants scolaires d'enfants qui présentent un trouble de traitement auditif (TTA). Les items listés sont ceux auxquels au moins 50% des intervenants ont répondu.

Items du questionnaire AQEN-ETC - Intervenants scolaires (TTA) (organisés par catégories)		% de répondants déclarant le facteur FAVORABLE
Environnement physique et sonore de la classe		
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	100
6	L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	100
8	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant(e) (système MF)	100
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage		
15	Le temps accordé pour les travaux d'équipe	100
17	Le temps accordé pour faire les exercices en classe	100
Règles et encadrement en classe		
28	La présence de routine en classe	100
29	La discipline dans sa classe	100
Attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire		
31	Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	100
32	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	100
33	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il parle trop	100
35	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	100
36	Les attitudes de son enseignant(e) à l'égard de sa réussite scolaire	100
38	Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	100
41	La disponibilité de l'enseignant(e) pour l'élève	100
42	En général, les attitudes de son enseignant(e) à son égard	100
44	En général, le soutien affectif de son enseignant(e)	100
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires		
48	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il n'est pas attentif	100
49	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il ne comprend pas	100
51	En général, les attitudes des autres intervenants à son égard	100
52	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	100
53	En général, le soutien affectif des autres intervenants scolaires	100
Attitudes et soutien des autres élèves de la classe		
54	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	100
60	En général, les attitudes des élèves de sa classe à son égard	100
61	En général, le soutien des élèves de sa classe	100
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école		
74	En général, les attitudes des surveillants du dîner à son égard	100
75	En général, les attitudes d'adultes de l'école (concierge, secrétaire, directeur(trice), bénévoles) à son égard	100
77	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	100
79	En général, les attitudes du personnel du service de garde à son égard	100

80	En général, le soutien du personnel du service de garde	100
81	En général, le soutien affectif du personnel du service de garde	100
83	En général, les attitudes des élèves du services de garde et à son égard	100
Attitudes et soutien dans la famille		
87	Les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec lui	100
89	En général, le soutien de la mère	100
90	Les attitudes des parents à l'égard de sa réussite scolaire	100
91	Le soutien que ses parents lui accorde dans ses travaux scolaires	100
92	La participation des parents à la vie de l'école	100
93	La communication des parents avec l'enseignant(e)	100

4.2.4.3. Quelques comparaisons entre les deux groupes d'intervenants scolaires

Des intervenants scolaires des deux groupes reconnaissent que les facteurs environnementaux suivants sont défavorables : le type de classe (# 1), le nombre d'élèves dans la classe (# 2), la présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe (# 30), les environnements sonores (classe et local du dîner, # 7 et # 63), l'enseignement par projet (# 20), l'enseignement de type magistral (# 21), le travail en équipe (# 22), le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe (# 23), la gamme des services spécialisés à l'école (# 67) et la fréquence des rencontres du suivi spécialisé (# 68).

Plusieurs des intervenants scolaires d'élèves ayant une dysphasie croient que les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe (# 9), le temps accordé pour faire des dictées (# 19), les comportements des élèves de sa classe (# 30), les attitudes des autres intervenants scolaires lorsque l'enfant ne comprend pas (# 49) et les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail (# 55) sont défavorables pour ces enfants. Pour ce qui est des intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de traitement auditif, plusieurs considèrent les éléments suivants comme défavorables à leur élève : la façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages (# 24), la façon dont l'information sur ses progrès et ses apprentissages est transmise aux parents (# 25), l'environnement sonore des locaux du service de garde (# 64) et des facteurs liés aux services de l'école, comme les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école (# 66), le contenu des rencontres de suivi spécialisé (# 69) et la collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents (# 70).

Les facteurs favorables communs aux deux groupes d'intervenants scolaires sont les suivants : l'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe (# 6), la présence de routine en classe (# 28), les attitudes et soutien de l'enseignant titulaire (# 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44), des autres intervenants scolaires (# 51) et dans la famille (# 87, 89, 90, 91, 93).

Les intervenants scolaires d'enfants dysphasiques ont nommé dix autres facteurs favorables à leur élève : le temps accordé pour la lecture en classe (# 16), la quantité de travaux à réaliser à la maison (# 91), le soutien de son enseignant (#37, 40, 43), les moyens utilisés par son enseignant lorsque l'élève n'est pas attentif (#51), les attitudes des autres intervenants scolaires pour inciter l'enfant à parler (# 45), la collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents et avec l'enseignant titulaire (# 70, 71) et en général, les attitudes de la mère à l'égard

de son enfant (# 88). Les intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de traitement auditif ont identifié d'autres facteurs favorables à leur élève. Ces facteurs sont : l'emplacement de son pupitre dans la classe (# 5), l'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant (# 8), le temps accordé pour les travaux d'équipe (#15, 17), la discipline dans la classe (# 29), les moyens utilisés par son enseignant lorsqu'il parle trop (# 33), la disponibilité de l'enseignant pour l'élève (# 41), les attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (# 48, 49, 52, 53), des autres élèves de la classe (# 54, 60, 61), des autres personnes de l'école (# 74, 75, 77, 79, 80, 81, 83) et dans la famille (# 92).

4.3. La relation entre la réalisation des habitudes de vie et les facteurs environnementaux

Afin de connaître la relation entre la réalisation des habitudes de vie et les facteurs environnementaux, une analyse de corrélation a été menée à partir du score moyen obtenu avec la MAHVIE-Enfant auprès des parents et du score moyen au questionnaire AQEN-TEC (version du parent). Les résultats obtenus montrent que la relation entre les deux variables est significative. Cette relation est modérée ($r = -.36$; $p = .007$). Nous avons également vérifié s'il y avait une relation entre le score moyen de la MHAVIE-Enfant et l'âge des enfants. Les résultats de l'analyse de corrélation montrent que la relation entre les deux variables est modérée et significative ($r = -.36$; $p = .006$). Puisque le score de la MHAVIE-Enfant est sensible à l'effet de l'âge, nous avons effectué des mesures de corrélation partielle en contrôlant l'âge (voir figure 2). Les résultats montrent que la relation entre les deux variables, score à la MHAVIE et score au AQEN-TEC est modérée et statistiquement significative ($r = -.45$; $p = .001$). Ces résultats indiquent que plus le score de la MHAVIE est élevé – représentant davantage de difficultés dans les situations de vie de l'enfant – plus le score au questionnaire de l'environnement est faible, donc un environnement moins favorable.

Nous nous sommes également intéressés à la relation entre le score moyen à la MHAVIE-Enfant et le nombre moyen d'items favorables, d'une part, et d'items défavorables, d'autre part du questionnaire de l'environnement. Nous avons effectué des mesures de corrélation partielle en contrôlant l'effet de l'âge. La relation est modérée entre le nombre d'items favorables et le score moyen de la MHAVIE-Enfant ($r = -.50$; $p < .001$) et entre le nombre d'items défavorables et le score moyen de la MHAVIE-Enfant ($r = .40$; $p = .003$). Ces résultats montrent que plus il y a de facteurs favorables dans l'environnement de l'enfant ayant un trouble de communication pour

réaliser ses activités quotidiennes, moins les habitudes de vie sont touchées. À l'inverse, plus les facteurs environnementaux sont défavorables pour l'enfant plus les parents notent que des habitudes de vie sont touchées.

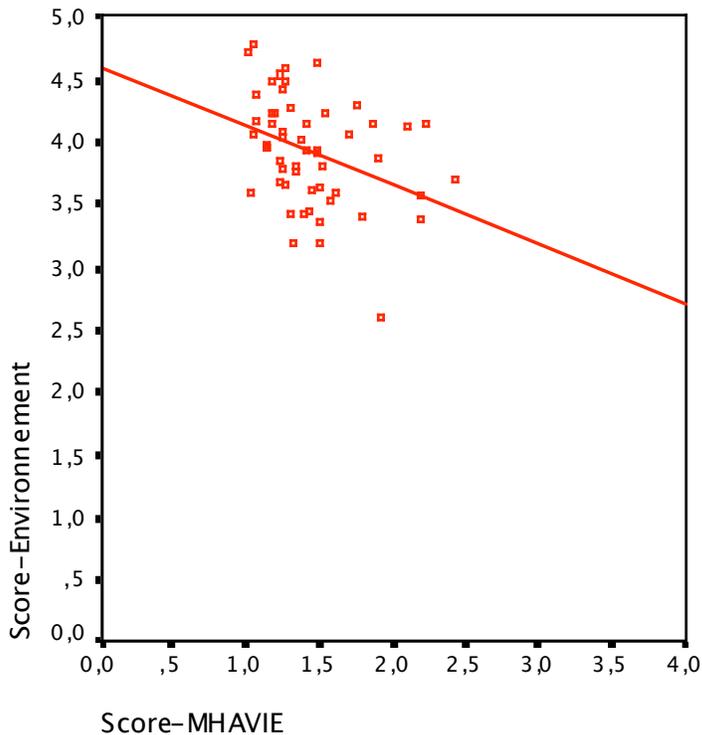


Figure 2. Score moyen* du questionnaire sur l'environnement AQEN-TEC en fonction du score moyen* du questionnaire sur les habitudes de vie MHAVIE-Enfant.

* Les scores ont été obtenus à partir des réponses de parents de 55 enfants ayant un trouble de communication.

Pour ce qui est des résultats obtenus auprès des intervenants scolaires, nous avons également effectué une analyse de corrélation à partir du score moyen obtenu avec la MAHVIE-Enfant et du score moyen au questionnaire AQEN-TEC (version de l'intervenant). Une mesure de corrélation partielle a été faite en contrôlant l'âge (voir figure 3). Les résultats montrent une relation faible et non significative entre les deux variables ($r = -.19$; $p = .46$). La relation entre le nombre moyen d'items de favorables ou d'items défavorables du questionnaire de l'environnement et le score moyen à la MHAVIE-Enfant est également faible ($r = .13$; $p = .62$ pour les items défavorables; $r = -.24$; $p = .35$ pour les items défavorables). Les mesures de corrélation partielle ont été faites en contrôlant l'effet de l'âge.

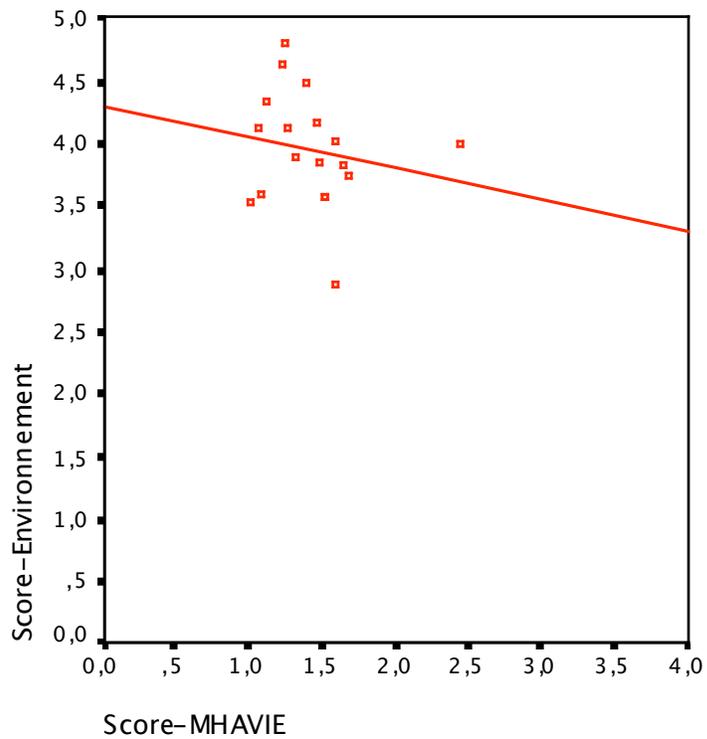


Figure 3. Score moyen* du questionnaire sur l'environnement AQEN-TEC en fonction du score moyen* du questionnaire sur les habitudes de vie MHAVIE-Enfant.

* Les scores ont été obtenus à partir des réponses de 18 intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de communication.

5. La discussion

La présente recherche visait trois objectifs : 1) comprendre l'impact d'un trouble de communication sur la participation sociale d'enfants d'âge scolaire ayant un trouble de communication, 2) décrire les facteurs environnementaux facilitant ou nuisant à la participation sociale de ces enfants et 3) explorer le lien entre les facteurs environnementaux et la participation sociale de ces enfants. Pour atteindre ces objectifs, nous avons sondé l'opinion des parents d'enfants ayant un trouble de communication et un certain nombre de leurs intervenants. Ils ont répondu à un questionnaire sur l'environnement conçu par des membres de l'équipe de recherche, le AQEN-ETC (Croteau & Le Dorze, en rédaction) et au questionnaire MHAVIE-Enfant portant sur la réalisation des habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998).

Il est possible de dresser un portrait de la situation des enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif en ce qui a trait à la réalisation de leurs habitudes de vie. Cette recherche identifie un nombre important de situations de handicap chez ces enfants. Ils vivent des situations de handicap, par exemple, lors de conversations avec différents types d'interlocuteurs, dans les relations interpersonnelles et dans les loisirs de groupe ou lorsqu'ils doivent exprimer leurs besoins. À l'école, certaines activités habituelles représentent un défi pour eux. Ils peuvent éprouver des difficultés à suivre ce qui est dit en classe, à écrire, à lire ou à faire des examens.

Les résultats de la présente étude suggèrent également que l'environnement dans lequel les enfants ayant un trouble de communication évoluent influence les difficultés qu'ils éprouvent dans la réalisation de leurs habitudes de vie. À notre connaissance, c'est la première fois que ces difficultés éprouvées par des enfants d'âge scolaire ayant un trouble de communication sont associées à des facteurs de leur environnement et non pas comprises comme étant seulement tributaires de facteurs personnels. Ces résultats sont conformes à ce que prédit le modèle du Processus de Production du Handicap (PPH) (Fougeyrollas et al., 1998), à savoir que les diverses facettes de l'environnement, tant physiques que sociales, sont déterminantes dans l'apparition de difficultés vécues au quotidien par tout individu ayant une déficience ou une limitation fonctionnelle, entraînant des réductions dans la participation sociale. Certains autres facteurs, des facilitateurs, peuvent aussi contribuer à réduire ou atténuer les situations de handicap. Il est utile de préciser que l'influence de l'environnement sur l'enfant et sur ses habitudes de vie résulte sans doute d'une interaction complexe entre plusieurs facteurs de l'environnement et l'enfant lui-même. Les résultats de cette recherche permettent de dresser la liste des facteurs de l'environnement et de décrire l'ensemble de ceux-ci, sans toutefois pouvoir pondérer la part de

chacun dans l'apparition ou l'atténuation de chacune des situations de handicap vécues par l'enfant.

Dans les prochaines sections, nous discuterons des résultats portant sur l'environnement et sur les habitudes de vie, des limites de l'étude, des avenues de recherche et des recommandations issues de ce projet.

5.1. L'environnement des enfants ayant un trouble de communication

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de constater que des obstacles et des facilitateurs à la réalisation des habitudes de vie de ces enfants se trouvent dans les trois milieux de vie explorés par les deux versions du questionnaire AQEN-ETC : le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu communautaire. Les facteurs défavorables – obstacles – sont d'ordre physique, organisationnel, pédagogique et humain. Quant aux facteurs favorables – facilitateurs, ils sont en majorité d'ordre humain et pédagogique.

5.1.1. Les obstacles en milieu scolaire

Plusieurs facteurs environnementaux défavorables relèvent du milieu scolaire, ce qui peut s'expliquer, en partie, par le fait que la majorité des items du questionnaire destiné aux parents et de celui s'adressant aux intervenants scolaires concernent ce milieu. Les facteurs environnementaux défavorables, présents à l'école, peuvent nuire à l'enfant ayant un trouble de communication dans ses activités quotidiennes, en particulier dans les situations de communication et dans d'autres activités, comme les apprentissages et la socialisation, qui dépendent de la communication.

Des facteurs d'ordre organisationnels, incluant les services spécialisés et la composition de la classe, sont beaucoup considérés par les parents et les intervenants comme faisant partie des obstacles. Le fait que la disponibilité des services ait été jugée défavorable signifie que les services sont insuffisants, peu accessibles ou restreints, et non pas que les services déjà reçus étaient de piètre qualité. Il est vrai que bon nombre des enfants de cette étude n'ont pas eu accès à des services spécialisés à l'école. D'autres populations d'enfants d'âge scolaire ayant un trouble de communication liés à des déficiences neurologiques acquises voient aussi leur participation sociale réduite en partie à cause de problèmes dans leur environnement scolaire, comme des services inadéquats et des mesures de soutien insuffisantes (Bedell & Dumas, 2004). Tant les

parents que les intervenants ayant pris part à la présente étude croient que les enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif ne reçoivent pas suffisamment de services; selon eux, l'accès aux services spécialisés est restreint par des politiques d'admissibilité excluant certains enfants, les rencontres ne sont pas assez fréquentes avec les intervenants-spécialistes, la collaboration entre parents et intervenants-spécialistes n'est pas satisfaisante ou encore la gamme des services spécialisés à l'école est insuffisante.

Il est clair que les services spécialisés devraient être accessibles aux enfants en fonction de leurs besoins et de ceux de leurs parents et professeurs, pas seulement lorsque les troubles de communication sont sévères, comme cela semble être le cas en ce moment. Des adaptations de l'environnement physique et social des enfants pourraient aider ces derniers à mieux surmonter leurs difficultés. Pour répondre plus adéquatement aux besoins de ces enfants, divers professionnels pourraient contribuer à identifier et à mettre en place, avec les parents et les intervenants de l'école, des solutions pour mieux aider les enfants et mieux favoriser la communication et la participation sociale.

Parmi les facteurs organisationnels défavorables, plusieurs parents et intervenants notent le nombre d'élèves en classe. Lorsque les élèves y sont nombreux et que plusieurs d'entre eux nécessitent de l'aide particulière, les enseignants peuvent difficilement offrir à chacun le soutien qu'il requiert. D'ailleurs, des parents ont mentionné que la disponibilité du professeur pour leur enfant était insuffisante. Une diminution du nombre d'élèves dans les classes pourrait contribuer à augmenter la disponibilité des enseignants. Ces derniers auraient plus de temps pour appliquer les mesures de soutien nécessaires aux élèves ayant des difficultés. Des classes avec moins d'élèves rendraient les enseignants plus disponibles, ce qui leur permettrait de développer et d'appliquer des moyens aidants. De plus, les enseignants pourraient avoir besoin de soutien et de connaissances précises pour pouvoir répondre à certains des besoins des enfants ayant un trouble de communication, comme l'ont souligné les participants de l'étude de Dockrell et Lindsay (2001).

Quant aux facteurs d'ordre physique, le bruit est un facteur environnemental défavorable reconnu par les participants. On sait que le niveau de bruit de la majorité des salles de classe dépasse celui recommandé (Knetch et al., 2002; Trombetta Zanine et al., 2007). La piètre qualité acoustique des salles de classe a un effet négatif, entre autres, sur la perception de la parole par les élèves (Hétu et al., 1990). Cette altération de la qualité acoustique fait qu'un enfant a

davantage de difficulté à suivre et à comprendre des consignes ou explications. Par ailleurs, un nombre élevé d'enfants dans une classe accroît le niveau du bruit, car les conversations, les déplacements des objets et des personnes augmentent. Ainsi, le manque de contrôle du bruit en classe contribue aux difficultés de communication et d'apprentissage des enfants. De plus, le bruit dans d'autres locaux de l'école, comme la salle du repas, peut non seulement nuire à la conversation entre les élèves, mais aussi rendre difficile le développement ou le maintien de relations amicales pour l'enfant ayant un trouble de communication. Il semble donc essentiel d'identifier et de réduire les sources de bruit à la fois dans les classes et dans l'école. Ainsi, des environnements moins bruyants seraient plus favorables à la communication entre les enfants et à la compréhension des consignes et explications données en classe ou ailleurs dans l'école. Ces mesures pourraient favoriser la réussite scolaire et soutenir le développement social des enfants.

Quant aux facteurs d'ordre pédagogique identifiés comme défavorables, notons, d'une part, le temps insuffisant accordé à l'enfant pour ses apprentissages et les moyens d'évaluation non adaptés aux enfants, et, d'autre part, les travaux en classe trop difficiles. En effet, les parents perçoivent que le temps disponible pour que l'enfant réalise ses activités d'apprentissage à l'école est un obstacle important. On peut en déduire que les enfants réussiraient davantage certaines tâches scolaires s'ils avaient plus de temps à l'école pour les réaliser. De plus, ils auraient plus de chances de réussir les évaluations si elles étaient adaptées à leurs particularités. Par exemple, l'enfant ayant un trouble de la communication peut avoir besoin d'entendre plus d'une fois les mots et phrases à noter. Il pourrait aussi avoir plus de facilité à répondre verbalement que par écrit. Par ailleurs, des parents souhaiteraient que l'évaluation des apprentissages soit revue afin que la façon d'évaluer, les critères pour réussir et la façon de transmettre l'information sur les progrès et apprentissages soient aidants pour l'enfant. Comme les enfants ayant un trouble de communication vivent souvent des difficultés scolaires, le système d'évaluation des apprentissages doit réellement tenir compte des progrès et mettre de côté la comparaison à la moyenne de groupe. Il pourrait être plus encourageant et motivant pour un enfant d'être évalué en fonction de sa progression et de son cheminement.

Les apprentissages pourraient aussi être facilités par des adaptations pédagogiques destinées aux enfants ayant un trouble de communication. En effet, des intervenants scolaires perçoivent que certaines de leurs activités ou pédagogies, dont la pédagogie par projet, l'enseignement magistral et le travail en équipe, semblent défavorables à ces enfants. Il apparaît

qu'aucune pédagogie ne fasse l'unanimité. Chacune de ces méthodes doit être adaptée de même que le niveau de difficulté des travaux à réaliser pour permettre à ces élèves d'en bénéficier. On peut penser que pour qu'un enseignement magistral soit favorable pour ces enfants, plusieurs adaptations doivent être mises en place (par exemple, un support visuel en appui à ce qui est dit oralement, une reformulation des informations) pour faciliter la transmission de l'information étant donné les difficultés de compréhension du langage des enfants.

Enfin, les derniers facteurs d'ordre pédagogique concernent les devoirs à effectuer à la maison. Souvent considérés comme un moyen de soutien à l'apprentissage, les devoirs à la maison sont vus par les parents comme un facteur négatif dans la mesure où les explications fournies par l'enseignant sont parfois insuffisantes et le temps requis pour réaliser les devoirs excède leurs limites ou celles de l'enfant. Les enfants ayant un trouble de communication doivent certainement fournir beaucoup d'efforts pour écouter et comprendre en classe, compte tenu de leurs difficultés de compréhension du langage. De plus, certains d'entre eux ont des incapacités associées à un autre trouble qu'à leur trouble de communication, comme un trouble d'attention. À leur retour à la maison, les enfants peuvent avoir épuisé leurs ressources et ne plus être en mesure de poursuivre le travail scolaire, ce qui explique pourquoi les parents peuvent s'interroger sur l'efficacité de ce travail à la maison. Afin que les devoirs et les leçons à effectuer à la maison soient des activités pédagogiques utiles à l'apprentissage des enfants, une concertation entre les parents et les enseignants serait de mise pour adapter cette activité aux besoins de l'enfant, à sa disponibilité ainsi qu'à celle de ses parents.

Des facteurs d'ordre humain sont aussi énoncés par certains répondants de cette étude comme des obstacles à l'école. Les attitudes des autres élèves de la classe lors de la formation d'équipes représentent des obstacles pour l'enfant ayant un trouble de communication. Ce résultat va dans le sens de celui de Bedell et Dumas (2004) qui notent des attitudes négatives à l'endroit des enfants ayant un trouble acquis de communication. Également, une recherche de Knox et Conti-Ramsden (2003) montre que les enfants de 11 ans ayant un trouble de langage sont plus à risque d'être intimidés à l'école que leurs pairs. Il est probable que les forces et les qualités des enfants ayant un trouble de communication sont masquées par leurs difficultés apparentes en conversation et dans leurs apprentissages scolaires, les rendant ainsi des partenaires moins convoités par les autres élèves pour travailler en équipe. On constate que l'inclusion de l'enfant ayant un trouble de communication dans une équipe peut nécessiter un soutien particulier de

l'enseignant auprès de cet enfant et des autres élèves de l'équipe. Ces derniers pourraient apprendre à mieux composer avec les différences chez les autres enfants.

5.1.2. Les obstacles en milieu familial

Ni les parents ni les intervenants scolaires n'ont identifié de facteurs environnementaux défavorables dans le milieu familial. Il est logique de croire que les parents participant à ce projet de recherche aient été à l'affût des facteurs potentiellement défavorables et que ceux-ci aient fait l'objet d'ajustements par le passé. De plus, pour les parents et les intervenants, la famille s'avère être une source de soutien très favorable à l'enfant. Il en sera question plus loin dans le texte.

5.1.3. Les obstacles dans le milieu communautaire

Les facteurs environnementaux du milieu communautaire ont été évalués uniquement auprès des parents puisque le questionnaire destiné aux intervenants scolaires ne comportait pas de section sur ce thème. Lors de la conception de l'outil d'évaluation de l'environnement, nous avons choisi de ne pas sonder leur opinion sur ces facteurs de l'environnement qu'ils auraient vraisemblablement moins connus.

Les parents sont en mesure de noter des facteurs défavorables à leur enfant dans l'environnement communautaire. Un facteur d'ordre humain défavorable à l'enfant ayant un trouble de communication est l'absence d'amis dans le quartier. Ce facteur défavorable recoupe les conclusions d'une étude menée auprès de mères d'adolescents ayant une histoire de dysphasie (Pratt, Botting & Conti-Ramsden, 2006). Ces mères se sont dites préoccupées non seulement par le trouble de communication, la réussite scolaire et l'avenir, mais aussi par l'isolement et les difficultés sociales de leur enfant (Pratt, Botting & Conti-Ramsden, 2006). Bien qu'il ne soit pas possible de savoir pourquoi les amis sont absents, plusieurs possibilités sont à considérer. D'une part, certains enfants de l'étude fréquentaient une école autre que celle de leur quartier afin d'avoir accès à une classe spéciale, ce qui réduit évidemment les interactions possibles avec les enfants du quartier. D'autre part, les attitudes des autres élèves notées par les intervenants lors de la formation des équipes de travail reflètent certains obstacles à la formation de liens d'amitié pour l'enfant ayant un trouble de communication. En effet, si cet enfant est rejeté, il sera moins enclin à chercher à interagir avec les autres. Troisièmement, les difficultés des enfants en conversation et en situation de groupe les désavantagent. Il est logique de croire qu'ils auraient difficilement accès

à une relation d'amitié s'ils participent plus ou moins bien aux conversations ou s'ils ne fonctionnent pas bien dans les jeux et sports. On imagine ainsi l'isolement social dans lequel évoluent certains enfants ayant un trouble de communication.

Sur le plan organisationnel, la disponibilité et l'accessibilité des services dans la communauté pour les enfants ayant un trouble de communication sont considérées par un fort pourcentage de parents comme étant des facteurs défavorables. Ainsi les parents mettent en évidence que leur enfant n'obtient de services suffisants ni à l'école ni dans la communauté. Cette observation devrait inciter les organismes communautaires à offrir des services aux enfants d'âge scolaire ayant des besoins liés à l'amélioration de la communication.

De plus, les services sportifs et de loisirs dans le quartier comptent parmi les facteurs défavorables aux enfants ayant un trouble de communication. Ainsi, des occasions de socialisation et d'apprentissage ne semblent pas assez accessibles pour ces enfants. Il peut en effet être frustrant pour un enfant ayant un trouble de communication de ne pas suivre ou comprendre une activité de loisir ou de ne pas pouvoir pratiquer un sport. Il s'en suit moins de contacts avec les autres et moins d'opportunités de développement personnel. De telles opportunités pourraient en fait augmenter la sociabilité de l'enfant et lui permettre de se développer dans des sphères d'activités autres que scolaires. L'absence de loisirs adaptés place ces enfants très tôt en marge de leur communauté. Les conséquences de la marginalisation des enfants ayant un trouble de communication sont graves puisque ces enfants peuvent développer des problèmes de santé mentale (Beitchman et al., 2001). Ainsi pour contrer l'isolement, les services communautaires des municipalités et les clubs sociaux pourraient s'attarder à rendre plus accessibles les loisirs et activités déjà offerts à tous les enfants. Ceci pourrait signifier, par exemple, d'aider les éducateurs sportifs et les moniteurs des loisirs à rendre leurs activités faciles d'accès sur le plan de la communication. De plus, une sensibilisation de la population aux particularités de la communication et aux moyens de facilitation de la communication avec un enfant ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif serait des plus bénéfiques.

Outre les obstacles à la réalisation des habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication, les résultats ont également permis d'identifier des facilitateurs dans les principaux milieux de vie de ces enfants.

5.1.4. Les facilitateurs dans les milieux scolaire et familial

En ce qui a trait aux facteurs environnementaux les plus favorables aux enfants ayant un trouble de communication, les parents identifient plusieurs facteurs d'ordre humain et d'ordre pédagogique à l'école et à la maison. Les intervenants quant à eux notent des facteurs humains et pédagogiques qui facilitent la vie des enfants ayant un trouble de communication à l'école et des facteurs humains aidants pour ces enfants à la maison.

Mis ensemble, les facteurs humains favorables à l'enfant à l'école sont les attitudes que les professeurs et les autres membres du personnel scolaire adoptent par rapport à lui en général, et lors de la communication avec l'enfant en particulier. De plus, les intervenants scolaires de notre étude jugent que les autres intervenants scolaires adoptent différents moyens de soutien favorables qui aident les enfants pour la communication, pour l'apprentissage et la réussite scolaire. L'encadrement et les règles de l'école et de la classe sont également favorables à l'enfant ayant un trouble de communication. On peut donc comprendre que toutes les parties sont conscientes des bénéfices que peuvent apporter des attitudes facilitatrices et des moyens d'encadrement à l'égard de l'enfant à l'école. Par ailleurs, les intervenants scolaires – principalement des professeurs – jugent que la collaboration offerte par les intervenants spécialistes aux parents est bénéfique à l'enfant, ce qui contraste avec le fait que certains parents jugent que cette collaboration est insatisfaisante. Il est possible que la collaboration des intervenants-spécialistes ne soit pas suffisante ou pas réellement adaptée aux besoins des parents. Il est pourtant important de renforcer cette collaboration. Selon Cox (2005), les bénéfices de l'intervention menée auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement sont rehaussés lorsqu'il y a une réelle collaboration école-famille.

Les résultats concernant les facteurs favorables suggèrent que les attitudes et le soutien que l'enfant reçoit dans sa famille sont des facilitateurs à la réalisation de ses habitudes de vie. Les parents disent que le temps qu'ils consacrent à aider leur enfant dans les travaux à la maison est favorable, signifiant probablement qu'ils s'investissent dans cette tâche. En outre, plusieurs parents ont noté que la présence d'un animal domestique est un facilitateur environnemental pour leur enfant. L'enfant a probablement du plaisir et de la facilité à s'amuser avec un animal puisque, entre autres, l'échange ne repose pas sur la communication verbale. Aucun facteur environnemental relié au milieu communautaire n'a été identifié par les parents comme faisant partie des facteurs les plus favorables à leur enfant.

L'échantillon de notre étude compte quatre sous-groupes de répondants, selon qu'ils sont parents ou intervenants scolaires d'enfants ayant une dysphasie ou ayant un trouble de traitement auditif. Les résultats se ressemblent entre les parents d'enfants de chaque groupe d'enfants ainsi qu'entre les sous-groupes d'intervenants scolaires. Toutefois des distinctions ont été notées et nous les présentons dans la prochaine section. Il est important de noter que les comparaisons effectuées sont descriptives et doivent être considérées comme des résultats préliminaires.

5.1.5. Les différences dans les résultats des sous-groupes concernant les facteurs environnementaux

Les réponses des parents d'enfants ayant une dysphasie divergent de celles de parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif, en ce qui a trait à des facteurs environnementaux d'ordre humain dans la communauté. Les parents d'enfants ayant une dysphasie ont noté que les attitudes et le soutien des enfants du quartier comptent parmi les obstacles à la participation sociale de leur enfant, contrairement aux parents d'enfants ayant un trouble de traitement auditif qui identifient les attitudes des autres enfants du quartier comme étant favorables à leur enfant. Cette différence dans la perception des parents montre que certains enfants de l'étude sont plus sujets à l'isolement. Il est possible que la nature et la sévérité du trouble de communication, soit en partie en cause dans ce vécu différent. En effet, plus une personne a des difficultés de communication, plus il peut être difficile pour elle d'interagir. De plus, il est possible que les attitudes défavorables, voire de rejet des autres enfants, reflèteraient aussi leurs difficultés à composer avec l'enfant qui est plus différent.

Pour ce qui est des réponses des intervenants scolaires, elles se distinguent parmi les deux groupes de répondants en ce qui a trait aux facteurs environnementaux d'ordre organisationnel. Certains des aspects des services à l'école semblent être davantage des obstacles pour les enfants ayant un trouble de traitement auditif que pour ceux ayant une dysphasie. En effet, les intervenants des enfants ayant un trouble de traitement auditif reconnaissent que les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école, le contenu des rencontres de suivi spécialisé et la collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents sont des facteurs défavorables à l'élève ayant un trouble de traitement auditif. Les intervenants scolaires œuvrant auprès d'enfants ayant une dysphasie ne mentionnent pas ces facteurs comme défavorables. De plus la gamme de services offerts et la fréquence des rencontres sont vues comme plus

défavorables pour les enfants ayant un trouble de traitement auditif que pour ceux ayant une dysphasie. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que selon les critères du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les enfants ayant un trouble de traitement auditif ne sont pas obligatoirement admissibles aux services offerts à l'école, ce qui semble préoccuper les intervenants scolaires. Généralement, les enfants ayant un trouble de traitement auditif sont desservis par des professionnels à l'extérieur du milieu scolaire, en centre de réadaptation, lorsque des services sont disponibles pour cette clientèle. Ces résultats suggèrent une révision des critères d'accès aux services spécialisés pour qu'ils soient d'abord et avant tout accessibles selon les besoins des enfants.

Par ailleurs, les résultats montrent des facteurs environnementaux pouvant être plus défavorables aux élèves ayant une dysphasie qu'à ceux ayant un trouble de traitement auditif. En effet, selon les répondants scolaires, les attitudes lorsque les intervenants scolaires autres que l'enseignant ne comprennent pas l'enfant, l'attitude des élèves de la classe lors de la formation d'équipes de travail ou le soutien venant d'un autre élève sont identifiés comme des facteurs défavorables pour les enfants ayant une dysphasie, mais aucunement pour les enfants ayant un trouble de traitement auditif. Des attitudes plus ou moins bien adaptées de la part des personnes qui interagissent avec un enfant ayant un trouble de communication peuvent nuire à l'enfant qui cherche à communiquer ou à s'intégrer dans un groupe. Elles peuvent faire vivre du rejet à ces élèves et contribuer à leur isolement. En somme, plusieurs éléments défavorables de l'environnement scolaire et communautaire des enfants ayant un trouble de communication constituent vraisemblablement des obstacles à leur participation sociale et contribuent aux situations de handicap qu'ils vivent. En contrepartie, plusieurs autres éléments favorables dans l'environnement familial et scolaire aident l'enfant ayant un trouble de communication dans la réalisation de ses habitudes de vie. Dans les prochaines sections, nous discuterons des habitudes de vie réalisées avec ou sans difficultés par les enfants ayant un trouble de communication.

5.2. Les habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication

Les résultats de la présente recherche permettent de décrire les habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication selon la perception des parents et celle des intervenants scolaires. Les résultats révèlent que la perception des deux groupes de répondants est

similaire lorsqu'il s'agit d'identifier les habitudes de vie réalisées avec difficultés et celles réalisées sans difficulté.

5.2.1. Les habitudes de vies réalisées avec difficultés

Un nombre important d'habitudes de vie et de rôles sociaux se réalisent avec difficultés chez les enfants ayant un trouble de communication, selon les répondants de l'étude. Plusieurs de ces habitudes de vie sont du domaine de la communication et de l'éducation. Ces enfants éprouvent des difficultés surtout dans des situations de communication orale et écrite. Ils n'auraient pas de problème avec les aspects relatifs à la communication plus instrumentale (i.e. utilisation d'un téléviseur, de la radio, d'un ordinateur, etc.). Leur trouble de communication a des conséquences sur les situations de vie à l'école et dans la communauté tant au plan des apprentissages qu'au plan des relations avec les autres.

Les résultats de l'étude ont montré que les habitudes de vie reliées à la communication orale sont perturbées. Nombreux sont les parents qui notent que leur enfant a des difficultés à exprimer ses besoins et à participer à la conversation, même avec d'autres jeunes, à la maison ou dans la communauté. Les intervenants scolaires remarquent eux aussi les difficultés de l'enfant à exprimer ses besoins et à tenir une conversation avec des personnes de la communauté. Toutefois, leurs réponses laissent croire qu'ils sont moins sensibles aux difficultés de communication que les enfants éprouvent à la maison. Toutes les situations de conversation difficiles pour l'enfant ont sans doute diverses conséquences négatives, notamment l'isolement. Par exemple, puisque l'enfant éprouve des difficultés à participer à des conversations, il peut se retrouver davantage isolé. Les interlocuteurs peuvent adopter une attitude qui n'aide pas non plus à intégrer l'enfant dans la conversation. Davantage d'attention devrait être portée sur les conversations des enfants ayant un trouble de communication, pour mieux décrire et comprendre les difficultés éprouvées et les moyens qui favorisent leur participation à la conversation. Actuellement, les situations de conversation sont peu ciblées dans l'intervention orthophonique auprès des enfants ayant un trouble de communication.

De plus, communiquer par écrit, lire et comprendre des informations écrites comptent parmi les habitudes de vie les plus difficiles à réaliser par ces enfants. Ces résultats vont dans le sens de ce qui est rapporté par Katz (1992), Jutras et al. (2007), Schuele et al. (2007) ainsi que par Catts et al. (2002). Il est aisé d'imaginer que de telles difficultés ont des répercussions

significatives et qu'elles sous-tendent les problèmes d'apprentissage. En effet, les difficultés de lecture et de compréhension de textes sont susceptibles d'interférer avec les apprentissages dans différentes matières scolaires nécessitant de telles habiletés.

Par ailleurs, il semble que les enfants ayant un trouble de communication auraient aussi des difficultés à fonctionner à l'école dans certaines situations, comme suivre des cours ou une activité dans la classe, suivre des cours spécialisés, participer aux travaux d'équipe, faire ses travaux à la maison et faire des tests et des examens. Il faut donc soutenir ces enfants lors du travail en classe, surtout dans les travaux d'équipe. Le travail en équipe est une modalité actuellement encouragée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Ministère de l'Éducation, 2006). L'implantation de programmes d'intervention en communication sociale (Timler et al., 2005) aiderait certainement l'élève ayant un trouble de communication à comprendre les étapes nécessaires pour créer des liens et développer des habiletés sociales pour être, entre autres, un membre d'équipe apprécié. Il serait aussi nécessaire de maintenir des interventions portant sur la compréhension de l'information orale et écrite chez ces enfants afin de les aider à mieux suivre en classe.

Ajoutons que des habitudes de vie liées aux relations interpersonnelles sont perturbées, notamment les liens sociaux avec d'autres jeunes, adultes et amis. Ces données appuient les résultats de Durkin et Conti-Ramsden (2007), qui ont montré que les adolescents de 15 à 16 ans ayant une dysphasie étaient plus à risque d'avoir de pauvres relations amicales que les adolescents sans dysphasie. Cette observation indicative de l'isolement social des enfants est un point important à considérer, compte tenu du rôle de socialisation des écoles québécoises (Ministère de l'Éducation, 2006). Idéalement toute intervention effectuée auprès des enfants ayant un trouble de communication devrait viser à favoriser leur inclusion et leur participation à aux diverses activités qui se présentent à l'école. Un soutien particulier et additionnel devrait être apporté à l'enfant ayant un trouble de communication et à son entourage afin de faciliter les liens sociaux.

Finalement, les résultats permettent de constater que plusieurs habitudes de vie difficiles à réaliser se produisent dans un contexte de groupe. Par exemple, pour un nombre non négligeable d'enfants, il est difficile de participer à des jeux de société, à des activités sportives en groupe ou à des ateliers de groupe en classe. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'étude de Brinton, Fujiki et Higbee (1998) qui révèlent que des enfants ayant une dysphasie éprouvent des

difficultés à coopérer dans des groupes. Communiquer avec plusieurs autres personnes en même temps requiert non seulement des habiletés de langage pour s'exprimer et des habiletés d'écoute et de compréhension pour suivre les autres dans leurs propos, mais aussi des interlocuteurs qui savent s'ajuster pour favoriser l'inclusion. Il a été démontré que l'emploi de stratégies de communication par des interlocuteurs sans trouble est efficace pour favoriser la participation des personnes ayant une aphasie (Kagan et al., 2001). Ainsi, une intervention ciblant les interactions, les attitudes et les stratégies facilitatrices permettrait à l'enfant ayant un trouble de communication de mieux interagir avec les autres en classe ou en sous-groupe.

Certaines distinctions se dessinent entre la perception des parents et celle des intervenants scolaires. Elles se font en grande partie en regard des activités se déroulant à la maison ou à l'école. Il est logique de penser que les parents sont les mieux placés pour évaluer la réalisation d'activités se produisant dans le milieu familial ou avec des amis. Le même constat s'impose pour les intervenants scolaires et les activités réalisées à l'école. Les réponses des deux groupes sont complémentaires. Ces résultats appuient l'idée que le fait de soumettre le questionnaire à deux sources permet de mieux évaluer les forces et les difficultés des enfants au quotidien.

5.2.2. Les habitudes de vies les mieux réalisées

Selon les parents et les intervenants scolaires, plusieurs des habitudes de vie les moins touchées se trouvent dans les catégories *Habitation* et *Déplacements*. Cela n'a rien d'étonnant puisque la majorité des enfants ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif n'ont pas de déficience pouvant limiter l'utilisation de l'ameublement ou des équipements domestiques ni leurs déplacements quotidiens dans un environnement connu ou sur différentes surfaces. L'outil de mesure – la MHAVIE – utilisé dans le présent projet ne permet pas de documenter les déplacements dans un lieu peu connu.

5.2.3. Les différences dans les résultats des sous-groupes concernant les habitudes de vie

Les résultats révèlent que, selon la perception des parents, plusieurs habitudes de vie – qu'elles soient perturbées ou pleinement réalisées – sont similaires pour les deux groupes d'enfants ayant un trouble de communication, c'est-à-dire ceux ayant une dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif. Cependant, le nombre d'habitudes de vie difficilement réalisées est plus important pour les enfants ayant une dysphasie que pour les enfants ayant un trouble de

traitement auditif. Plus précisément, les enfants ayant une dysphasie auraient plus de difficulté que les enfants ayant un trouble de traitement auditif à réaliser les habitudes de vie, surtout celles reliées aux loisirs. Notons qu'aucune étude n'avait encore démontré que ces enfants éprouvaient des difficultés dans les activités de loisirs. Les résultats suggèrent que les enfants ayant une dysphasie seraient plus enclins à vivre des situations de handicap dans leurs responsabilités, leurs relations interpersonnelles et leurs loisirs que les enfants ayant un trouble de traitement auditif. Cet écart pourrait s'expliquer, entre autres, par l'inégalité de la sévérité des incapacités langagières dans les deux groupes. Les enfants ayant une dysphasie avaient tous un trouble de langage dont une de ses composantes était modérément à sévèrement atteinte. Au contraire, les enfants ayant un trouble de traitement auditif présentaient un trouble du langage plutôt léger.

Pour ce qui est de la perception des intervenants scolaires, les résultats montrent aussi des particularités relatives à chaque groupe d'enfants. En effet, les intervenants scolaires d'élèves ayant un trouble de traitement auditif ont davantage indiqué des habitudes de vie difficilement réalisées dans la catégorie *Éducation* que leurs homologues travaillant auprès d'enfants ayant une dysphasie, comme par exemple, prendre des notes ou suivre un cours ou une activité éducative dans une classe. Il est possible que cette distinction entre les deux groupes d'intervenants se fasse à cause du plus grand nombre d'élèves ayant un trouble de traitement auditif intégrés dans les classes ordinaires, comparativement aux élèves ayant une dysphasie. Étant dans une classe ordinaire, les enfants ayant un trouble de traitement auditif ont peut-être moins accès à un enseignement adapté qui est en principe fourni aux élèves dans les classes de langage. Cependant, les enfants ayant une dysphasie auraient davantage de difficultés en conversation, avec leurs relations interpersonnelles et avec leurs responsabilités que ceux ayant un trouble de traitement auditif. Des recherches futures pourraient tenter de mieux cerner l'impact de la sévérité des troubles de la communication en considérant les facteurs environnementaux dans l'apparition des situations de handicap.

5.3. Les limites de l'étude

La présente étude comporte des limites dont il faut tenir compte dans l'évaluation de la portée des résultats. Celles-ci ont surtout trait aux instruments de mesure que nous avons employés. Bien que la MHAVIE-Enfant ait été un bon choix et donc un instrument approprié pour répondre aux objectifs de la recherche, les modifications qui ont dû être apportées, en

particulier à l'échelle de réponse, ont possiblement conduit à des résultats moins fiables. Par exemple, les résultats à la MHAVIE montrent que les habitudes de vie de la sphère de la communication sont les plus affectées chez les enfants ayant un trouble de communication. Ceci laisse penser que la MHAVIE détecte effectivement la restriction des enfants à participer à la communication, puisque les résultats montrent que tous les items de cette catégorie sont réalisés avec des difficultés (sauf les items ayant trait à l'utilisation d'instruments de communication, dont la radio, le téléphone, etc. déjà discutés comme reflétant l'usage des instruments). Cependant, il faut noter que les difficultés sont souvent cotées comme « légères ». On pourrait être tenté de conclure que les difficultés de communication des enfants ne sont que légères, alors que l'analyse des dossiers des enfants participants révélait plutôt que plusieurs avaient des troubles de la communication évalués comme étant sévères. Or, cette apparente discordance pourrait s'expliquer, en partie, par le fait que l'échelle de réponses adaptée dans le cadre de la présente étude s'avèrerait biaisée par la désirabilité sociale. En fait, rapporter que son enfant ou qu'un élève a des difficultés « importantes » ou qu'il « ne soit pas capable » peut être incompatible avec un certain investissement de la part du parent ou de l'intervenant scolaire. Ainsi les parents et intervenants, soucieux et engagés par rapport au développement et à la réussite scolaire d'un enfant, pourraient avoir été mal à l'aise de qualifier les difficultés de l'enfant avec certains des termes qui ont été proposés dans le questionnaire. D'ailleurs, les valeurs 4 (difficultés importantes) et 5 (n'est pas capable) n'ont pratiquement pas été employées par les répondants, ce qui a limité la sensibilité de l'échelle de réponse. Alors que l'intention était d'avoir une échelle de réponse ordinale à cinq niveaux, les réponses se sont pratiquement toutes concentrées pratiquement dans trois niveaux : absence de difficulté, difficulté légères et dans une moindre mesure, dans la catégorie difficultés moyennes.

Des résultats préliminaires obtenus auprès de trois parents interviewés qualitativement laissent croire que les parents souhaitent présenter une image positive de leur enfant (Bergeron-Morin, 2007). Ils ne nient aucunement les difficultés de leur enfant, au contraire ils sont en mesure de les décrire et d'exposer les conséquences des déficiences dans la vie de leur enfant. Toutefois, ils dépeignent les contextes et les conditions qui font en sorte que leur enfant fonctionne mieux ou se comporte plus « normalement ». De plus, leurs propos sont davantage orientés vers la formulation de solutions, la description de situations positives, l'évocation des qualités de leur enfant, malgré ses incapacités (Bergeron-Morin, 2007). Par ailleurs, il ne faut pas

perdre de vue que les enfants de notre étude sont d'âge scolaire, et qu'ils ont 9 1/2 ans en moyenne. Ainsi au fil des ans, les parents ont eu le temps de s'adapter jusqu'à un certain point aux difficultés de leur enfant. En d'autres termes, les inquiétudes des parents face au fait que leur enfant n'apprenait pas à parler ont changé. Leur cheminement et leur expérience les a rendus plus habiles dans la mise en place de moyens pour communiquer avec leur enfant et favoriser son développement. Ainsi, ils seraient portés à relativiser les difficultés de leur enfant et à hésiter à les qualifier de « moyennes », et encore moins d'« importantes », compte tenu du fait que l'enfant peut fonctionner, moyennant des ajustements de la part des gens qui l'entourent. Toutefois, les parents interviewés ne sont pas sans inquiétudes. Au contraire, ils sont très préoccupés par l'éducation de leur enfant, par ses difficultés de langage, de lecture et d'écriture, par son développement psychologique et social, et par ses possibilités de travail dans le futur (Bergeron-Morin, 2007). Or, le questionnaire MHAVIE interroge les répondants sur la situation des enfants au moment présent et ne s'attarde pas à l'avenir. Ainsi, il ne faudrait pas conclure que les parents et les intervenants minimisent les difficultés des enfants et les perçoivent comme n'étant que légères. Il serait opportun de développer une meilleure échelle de réponse, plus conforme à la perception des parents et à celle des intervenants et plus à même d'avoir la sensibilité voulue pour qualifier l'ampleur des handicaps.

Par ailleurs, l'addition de toutes les difficultés de réalisation des habitudes de vie rencontrées par les enfants au quotidien peut aisément être interprétée comme une accumulation de plusieurs situations de handicap, relativement importante en ce qui a trait à la communication et au fonctionnement en société. Ainsi, comme les enfants de cette étude ont des difficultés avec presque toutes les habitudes de vie qui concernent la communication explorées par la MHAVIE, ils sont donc confrontés à de nombreuses situations de handicap dès que la communication est nécessaire pour réaliser l'habitude de vie.

Encore par rapport à l'échelle de réponse de la MHAVIE qui a été adaptée ici, il faut noter que pour simplifier la tâche aux répondants, jugée lourde compte tenu des deux longs questionnaires, les items ayant trait à la satisfaction par rapport à la réalisation des habitudes de vie ne leur ont pas été soumis. Dans la version originale de la MHAVIE, les répondants doivent indiquer leur niveau de satisfaction relatif à la façon dont l'habitude de vie est réalisée, information qui aurait été utile d'avoir pour mieux interpréter les résultats. Par exemple, un répondant aurait pu être très insatisfait par les difficultés « légères » vécues par l'enfant. Dans des

recherches ultérieures portant sur ces enfants, il serait souhaitable de réduire le nombre d'items du questionnaire – dans les catégories où aucune difficulté n'a été rapportée – afin d'y ajouter la question sur le niveau de satisfaction relatif à la réalisation de l'habitude de vie. L'ajout de cette question permettrait de qualifier les réponses données par les répondants et de mieux comprendre les difficultés des enfants ainsi que le niveau de satisfaction qui s'y rattache. De plus, la MHAVIE ne sonde pas le niveau d'efforts requis pour réaliser les habitudes de vie, ni le temps nécessaire qui doit être consacré à leur réalisation. Par ailleurs, les parents se sont certainement adaptés aux difficultés de leur enfant à travers les années. De telles informations seraient essentielles pour comprendre les facteurs qui influencent la réalisation des habitudes de vie.

En ce qui a trait au questionnaire sur l'environnement, le contenu paraît adapté pour que les répondants puissent évaluer les facteurs pouvant être des obstacles ou des facilitateurs à la réalisation des activités de la vie quotidienne des enfants ayant un trouble de communication. Cependant, des sections du questionnaire pourraient être modifiées ou enlevées. Par exemple, la section sur les parents remplie par les parents et celle sur les intervenants scolaires remplie par eux-mêmes semblent être teintées de désirabilité sociale, les rendant moins informatives. Des questions comme l'attitude des parents à l'égard de la réussite scolaire de l'enfant, le soutien de la mère, les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec l'enfant sont unanimement favorables et cela peut s'expliquer par le fait que la majorité des répondants étaient des mères. Il aurait été très surprenant qu'elles indiquent que leur attitude était défavorable à l'égard de leur enfant. Les intervenants scolaires ont surtout reconnu les attitudes et le soutien de l'enseignant, de la famille et des autres intervenants scolaires comme étant des facilitateurs dans l'environnement de l'enfant. Nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'évaluer les attitudes et soutien de l'enseignant par lui-même.

De plus, la formulation des items sous une forme neutre rend parfois difficile leur interprétation. Par exemple, pour les règles de conduite dans l'école, des parents peuvent indiquer qu'ils trouvent cet item défavorable pour leur enfant, mais la raison demeure inconnue. Pour certains parents, les règles semblent trop strictes tandis que pour d'autres, elles ne le sont pas suffisamment.

Il faudrait aussi repenser l'échelle du questionnaire sur l'environnement. En effet, les analyses que nous avons pu faire ont été restreintes par le peu de réponses obtenues dans les catégories « défavorable ». Une échelle visuelle ayant à chaque extrémité d'une ligne les termes,

Très peu favorable et *Très favorable*, permettrait peut-être de minimiser l'effet de la désirabilité sociale et d'obtenir des données répondant mieux aux exigences de tests statistiques courants. Lorsque ce questionnaire sera adapté, il sera fort utile en milieu scolaire pour connaître l'opinion des parents et des professeurs au sujet de l'environnement d'un enfant. Les réponses au questionnaire pourront servir comme moyen de structurer et d'orienter l'intervention concernant l'amélioration de l'environnement.

Enfin, la procédure de cueillette de données s'avère également une limite de l'étude. Afin d'assurer une qualité dans les données, à la suite de la réception des questionnaires, nous avons dû rappeler presque tous les parents pour vérifier les réponses peu claires et les aider à compléter certaines questions lorsque nécessaire. Ce contact téléphonique aurait pu inciter quelques parents à donner des réponses compatibles avec l'approbation du personnel de recherche bien que ce dernier ait été avisé de ne pas influencer les réponses des participants.

5.4. Les avenues de recherche

Les résultats de la présente recherche ouvrent la porte sur de nombreux questionnements. Il faudrait poursuivre cette recherche auprès d'un plus grand nombre de participants afin de vérifier si des différences existent effectivement entre les enfants ayant une dysphasie et ceux ayant un trouble de traitement auditif, tout en contrôlant la sévérité de l'atteinte langagière. De plus, il serait pertinent d'explorer parmi les facteurs de l'environnement ayant un impact sur l'enfant, l'effet spécifique de différentes variables de l'environnement, dont le type de classe fréquenté et l'accès à des services spécialisés, sur la réalisation des habitudes de vie des enfants. Il serait souhaitable de prévoir aussi des activités de recherche avec les intervenants des milieux scolaires et les parents afin que tous puissent collaborer à l'élaboration de moyens pour faciliter la participation des enfants ayant des troubles de la communication. Par ailleurs, dans un autre temps, l'étude de l'environnement et des habitudes de vie pourrait être élargie à d'autres populations d'enfants ayant un trouble de communication, notamment auprès d'enfants ayant une surdité, ayant un implant cochléaire ou ceux ayant subi un traumatisme crânien, de même qu'auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle, de l'autisme ou des troubles d'apprentissage. De telles études pourraient servir à mieux connaître la situation de tous les enfants ayant un trouble de communication afin d'offrir les meilleurs services possibles.

L'échantillon de la présente étude était formé, entre autres, de parents d'enfants ayant un trouble de langage. Pour les enfants ayant une dysphasie, le trouble du langage était considéré assez souvent comme sévère, donc admissibles pour recevoir des services à l'école. Il serait également important de connaître les habitudes de vie, les obstacles et facilitateurs de l'environnement d'enfants ayant un trouble de langage considéré « léger » ou « modéré », qui n'ont pas systématiquement accès aux services. Il est probable que ces enfants vivent eux aussi des situations de handicap dans leurs milieux de vie, handicaps comparables à ceux que connaissent les enfants ayant une dysphasie sévère. Une analyse de l'effet de la sévérité du trouble de la communication permettrait de préciser la part des incapacités, en plus des facteurs de l'environnement dans l'apparition des situations de handicap.

De plus, il serait aussi utile de pouvoir préciser le genre de soutien offert par les intervenants scolaires et enseignants procurant le maximum de bénéfices à l'enfant. Par exemple, connaître les moyens aidant le mieux un enfant à comprendre et à s'exprimer malgré ses difficultés permettrait ensuite le développement de programmes de soutien auprès des personnels travaillant auprès des enfants ayant un trouble de communication. Ces personnes pourraient apprendre comment inclure un enfant ayant un trouble de communication dans les activités pédagogiques qui le placent en situation potentielle d'échec, notamment les activités de groupe, les activités dans le bruit, les évaluations. De même, toutes les personnes de l'école, dont celles du service de garde, par exemple, pourraient aussi apprendre à optimiser leur communication pour qu'elle favorise l'inclusion de l'enfant ayant un trouble de communication.

Il faudrait également examiner en profondeur comment se réalisent les habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication. Divers éléments dont le niveau d'effort de l'enfant pour réaliser des activités, le temps consacré à le faire, l'adaptation des parents aux situations de vie de l'enfant seraient des informations complémentaires à colliger afin de mieux comprendre le fonctionnement quotidien et scolaire des enfants. Une recherche qualitative effectuée auprès de parents et d'intervenants scolaires permettrait d'approfondir ce thème et d'obtenir des données plus riches que celles obtenues avec des questionnaires.

Recueillir le point de vue des parents et des intervenants scolaires est enrichissant. Il faudrait également obtenir l'avis des principaux concernés – les enfants ayant un trouble de communication. Nous souhaitons mener une étude similaire à la présente recherche auprès de ces enfants pour mieux connaître leur perception de leur participation sociale.

6. La conclusion et les recommandations

Les résultats de la présente recherche ont mis en relation le niveau de réalisation des habitudes de vie d'enfants ayant un trouble de communication et la qualité de l'environnement dans lequel ils évoluent. Ils ont permis d'identifier des facteurs de l'environnement physique et social agissant sur la réalisation des habitudes de vie de ces enfants. Le lien entre l'environnement et les habitudes de vie des enfants donne un véritable appui à l'idée que les interventions pour les enfants ayant un trouble de communication doivent aussi viser la réduction des situations de handicap en regard des facteurs de l'environnement, en plus des interventions plus habituelles, centrées sur les incapacités des enfants. Pour ce faire, des moyens facilitant la participation sociale des enfants devraient être identifiés, mis en place et validés dans les environnements scolaires et communautaires.

Dans le milieu scolaire, des aménagements sont recommandés sur plusieurs plans. Une diminution du nombre d'élèves dans une classe où un enfant ayant un trouble de communication est intégré pourrait faire une grande différence. Ce moyen contribuerait d'une part à réduire le niveau de bruit – un facteur nuisant entre autres à la communication – et permettrait d'autre part à l'enseignant d'être plus disponible pour répondre aux besoins de cet enfant.

De plus, des aménagements pour contrôler le bruit en classe et dans la salle à dîner seraient essentiels afin de donner toutes les chances à l'élève ayant un trouble de communication de mieux comprendre les consignes, les explications, les conversations et de participer pleinement à ces conversations et aux travaux d'équipe. De plus, il faudrait s'assurer que les activités en classe et que l'organisation du travail des élèves génèrent le moins de bruit possible afin que le bruit demeure à un niveau acceptable, pour permettre à l'enfant de bien fonctionner. En effet, les bénéfices potentiels associés aux travaux en petit groupe pourraient être anéantis si le bruit est trop élevé.

Aussi, des méthodes de soutien doivent être développées pour les enfants ayant un trouble de communication afin de favoriser leur participation au travail en équipe et en grand groupe ainsi que pour les aider à entretenir des relations d'amitié. C'est souvent par des attitudes adaptées, des moyens spécifiques et une attention particulière à l'enfant ayant des difficultés à s'exprimer que l'intervenant peut l'inclure dans le groupe. L'intervenant peut ainsi agir comme modèle pour les autres enfants qui pourraient eux aussi savoir comment inclure l'enfant qui a un trouble de la communication.

À l'école, plusieurs aspects du fonctionnement doivent être repensés. Par exemple, la prise de notes en classe s'avère problématique. Un bon nombre d'élèves ayant un trouble de communication éprouvent de la difficulté à comprendre l'information transmise verbalement en classe. Des adaptations doivent être prévues pour ces élèves. Ajoutons que le temps accordé aux activités d'apprentissage pourrait faciliter la réussite des enfants ayant un trouble de communication. Il faut prévoir plus de temps pour ces enfants lorsqu'ils doivent faire des examens, des dictées, des exercices et de la lecture en classe. Les travaux scolaires à réaliser à la maison et l'évaluation des apprentissages devraient être adaptés aux particularités des enfants, en tenant compte des investissements parentaux nécessaires. Rappelons que des services spécialisés devraient être offerts à l'ensemble des enfants présentant un trouble de communication non pas uniquement aux élèves ayant une dysphasie sévère. Les critères permettant l'accès à ces services devraient être revus puisque les besoins de services vont au-delà du degré de sévérité du trouble de communication. Un soutien orthophonique, audiologique et orthopédagogique, par exemple, peut aider les enfants ayant un trouble de communication à mieux parler, comprendre, lire et écrire. Un soutien spécifique pour apprendre à participer à la conversation serait aussi des plus bénéfiques.

De plus, des aménagements sont également souhaitables dans la communauté. En effet, les enfants ayant un trouble de communication devaient avoir accès à des services et des loisirs dans leur communauté.

Finalement, les résultats suggèrent que la perception des parents et celle des intervenants sur les habitudes de vie et sur l'environnement des enfants sont complémentaires. Ces deux points de vue sont sans doute essentiels pour qui veut intervenir auprès des enfants. Dans cette optique, les questionnaires utilisés dans la présente recherche s'avèrent des instruments de choix pour connaître l'environnement ainsi que les habitudes de vie des enfants ayant un trouble de communication. Ces outils permettraient de relever des aspects à cibler dans les interventions menant à la participation sociale de ces enfants. Deux enfants ayant un trouble de communication peuvent avoir des besoins différents pour ce qui est des modifications environnementales. Par exemple, dans nos données, le parent d'un enfant a indiqué que 40 facteurs de l'environnement étaient défavorables à son enfant et que 21 facteurs étaient favorables. Par contre, un autre parent a indiqué qu'il y avait uniquement un facteur défavorable contre 72 facteurs favorables dans l'environnement de son enfant. Cet exemple illustre que le questionnaire de l'environnement

permet d'identifier les enfants ayant des besoins criants en matière d'adaptation de l'environnement.

Le système d'éducation doit se doter de moyens pour répondre aux besoins des élèves ayant un trouble de communication en matière d'adaptation de l'environnement physique et social. Différents professionnels peuvent aider à améliorer la qualité de vie des enfants ayant un trouble de communication en travaillant étroitement avec le personnel scolaire, les parents et l'enfant. Ils peuvent aider à modifier l'environnement et, en œuvrant conjointement avec les enseignants et les parents, trouver des stratégies pour réduire les situations de handicap vécues par les enfants ayant un trouble de communication.

Cerner les obstacles dans l'environnement des enfants ayant un trouble de communication et réduire leur influence néfaste permettra d'agir directement sur la réussite scolaire de ces enfants. Cette approche signifie que toute intervention doit prendre en considération non seulement les dimensions strictement académiques de la réussite scolaire, mais aussi les dimensions physiques et psychosociales. Il sera ainsi possible de contribuer à la persévérance scolaire des enfants ayant un trouble de communication et à leur participation sociale.

Les références

American Speech-Language-Hearing Association (2005). *(Central) auditory processing disorders*. Disponible sur <http://www.asha.org/members/deskref-journals/deskref/default>.

Bedell, G. M., & Dumas, H. M. (2004). Social participation of children and youth with acquired brain injuries discharged from inpatient rehabilitation: a follow-up study. *Brain Injury, 1*, 65-82.

Beitchman, J. H., Douglas, L., Wilson, B., Johnson, C., Young, A., Atkinson, L., et al. (1999). Adolescent substance use disorders: findings from a 14-year follow-up of speech/language-impaired and control children. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 312-321.

Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A., & Lancee, W. (1996a). Long-term consistency in speech-language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 815-825.

Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., & Lancee, W. (1996b). Long-term consistency in speech-language profiles: I. Developmental and academic outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 804-814.

Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., et al. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 75-82.

Bellis, T. J. (2003). *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: From science to practice (2nd edition)*. Toronto. Thomson Delmar Learning.

Bergeron-Morin, L. (2007). *La perspective des parents quant aux facteurs qui influencent la participation sociale des enfants ayant un trouble de la communication*. Document inédit. Université de Montréal.

- Blake, R., Field, B., Foster, C., Platt, F., & Wertz, P. (1991). Effect of FM auditory trainers on attending behaviors of learning-disabled children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 111-114.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviours of children with specific language impairment. *Topics in language disorders, 19*, 49-69.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2004). Social and affective factors in children with language impairment : Implications for literacy learning. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorders* (pp.130-153). New York:: Guilford.
- Brinton, B., Fujiki, M., Campbell Spencer, J., & Robinson, L. A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 40*, 1011-1025.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Higbee, L. M. (1998a). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 41*, 1193-1206.
- Brinton, B., Fujiki, M., & McKee, L. (1998b). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 41*, 927-940.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Robinson, L. (2005). Life on a tricycle : A case study of language impairment from 4-19. *Topics in language disorders, 25*, 338-352.
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B., & Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 453-67.

- Capelli, M., Daniels, T., Durieux-Smith, A., McGrath, P. J., & Neuss, D. (1995). Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *The Volta Review*, *97*, 197-208.
- Catts, H. W., Fey, M. E., & Xuyang Zhang, B. J., (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*, 1142-1158.
- Chermak, G. D., & Musiek, F. E. (1997). *Central auditory processing disorders: New perspectives*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based intervention using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, *20*, 473-497.
- Croteau, C., & Le Dorze, G. (en rédaction). La validation de l'outil sur l'appréciation de la qualité de l'environnement auprès d'élèves du préscolaire et du primaire ayant un trouble de communication (AQEN-ETC).
- Desrosiers, J., Noreau, L., Rochette, A., Bravo, G., & Boutin, C. (2002). Predictions of handicap situations following post-stroke rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, *24*, 774-785.
- Desrosiers, J., Rochette, A., Noreau, L., Bravo, G., Hébert, R., & Boutin, C. (2003). Comparaison of two fonctionnal independance scales with a participation measure in post-stroke rehabilitation. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, *37*, 157-172.
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties – the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, *27*, 369-394.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, *78*, 1441-1457.

- Eriks-Brophy, A., & Ayukawa, H. (2000). The benefits of sound field amplification in classrooms of Inuit students of Nunavik: A pilot project. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*, 324-335.
- Flexer, C., Millin, J. P., & Brown, L. (1990). Children with developmental disabilities: The effect of sound field amplification on word identification. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21*, 177-182.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., Côté, M., & St-Michel, G. (1998). *Processus de production de handicap (PPH)*. Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P., & Noreau, L. (1997). La mesure des habitudes de vie. Instrument détaillé (MHAVIE). Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., & Lepage, C. (2001). La mesure des habitudes de vie adaptée aux enfants de 5 à 13 ans. Instrument détaillé (MHAVIE-Enfant). Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., & St-Michel, G. (1997). La mesure de la qualité de l'environnement, CQCIDIH.
- Franc, S., & Gérard, C. L. (1996). Suivi longitudinal d'une population de sujets dysphasiques. *A.N.A.E. (Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant), 37*, 36-40.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 33*, 102-111.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C.H., & Fitzgerald, A. (1999a). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders, 19*, 34-48.

- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., & Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the play ground: a pilot study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 32*, 101-113.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M., & Hart, C. H. (1999b). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in School, 30*, 183-195.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. (1996). Social skills of children with SLI. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 27*, 195-202.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*, 647-662.
- Harwood, R. H., Gompertz, P., & Ebrahim, S. (1994). Handicap one year after a stroke: validity of a new scale. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 57*, 825-829.
- Hétu, R., Truchon-Gagnon, C., & Bilodeau, S.A. (1990). Problems of noise in school settings: A review of literature and the results of an exploratory study. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology, 14*, 31-39.
- Jerger, J., & Musiek, F. (2000). Report of the Consensus Conference on the Diagnosis of Auditory Processing Disorders in School-Aged Children. *Journal of the American Academy of Audiology, 11*, 467-474.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., & Wilson, B., et al. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 744-761.

- Jutras, B., Loubert, M., Marcoux, C., Dupuis, J.-L., Dumont, V., & Baril, M. (2007). Applicability of the central auditory processing models. *American Journal of Audiology, 16*, 100-106.
- Kagan, A., Black, S.E., Duchan, F.J., Simmons-Mackie, N., & Square, P. (2001). Training volunteers as conversation partners using "Supported Conversation for Adults with Aphasia" (SCA): A controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 624-38.
- Katz, J. (1992). Classification of auditory processing disorders. Dans J. Katz, N. Stecker, & D. Henderson (Eds.), *Central auditory processing: A transdisciplinary view* (pp. 81–92). Chicago: Mosby Year book.
- Knecht, H. A., Nelson, P. B., Whitelaw, G. M., & Feth, L. L. (2002). Background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms: predictions and measurements. *American Journal of Audiology, 11*, 65-71.
- Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching and Therapy, 18*, 103-124. changement de police
- Knox ,E., Contin-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11 year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*, 1-12.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lepage, C., Noreau, L. & Bernard, P. M. (1998). Association between characteristics of locomotion and accomplishment of life habits in children with cerebral palsy. *Physical Therapy, 78*, 458-469.
- Lepage, C., Noreau, L., Bernard, P. M., & Fougeyrollas, P. (1998). Profile of handicap situations in children with cerebral palsy. *Scandinavian Journal of rehabilitation medicine, 30*, 263-272.

Markham, C., Dean, T. (2006). Parents' and professionals' perceptions of Quality of Life in children with speech and language difficulty. *International Journal of Language and Communication Disorders, 41*, 189-212.

Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Noreau, L., & Fougereyrollas, P. (1996). L'évaluation des situations de handicap : La Mesure des habitudes de vie appliquée aux personnes ayant une lésion de la moelle épinière. *Revue canadienne de réadaptation, 10*, 81-97.

Pekkarinen, E., & Viljanen, V. (1991). Acoustic conditions for speech communication in classrooms. *Scandinavian Audiology, 20*, 257-63.

Pratt, C., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2006). The characteristics and concerns of mothers of adolescents with a history of SLI. *Child Language Teaching and Therapy, 22*, 177-196.

Reed, V. A. (2005). *An introduction to children with language disorders* (3rd ed.). New York: Pearson.

Rochette, A., Desrosiers, J., & Noreau, L. (2001). Association between personal and environmental factors and the occurrence of handicap situations following a stroke. *Disability and Rehabilitation, 23*, 559-569.

- Schuele, M. C., Spencer, E. J., Barako-Arndt, K., & Guillot, K. M. (2007). Literacy and Children with Specific Language Impairment. *Seminars in Speech and Language, 28*, 35-47.
- Smoski, W. J., Brunt, M. A., & Tannahill, J. C. (1992). Listening characteristics of children with central auditory processing disorders. *Language, Speech and Services in Schools, 23*, 145-152.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: the effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language and Communication Disorders, 41*, 173-188.
- Timler, G. R., Olswang, L. B., & Coggins, T. E. (2005). Social communication interventions for preschoolers: Targeting peer interactions during peer group entry and cooperative play. *Seminars in Speech and Language, 26*, 170-180.
- Trombetta Zannin, P. H., & Marcon, C. R. (2007). Objective and subjective evaluation of the acoustic comfort in classrooms. *Applied Ergonomics, 38*, 675-680
- Troubles d'apprentissage - Association canadienne (2001). Statistiques sur les troubles d'apprentissage. Site consulté le 25 juillet 2003 à l'adresse Internet <http://www.ldactaac.ca/french/indepth/bakgrndf/statsf.htm>.
- Wake, M., Hughes, E. K., Poulakis, Z., Collins, C., & Rickards, F. W. (2004). Outcomes of children with mild-profound congenital hearing loss at 7 to 8 years: a population study. *Ear and Hearing, 25*, 1-8.
- Whiteneck, G. G., Charlifue, S. W., Gerhart, K. A., Overholser, J. D., & Richardson, G. N. (1992). Quantifying handicap : A new measure of long-term rehabilitation outcomes. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 73*, 519-526.

L'annexe A – Formation d'étudiants, communications, publications et autres productions issues du financement du projet

1. Formation d'étudiants

Dans le cadre d'un stage de recherche durant le baccalauréat en orthophonie ou de leurs études à la maîtrise en orthophonie ou en audiologie, six étudiantes ont participé à l'avancement de la présente recherche.

Trois étudiantes au baccalauréat en orthophonie

Hélène Beaulieu

Andréanne Bergeron-Boucher

Carole-Anne Cadoret-Lemieux

Deux étudiantes à la maîtrise en orthophonie

Lisa MacDonald

Brigitte Poirier

Une étudiante à la maîtrise en audiologie

Valérie Ouellet

2. Communications, publications et autres productions issues du financement du projet

2.1. Communications

Croteau, C, Jutras, B., Trudeau, N. & Le Dorze, G. Réalisation des habitudes de vie d'enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication (dysphasie et TAC) et qualité de l'environnement dans lequel vivent ces enfants. Présentation aux superviseurs de stage de l'École d'orthophonie et d'audiologie, Montréal. Juin 2004.

Croteau, C & Fournier, M. Réalisation des habitudes de vie et qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication. Présentation aux orthophonistes de la commission scolaire Marie-Victorin, Longueuil. Janvier 2005.

Croteau, C & Fournier, M. Réalisation des habitudes de vie et qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication. Présentation aux orthophonistes de la commission scolaire des Milles Iles, St-Eustache. Février 2005.

Croteau, C & Fournier, M. Réalisation des habitudes de vie et qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication. Présentation aux orthophonistes de la commission scolaire des Patriotes, St-Bruno. Mars 2005.

Croteau, C & Fournier, M. Réalisation des habitudes de vie et qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication. Présentation aux orthophonistes de l'École St-Jude, Longueuil. Mars 2005.

Croteau, C & Fournier, M. Réalisation des habitudes de vie et qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication. Présentation aux orthophonistes de la commission scolaire Pointe-de-l'Île, Montréal. Avril 2005.

Beaulieu, H., Croteau, C. & Jutras, B. Facteurs environnementaux ayant une influence sur la vie quotidienne des élèves dysphasiques âgés de 5 à 13 ans selon la perspective des parents. Congrès des stagiaires de recherche en santé de la Faculté de médecine, Université de Montréal, Montréal. Janvier 2007.

Jutras, B. & Croteau, C. Réalisation des habitudes de vie d'enfants de 5 à 13 ans présentant des troubles de la communication et qualité de l'environnement dans lequel vivent ces enfants. Activité de suivi action concertée « Persévérance et Réussite scolaires » Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Juin 2007.

Jutras, B., Croteau, C., Cadoret-Lemieux, C.-A. & Plante, S. Life habits of children with CAPD: From the parents' perspective. Conference on APD: 30 years of Progress. Cincinnati, Ohio. Octobre 2007.

Jutras, B., Croteau, C., Le Dorze, G., Plante, S. & Skhiri, A. Exploring the environment and life habits of children with central auditory processing disorders. International Congress of Audiology. Hong Kong, Chine. Juin 2008.

Croteau, C., Jutras, B. & Le Dorze, G. Participation sociale et environnement d'enfants d'âge scolaire présentant un trouble de communication. 21^e Congrès mondial Rehabilitation International. Québec, Québec. Août 2008.

2.2. Articles de journaux

Lambert-Chan, M. *Troubles d'apprentissage : attention au bruit. Il faut travailler avec les professeurs pour démystifier les troubles de communication.* Forum, 42. 21 janvier 2008.

2.3. Travaux dirigés de recherche

MacDonald, L. (2007). *La qualité de l'environnement des enfants ayant un trouble de la communication, selon la perspective des intervenants.* Document inédit. Université de Montréal

Ouellet, V. (2006). *Réalisation des habitudes de vie de deux enfants présentant un trouble de traitement auditif et la qualité de l'environnement dans lequel vivent ces enfants.* Document inédit. Université de Montréal.

Poirier, B. (2007). *La qualité de l'environnement des enfants dysphasiques ou ayant un trouble de traitement auditif selon la perspective des parents.* Document inédit. Université de Montréal

L'annexe B

Réponses des parents de 55 enfants ayant un trouble de communication au questionnaire de l'AQEN-ETC.

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Composition de la classe								
1	Le type de classe	77	41	13	7	9	5	53
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	53	29	42	23	5	3	55
3	L'âge des élèves dans sa classe	54	28	8	4	38	20	52
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	43	20	21	10	36	17	47
Environnement sonore et physique de la classe								
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	88	42	6	3	6	3	48
6	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant (système MF ou FM)	78	21	7	2	15	4	27
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	49	22	44	20	7	3	45
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage								
8	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	75	36	8	4	17	8	48
9	Les livres utilisés en classe	77	37	10	5	13	6	48
10	Le matériel et les instruments utilisés dans le local de musique	72	21	3	1	24	7	29
11	Le matériel utilisé dans les cours d'art plastique	76	26	6	2	18	6	34
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage								
12	L'horaire et les activités d'apprentissage dans la journée	83	33	13	5	5	2	40

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
13	Le temps accordé pour la lecture en classe	65	26	30	12	5	2	40
14	Le temps accordé pour faire les travaux et exercices en classe	70	28	30	12	0	0	40
15	Le temps accordé pour faire les examens	56	22	41	16	3	1	39
16	Le temps accordé pour faire les dictées	64	28	32	14	5	2	44
Règles et encadrement en classe								
17	La présence de routine dans la classe	96	47	0	0	4	2	49
18	Les règles de conduite dans sa classe	98	51	2	1	0	0	52
19	La discipline dans sa classe	96	50	2	1	2	1	52
20	Le comportement des élèves dans sa classe	77	36	15	7	9	4	47
Évaluation des apprentissages								
21	La façon dont on évalue ses progrès et ses apprentissages	69	36	23	12	8	4	52
22	La façon dont vous est transmise l'information sur ses progrès et ses apprentissages	58	32	25	14	16	9	55
23	Les critères de réussite pour les travaux en classe	67	33	24	12	8	4	49
24	Les méthodes de correction des travaux en classe	67	31	15	7	17	8	46
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
25	La répartition des travaux à réaliser à la maison au cours de la semaine	83	44	11	6	6	3	53
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	75	40	15	8	9	5	53
27	Les explications données pour réaliser les travaux à la maison	71	37	21	11	8	4	52
28	Les types de travaux à réaliser à la maison	77	40	13	7	10	5	52

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
29	Les méthodes de correction par le professeur des travaux réalisées à la maison	75	33	9	4	16	7	44
Attitudes et soutien du professeur								
30	Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui	96	48	4	2	0	0	50
31	Les attitudes de son professeur à l'égard de sa réussite scolaire	94	49	2	1	4	2	52
32	La disponibilité du professeur pour votre enfant	76	37	20	10	4	2	49
33	En général, les attitudes du professeur à l'égard de votre enfant	92	49	2	1	6	3	53
34	En général, le soutien de son professeur	96	48	2	1	2	1	50
35	La communication et la collaboration entre son professeur et vous	81	43	15	8	4	2	53
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (professeurs de musique, d'art, accompagnateur, etc.)								
36	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'ils communiquent avec lui	93	43	4	2	2	1	46
37	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire	92	45	0	0	8	4	49
38	Le nombre d'heures accordées par un accompagnateur pour aider votre enfant en classe	61	14	39	9	0	0	23
39	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	87	39	9	4	4	2	45
Attitudes et soutien des élèves de la classe								
40	Les attitudes des autres élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	76	34	18	8	7	3	45
41	Le soutien de votre enfant par un élève particulier de sa classe	89	25	7	2	4	1	28

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
42	En général, les attitudes des élèves de sa classe à l'égard de votre enfant	76	37	14	7	10	5	49
43	En général, le soutien des élèves de sa classe	83	35	5	2	12	5	42
Environnement sonore et physique de l'école								
44	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	38	13	41	14	21	7	34
45	L'environnement sonore des locaux du service de garde (bruit, silence)	50	11	23	5	27	6	22
46	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs (bruit, silence)	77	17	18	4	5	1	22
Matériel et produits utilisés lors des activités dans l'école								
47	Le matériel et les jeux utilisés lors des récréations	73	35	4	2	23	11	48
48	Le matériel et les jeux utilisés au service de garde	72	18	0	0	28	7	25
Organisation des services de l'école								
49	La surveillance lors des récréations	59	29	27	13	14	7	49
50	La surveillance lors de l'heure du dîner	65	28	16	7	19	8	43
51	Les activités parascolaires	78	32	5	2	17	7	41
52	Les activités qui se déroulent au service de garde	82	18	5	1	14	3	22
53	Le service d'aide aux devoirs	87	13	0	0	13	2	15
54	Le déroulement du trajet en transport écolier	79	31	13	5	8	3	39
55	La durée du trajet en transport écolier	68	27	13	5	20	8	40
Services spécialisés de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)								
56	Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école	55	28	41	21	4	2	51

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
57	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	36	18	60	30	4	2	50
58	La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes	39	19	53	26	8	4	49
59	Le contenu des rencontres avec les intervenants-spécialistes	78	35	16	7	7	3	45
60	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec vous	69	34	22	11	8	4	49
Règles et encadrement dans l'école								
61	Les règles de conduite au service de garde	90	28	0	0	10	3	31
62	La discipline dans le service de garde	89	25	4	1	7	2	28
63	Les règles de conduite dans l'école	93	51	2	1	5	3	55
64	La discipline dans l'école	91	50	2	1	7	4	55
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école								
65	En général, les attitudes des autres professeurs de l'école à l'égard de votre enfant	83	39	9	4	9	4	47
66	En général, les attitudes du conducteur d'autobus à l'égard de votre enfant	82	31	11	4	8	3	38
67	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	96	27	0	0	4	1	28
68	La disponibilité du personnel du service de garde pour votre enfant	85	23	7	2	7	2	27
69	En général, les attitudes du personnel du service de garde à l'égard de votre enfant	93	25	0	0	7	2	27
70	En général, le soutien du personnel du service de garde	93	25	0	0	7	2	27
71	La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	96	27	0	0	4	1	28

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
72	En général, les attitudes des élèves du service de garde à l'égard de votre enfant	91	21	4	1	4	1	23
Environnement physique et sonore de la maison								
73	L'aménagement de son aire d'étude à la maison	87	45	4	2	10	5	52
74	L'environnement sonore lors des devoirs et leçons (bruit, silence)	81	43	13	7	6	3	53
75	L'environnement sonore lors de conversations familiales	72	39	19	10	9	5	54
Matériel et produits								
76	Les objets utilisés à tous les jours (par exemple, les ustensiles et les accessoires de toilette)	79	42	2	1	19	10	53
77	L'ordinateur et le matériel informatique, ainsi que l'Internet	89	42	6	3	4	2	47
78	La médication pour l'attention et la concentration	89	16	11	2	0	0	18
Règles et encadrement à la maison								
79	La présence de routine à la maison	93	51	4	2	4	2	55
80	Les règles de conduite à la maison	91	49	9	5	0	0	54
81	La discipline à la maison	92	49	8	4	0	0	53
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
82	La période de la journée dédiée aux travaux scolaires	87	46	11	6	2	1	53
83	Le nombre d'heures que l'enfant consacre chaque jour pour réaliser ses travaux scolaires	77	41	23	12	0	0	53
84	Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires	92	48	4	2	4	2	52

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Attitudes et soutien dans la famille								
85	La participation de ses parents à la vie de l'école	92	47	0	0	8	4	51
86	Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire	100	55	0	0	0	0	55
87	Les attitudes de son père lorsqu'il communique avec lui	87	46	9	5	4	2	53
88	En général, les attitudes de son père à son égard	87	46	8	4	6	3	53
89	En général, le soutien de son père	81	44	11	6	7	4	54
90	Les attitudes de sa mère lorsqu'elle communique avec lui	100	55	0	0	0	0	55
91	En général, les attitudes de sa mère à son égard	100	55	0	0	0	0	55
92	En général, le soutien de sa mère	100	55	0	0	0	0	55
93	Les attitudes de ses frères et/ou sœurs lorsqu'il(s) communique(nt) avec lui	87	45	10	5	4	2	52
94	En général, les attitudes de ses frères et/ou sœurs à son égard	83	43	13	7	4	2	52
95	En général, le soutien de ses frères et/ou sœurs	85	44	12	6	4	2	52
96	La relation entre les différents membres de la famille	91	48	6	3	4	2	53
97	Les attitudes des personnes proches lorsqu'ils communiquent avec lui (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	95	52	4	2	2	1	55
98	En général, les attitudes des personnes proches à son égard (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	96	53	4	2	0	0	55

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
99	En général, la présence d'un animal domestique	90	37	0	0	10	4	41
Organisation des services disponibles dans le quartier								
100	La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	30	10	67	22	3	1	33
101	Les services sportifs et de loisirs de votre quartier	72	33	24	11	4	2	46
Attitudes et soutien des gens du quartier								
102	En général, les attitudes des gens du quartier à l'égard de votre enfant	76	38	6	3	18	9	50
103	La présence d'ami(e)s dans le quartier	67	32	23	11	10	5	48
104	Les attitudes des enfants du quartier lorsque communiquent avec lui	78	39	16	8	6	3	50
105	En général, les attitudes des enfants du quartier à l'égard de votre enfant	80	39	14	7	6	3	49
106	Le soutien des enfants du quartier	72	31	14	6	14	6	43

L'annexe C

Réponses des 18 intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de communication au questionnaire de l'AQEN-ETC.

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Composition de la classe								
1	Le type de classe	72	13	28	5	0	0	18
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	56	10	44	8	0	0	18
3	La diversité des âges des élèves dans sa classe	40	4	0	0	60	6	10
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	31	5	44	7	25	4	16
Environnement physique de la classe								
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	83	15	6	1	11	2	18
6	L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	94	17	0	0	6	1	18
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	61	11	39	7	0	0	18
8	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant(e) (système MF)	100	6	0	0	0	0	6
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage								
9	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	69	11	13	2	19	3	16
10	Les livres utilisés en classe	65	11	12	2	24	4	17
11	L'ordinateur, le matériel informatique et l'Internet	77	10	0	0	23	3	13
12	La médication pour l'attention et la concentration	100	5	0	0	0	0	5

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage								
13	L'horaire des activités d'apprentissage dans la journée	76	13	12	2	12	2	17
14	Le temps accordé pour l'enseignement magistral	83	15	17	3	0	0	18
15	Le temps accordé pour les travaux d'équipe	79	11	7	1	14	2	14
16	Le temps accordé pour la lecture en classe	81	13	13	2	6	1	16
17	Le temps accordé pour faire les exercices en classe	88	15	12	2	0	0	17
18	Le temps accordé pour faire les examens	85	11	8	1	8	1	13
19	Le temps accordé pour faire les dictées	81	13	13	2	6	1	16
Approches pédagogiques et travaux en classe								
20	L'enseignement par projet	54	7	38	5	8	1	13
21	L'enseignement de type magistral	56	10	28	5	17	3	18
22	Le travail en équipe	62	8	31	4	8	1	13
23	Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	59	10	35	6	6	1	17
Évaluation des apprentissages								
24	La façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages	72	13	17	3	11	2	18
25	La façon dont l'information sur ses progrès et ses apprentissages est transmise aux parents	71	12	18	3	12	2	17
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	83	15	11	2	6	1	18
27	La répartition des travaux à réaliser à la maison au cours de la semaine	76	13	12	2	12	2	17

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Règles et encadrement en classe								
28	La présence de routine en classe	100	18	0	0	0	0	18
29	La discipline dans sa classe	89	16	11	2	0	0	18
30	Le comportement des élèves de sa classe	61	11	33	6	6	1	18
Attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire								
31	Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	100	16	0	0	0	0	16
32	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	100	17	0	0	0	0	17
33	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il parle trop	92	12	8	1	0	0	13
34	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il n'est pas attentif	89	16	11	2	0	0	18
35	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	94	17	6	1	0	0	18
36	Les attitudes de son enseignant(e) à l'égard de sa réussite scolaire	100	18	0	0	0	0	18
37	Le soutien de son enseignant(e) pour la lecture	89	16	6	1	6	1	18
38	Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	100	18	0	0	0	0	18
39	Le soutien de son enseignant(e) lors de présentations orales	87	13	0	0	13	2	15
40	Le soutien de son enseignant(e) pour les mathématiques	94	16	0	0	6	1	17
41	La disponibilité de l'enseignant(e) pour l'élève	89	16	11	2	0	0	18
42	En général, les attitudes de son enseignant(e) à son égard	100	18	0	0	0	0	18
43	En général, le soutien de son enseignant(e)	94	17	6	1	0	0	18

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
44	En général, le soutien affectif de son enseignant(e)	100	18	0	0	0	0	18
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (accompagnateurs, enseignants, spécialistes)								
45	Les attitudes des autres intervenants scolaires pour l'inciter à parler	92	12	0	0	8	1	13
46	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	79	11	7	1	14	2	14
47	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il parle trop	73	8	9	1	18	2	11
48	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il n'est pas attentif	88	14	0	0	13	2	16
49	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il ne comprend pas	81	13	13	2	6	1	16
50	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite à l'école	75	12	0	0	25	4	16
51	En général, les attitudes des autres intervenants à son égard	94	16	0	0	6	1	17
52	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	88	15	0	0	12	2	17
53	En général, le soutien affectif des autres intervenants scolaires	88	15	0	0	12	2	17
Attitudes et soutien des autres élèves de la classe								
54	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	78	14	11	2	11	2	18
55	Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail	71	10	29	4	0	0	14
56	Les attitudes des élèves de sa classe lors des travaux en équipe	67	10	13	2	20	3	15
57	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'il fait un exposé oral devant la classe	73	11	7	1	20	3	15

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
58	Les réactions des élèves de sa classe face à l'aide particulière qu'il reçoit	64	9	0	0	36	5	14
59	Le soutien d'un élève particulier de sa classe	78	7	11	1	11	1	9
60	En général, les attitudes des élèves de sa classe à son égard	83	15	11	2	6	1	18
61	En général, le soutien des élèves de sa classe	89	16	6	1	6	1	18
62	En général, le soutien affectif des élèves de sa classe	83	15	6	1	11	2	18
Environnement physique et sonore de l'école								
63	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	19	3	75	12	6	1	16
64	L'environnement sonore des locaux du service de garde	0	0	100	4	0	0	4
65	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs	33	1	67	2	0	0	3
Services de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)								
66	Les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école	71	10	29	4	0	0	14
67	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	35	6	65	11	0	0	17
68	La fréquence des rencontres de suivi spécialisé	47	8	47	8	6	1	17
69	Le contenu des rencontres de suivi spécialisé	76	13	18	3	6	1	17
70	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents	94	15	6	1	0	0	16
71	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec l'enseignant(e) titulaire	88	15	6	1	6	1	17
72	L'organisation du service d'aide aux devoirs	100	3	0	0	0	0	3

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école								
73	En général, les attitudes des autres enseignant(e)s de l'école à son égard	76	13	0	0	24	4	17
74	En général, les attitudes des surveillants du dîner à son égard	83	10	0	0	17	2	12
75	En général, les attitudes d'adultes de l'école (concierge, secrétaire, directeur(trice), bénévoles) à son égard	83	15	0	0	17	3	18
76	En général, les attitudes du conducteur d'autobus à son égard	86	6	0	0	14	1	7
77	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	100	5	0	0	0	0	5
78	La disponibilité du personnel du service de garde pour l'élève	100	3	0	0	0	0	3
79	En général, les attitudes du personnel du service de garde à son égard	100	6	0	0	0	0	6
80	En général, le soutien du personnel du service de garde	100	5	0	0	0	0	5
81	En général, le soutien affectif du personnel du service de garde	100	5	0	0	0	0	5
82	La collaboration du personnel du service de garde avec ses parents	*	0	*	0	*	0	0
83	En général, les attitudes des élèves du service de garde et à son égard	100	5	0	0	0	0	5
Attitudes et soutien dans la famille								
84	Les attitudes du père lorsqu'il communique avec lui	100	7	0	0	0	0	7
85	En général, les attitudes du père à son égard	100	8	0	0	0	0	8
86	En général, le soutien du père	100	8	0	0	0	0	8
87	Les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec lui	94	16	0	0	6	1	17

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
88	En général, les attitudes de la mère à son égard	94	16	6	1	0	0	17
89	En général, le soutien de la mère	100	17	0	0	0	0	17
90	Les attitudes des parents à l'égard de sa réussite scolaire	100	18	0	0	0	0	18
91	Le soutien que ses parents lui accordent dans ses travaux scolaires	100	17	0	0	0	0	17
92	La participation des parents à la vie de l'école	79	11	0	0	21	3	14
93	La communication des parents avec l'enseignant(e)	100	18	0	0	0	0	18

*Aucun intervenant scolaire n'a répondu à cet item.

L'annexe D

Réponses des parents de 26 enfants ayant une dysphasie au questionnaire de l'AQEN-ETC.

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Composition de la classe								
1	Le type de classe	92	24	8	2	0	0	26
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	65	17	27	7	8	2	26
3	L'âge des élèves dans sa classe	61	14	4	1	35	8	23
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	43	9	14	3	43	9	21
Environnement sonore et physique de la classe								
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	90	18	0	0	10	2	20
6	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant (système MF ou FM)	60	3	0	0	40	2	5
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	58	11	26	5	16	3	19
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage								
8	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	82	18	5	1	14	3	22
9	Les livres utilisés en classe	86	18	5	1	10	2	21
10	Le matériel et les instruments utilisés dans le local de musique	77	10	0	0	23	3	13
11	Le matériel utilisé dans les cours d'art plastique	88	14	0	0	13	2	16
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage								
12	L'horaire et les activités d'apprentissage dans la journée	89	16	6	1	6	1	18

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
13	Le temps accordé pour la lecture en classe	61	11	28	5	11	2	18
14	Le temps accordé pour faire les travaux et exercices en classe	78	14	22	4	0	0	18
15	Le temps accordé pour faire les examens	72	13	22	4	6	1	18
16	Le temps accordé pour faire les dictées	84	16	11	2	5	1	19
Règles et encadrement en classe								
17	La présence de routine dans la classe	91	20	0	0	9	2	22
18	Les règles de conduite dans sa classe	100	24	0	0	0	0	24
19	La discipline dans sa classe	100	24	0	0	0	0	24
20	Le comportement des élèves dans sa classe	86	18	0	0	14	3	21
Évaluation des apprentissages								
21	La façon dont on évalue ses progrès et ses apprentissages	65	15	17	4	17	4	23
22	La façon dont vous est transmise l'information sur ses progrès et ses apprentissages	58	15	19	5	23	6	26
23	Les critères de réussite pour les travaux en classe	68	15	18	4	14	3	22
24	Les méthodes de correction des travaux en classe	68	13	0	0	32	6	19
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
25	La répartition des travaux à réaliser à la maison au cours de la semaine	80	20	12	3	8	2	25
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	76	19	8	2	16	4	25
27	Les explications données pour réaliser les travaux à la maison	80	20	16	4	4	1	25
28	Les types de travaux à réaliser à la maison	79	19	13	3	8	2	24

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
29	Les méthodes de correction par le professeur des travaux réalisés à la maison	74	14	5	1	21	4	19
Attitudes et soutien du professeur								
30	Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui	100	23	0	0	0	0	23
31	Les attitudes de son professeur à l'égard de sa réussite scolaire	96	23	0	0	4	1	24
32	La disponibilité du professeur pour votre enfant	79	19	17	4	4	1	24
33	En général, les attitudes du professeur à l'égard de votre enfant	96	23	0	0	4	1	24
34	En général, le soutien de son professeur	100	21	0	0	0	0	21
35	La communication et la collaboration entre son professeur et vous	84	21	8	2	8	2	25
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (professeurs de musique, d'art, accompagnateur, etc.)								
36	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'ils communiquent avec lui	90	18	10	2	0	0	20
37	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire	90	19	0	0	10	2	21
38	Le nombre d'heures accordées par un accompagnateur pour aider votre enfant en classe	56	5	44	4	0	0	9
39	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	85	17	10	2	5	1	20
Attitudes et soutien des élèves de la classe								
40	Les attitudes des autres élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	82	14	12	2	6	1	17
41	Le soutien de votre enfant par un élève particulier de sa classe	85	11	8	1	8	1	13

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
42	En général, les attitudes des élèves de sa classe à l'égard de votre enfant	76	16	10	2	14	3	21
43	En général, le soutien des élèves de sa classe	78	14	6	1	17	3	18
Environnement sonore et physique de l'école								
44	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	21	3	50	7	29	4	14
45	L'environnement sonore des locaux du service de garde (bruit, silence)	50	3	0	0	50	3	6
46	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs (bruit, silence)	75	3	0	0	25	1	4
Matériel et produits utilisés lors des activités dans l'école								
47	Le matériel et les jeux utilisés lors des récréations	68	15	9	2	23	5	22
48	Le matériel et les jeux utilisés au service de garde	78	7	0	0	22	2	9
Organisation des services de l'école								
49	La surveillance lors des récréations	64	14	27	6	9	2	22
50	La surveillance lors de l'heure du dîner	60	12	25	5	15	3	20
51	Les activités parascolaires	83	15	11	2	6	1	18
52	Les activités qui se déroulent au service de garde	100	6	0	0	0	0	6
53	Le service d'aide aux devoirs	100	3	0	0	0	0	3
54	Le déroulement du trajet en transport écolier	86	18	10	2	5	1	21
55	La durée du trajet en transport écolier	64	14	18	4	18	4	22
Services spécialisés de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)								
56	Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école	68	17	28	7	4	1	25

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
57	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	54	13	42	10	4	1	24
58	La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes	32	8	60	15	8	2	25
59	Le contenu des rencontres avec les intervenants-spécialistes	81	17	14	3	5	1	21
60	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec vous	72	18	20	5	8	2	25
Règles et encadrement dans l'école								
61	Les règles de conduite au service de garde	100	11	0	0	0	0	11
62	La discipline dans le service de garde	100	11	0	0	0	0	11
63	Les règles de conduite dans l'école	92	24	4	1	4	1	26
64	La discipline dans l'école	92	24	4	1	4	1	26
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école								
65	En général, les attitudes des autres professeurs de l'école à l'égard de votre enfant	70	16	17	4	13	3	23
66	En général, les attitudes du conducteur d'autobus à l'égard de votre enfant	76	16	14	3	10	2	21
67	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	100	10	0	0	0	0	10
68	La disponibilité du personnel du service de garde pour votre enfant	80	8	0	0	20	2	10
69	En général, les attitudes du personnel du service de garde à l'égard de votre enfant	90	9	0	0	10	1	10
70	En général, le soutien du personnel du service de garde	90	9	0	0	10	1	10
71	La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	90	9	0	0	10	1	10

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
72	En général, les attitudes des élèves du service de garde et à l'égard de votre enfant	86	6	0	0	14	1	7
Environnement physique et sonore de la maison								
73	L'aménagement de son aire d'étude à la maison	78	18	0	0	22	5	23
74	L'environnement sonore lors des devoirs et leçons (bruit, silence)	79	19	8	2	13	3	24
75	L'environnement sonore lors de conversations familiales	73	19	15	4	12	3	26
Matériel et produits								
76	Les objets utilisés à tous les jours (par exemple, les ustensiles et les accessoires de toilette)	88	23	0	0	12	3	26
77	L'ordinateur et le matériel informatique, ainsi que l'Internet	85	17	10	2	5	1	20
78	La médication pour l'attention et la concentration	86	6	14	1	0	0	7
Règles et encadrement à la maison								
79	La présence de routine à la maison	92	24	4	1	4	1	26
80	Les règles de conduite à la maison	88	22	12	3	0	0	25
81	La discipline à la maison	92	23	8	2	0	0	25
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
82	La période de la journée dédiée aux travaux scolaires	88	21	8	2	4	1	24
83	Le nombre d'heures que l'enfant consacre chaque jour pour réaliser ses travaux scolaires	79	19	21	5	0	0	24
84	Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires	92	22	8	2	0	0	24

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Attitudes et soutien dans la famille								
85	La participation de ses parents à la vie de l'école	96	24	0	0	4	1	25
86	Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire	100	26	0	0	0	0	26
87	Les attitudes de son père lorsqu'il communique avec lui	83	20	13	3	4	1	24
88	En général, les attitudes de son père à son égard	75	18	17	4	8	2	24
89	En général, le soutien de son père	72	18	16	4	12	3	25
90	Les attitudes de sa mère lorsqu'elle communique avec lui	100	26	0	0	0	0	26
91	En général, les attitudes de sa mère à son égard	100	26	0	0	0	0	26
92	En général, le soutien de sa mère	100	26	0	0	0	0	26
93	Les attitudes de ses frères et/ou sœurs lorsqu'il(s) communique(nt) avec lui	85	22	8	2	8	2	26
94	En général, les attitudes de ses frères et/ou sœurs à son égard	81	21	12	3	8	2	26
95	En général, le soutien de ses frères et/ou sœurs	77	20	15	4	8	2	26
96	La relation entre les différents membres de la famille	84	21	8	2	8	2	25
97	Les attitudes des personnes proches lorsqu'ils communiquent avec lui (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	88	23	8	2	4	1	26
98	En général, les attitudes des personnes proches à son égard (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	92	24	8	2	0	0	26

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
99	En général, la présence d'un animal domestique	95	19	0	0	5	1	20
Organisation des services disponibles dans le quartier								
100	La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	39	7	56	10	6	1	18
101	Les services sportifs et de loisirs de votre quartier	55	11	40	8	5	1	20
Attitudes et soutien des gens du quartier								
102	En général, les attitudes des gens du quartier à l'égard de votre enfant	55	12	14	3	32	7	22
103	La présence d'ami(e)s dans le quartier	47	9	37	7	16	3	19
104	Les attitudes des enfants du quartier lorsque communiquent avec lui	61	14	26	6	13	3	23
105	En général, les attitudes des enfants du quartier à l'égard de votre enfant	59	13	27	6	14	3	22
106	Le soutien des enfants du quartier	50	10	30	6	20	4	20

L'annexe E

Réponses des parents de 29 enfants ayant un trouble de traitement auditif au questionnaire de l'AQEN-ETC.

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Composition de la classe								
1	Le type de classe	63	17	19	5	19	5	27
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	41	12	55	16	3	1	29
3	L'âge des élèves dans sa classe	48	14	10	3	41	12	29
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	42	11	27	7	31	8	26
Environnement sonore et physique de la classe								
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	86	24	11	3	4	1	28
6	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant (système MF ou FM)	82	18	9	2	9	2	22
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	42	11	58	15	0	0	26
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage								
8	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	69	18	12	3	19	5	26
9	Les livres utilisés en classe	70	19	15	4	15	4	27
10	Le matériel et les instruments utilisés dans le local de musique	69	11	6	1	25	4	16
11	Le matériel utilisé dans les cours d'art plastique	67	12	11	2	22	4	18
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage								
12	L'horaire et les activités d'apprentissage dans la journée	77	17	18	4	5	1	22

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
13	Le temps accordé pour la lecture en classe	68	15	32	7	0	0	22
14	Le temps accordé pour faire les travaux et exercices en classe	64	14	36	8	0	0	22
15	Le temps accordé pour faire les examens	43	9	57	12	0	0	21
16	Le temps accordé pour faire les dictées	48	12	48	12	4	1	25
Règles et encadrement en classe								
17	La présence de routine dans la classe	100	27	0	0	0	0	27
18	Les règles de conduite dans sa classe	96	27	4	1	0	0	28
19	La discipline dans sa classe	93	26	4	1	4	1	28
20	Le comportement des élèves dans sa classe	69	18	27	7	4	1	26
Évaluation des apprentissages								
21	La façon dont on évalue ses progrès et ses apprentissages	72	21	28	8	0	0	29
22	La façon dont vous est transmise l'information sur ses progrès et ses apprentissages	59	17	31	9	10	3	29
23	Les critères de réussite pour les travaux en classe	67	18	30	8	4	1	27
24	Les méthodes de correction des travaux en classe	67	18	26	7	7	2	27
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
25	La répartition des travaux à réaliser à la maison au cours de la semaine	86	24	11	3	4	1	28
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	75	21	21	6	4	1	28
27	Les explications données pour réaliser les travaux à la maison	63	17	26	7	11	3	27
28	Les types de travaux à réaliser à la maison	75	21	14	4	11	3	28

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité % répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
29	Les méthodes de correction par le professeur des travaux réalisés à la maison	76	19	12	3	12	3	25
Attitudes et soutien du professeur								
30	Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui	93	25	7	2	0	0	27
31	Les attitudes de son professeur à l'égard de sa réussite scolaire	93	26	4	1	4	1	28
32	La disponibilité du professeur pour votre enfant	72	18	24	6	4	1	25
33	En général, les attitudes du professeur à l'égard de votre enfant	90	26	3	1	7	2	29
34	En général, le soutien de son professeur	93	27	3	1	3	1	29
35	La communication et la collaboration entre son professeur et vous	79	22	21	6	0	0	28
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (professeurs de musique, d'art, accompagnateur, etc.)								
36	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'ils communiquent avec lui	96	25	0	0	4	1	26
37	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire	93	26	0	0	7	2	28
38	Le nombre d'heures accordées par un accompagnateur pour aider votre enfant en classe	64	9	36	5	0	0	14
39	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	88	22	8	2	4	1	25
Attitudes et soutien des élèves de la classe								
40	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	71	20	21	6	7	2	28
41	Le soutien de votre enfant par un élève particulier de sa classe	93	14	7	1	0	0	15

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
42	En général, les attitudes des élèves de sa classe à l'égard de votre enfant	71	20	21	6	7	2	28
43	En général, le soutien des élèves de sa classe	93	14	7	1	0	0	15
Environnement sonore et physique de l'école								
44	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	71	20	21	6	7	2	28
45	L'environnement sonore des locaux du service de garde (bruit, silence)	93	14	7	1	0	0	15
46	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs (bruit, silence)	71	20	21	6	7	2	28
Matériel et produits utilisés lors des activités dans l'école								
47	Le matériel et les jeux utilisés lors des récréations	77	20	0	0	23	6	26
48	Le matériel et les jeux utilisés au service de garde	69	11	0	0	31	5	16
Organisation des services de l'école								
49	La surveillance lors des récréations	56	15	26	7	19	5	27
50	La surveillance lors de l'heure du dîner	70	16	9	2	22	5	23
51	Les activités parascolaires	74	17	0	0	26	6	23
52	Les activités qui se déroulent au service de garde	75	12	6	1	19	3	16
53	Le service d'aide aux devoirs	83	10	0	0	17	2	12
54	Le déroulement du trajet en transport écolier	72	13	17	3	11	2	18
55	La durée du trajet en transport écolier	72	13	6	1	22	4	18
Services spécialisés de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)								
56	Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école	42	11	54	14	4	1	26

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
57	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	19	5	77	20	4	1	26
58	La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes	46	11	46	11	8	2	24
59	Le contenu des rencontres avec les intervenants-spécialistes	75	18	17	4	8	2	24
60	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec vous	67	16	25	6	8	2	24
Règles et encadrement dans l'école								
61	Les règles de conduite au service de garde	85	17	0	0	15	3	20
62	La discipline dans le service de garde	82	14	6	1	12	2	17
63	Les règles de conduite dans l'école	93	27	0	0	7	2	29
64	La discipline dans l'école	90	26	0	0	10	3	29
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école								
65	En général, les attitudes des autres professeurs de l'école à l'égard de votre enfant	96	23	0	0	4	1	24
66	En général, les attitudes du conducteur d'autobus à l'égard de votre enfant	88	15	6	1	6	1	17
67	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	94	17	0	0	6	1	18
68	La disponibilité du personnel du service de garde pour votre enfant	88	15	12	2	0	0	17
69	En général, les attitudes du personnel du service de garde à l'égard de votre enfant	94	16	0	0	6	1	17
70	En général, le soutien du personnel du service de garde	94	16	0	0	6	1	17
71	La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	100	18	0	0	0	0	18

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
72	En général, les attitudes des élèves du service de garde et à l'égard de votre enfant	94	15	6	1	0	0	16
Environnement physique et sonore de la maison								
73	L'aménagement de son aire d'étude à la maison	93	27	7	2	0	0	29
74	L'environnement sonore lors des devoirs et leçons (bruit, silence)	83	24	17	5	0	0	29
75	L'environnement sonore lors de conversations familiales	71	20	21	6	7	2	28
Matériel et produits								
76	Les objets utilisés à tous les jours (par exemple, les ustensiles et les accessoires de toilette)	70	19	4	1	26	7	27
77	L'ordinateur et le matériel informatique, ainsi que l'Internet	93	25	4	1	4	1	27
78	La médication pour l'attention et la concentration	91	10	9	1	0	0	11
Règles et encadrement à la maison								
79	La présence de routine à la maison	93	27	3	1	3	1	29
80	Les règles de conduite à la maison	93	27	7	2	0	0	29
81	La discipline à la maison	93	26	7	2	0	0	28
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
82	La période de la journée dédiée aux travaux scolaires	86	25	14	4	0	0	29
83	Le nombre d'heures que l'enfant consacre chaque jour pour réaliser ses travaux scolaires	76	22	24	7	0	0	29
84	Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires	93	26	0	0	7	2	28

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Attitudes et soutien dans la famille								
85	La participation de ses parents à la vie de l'école	88	23	0	0	12	3	26
86	Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire	100	29	0	0	0	0	29
87	Les attitudes de son père lorsqu'il communique avec lui	90	26	7	2	3	1	29
88	En général, les attitudes de son père à son égard	97	28	0	0	3	1	29
89	En général, le soutien de son père	90	26	7	2	3	1	29
90	Les attitudes de sa mère lorsqu'elle communique avec lui	100	29	0	0	0	0	29
91	En général, les attitudes de sa mère à son égard	100	29	0	0	0	0	29
92	En général, le soutien de sa mère	100	29	0	0	0	0	29
93	Les attitudes de ses frères et/ou sœurs lorsqu'il(s) communique(nt) avec lui	88	23	12	3	0	0	26
94	En général, les attitudes de ses frères et/ou sœurs à son égard	85	22	15	4	0	0	26
95	En général, le soutien de ses frères et/ou sœurs	92	24	8	2	0	0	26
96	La relation entre les différents membres de la famille	96	27	4	1	0	0	28
97	Les attitudes des personnes proches lorsqu'ils communiquent avec lui (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	100	29	0	0	0	0	29
98	En général, les attitudes des personnes proches à son égard (par exemple, grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, conjoint(e) du père ou de la mère)	100	29	0	0	0	0	29

Items du questionnaire AQEN-ETC Parent (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
99	En général, la présence d'un animal domestique	86	18	0	0	14	3	21
Organisation des services disponibles dans le quartier								
100	La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	20	3	80	12	0	0	15
101	Les services sportifs et de loisirs de votre quartier	85	22	12	3	4	1	26
Attitudes et soutien des gens du quartier								
102	En général, les attitudes des gens du quartier à l'égard de votre enfant	93	26	0	0	7	2	28
103	La présence d'ami(e)s dans le quartier	79	23	14	4	7	2	29
104	Les attitudes des enfants du quartier lorsque communiquent avec lui	93	25	7	2	0	0	27
105	En général, l'attitude des enfants du quartier à l'égard de votre enfant	96	26	4	1	0	0	27
106	Le soutien des enfants du quartier	91	21	0	0	9	2	23

L'annexe F

Réponses des 11 intervenants scolaires d'enfants ayant une dysphasie au questionnaire de l'AQEN-ETC.

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)		Défavorabilité (% répondants)		Pas d'influence (% répondants)		Nb total
		Nb favorables		Nb Défavorables		Nb pas d'influence		
Composition de la classe								
1	Le type de classe	73	8	27	3	0	0	11
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	73	8	27	3	0	0	11
3	L'âge des élèves dans sa classe	57	4	0	0	43	3	7
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	50	5	30	3	20	2	10
Environnement physique de la classe								
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	73	8	9	1	18	2	11
6	L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	91	10	0	0	9	1	11
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	55	6	45	5	0	0	11
8	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant(e) (système MF)	100	1	0	0	0	0	1
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage								
9	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	70	7	20	2	10	1	10
10	Les livres utilisés en classe	73	8	9	1	18	2	11
11	L'ordinateur, le matériel informatique et l'Internet	78	7	0	0	22	2	9
12	La médication pour l'attention et la concentration	100	3	0	0	0	0	3

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage								
13	L'horaire des activités d'apprentissage dans la journée	73	8	18	2	9	1	11
14	Le temps accordé pour l'enseignement magistral	82	9	18	2	0	0	11
15	Le temps accordé pour les travaux d'équipe	67	6	11	1	22	2	9
16	Le temps accordé pour la lecture en classe	90	9	10	1	0	0	10
17	Le temps accordé pour faire les exercices en classe	82	9	18	2	0	0	11
18	Le temps accordé pour faire les examens	86	6	14	1	0	0	7
19	Le temps accordé pour faire les dictées	80	8	20	2	0	0	10
Approches pédagogiques et travaux en classe								
20	L'enseignement par projet	50	4	38	3	13	1	8
21	L'enseignement de type magistral	64	7	27	3	9	1	11
22	Le travail en équipe	57	4	29	2	14	1	7
23	Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	70	7	30	3	0	0	10
Évaluation des apprentissages								
24	La façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages	82	9	9	1	9	1	11
25	La façon dont l'information sur ses progrès et ses apprentissages est transmise aux parents	82	9	9	1	9	1	11
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	91	10	9	1	0	0	11
27	La répartition des travaux à réaliser à la maison au cours de la semaine	80	8	10	1	10	1	10

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Règles et encadrement en classe								
28	La présence de routine en classe	100	11	0	0	0	0	11
29	La discipline dans sa classe	82	9	18	2	0	0	11
30	Le comportement des élèves de sa classe	55	6	45	5	0	0	11
Attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire								
31	Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	100	10	0	0	0	0	10
32	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	100	11	0	0	0	0	11
33	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il parle trop	89	8	11	1	0	0	9
34	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il n'est pas attentif	91	10	9	1	0	0	11
35	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	91	10	9	1	0	0	11
36	Les attitudes de son enseignant(e) à l'égard de sa réussite scolaire	100	11	0	0	0	0	11
37	Le soutien de son enseignant(e) pour la lecture	100	11	0	0	0	0	11
38	Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	100	11	0	0	0	0	11
39	Le soutien de son enseignant(e) lors de présentations orales	89	8	0	0	11	1	9
40	Le soutien de son enseignant(e) pour les mathématiques	100	10	0	0	0	0	10
41	La disponibilité de l'enseignant(e) pour l'élève	82	9	18	2	0	0	11
42	En général, les attitudes de son enseignant(e) à son égard	100	11	0	0	0	0	11
43	En général, le soutien de son enseignant(e)	100	11	0	0	0	0	11

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
44	En général, le soutien affectif de son enseignant(e)	100	11	0	0	0	0	11
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (accompagnateurs, enseignants, spécialistes)								
45	Les attitudes des autres intervenants scolaires pour l'inciter à parler	100	8	0	0	0	0	8
46	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	80	8	10	1	10	1	10
47	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il parle trop	78	7	11	1	11	1	9
48	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il n'est pas attentif	80	8	0	0	20	2	10
49	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il ne comprend pas	70	7	20	2	10	1	10
50	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite à l'école	67	6	0	0	33	3	9
51	En général, les attitudes des autres intervenants à son égard	90	9	0	0	10	1	10
52	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	80	8	0	0	20	2	10
53	En général, le soutien affectif des autres intervenants scolaires	80	8	0	0	20	2	10
Attitudes et soutien des autres élèves de la classe								
54	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	64	7	18	2	18	2	11
55	Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail	63	5	38	3	0	0	8
56	Les attitudes des élèves de sa classe lors des travaux en équipe	63	5	13	1	25	2	8
57	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'il fait un exposé oral devant la classe	67	6	0	0	33	3	9

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité % répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
58	Les réactions des élèves de sa classe face à l'aide particulière qu'il reçoit	63	5	0	0	38	3	8
59	Le soutien d'un élève particulier de sa classe	75	3	25	1	0	0	4
60	En général, les attitudes des élèves de sa classe à son égard	73	8	18	2	9	1	11
61	En général, le soutien des élèves de sa classe	82	9	9	1	9	1	11
62	En général, le soutien affectif des élèves de sa classe	82	9	9	1	9	1	11
Environnement physique et sonore de l'école								
63	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	22	2	78	7	0	0	9
64	L'environnement sonore des locaux du service de garde	*	0	*	0	*	0	0
65	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs	*	0	*	0	*	0	0
Services de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)								
66	Les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école	89	8	11	1	0	0	9
67	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	45	5	55	6	0	0	11
68	La fréquence des rencontres de suivi spécialisé	64	7	36	4	0	0	11
69	Le contenu des rencontres de suivi spécialisé	82	9	9	1	9	1	11
70	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents	100	11	0	0	0	0	11
71	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec l'enseignant(e) titulaire	91	10	0	0	9	1	11
72	L'organisation du service d'aide aux devoirs	*	0	*	0	*	0	0

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école								
73	En général, les attitudes des autres enseignant(e)s de l'école à son égard	70	7	0	0	30	3	10
74	En général, les attitudes des surveillants du dîner à son égard	75	6	0	0	25	2	8
75	En général, les attitudes d'adultes de l'école (concierge, secrétaire, directeur(trice), bénévoles) à son égard	73	8	0	0	27	3	11
76	En général, les attitudes du conducteur d'autobus à son égard	80	4	0	0	20	1	5
77	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	100	1	0	0	0	0	1
78	La disponibilité du personnel du service de garde pour l'élève	*	0	*	0	*	0	0
79	En général, les attitudes du personnel du service de garde à son égard	100	2	0	0	0	0	2
80	En général, le soutien du personnel du service de garde	100	1	0	0	0	0	1
81	En général, le soutien affectif du personnel du service de garde	100	1	0	0	0	0	1
82	La collaboration du personnel du service de garde avec ses parents	*	0	*	0	*	0	0
83	En général, les attitudes des élèves du service de garde et à son égard	100	1	0	0	0	0	1
Attitudes et soutien dans la famille								
84	Les attitudes du père lorsqu'il communique avec lui	100	4	0	0	0	0	4
85	En général, les attitudes du père à son égard	100	5	0	0	0	0	5
86	En général, le soutien du père	100	5	0	0	0	0	5
87	Les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec lui	91	10	0	0	9	1	11

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
88	En général, les attitudes de la mère à son égard	100	11	0	0	0	0	11
89	En général, le soutien de la mère	100	11	0	0	0	0	11
90	Les attitudes des parents à l'égard de sa réussite scolaire	100	11	0	0	0	0	11
91	Le soutien que ses parents lui accordent dans ses travaux scolaires	100	11	0	0	0	0	11
92	La participation des parents à la vie de l'école	67	6	0	0	33	3	9
93	La communication des parents avec l'enseignant(e)	100	11	0	0	0	0	11

*Aucun intervenant scolaire n'a répondu à cet item.

L'annexe G

Réponses des 7 intervenants scolaires d'enfants ayant un trouble de traitement auditif au questionnaire de l'AQEN-ETC.

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)		Défavorabilité (% répondants)		Pas d'influence (% répondants)		Nb total
		Nb favorables		Nb Défavorables		Nb pas d'influence		
Composition de la classe								
1	Le type de classe	71	5	29	2	0	0	7
2	Le nombre d'élèves dans sa classe	29	2	71	5	0	0	7
3	L'âge des élèves dans sa classe	0	0	0	0	100	3	3
4	La présence d'élèves ayant des difficultés dans sa classe	0	0	67	4	33	2	6
Environnement physique de la classe								
5	L'emplacement de son pupitre dans la classe	100	7	0	0	0	0	7
6	L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	100	7	0	0	0	0	7
7	L'environnement sonore de la classe (bruit, silence)	71	5	29	2	0	0	7
8	L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant(e) (système MF)	100	5	0	0	0	0	5
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissage								
9	Les cahiers et feuilles d'exercices utilisés en classe	67	4	0	0	33	2	6
10	Les livres utilisés en classe	50	3	17	1	33	2	6
11	L'ordinateur, le matériel informatique et l'Internet	75	3	0	0	25	1	4
12	La médication pour l'attention et la concentration	100	2	0	0	0	0	2

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage								
13	L'horaire des activités d'apprentissage dans la journée	83	5	0	0	17	1	6
14	Le temps accordé pour l'enseignement magistral	86	6	14	1	0	0	7
15	Le temps accordé pour les travaux d'équipe	100	5	0	0	0	0	5
16	Le temps accordé pour la lecture en classe	67	4	17	1	17	1	6
17	Le temps accordé pour faire les exercices en classe	100	6	0	0	0	0	6
18	Le temps accordé pour faire les examens	83	5	0	0	17	1	6
19	Le temps accordé pour faire les dictées	83	5	0	0	17	1	6
Approches pédagogiques et travaux en classe								
20	L'enseignement par projet	60	3	40	2	0	0	5
21	L'enseignement de type magistral	43	3	29	2	29	2	7
22	Le travail en équipe	67	4	33	2	0	0	6
23	Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	43	3	43	3	14	1	7
Évaluation des apprentissages								
24	La façon d'évaluer ses progrès et ses apprentissages	57	4	29	2	14	1	7
25	La façon dont l'information sur ses progrès et ses apprentissages est transmise aux parents	50	3	33	2	17	1	6
Travaux scolaires à réaliser à la maison								
26	La quantité de travaux à réaliser à la maison à chaque semaine	71	5	14	1	14	1	7
27	La répartition des travaux à réaliser à la maison au cours de la semaine	71	5	14	1	14	1	7

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Règles et encadrement en classe								
28	La présence de routine en classe	100	7	0	0	0	0	7
29	La discipline dans sa classe	100	7	0	0	0	0	7
30	Le comportement des élèves de sa classe	71	5	14	1	14	1	7
Attitudes et soutien de l'enseignant(e) titulaire								
31	Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	100	6	0	0	0	0	6
32	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	100	6	0	0	0	0	6
33	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il parle trop	100	4	0	0	0	0	4
34	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il n'est pas attentif	86	6	14	1	0	0	7
35	Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	100	7	0	0	0	0	7
36	Les attitudes de son enseignant(e) à l'égard de sa réussite scolaire	100	7	0	0	0	0	7
37	Le soutien de son enseignant(e) pour la lecture	71	5	14	1	14	1	7
38	Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	100	7	0	0	0	0	7
39	Le soutien de son enseignant(e) lors de présentations orales	83	5	0	0	17	1	6
40	Le soutien de son enseignant(e) pour les mathématiques	86	6	0	0	14	1	7
41	La disponibilité de l'enseignant(e) pour l'élève	100	7	0	0	0	0	7
42	En général, les attitudes de son enseignant(e) à son égard	100	7	0	0	0	0	7
43	En général, le soutien de son enseignant(e)	86	6	14	1	0	0	7

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
44	En général, le soutien affectif de son enseignant(e)	100	7	0	0	0	0	7
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires (accompagnateurs, enseignants, spécialistes)								
45	Les attitudes des autres intervenants scolaires pour l'inciter à parler	80	4	0	0	20	1	5
46	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	75	3	0	0	25	1	4
47	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il parle trop	50	1	0	0	50	1	2
48	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il n'est pas attentif	100	6	0	0	0	0	6
49	Les attitudes des autres intervenants scolaires lorsqu'il ne comprend pas	100	6	0	0	0	0	6
50	Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite à l'école	86	6	0	0	14	1	7
51	En général, les attitudes des autres intervenants à son égard	100	7	0	0	0	0	7
52	En général, le soutien des autres intervenants scolaires	100	7	0	0	0	0	7
53	En général, le soutien affectif des autres intervenants scolaires	100	7	0	0	0	0	7
Attitudes et soutien des autres élèves de la classe								
54	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'ils communiquent avec lui	100	7	0	0	0	0	7
55	Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail	83	5	17	1	0	0	6
56	Les attitudes des élèves de sa classe lors des travaux en équipe	71	5	14	1	14	1	7
57	Les attitudes des élèves de sa classe lorsqu'il fait un exposé oral devant la classe	83	5	17	1	0	0	6

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité % répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
58	Les réactions des élèves de sa classe face à l'aide particulière qu'il reçoit	67	4	0	0	33	2	6
59	Le soutien d'un élève particulier de sa classe	80	4	0	0	20	1	5
60	En général, les attitudes des élèves de sa classe à son égard	100	7	0	0	0	0	7
61	En général, le soutien des élèves de sa classe	100	7	0	0	0	0	7
62	En général, le soutien affectif des élèves de sa classe	86	6	0	0	14	1	7
Environnement physique et sonore de l'école								
63	L'environnement sonore du local de dîner (bruit, silence)	14	1	71	5	14	1	7
64	L'environnement sonore des locaux du service de garde	0	0	100	4	0	0	4
65	L'environnement sonore des locaux utilisés pour faire les devoirs	33	1	67	2	0	0	3
Services de l'école (orthophonie, audiologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, psychologie, travail social, ergothérapie)								
66	Les politiques d'admissibilité aux services spécialisés de l'école	40	2	60	3	0	0	5
67	La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	17	1	83	5	0	0	6
68	La fréquence des rencontres de suivi spécialisé	17	1	67	4	17	1	6
69	Le contenu des rencontres de suivi spécialisé	67	4	33	2	0	0	6
70	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec les parents	80	4	20	1	0	0	5
71	La collaboration des différents intervenants-spécialistes avec l'enseignant(e) titulaire	83	5	17	1	0	0	6
72	L'organisation du service d'aide aux devoirs	100	3	0	0	0	0	3

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école								
73	En général, les attitudes des autres enseignant(e)s de l'école à son égard	86	6	0	0	14	1	7
74	En général, les attitudes des surveillants du dîner à son égard	100	4	0	0	0	0	4
75	En général, les attitudes d'adultes de l'école (concierge, secrétaire, directeur(trice), bénévoles) à son égard	100	7	0	0	0	0	7
76	En général, les attitudes du conducteur d'autobus à son égard	100	2	0	0	0	0	2
77	Les attitudes du personnel du service de garde lorsqu'ils communiquent avec lui	100	4	0	0	0	0	4
78	La disponibilité du personnel du service de garde pour l'élève	100	3	0	0	0	0	3
79	En général, les attitudes du personnel du service de garde à son égard	100	4	0	0	0	0	4
80	En général, le soutien du personnel du service de garde	100	4	0	0	0	0	4
81	En général, le soutien affectif du personnel du service de garde	100	4	0	0	0	0	4
82	La collaboration du personnel du service de garde avec ses parents	*	0	*	0	*	0	0
83	En général, les attitudes des élèves du service de garde et à son égard	100	4	0	0	0	0	4
Attitudes et soutien dans la famille								
84	Les attitudes du père lorsqu'il communique avec lui	100	3	0	0	0	0	3
85	En général, les attitudes du père à son égard	100	3	0	0	0	0	3
86	En général, le soutien du père	100	3	0	0	0	0	3
87	Les attitudes de la mère lorsqu'elle communique avec lui	100	6	0	0	0	0	6

Items du questionnaire AQEN-ETC Intervenants scolaires (organisés par catégories)		Favorabilité (% répondants)	Nb favorables	Défavorabilité (% répondants)	Nb Défavorables	Pas d'influence (% répondants)	Nb pas d'influence	Nb total
88	En général, les attitudes de la mère à son égard	83	5	17	1	0	0	6
89	En général, le soutien de la mère	100	6	0	0	0	0	6
90	Les attitudes des parents à l'égard de sa réussite scolaire	100	7	0	0	0	0	7
91	Le soutien que ses parents lui accorde dans ses travaux scolaires	100	6	0	0	0	0	6
92	La participation des parents à la vie de l'école	100	5	0	0	0	0	5
93	La communication des parents avec l'enseignant(e)	100	7	0	0	0	0	7

*Aucun intervenant scolaire n'a répondu à cet item.