

Le programme l'Allié : une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé

The Allié program: An alliance to assist students with behavioural disorders

N. Desbiens^{1, 3}

F. Bowen^{1, 3}

S. Pascal^{2, 3}

M. Janosz^{2, 3}

1. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
2. École de psychoéducation, Université de Montréal
3. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal

Correspondance :

Nadia Desbiens
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C. P. 6128, succursale
Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Tél. : 514 343-7436
nadia.desbiens@umontreal.ca

Résumé

Cet article présente une description du programme d'intervention l'Allié. Conçu pour répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire dans sa prise en charge des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type externalisé, ce programme vise à prévenir la cristallisation et l'aggravation de ces difficultés chez les jeunes âgés de 8 à 12 ans. Le programme comprend deux volets complémentaires : 1) un volet d'intervention auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement impliquant des camarades de classe (pairs aidants) et visant l'acquisition d'habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels et 2) un volet d'intervention pour leurs parents visant à améliorer les habiletés parentales et les pratiques éducatives. L'intervention cherche, d'une part, à renforcer les facteurs de protection en soutenant le développement des compétences cognitives, comportementales et sociales des élèves et, d'autre part, à contrer certains facteurs de risque déjà présents dans la trajectoire de développement des jeunes.

Le programme l'Allié mise sur une approche d'enseignement interactive et sur des stratégies d'intervention diversifiées pour favoriser l'adoption, le maintien et la généralisation de comportements associés à la compétence sociale chez les enfants manifestant des difficultés de comportement. La complexité de la mise en œuvre du programme s'avère toutefois une préoccupation importante, autant pour les concepteurs du programme que pour les écoles qui le mettent en place. La discussion aborde les conditions favorables à la mise en œuvre d'un programme multimodal et propose un modèle gradué d'implantation respectant les besoins particuliers du milieu scolaire qui l'applique.

Mots clés : École, prévention, programme, troubles du comportement

Abstract

This article describes the Allié intervention program which was designed to meet the needs expressed by schools in their handling of children with behavioural disorders. The purpose of the program is to prevent the entrenchment and aggravation of problem behaviours in children aged 8 to 12 years. The program consists of two complementary components: 1) the participation of children with behavioural disorders and their classmates (peer helpers) in a training program for developing social skills and interpersonal problem solving and 2) the participation of parents in a program for improving parenting skills and educational practices. The intervention seeks, on the one hand, to reinforce protection factors by supporting the development of cognitive, behavioural, and social skills in the children and, on the other hand, by countering certain risk factors that already exist in the developmental trajectory of these children.

The Allié program uses an interactive teaching approach and diversified intervention strategies to foster the adoption, maintenance, and generalization of behaviours associated with social competence in children with behavioural disorders. The complexity of the program implementation is proving, however, to be an ongoing concern, both for the program designers and for the schools that are implementing the program. The article also discusses the conditions that are favourable for implementing a multimodal program and suggests a graduated implementation model that respects the particular needs of the school environment where it is being applied.

Key words: school, prevention, program, behavioural disorders

Les enfants qui manifestent des difficultés de comportement à l'école représentent l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les agents d'éducation. Ces jeunes éprouvent bien souvent une incapacité à s'adapter au contexte scolaire en raison de leurs difficultés à répondre aux situations d'apprentissage et aux exigences sociales de l'école. L'ampleur des problèmes qu'ils vivent impose une pression constante sur le personnel scolaire qui œuvre pour assurer leur réussite scolaire. Malgré une réelle volonté d'intégration, la présence accrue des élèves qui ont des difficultés comportementales dans les écoles de quartier (Conseil supérieur de l'éducation, 2001) préoccupe les milieux scolaires. Plusieurs écoles doivent ainsi reconsidérer les accommodements nécessaires pour les maintenir à l'école ordinaire, tout en préservant la sécurité et la qualité de l'environnement éducatif pour l'ensemble des élèves (Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998; Paige, Kitzis, Wolfe, & Kitson, 2006).

La plupart des écoles ont établi un code de vie et des règlements visant à prévenir l'indiscipline et les manifestations de violence verbale et physique. Elles ont également instauré des mesures applicables en cas de manquements, notamment l'application de conséquences négatives, les retenues et la suspension scolaire (Bear, 1998; Gottfredson & Gottfredson, 2001). En raison de leur nature même, ces interventions sont essentiellement réactionnelles par rapport à la manifestation de difficultés de comportement des élèves et au phénomène plus large de la violence en milieu scolaire. Ces moyens ne fournissent pas l'occasion aux élèves d'acquiescer de façon proactive des comportements de remplacement et sont donc d'une efficacité limitée (Elias, 1995; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, *et al.*, 1997). Or, contrer ces problèmes d'indiscipline et de violence à l'école requiert une

collaboration soutenue et étroite entre les différents agents d'éducation dans le but d'offrir aux enfants un environnement qui leur permet d'apprendre à trouver des solutions non violentes à leurs conflits et de développer des stratégies d'autocontrôle comportemental et émotionnel (Gottfredson & Gottfredson, 2001; Paige *et al.*, 2006).

L'ampleur actuelle des problèmes de violence, de démotivation, d'absentéisme, d'échec et d'abandon scolaires, particulièrement chez les jeunes qui manifestent des difficultés de comportement, est suffisamment importante pour que les écoles investissent tous les efforts nécessaires à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'action (Kazdin, 2005; Weissberg, & Greenberg, 1998). Ce plan d'action ne sera cependant efficace que si les moyens mis en place par l'école visent à réduire les situations à risque de maintenir ou d'aggraver les problèmes et à créer un environnement éducatif permettant à tous les élèves d'acquérir des compétences et des habiletés scolaires et sociales et de les renforcer (Bowen, & Desbiens, 2002; Gansle, 2005). À cet égard, la présence de plus en plus fréquente de programmes de prévention universelle tels que *Vers le pacifique* (Centre Mariebourg, 1998) dans les écoles primaires du Québec témoigne de la préoccupation du milieu scolaire d'instaurer des moyens pour prévenir la violence (Rondeau, Bowen, & Bélanger, 1999). Si ce type d'initiatives s'avèrent essentielles pour promouvoir la non-violence et soutenir le développement des habiletés de résolution de conflits chez la plupart des élèves, elles sont toutefois insuffisantes pour augmenter de façon importante les habiletés sociales et comportementales de ceux qui manifestent des difficultés de comportement (Bear, 1998; Brestan, & Eyberg, 1998; Gansle, 2005). En raison des nombreux facteurs de risque à la fois personnels et environnementaux qui influencent le développement des difficultés d'ordre comportementale (Hill, & Maughan, 2001; Loeber 1998), il est nécessaire de mettre en œuvre des programmes d'intervention qui reflètent la complexité et la variété des besoins des jeunes à risque d'inadaptations psychosociales (Kazdin, 2001; Kazdin, & Weisz, 2003; Massé, Desbiens, & Lanaris, 2005; Vitaro, & Caron, 2000).

Il existe un consensus selon lequel la prévention des difficultés de comportement exige des actions ciblant les différentes dimensions de cette problématique, une concertation entre les différents partenaires éducatifs ainsi que des interventions soutenues à moyen et à long terme se diversifiant tout le long du développement des jeunes (Day, Golench, MacDougall, & Beals-Gonzalez, 1995; Hawkins *et al.*, 1998; Weissberg & Greenberg, 1998). Il semble qu'un programme à composante unique n'aura en effet qu'une portée partielle, alors qu'une approche à composantes multiples aura un effet optimal (Vitaro & Caron; 2000). Évidemment, l'implantation d'un programme multimodal représente des coûts plus importants en matière de temps, d'énergie et de ressources. Pourtant, une telle pratique constitue sans conteste la stratégie la plus appropriée pour prévenir efficacement le développement des difficultés de comportement (Beelmann & Losel, 2006; Gansle, 2005; Paternite, 2005).

C'est dans la perspective de répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire dans sa prise en charge des élèves manifestant des difficultés de comportement que le programme *l'Allié* a été conçu. Le programme tire son nom de l'alliance d'intervention qu'il propose autour des trois grands agents de socialisation de l'enfant, soit la famille, l'école et les pairs. Il vise à renforcer

les facteurs de protection en améliorant les compétences cognitives, sociales et comportementales des jeunes qui manifestent des difficultés de comportement. Simultanément, le programme cherche à diminuer certains facteurs de risque associés aux difficultés de comportement en soutenant les parents dans la gestion des comportements de leur enfant, en cherchant à contrecarrer l'affiliation à des pairs déviants et en favorisant la communication entre les différents agents d'éducation entourant le jeune en difficulté.

De façon plus précise, le programme l'*Allié* a pour but de prévenir la cristallisation et l'aggravation des difficultés de comportement chez les enfants d'âge scolaire. Dans cette optique, le programme s'adresse particulièrement aux élèves des second et troisième cycles du primaire, âgés de 8 à 12 ans, considérés à risque parce qu'ils présentent déjà certains problèmes de comportement à l'école et à la maison. Le programme poursuit les objectifs généraux suivants :

- renforcer les habiletés cognitives, sociales et comportementales des élèves ayant des difficultés de comportement afin de favoriser une meilleure adaptation à l'école;
- renforcer les relations de camaraderie avec les pairs;
- renforcer les compétences des parents afin de favoriser une meilleure adaptation de l'enfant à la maison;
- renforcer la communication entre les différents agents d'éducation (personnel enseignant, professionnels, parents) qui interviennent auprès de l'enfant en difficulté et favoriser la cohérence de leurs interventions.

Combinant à la fois des stratégies de prévention de type ciblé (facteurs de risque individuels) et indiqué (facteurs de risque environnementaux), le programme propose deux volets d'intervention complémentaires :

- I. un volet d'intervention de groupe auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement impliquant des camarades de classe (pairs aidants) et visant l'acquisition d'habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels (volet ciblé);
- II. un volet d'intervention de groupe pour leurs parents visant à améliorer les habiletés parentales et les pratiques éducatives (volet indiqué).

Soulignons que les concepteurs du programme l'*Allié* ont choisi de privilégier les élèves en difficulté du second et troisième cycle du primaire en raison du peu de soutien dont ils bénéficient habituellement. En effet, la plupart des programmes disponibles dans les écoles ont une visée universelle et s'adresse à l'ensemble des élèves sans privilégier les enfants en difficulté (par exemple, le programme *Vers le pacifique*). Par ailleurs, lorsqu'ils ciblent les enfants en difficulté, ces programmes (par exemple, le programme *Fluppy*) s'adressent généralement aux enfants de la maternelle et du premier cycle dans une optique de prévention. Pourtant, il est impératif de soutenir le développement des compétences des élèves plus âgés avant qu'ils ne transitent vers l'école secondaire. Sans une intervention ciblée, les difficultés de comportement risquent de se cristalliser et de s'aggraver avec le

temps. Dans cette optique, le programme l'*Allié* constitue en quelque sorte un second filet de sécurité pour aider les élèves les plus à risque avant que la chronicité de leurs difficultés de comportement ne s'installe. Finalement, soulignons que le programme l'*Allié* innove par l'inclusion de pairs aidants dans ses activités, ce qui le distingue d'autres programmes ayant cours au Québec (tels *Ces années incroyables* ou *Fluppy*).

Élaboration et fondements du programme

L'élaboration du programme l'*Allié* s'est effectuée sur plusieurs années en étroite collaboration avec le milieu scolaire et grâce au soutien financier de nombreux bailleurs de fonds. C'est dans la foulée des travaux entourant l'évaluation (2001-2005) de la seconde version¹ du programme de prévention universelle *Vers le pacifique* (Bowen, Desbiens, Gendron, & Bélanger, 2006) que notre équipe a conçu les premières versions du programme l'*Allié*. Le volet s'adressant aux élèves présentant des difficultés de comportement a d'abord été conçu, implanté et évalué dans deux écoles de milieux défavorisés à l'occasion d'une étude préliminaire (2002-2003), alors que le volet s'adressant aux parents a fait l'objet d'une démarche similaire au cours des deux années suivantes (2003-2004). Les résultats de l'implantation et des effets obtenus lors de ces premières études ont permis de réviser et d'ajuster les activités du programme. Par la suite, les écoles ayant implanté avec succès le programme *Vers le pacifique* ont été invitées à poursuivre la collaboration avec notre équipe en implantant les deux volets complémentaires de prévention ciblée (volet enfant) et indiquée (volet parent) du programme l'*Allié*. Cette entreprise a fait l'objet d'une évaluation dans le but d'évaluer les effets du programme sur une plus longue période (2004-2006)².

Le programme l'*Allié* repose sur un modèle conceptuel approprié et appuyé par la recherche. Il faut en effet un fondement théorique approprié pour établir des objectifs d'intervention, clarifier les variables et les modalités qui permettent d'évaluer l'atteinte des objectifs (Durlack, 1995; Elias, 1995). Les théories développementales, interactionnistes et de l'apprentissage ont constitué les sources d'inspiration et de réflexion pour l'élaboration du programme. Basé principalement sur une approche axée sur l'apprentissage social, le programme l'*Allié* vise le développement de comportements de remplacement qui permettront aux jeunes de mieux réussir en société et de réduire la manifestation de comportements oppositionnels et agressifs. Aussi, on y accorde une large place à l'utilisation du renforcement positif pour favoriser la manifestation des comportements désirés chez les jeunes, tels que l'autocontrôle, la résolution de problèmes, les comportements prosociaux, etc. Le volet destiné aux élèves privilégie l'emploi de techniques de modelage et de pratique guidée avec rétroaction pour soutenir l'apprentissage de conduites appropriées (Kavale, Mathur, Mostert, & Rutherford, 2004). De plus,

-
1. Version bonifiée à la suite de l'évaluation de la première édition de ce programme (Corriveau, Bowen, Bélanger, & Rondeau, 1998; Rondeau, Bowen, & Bélanger, 1999).
 2. Le lecteur désireux de connaître les détails méthodologiques et les résultats de l'étude évaluative du programme l'*Allié* peut consulter le rapport de recherche de Desbiens et Pascal (2006). De plus, un article présentant les impacts du programme sera disponible prochainement.

la participation de pairs aidants constitue l'une des particularités qui distinguent ce programme. La présence de camarades de classe ne présentant pas de difficultés de comportement offre des modèles appropriés et valorisés par ces derniers (Grossman & Thierney, 1998). Le volet destiné aux parents, lui, vise à restructurer les renforcements à faire aux enfants, de telle sorte que les avantages à court terme liés aux comportements socialement inappropriés ne puissent plus être obtenus dans le milieu familial (Kazdin, 2005; Webster-Stratton & Hancock, 1998). Aussi, les activités proposées aux parents ont pour but de soutenir l'utilisation du renforcement positif et l'ignorance des comportements qui ne portent pas à conséquence et de renforcer l'usage d'interventions telles que le temps d'arrêt et le retrait des privilèges pour contrôler les comportements indésirables.

Plusieurs recherches ont mis en évidence le rôle fondamental que joue le traitement de l'information dans le déclenchement et le maintien d'un comportement agressif chez les enfants présentant des difficultés de comportement (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Frame, 1982; Dodge, Price, Bachorowski, & Newman, 1990; Novaco & Welsh, 1989). En raison de déficits sur le plan sociocognitif, ceux-ci ont tendance à réagir impulsivement, sans utiliser toute l'information disponible pour porter un jugement sur la situation, particulièrement lorsque celle-ci comporte des éléments ambigus (Coie & Dodge, 1998; Slaby & Guerra, 1988). Leurs perceptions d'un évènement, leur évaluation de la situation et les attentes qui en découlent les amènent à filtrer l'information disponible dans une situation en focalisant leur attention sur les indices à caractère hostile, plutôt que de considérer l'ensemble des indices disponibles. Ces enfants sont portés à croire, par leur interprétation de la situation, que les intentions d'autrui sont hostiles à leur endroit, qu'il s'agit d'une menace, d'une provocation ou d'une agression. Or, comme ils éprouvent également de la difficulté à contrôler leurs émotions négatives, cette interprétation de la situation déclenche le plus souvent une réaction agressive en réponse à cette perception (Coie & Dodge, 1998; Dodge, 1986, 1991; Dodge *et al.*, 1990). Le programme *l'Allié* cherche donc également à corriger certains mécanismes sur le plan du fonctionnement sociocognitif. L'accent est mis sur la résolution de problèmes personnels et sur l'autocontrôle comportemental. Les activités proposées visent notamment la prise de conscience des signaux qui déclenchent la colère, la reconnaissance d'indices pertinents pour évaluer des situations ambiguës ou à caractère provocateur, des moyens pour réduire le niveau d'anxiété (techniques de relaxation) et faciliter la maîtrise de soi (auto-instructions), des techniques de communication et d'affirmation de soi, la mise en pratique d'habiletés de résolution de conflits et le développement de l'empathie. Le volet destiné aux parents aborde également l'influence des cognitions et des attributions auxquelles les parents ont recours pour expliquer le comportement de leur enfant. Les activités proposées ont pour but de modifier leurs comportements envers leur enfant de façon à augmenter leur sentiment d'auto-efficacité.

Sans préciser l'ensemble des conditions qui peuvent influencer la qualité des soins et l'affection que le parent manifeste à l'égard de son enfant (tempérament de l'enfant, difficultés familiales, statut socioéconomique, etc.), il demeure que la qualité des relations entre le parent et son enfant joue un rôle important dans le développement de la régulation des émotions chez ce dernier (Pierrehumbert, Miljkovitch, Plancherel, Halfon, & Ansermet, 2000). En effet, les liens qui se créent entre le parent et son enfant procurent la sécurité émotionnelle qui permet à l'enfant

d'acquérir un sentiment de confiance, de développer ses compétences et d'établir des relations interpersonnelles constructives avec les autres (Moss *et al.*, 1999; Parent & Saucier, 1999). Or, lorsqu'un enfant manifeste des comportements difficiles (colère, pleurs, résistance, indifférence, confusion des rôles, etc.), les interactions entre le parent et son enfant deviennent très souvent tendues et la relation tend à se détériorer au fil des épisodes de désobéissance et des disputes (Pierrehumbert *et al.*, 2000; Webster-Stratton, 1998a). Lorsque l'enfant et le parent entretiennent ce type d'interactions de manière répétée et prolongée, l'agressivité devient un mode de communication de plus en plus automatique entre eux (Chamberlain & Patterson, 1995). Afin d'éviter une dégradation des relations entre les parents et leur enfant, le programme *l'Allié* propose donc des activités qui visent à augmenter la fréquence des interactions agréables entre eux, à susciter chez les parents l'expression des sentiments d'affection, d'acceptation et d'empathie et à développer des relations plus harmonieuses et plus respectueuses entre les parents et les enfants.

Finalement, il importe aussi de souligner la reconnaissance de l'expertise des parents et du personnel enseignant à l'intérieur du programme *l'Allié*. Basé sur des relations réciproques où les compétences de chacun sont reconnues et mises à profit dans l'intervention, le programme encourage fortement la participation étroite des adultes de l'entourage de l'enfant. L'intervenant est ainsi amené à solliciter la participation active des parents et du personnel enseignant par le partage de leurs expériences et de leurs idées dans un processus de résolution de problèmes (Kazdin, 2005; Webster-Stratton, 1998b). L'approche collaborative vise à accroître le sentiment de compétence des individus en leur redonnant la maîtrise des situations qu'ils vivent. Le rôle de l'intervenant consiste donc à établir une relation chaleureuse d'entraide et non à prendre position à titre d'expert (Webster-Stratton & Hancock, 1998). En étant réceptif au point de vue des parents et à celui du personnel enseignant, l'intervenant encourage, accompagne et guide ces adultes en les amenant à réfléchir et à trouver des solutions à leurs difficultés, en les invitant à explorer des solutions de remplacement, à normaliser les pensées négatives et il aide à dédramatiser les situations (Kazdin, 2005; Normandeau & Venet, 2000). C'est dans un esprit de collaboration mutuelle entre l'école et la famille que s'établit le programme afin que membres du personnel scolaire et parents deviennent des alliés de l'intervention auprès du jeune en difficulté.

Objectifs poursuivis, déroulement des activités et modalités d'apprentissage

L'élaboration du programme *l'Allié* s'est appuyée sur le processus de développement reconnu comme étant le plus efficace (Elias, 1995; Elias & Clabby, 1992). Ainsi, chaque élément du programme a fait l'objet des mêmes étapes de développement composées de cycles progressifs de déblayage conceptuel, de formulation d'objectifs, d'élaboration de contenus et d'animations, de validation auprès des utilisateurs, d'expérimentation, de rétroaction, de modification et d'ajustement du programme (Elias & Clabby, 1992). Le programme *l'Allié* est ainsi basé sur la formulation de buts et d'objectifs conceptuellement et empiriquement bien articulés. Il offre également des composantes (contenus et techniques d'intervention) clairement formulées et assemblées et repose sur des principes d'enseignement éducatifs appropriés (Kavale *et al.*, 2004).

L'ensemble des objectifs d'intervention sont poursuivis à l'intérieur d'ateliers animés par des professionnels de l'école habilités à travailler avec des enfants ayant des difficultés de comportement et les parents (psychoéducateur, psychologue ou travailleur social). Les ateliers destinés aux élèves sont offerts en dehors des heures de classe (en fin de journée ou le midi), alors que ceux qui sont destinés aux parents sont généralement proposés en soirée. Les tableaux 1 et 2 présentent les objectifs poursuivis dans les deux volets d'intervention du programme. On y trouve également l'information générale sur les activités, les participants, les thèmes abordés lors des ateliers, les modalités d'apprentissage de même que les résultats escomptés. Afin de favoriser l'adoption, le maintien et la généralisation de comportements associés à la compétence sociale chez les élèves présentant des difficultés de comportement, le programme *Allié* mise sur une approche d'enseignement interactive et des techniques d'intervention reconnues pour leur efficacité (Bowen *et al.*, 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Durlack, 1995; Elias *et al.*, 1997). Outre un enseignement explicite qui vise l'augmentation des connaissances des jeunes sur les comportements appropriés et leurs raisons d'être (Bowen *et al.*, 2006), le questionnement, la discussion, le partage d'expériences et la rétroaction sont d'autres moyens utilisés pour faire réfléchir les jeunes, pour leur permettre de poser un regard critique sur leurs comportements et pour les inciter à les modifier (Cartledge & Milburn, 1995; Gresham & Elliot, 1993). Un accent particulier est mis sur la création d'un climat de groupe serein et respectueux afin d'offrir un environnement soutenant, sécurisant et donc propice à l'expérimentation. À cet effet, les méthodes de remue-méninges, de modelage, les jeux de rôle, la pratique guidée avec rétroaction et le jeu coopératif sont appliqués dans un environnement d'apprentissage ludique (Cartledge & Milburn, 1995). Ce contexte offre aux participants l'occasion d'exercer les habiletés sociales enseignées dans un espace protégé où ils ne seront pas la cible de railleries de la part d'autrui, tout en recevant un soutien personnalisé de la part des intervenants (Elias *et al.*, 1997). Par ailleurs, la présence de camarades de classe (pairs aidants) dans les ateliers permet de valider socialement et de normaliser l'utilisation de ces habiletés dans un groupe de référence pour les jeunes en difficulté (Cartledge & Milburn, 1995; Grossman & Thierney, 1998). Qui plus est, les pairs représentent des modèles qui peuvent promouvoir et renforcer les habiletés et les comportements sociaux appropriés (Catalano *et al.*, 2002; Desbiens, 1998). À titre de pairs aidants, ces camarades de classe sont invités par les intervenants à amorcer et à encourager la manifestation de conduites sociales appropriées en dehors des rencontres du groupe *Allié* (Grossman & Thierney, 1998). Pour un impact optimum, il est recommandé que chaque élève ciblé soit accompagné d'un pair aidant. Toutefois, pour différentes raisons propres aux milieux, un même élève pourrait, à titre de pair aidant, soutenir plus particulièrement deux jeunes en difficulté de comportement (ration 8 : 4). Un groupe *Allié* ne devrait pas cependant compter plus de 12 élèves pour maintenir une gestion adéquate des activités et des comportements. Pour des raisons développementales et de degré de maturité, il est recommandé de faire des groupes distincts pour les élèves du 2^e cycle et ceux du 3^e cycle. Une école désirant implanter le programme mais n'ayant pas toutes les ressources nécessaires devrait alors privilégier un seul groupe d'âge en fonction de ses besoins et des priorités. Il n'y a toutefois pas de contre-indication à constituer des groupes mixtes composés de garçons et de filles.

Tableau 1. Mise en œuvre du volet d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits interpersonnels auprès des jeunes

Objectifs

1. Développer les habiletés sociales et de résolution de conflits des enfants ayant des troubles du comportement.
2. Augmenter leur répertoire de solutions face à des situations problématiques.
3. Améliorer la qualité des relations avec leurs camarades de classe et contrer leur affiliation à des pairs déviants.

| Activités | Participants | Thèmes abordés | Modalités | Résultats attendus |
|---|---|---|---|---|
| Quinze (15) ateliers animés par deux professionnels en dehors de la classe, en petits groupes (de 10 à 12 élèves) | Élèves ayant des troubles du comportement sélectionnés selon une procédure systématique | Habiletés d'écoute | Habiletés d'écoute | Augmentation d'habiletés sociales et comportementales |
| | | Habiletés à la résolution de problèmes | Habiletés à la résolution de problèmes | Développement des habiletés de résolution de conflits et d'autorégulation |
| | Camarades de classe n'ayant pas de difficulté de comportement | Cognitions et attributions | Cognitions et attributions | Amélioration du contrôle de soi et de l'expression des émotions |
| | | Utilisation des auto-instructions | Utilisation des auto-instructions | Diminution de la fréquence et de l'intensité des comportements externalisés |
| | | Habiletés de communication | Habiletés de communication | |
| | | Autocontrôle (techniques de gestion des émotions) | Autocontrôle (techniques de gestion des émotions) | |
| | Empathie | Empathie | Généralisation des apprentissages dans d'autres contextes, entre autres à la maison | |

Tableau 2. Mise en œuvre du volet d'entraînement aux habiletés parentales

| Objectifs | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. Favoriser chez les parents l'émergence de pratiques parentales susceptibles de faciliter l'adaptation de leur enfant à l'école et d'améliorer son comportement en général. | | | | |
| 2. Favoriser l'établissement d'une relation constructive école-famille. | | | | |
| 3. Offrir aux parents un soutien dans l'exercice de leurs fonctions parentales d'éducation. | | | | |
| Activités | Participants | Thèmes abordés | Modalités | Résultats attendus |
| Quinze (15) ateliers animés par deux professionnels auprès de groupes de parents Service de gardiennage permettant aux parents d'assister aux rencontres le soir | Parents d'élèves ayant des difficultés de comportement participant au programme <i>l'Allié</i> | Relation école-famille | Discussion | Augmentation des compétences parentales |
| | | Stratégies d'encadrement et de supervision | Présentation de capsules éducatives sur la relation parent-enfant (vidéo) | Diminution des comportements externalisés chez les enfants |
| | | Gestion des comportements difficiles | Jeux de rôle permettant au parent de répéter le comportement visé dans un environnement sûr en l'absence de son enfant | Participation accrue des parents à la vie scolaire de leur enfant |
| | | Relation parent-enfant | Activité parent-enfant | Création, dans les milieux, d'un réseau informel de soutien regroupant les parents d'élèves qui manifestent des troubles du comportement |
| | | Sentiment d'efficacité personnelle | Cahier d'activités | |
| | | Habiletés de résolution de problèmes | Utilisation du groupe : soutien, normalisation des difficultés vécues et diminution de l'isolement social | |
| | | Habiletés de négociation | | |
| | | Contrôle de soi | | |
| | | Habiletés de communication | | |

Le volet destiné aux parents compte également sur des techniques d'intervention ayant fait leurs preuves, basées entre autres sur les théories de la communication, de la relation d'aide et des approches systémique et collaborative (Brestan & Eyberg, 1998; Kazdin & Weisz, 2003; Patterson, 1992). Le programme *l'Allié* n'exclut pas l'utilisation de l'enseignement pour soutenir le développement des connaissances et l'apprentissage de stratégies éducatives visant la modification des comportements de l'enfant, mais les activités proposées ne sont cependant pas didactiques ou décontextualisées du vécu de l'adulte (Gresham & Elliot, 1993; Webster-Stratton, 1998b). Ce volet fait une large place aux discussions, aux techniques de modelage et utilise des « capsules éducatives » pour présenter les modèles d'interactions entre parents et enfants dans différents contextes de la vie quotidienne. Soulignons aussi que les parents qui participent aux activités forment dans le contexte un groupe de soutien, ce qui favorise les discussions et tend à contrer l'isolement et le sentiment d'incompétence que peuvent ressentir certains parents (Brestan & Eyberg, 1998). Amenés à partager entre eux leurs expériences, ils s'investissent plus activement dans un processus d'autogestion et ne s'en remettent pas uniquement à l'intervenant pour trouver des solutions (Webster-Stratton & Hancock, 1998). Il est possible de regrouper les parents de plusieurs groupes d'enfants ensemble. Ainsi, un groupe de parents pourraient compter jusqu'à 15 membres.

Enfin, plusieurs outils d'accompagnement sont proposés dans le programme *l'Allié* afin de renforcer la communication entre les différents agents d'éducation qui interviennent auprès du jeune en difficulté et la cohérence de leurs interventions. Ces outils visent également à soutenir les apprentissages et à favoriser leur maintien et leur généralisation dans d'autres contextes de la vie quotidienne (Cartledge & Milburn, 1995; Gresham & Elliot, 1993; Kavale *et al.*, 2004). Ainsi, un *journal d'information* permet de renseigner le personnel enseignant et les parents sur les thèmes abordés avec les jeunes et les habiletés travaillées dans chacun des ateliers du programme. Ce journal insiste sur l'importance de soutenir les enfants dans l'exercice de ces habiletés en classe et à la maison. Dans cette même optique, l'établissement d'un système de renforcement des comportements appropriés, appelé *Les bons coups*, et dont la responsabilité est partagée conjointement par les intervenants, le personnel enseignant et les parents, permet de valoriser l'enfant pour ses comportements en dehors des ateliers et d'améliorer ainsi son sentiment de compétence personnelle. Reconnus publiquement, *les bons coups* sont soulignés à chacun des ateliers et peuvent faire l'objet de renforcement matériel grâce au *coffre aux trésors*, un outil supplémentaire dont disposent les intervenants et dans lequel on trouve des contenus destinés à soutenir les efforts des jeunes (récompenses, certificats de bonne conduite, etc.). Par ailleurs, le *conte l'Allié*, une histoire originale racontant les aventures de deux personnages ayant des difficultés de comportement, est l'activité qui clôt chacune des rencontres du groupe. Chaque épisode de ce conte illustre les habiletés enseignées et les comportements appropriés permettant de faire face aux différents obstacles que les enfants peuvent avoir à surmonter. Ce procédé permet aux participants de s'identifier et de se projeter dans les aventures des personnages. Il constitue un moment fort des ateliers. Enfin, les enfants et les parents reçoivent un cahier d'activités à réaliser en dehors des ateliers du programme *l'Allié* afin de favoriser le transfert des apprentissages.

Conditions et modalités de mise en œuvre du programme

Le programme l'*Allié* a été conçu dans l'optique d'assurer une plus grande intensité et une meilleure centration des efforts de prévention auprès des élèves considérés comme étant à risque en raison de leurs difficultés de comportement. Il va de soi que ce type de programme doit être envisagé en complémentarité avec d'autres actions menées plus largement auprès de tous les élèves, dans une approche visant à valoriser les comportements appropriés et à promouvoir la non-violence (Bowen & Desbiens, 2004; Catalano *et al.*, 2002; Durlack, 1995; Elias, 1995). Compte tenu de la mobilisation qu'exige un programme de prévention ciblée tel l'*Allié*, il est recommandé de l'inclure dans le projet éducatif et dans le plan de réussite de l'école. De même, la création d'un comité de coordination dans l'école qui planifie, organise et soutient l'implantation des deux volets du programme est souhaitable. Notons qu'un lancement officiel du programme doit être privilégié parmi les activités à mener pour promouvoir le programme et mobiliser les élèves ainsi que le personnel scolaire.

En principe, tous les élèves de deuxième et troisième cycles ayant des difficultés de comportement de type externalisé devraient bénéficier de ce programme dans le cadre de leur plan d'intervention personnalisé à l'école. Il s'agit notamment d'un bon moyen pour recruter du même coup leurs parents pour le volet qui leur sera proposé. La participation au programme ne devrait pas être réservée uniquement aux jeunes identifiés formellement comme ayant des troubles du comportement (code 12 du MELS). La manifestation de difficultés comportementales externalisées dans au moins deux sphères de la vie du jeune (école et maison) constitue un indicateur suffisant pour envisager de mener une action visant à soutenir le développement de sa compétence sociale. Puisque le programme s'inscrit dans une approche préventive, les jeunes sélectionnés doivent posséder un minimum d'habiletés (notamment en lecture) leur permettant de fonctionner dans le groupe. La validation du programme nous a permis de démontrer son efficacité auprès d'un certain type de jeune bien précis. Le tableau 3 présente une liste de critères d'inclusion et d'exclusion. Enfin, différentes stratégies peuvent être utilisées pour cibler les jeunes en difficulté de comportement susceptibles de participer au programme. Il revient à l'école de choisir la méthode qui correspond le mieux à ses valeurs, besoins et objectifs. Ainsi, outre les élèves ayant une cote pour troubles du comportement, on peut privilégier ceux recommandés par leur enseignant ou les élèves se trouvant à plus d'un écart-type de la norme d'un instrument standardisé (ex. Échelle d'évaluation des dimensions du comportement; EEDC, 1992).

Rencontrés individuellement, les élèves sélectionnés doivent signer un contrat d'engagement pour participer au programme. Il importe ici de responsabiliser les élèves par rapport à leur rôle dans le groupe et de les aider à se fixer des objectifs personnels avant le début de leur participation au programme. Par ailleurs, chaque élève en difficulté de comportement devrait avoir un camarade de classe qui l'accompagne aux ateliers. Cet ami ne doit cependant pas présenter lui-même de difficultés comportementales importantes puisqu'il est invité à agir comme pair aidant et à soutenir l'intervention. Afin de choisir les pairs aidants, on peut demander directement à l'élève ciblé de nommer quelques camarades de classe avec lesquels il aimerait participer au groupe l'*Allié*. Par la suite, il revient aux animateurs

Tableau 3. Critères d'inclusion et d'exclusion des élèves ciblés pour participer au programme l'Allié

| Critères d'inclusion | Critères d'exclusion |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Élèves présentant des difficultés de comportements externalisés avec opposition et/ou agressivité. • Élèves présentant une base minimale d'habiletés sociales leur permettant de fonctionner dans un groupe. • Élèves ayant des capacités minimales en lecture et en écriture. • La participation doit être volontaire; les élèves doivent être prêts à s'investir et à fournir des efforts pour modifier leurs comportements. | <ul style="list-style-type: none"> • Élèves présentant une déficience intellectuelle. • Élèves présentant un trouble envahissant du développement. • Élèves présentant un problème d'hyperactivité non contrôlé. • Élèves présentant un problème de santé mentale associé (par exemple, dépression, syndrome de Gilles de la Tourette, schizophrénie, etc.). • Élèves ancrés dans un mode de vie délinquant. • Élèves présentant des difficultés importantes qui nuisent à leur fonctionnement général et nécessitent un traitement individualisé. |

du programme de retenir ceux qui sont en mesure de jouer adéquatement un rôle de pair aidant. Il n'est pas nécessaire que les pairs aidants soient les enfants les plus prosociaux mais, il faut toutefois s'assurer qu'il y ait un désir réciproque de travailler ensemble pour que le jumelage soit efficient.

Alors qu'on pourrait croire qu'il est difficile de recruter ces camarades, notre expérience lors de l'étude évaluative du programme montre qu'il est valorisant pour les pairs aidants et leurs parents d'être choisis pour participer aux activités du programme, particulièrement lorsque l'école a mis en place une stratégie de promotion du programme (publicité, lancement officiel, etc.). Il faut admettre toutefois que cette composante du programme peut parfois soulever des difficultés. D'une part, plusieurs élèves en difficulté de comportement sont rejetés par leurs pairs et n'arrivent pas à désigner un camarade de classe pouvant les accompagner. Il arrive également que les camarades pressentis pour être des pairs aidants soient eux aussi sélectionnés pour participer au programme en raison de leurs comportements problématiques. Finalement, certains parents refusent tout simplement que leur enfant participe à ce type de programme, craignant l'influence néfaste des jeunes en difficulté. Ces craintes sont légitimes de la part des parents bien que l'état actuel des connaissances sur les risques de « contamination » ne permette pas de conclure à la présence de tels effets lorsque la composition des groupes est mixte et comprend

à la fois des jeunes en difficulté et des pairs compétents socialement (Mager, Milich, Harris, & Howard, 2005). Il importe de souligner que lors de l'étude évaluative sur les répercussions du programme l'*Allié*, nous avons porté attention à cette question. Les résultats obtenus ne montrent aucun effet appuyant l'hypothèse de contamination : les enfants ayant participé à titre de pairs aidants au programme ne présentent pas de difficultés de comportement et ne manifestent pas de comportements agressifs à la suite de leur participation au programme (Desbiens, Pascal, Bowen, Janosz, & Bélanger, 2007).

Par ailleurs, la mise en œuvre du volet destiné aux parents soulève plusieurs défis liés au recrutement, à l'engagement et au maintien de la participation de ceux-ci (Heinrichs, Bertram, Kuschel, & Hahlweg, 2005). Cette composante du programme est sans doute la plus complexe et requiert de prendre en compte les caractéristiques et les besoins des parents (Bowen *et al.*, 2003b; Nix, Pinderhugues, Bierman, & Maples, 2005; Ogden, Forgatch, Askeland, Patterson, & Bullock, 2005). À cet égard, les qualités professionnelles des intervenants apparaissent comme un élément particulièrement important pour attirer et favoriser l'engagement des parents dans le projet. La collaboration avec les partenaires communautaires peut également s'avérer une stratégie salubre dans certains milieux où les organismes de la communauté sont bien implantés et reconnus par les familles (Sheldon, 2005). Enfin, il importe de diminuer les obstacles à la participation des parents au programme en offrant un service de garderie sur place ou un soutien financier pour assurer les frais de garde à la maison lorsque la situation l'exige (enfants très jeunes ou plusieurs enfants, par exemple). Soulignons également le rôle d'ambassadeur que peuvent endosser les parents ayant déjà participé au programme. Leur collaboration au recrutement de nouveaux parents peut être appréciable, alors que certains anciens participants peuvent même agir à titre de parents aidants dans un nouveau groupe et coanimer certaines activités (Heinrichs *et al.*, 2005).

Alors qu'il est si difficile de recruter les parents d'enfants en difficulté de comportement pour participer à un groupe, on peut se demander pourquoi les concepteurs du programme l'*Allié* ont choisi cette modalité d'intervention plutôt qu'une démarche individuelle. Or, deux raisons principales motivent ce choix d'intervention auprès des parents. Premièrement, le programme est destiné au milieu scolaire et est animé par les professionnels de l'école qui, dans le cadre de leur mandat, sont limités dans le travail qu'ils peuvent faire auprès des parents. Ainsi, même si le milieu scolaire encourage davantage la collaboration école-famille, il n'entre pas dans le mandat d'un psychoéducateur de faire de la « thérapie individuelle » avec les parents des élèves de son école. Toutefois, des rencontres de groupe, qui permettent de rencontrer un maximum de parents dans un temps circonscrit (on n'a qu'à penser à toutes ces conférences qui sont offertes aux parents par les écoles pour mieux aider leurs enfants), font généralement partie de ce mandat. La deuxième raison est que le volet parental, outre sa visée d'outiller les parents, constitue également un groupe de soutien et d'entraide qui permet de briser l'isolement, de partager vécu et trucs pratiques. À titre d'exemple, dans une des écoles ayant participé à l'étude d'impact du programme, une cuisine collective s'est même organisée entre les parents du groupe qui ont pu également bénéficier de locaux à l'école pour leurs activités.

Conclusion

L'implantation d'un programme d'intervention est un processus éminemment dynamique, se modifiant considérablement dans le temps et souvent plus complexe que ce qui a été anticipé au départ (Weissberg & Greenberg, 1998). La finalité de ce processus ne doit pas seulement conduire à une simple application, la plus rigoureuse possible, mais à un changement de pratiques véritable et durable (Bowen & Desbiens, 2004). Sur la base des résultats obtenus lors des études évaluatives menées par notre équipe, nous estimons qu'un programme tel l'*Allié* permet aux enfants qui manifestent des difficultés de comportement de faire l'apprentissage d'habiletés cognitives et sociales, mais aussi d'augmenter sensiblement leur compétence à résoudre leurs conflits et leurs problèmes interpersonnels (Desbiens & Pascal, 2006; Desbiens, Bowen, Janosz, & Bélanger, 2006). En outre, ce programme aide à réduire certains problèmes de comportement, notamment la manifestation d'agressivité, et il permet d'améliorer la qualité des relations avec les camarades de classe et les parents. Ces effets bénéfiques ne sont cependant pas suffisamment spectaculaires pour que ces enfants ne soient plus considérés à risque. Si ce programme a permis d'éviter la cristallisation et l'aggravation de leurs troubles du comportement, les participants ne sont toutefois pas devenus des anges. Leur besoin d'encadrement dans leur adaptation scolaire et sociale est encore très grand. Le programme l'*Allié* représente toutefois un mode d'intervention novateur profitable autant pour les parents et les enfants que pour les agents d'éducation du milieu scolaire. Il favorise l'adoption d'un langage commun, d'un discours plus nuancé, une solidarité avec les parents, le partage des responsabilités entre agents d'éducation ainsi que des interventions plus cohérentes et mieux adaptées aux contextes de vie. De surcroît, ce programme promeut les pratiques susceptibles d'améliorer le lien entre les parents et l'école et d'ajuster les pratiques professionnelles d'aide aux enfants en difficulté.

L'implantation d'un programme multimodal nécessite cependant des investissements importants et exige de la part des différents acteurs du milieu scolaire un partenariat efficient. Nous croyons toutefois que l'obligation de mettre en œuvre un plan de réussite pour atteindre ces objectifs représente une occasion unique pour les écoles d'implanter un programme multimodal tel l'*Allié*. En structurant son plan d'action sur une période pouvant aller de un à trois ans, selon qu'il existe déjà ou non un volet promotionnel destiné à l'ensemble des élèves, l'école peut ainsi planifier une implantation progressive des volets d'intervention qui s'adressent aux élèves en difficulté et à leurs parents³. Au-delà de l'engagement de la part des agents d'éducation, il apparaît très clairement qu'une des conditions essentielles de réussite de la prévention repose sur une volonté politique d'offrir les ressources et les conditions appropriées de mise en œuvre d'un programme d'intervention.

3. Par exemple, , une école pourrait développer sa vision commune de l'intervention auprès des jeunes présentant des difficultés de comportement durant la première année La seconde année, l'école implante un programme de prévention de type universel s'adressant à l'ensemble des élèves de l'école (par exemple, Vers le pacifique) puis, met en œuvre le programme de prévention ciblé l'*Allié* au cours de la troisième année.

Références

- Bear, G.G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Beelmann, A., & Losel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2002). *La prévention des conduites violentes en milieu scolaire : Évaluer pour développer de meilleures pratiques*. (Bulletin du CRIRES – Revue de la CSQ).
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). Prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : Réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Revue éducation et francophonie*. (Numéro spécial sur la violence à l'école), 32(1), 69-86.
- Bowen, F., Fortin, F., Dufresne, C., Bélanger, J., Janosz, M., & Desbiens, N. (2003b). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la deuxième année de mise en œuvre (2002-2003). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., & Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 213-227). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, La Chenelière Éducation.
- Bowen, F., Janosz, M., Bélanger, J., & Desbiens, N. (février 2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*. Gouvernement du Canada.
- Bullock, L.M & Wilson, M.J. (1992). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement*. Chicago : The Riverside Publishing Company.
- Brestan, E.V., & Eyberg, S.M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 180-189.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs, *Prevention & Treatment*. 5(1), No Pagination Specified.
- Centre international de résolution de conflits et de médiation (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Montréal : C.I.R.C.M.
- Centre Mariebourg (1998). *La résolution de conflits au primaires: vers le pacifique: promouvoir les conduites pacifiques*. Montréal : Centre Mariebourg : Chenelière.
- Chamberlain, P., & Patterson, G.R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 4* (p. 204-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (p. 779-862). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir,*

- intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation du Québec.
- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J., & Rondeau N. (1995). *L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire*. Document inédit remis au Centre Mariebourg.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Day, D.M., Golench, C.A., MacDougall, J., & Beals-Gonzalez, C.A. (1995). *La prévention de la violence à l'école au Canada : résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*. Solliciteur général du Canada.
- Desbiens, N., Royer, É., Fortin, L. & Bertrand, R. (1998). Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement : perspectives d'intervention à l'école. *Science et Comportement*, 26(2), 107-127.
- Desbiens, N., & Pascal, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts «volet parent» du programme multimodal l'Allié*. Rapport de recherche, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Desbiens, N., Bowen, F., Janosz, M., & Bélanger, J. (2006). *Training and supporting school staff as a mean to enhance the effectiveness of a school-based program focused on non violence*. Conférence présentée à la 3^e Conférence mondiale sur la violence à l'école, Bordeaux, France.
- Desbiens, N., Pascal, S., Bowen, F., Janosz, M., & Bélanger, J. (2007). *Influence des pairs dans un contexte d'intervention : entraînement à la prosocialité ou à la déviance?* Conférence présentée au XI^e congrès de la Canadian Psychological Association, Ottawa, Canada.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology Vol. 18* (p. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K.A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber, K.A. Dodge, & al. (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation. Cambridge studies in social and emotional development* (p. 159-181). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., Dishion, T.J., & Lansford, J.E. (2006). *Deviant peer influences in programs for youth*. New York: Guilford Press.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Beter, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Dodge, K.A., Price, J.M., Bachorowski, J.-A., & Newman, J.P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(4), 385-392.
- Durlack, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Parks, CA: Sage.
- Elias, M.J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *The Journal of Primary Prevention*, 16(1), 5-24.
- Elias, M.J., & Clabby, J.F. (1992). *Building social problem-solving skills: guidelines from a school-based program* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., and al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for*

- educators. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Gansle, K.A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 43*(4), 321-341.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (2001). What schools do the prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*, 313-344.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools, 8*, 137-158.
- Grossman, J.B., & Thierney, J.P. (1998). Does mentoring work? An impact study of the big brothers big sisters program. *Evaluation Review, 22*, 403-426.
- Hawkins, J.D., Farrington, D.P., & Catalano, R.F. (1998). Reducing violence through the schools. In D.S. Elliot, B.A. Hamburg & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American schools* (p. 188-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A., & Halhweg, K. (2005). Parent recruitment and retention in a universal prevention program for child behaviour and emotional problems: Barriers to research and program participation. *Prevention Science, 6*(4), 275-286.
- Hill, J., & Maughan, B. (2001). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Kavale, K.A., Mathur, S.R., Mostert, M.P., & Rutherford, R.B. (2004). *Social skills training and teaching social behavior to students with emotional and behavioral disorders*. New York: Guilford Press.
- Kazdin, A.E. (2001). Treatment of conduct disorders. In A.E. Kazdin. *Conduct disorders in childhood and adolescence. Cambridge child and adolescent psychiatry*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Kazdin, A.E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Kazdin, A.E., & Weisz, J.R. (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Loeber, R. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mager, W., Milich, R., Harris, M.J., & Howard, A. (2005). Intervention groups for adolescents with conduct problems: Is aggregation harmful or helpful? *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(3), 349-362.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. La Chenelière Éducation.
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement, 31*, 107-118.
- Nix, R.L., Pinderhugues, E.E., Bierman, K.L., & Maple, J.J. (2005). Decoupling the relation between risk factors for conduct problems and the receipt of intervention services: Participation across multiple components of a prevention program. *American Journal of Community Psychology, 36*(3-4), 307-325.
- Normandeau, S., & Vinet, M. (2000). Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon

- (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Vol. 1 : Les problèmes internalisés* (p. 141-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Novaco, R. W., & Welsh, W. N. (1989). *Anger disturbances: cognitive mediation and clinical prescriptions*. In K. Howels & C.R. Hollin (Eds.), *Clinical approaches to violence* (p. 39-60). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Ogden, T., Forgatch, M.S., Askeland, E., Patterson, G.R., & Bullock, B.M (2005). Implementation of parent management training at the national level: The case of Norway. *Journal of Social Work Practice, 19*(3), 317-329.
- Paige, L.Z., Kitzis, S.N., Wolfe, J., & Kitson, J. (2006). Implementing the safe schools/healthy students Initiative in Kansas. In De Shane R. Jimerson, Michael J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parent, S., & Saucier, J.F. (1999). La théorie de l'attachement. Dans E. Habimana, L.S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 33-46). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Paternite, C.E. (2005). School-based mental health programs and services: Overview and introduction to the special issues. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(6), 657-663.
- Patterson, G. R. (1992). *Antisocial boys*. (Vol. 4). Eugene, OR: Castalia.
- Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Plancherel, B., Halfon, O., & Ansermet, F. (2000). Attachment and temperament in early childhood: Implications for later behavior problems. *Infant and Child Development, 9*, 17-32.
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport de recherche déposé à la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Sheldon, S.B. (2005). Testing a equation structural model of partnership program implementation and parent involvement. *Elementary School Journal, 106*(2), 171-187.
- Slaby, R.G., & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology, 24*(4), 580-588.
- Vitaro, F. & Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (p. 557-586). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Webster-Stratton, C. (1998a). Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(5), 715-730.
- Webster-Stratton, C. (1998b). Parent training with low-income families: Promoting parental engagement through a collaborative approach. In Lutzker (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment* (p. 183-210). New York: Plenum Press.
- Webster-Stratton, C. & Hancock, M. (1998). Training for parents of youth children with conduct problems: Content, methods and therapeutic processes. In J.M. Briesmeister & C.E. Shaefer (Eds.), *Handbook of parent training* (p. 98-152). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In I.E. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (5e éd.). Vol. 4, 1998: *Child psychology in practice* (pp. 955-998). New York: John Wiley & Sons Inc.

