

Rapport de recherche présenté au  
Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)  
comme suite à la subvention 2004-PRS-95346 obtenue dans le cadre du  
Programme des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*

**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**



Nadia Desbiens  
Sophie Pascal, François Bowen, Michel Janosz

Université de Montréal

En collaboration avec  
Jean Bélanger, Université du Québec à Montréal  
Caroline Couture, Université de Sherbrooke  
Sylvie Rocque, Université de Montréal

OCTOBRE 2006

## **Rédaction**

Nadia Desbiens, Université de Montréal  
Sophie Pascal, Université de Montréal

## **Direction de la recherche**

Nadia Desbiens, Université de Montréal

## **Chercheurs de l'équipe (par ordre alphabétique)**

Jean Bélanger, Université du Québec à Montréal  
François Bowen, Université de Montréal  
Caroline Couture, Université de Sherbrooke  
Michel Janosz, Université de Montréal  
Sylvie Rocque, Université de Montréal

## **Professionnelle de recherche**

Sophie Pascal

## **Intervenants**

Annie Arcouette  
Patrice Carrière  
Linda Charette  
Émilie Dumont  
Isabelle Gagnon  
Caroline Gagnon

Dominique Haineault  
Sylvain Lefebvre  
Ana-Sofia Mota  
Claude Paquet  
Annie Pouliot

## **Étudiants**

Annie Arcouette  
Émilie Dumont  
Isabelle Gagnon  
Dominique Haineault  
Annaïse Castera

Françoise Fortin  
Xavier Roquelaure  
Tsayi Mouvagha  
Isabelle Lagarde

L'équipe tient à remercier chaleureusement les directeurs d'école et le personnel scolaire qui se sont dévoués et engagés dans ce projet de recherche et d'intervention. Merci aussi aux parents et aux enfants qui ont participé au programme.

© Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).

Desbiens, N. et 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*. Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires.

## TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	p. 7
Contexte de la recherche	p. 9
Chapitre 1 : Problématique et recension des écrits	p. 11
Présentation du rapport	p. 11
Problématique et recension des écrits	p. 11
Compétence sociale et adaptation scolaire	p. 14
Renforcer le potentiel des élèves en difficulté de comportement	p. 15
Renforcer le potentiel des parents	p. 16
Cadre d'analyse et objectif du projet	p. 19
Le programme l' <i>Allié</i> : description et fondements théoriques	p. 21
Le modèle de l'apprentissage social	p. 24
Le fonctionnement sociocognitif	p. 25
La théorie de l'attachement	p. 26
L'approche collaborative	p. 27
Objectifs d'intervention	p. 28
Conditions d'implantation	p. 33
Impacts attendus	p. 36
Chapitre 2 : Méthodologie de recherche	p. 37
Devis de recherche	p. 37
Consentement parental	p. 38
Participants	p. 39
Les parents	p. 41
Devis d'évaluation	p. 42
Instruments utilisés	p. 45
Échelle d'évaluation des dimensions du comportement	p. 45
Échelle de désignation comportementale	p. 46
Sociométrie	p. 50
Questionnaire d'acquisition de connaissances	p. 50
Questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif	p. 52
Échelle d'évaluation du fonctionnement familial	p. 54
Entrevue avec les directions des écoles et les intervenants des milieux	p. 55

## TABLE DES MATIÈRES (suite)

Chapitre 3 : Résultats des analyses	p. 56
Procédures analytiques	p. 56
Comparaison des groupes expérimental et témoin au pré-test	p. 57
Comparaison des deux groupes expérimentaux au pré-test	p. 61
Analyses d'impact du programme	p. 62
Entrevue avec les directions des écoles et les intervenants des milieux	p. 62
Impact différentiel du programme multimodal comparé au second volet	p. 64
Impact du second volet : comparaison des groupes expérimental et témoin	p. 65
Résultats à l'échelle de désignation comportementale (enseignants)	p. 66
Résultats au questionnaire d'acquisition des connaissances	p. 74
Résultats à l'échelle de désignation comportementale (parents)	p. 76
Résultats à l'échelle de désignation comportementale (camarades)	p. 79
Résultats : statut sociométrique	p. 83
Résultats au QES	p. 84
Impact différentiel en fonction de la qualité de l'implantation du programme	p. 91
Chapitre 4 : Discussion des résultats	p. 92
Résumé des résultats obtenus	p. 92
Des résultats parfois surprenants...	p. 94
En conclusion	p. 96
Diffusion et transfert des connaissances	p. 99
Publications, communications et autres productions	p. 100
Formation des étudiants	p. 101
Liste des références	p. 103

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Mise en œuvre du volet 1 : le programme <i>Vers le Pacifique</i> dans les classes.	p. 29
Tableau 2.	Mise en œuvre du volet 2 : le programme l' <i>Allié</i> d'entraînement aux habiletés sociales.	p. 30
Tableau 3.	Mise en œuvre du volet 3 : le programme l' <i>Allié</i> d'entraînement aux habiletés parentales.	p. 31
Tableau 4.	Mise en œuvre du volet 4 : soutien aux différents agents d'éducation.	p. 32
Tableau 5.	Description des écoles et des caractéristiques socio-économiques de leur clientèle.	p. 37
Tableau 6.	Comparaison (test de t) des indicateurs de la défavorisation (septembre 2004) entre le groupe d'écoles expérimentales et le groupe d'écoles témoins.	p. 38
Tableau 7.	Nombre de participants au second volet du programme l' <i>Allié</i> (An 1 et An 2) en fonction de l'année d'implantation et du sexe.	p. 39
Tableau 8.	Consistance interne pour les sous-échelles de l'EEDC au pré-test (N = 270).	p. 40
Tableau 9.	Nombre d'élèves (et pourcentage) ayant participé à « 30% ou moins », « 30 à 60% » et « 60% et plus » des ateliers proposées en fonction de l'année d'implantation.	p. 41
Tableau 10.	Nombre de parents (et pourcentage) ayant participé à « 30% ou moins », « 30 à 60% » et « 60% et plus » des rencontres proposées en fonction de l'année d'implantation.	p. 42
Tableau 11.	Évaluation des impacts du programme l' <i>Allié</i> : outils, source, fréquence et indicateurs.	p. 43
Tableau 12.	Évaluation de l'implantation (mise en œuvre) du programme l' <i>Allié</i> : outils, source, fréquence et indicateurs.	p. 45
Tableau 13.	Consistance interne pour les sous-échelles de l'EEDC au pré-test (N = 270).	p. 46
Tableau 14.	Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation comportementale complétée par l'enseignant (N = 1126).	p. 47
Tableau 15.	Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation comportementale complétée par l'élève (N = 1528).	p. 48
Tableau 16.	Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation comportementale complétée par le parent (N = 543).	p. 49
Tableau 17.	Consistance interne pour les sous-échelles du questionnaire d'acquisition de connaissances (N = 1136).	p. 51
Tableau 18.	Consistance interne pour les sous-échelles du questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif (N variant entre 892 et 1162).	p. 53
Tableau 19.	Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation du fonctionnement familial.	p. 54
Tableau 20.	Comparaison des groupes expérimental et témoin au pré-test : moyennes et écarts-types aux sous-échelles.	p. 58

## LISTE DES TABLEAUX (suite)

Tableau 21.	Comparaison des groupes expérimental et témoin au pré-test : moyennes et écarts-types aux différentes sous-échelles du QES.	p. 60
Tableau 22.	Moyennes et écarts-types aux sous-échelles de l'échelle comportementale (enseignants) et du questionnaire d'acquisition des connaissances pour les groupes expérimental et expérimental multi.	p. 65
Tableau 23.	Moyennes et écarts-types aux sous-échelles comportementales telles qu'évaluées par l'enseignant, au pré-test et au post-test, en fonction du sexe de l'élève et de la nature de ses difficultés pour les élèves du groupe expérimental.	p. 67
Tableau 24.	Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test à l'échelle de désignation comportementale (enseignant) en fonction du groupe (expérimental ou témoin), du sexe de l'élève ainsi que de la nature des difficultés comportementales (résultats sign. à $p < 0,05$ seulement).	p. 68
Tableau 25.	Moyennes et écarts-types aux sous-échelles du questionnaire d'acquisition de connaissances (auto-révéle), au pré-test et au post-test, en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 74
Tableau 26.	Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test du questionnaire des connaissances en fonction du groupe (expérimental ou témoin) (résultats significatifs à $p < 0,05$ seulement).	p. 75
Tableau 27.	Moyennes et écarts-types aux sous-échelles comportementales telles qu'évaluées par les parents, au pré-test et au post-test, en fonction de la nature de ses difficultés et du groupe (expérimental ou témoin).	p. 77
Tableau 28.	Résultats de l'analyse de variance à mesures répétée sur les scores au pré-test et au post-test à l'échelle de désignation comportementale (parents) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) et de la nature des difficultés comportementales (résultats significatifs à $p < 0,05$ seulement).	p. 78
Tableau 29.	Moyennes et écarts-types aux sous-échelles comportementales (nominations) telles qu'évaluées par les camarades de classe, au pré-test et au post-test, en fonction de du groupe (expérimental ou témoin).	p. 80
Tableau 30.	Résultats de l'analyse de variance à mesures répétée sur les scores au pré-test et au post-test à l'échelle de désignation comportementale (camarades de classe) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) et de la nature des difficultés comportementales (résultats significatifs à $p < 0,05$ seulement).	p. 81
Tableau 31.	Moyennes et écarts-types aux sous-échelles du statut sociométrique telles qu'évaluées par les camarades de classe, au pré-test et au post-test, en fonction de du groupe (expérimental ou témoin).	p. 84
Tableau 32.	Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test pour les différentes sous-échelles du questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif en fonction du groupe (expérimental ou témoin) et de la nature des difficultés comportementales.	p. 85

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Évolution de la prosocialité telle qu'évaluée par l'enseignant en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 69
Figure 2.	Évolution de la gestion des émotions (évaluation par l'enseignant) chez les filles manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 70
Figure 3.	Évolution l'autocontrôle comportemental (évaluation par l'enseignant) chez les filles manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 71
Figure 4.	Évolution des problèmes internalisés (évaluation par l'enseignant) chez les élèves manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 72
Figure 5.	Évolution des problèmes externalisés (évaluation par l'enseignant) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 73
Figure 6.	Évolution de la recherche de solutions positives chez les élèves (autorapportée) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 76
Figure 7.	Évolution de la gestion des émotions (évaluation par les parents) chez les élèves manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe expérimental ou témoin).	p. 79
Figure 8.	Évolution des habiletés à la résolution de conflits chez les élèves telles qu'évaluées par leurs camarades de classe en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 82
Figure 9.	Évolution des problèmes externalisés tels qu'évalués par les pairs chez les élèves en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 83
Figure 10.	Évolution de la perception du soutien aux élèves en difficulté (QES, autorapporté) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 87
Figure 11.	Évolution d'appréciation des activités parascolaires (QES, autorapporté) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).	p. 88
Figure 12.	Évolution de la victimisation (QES, autorapportée) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) chez les filles manifestant des problèmes externalisés.	p. 89
Figure 13.	Évolution de la victimisation (QES, autorapportée) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) chez les garçons manifestant des problèmes externalisés.	p. 90
Figure 14.	Évolution du sentiment de sécurité dans l'école (QES, autorapporté) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) chez les filles.	p. 91

## SOMMAIRE

Les enfants qui éprouvent des problèmes de comportement et dont la scolarisation est difficile représentent l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les agents d'éducation. Ces jeunes éprouvent 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. De nombreuses études indiquent que les élèves en difficulté de comportement ne possèdent pas ou ne savent pas quand ni comment utiliser les habiletés sociales leur permettant de réussir à l'école et d'être acceptés par leurs pairs et leurs enseignants. Malgré le recours fréquent, en milieu scolaire, à des programmes d'entraînement aux habiletés sociales, ce type d'intervention n'obtient pas le succès escompté, notamment en regard du maintien et de la généralisation des habiletés dans les différents contextes de la vie courante.

Dans le cadre de ce projet de recherche évaluative, nous postulons que le soutien accordé par les enseignants, les parents et les pairs, permettra d'augmenter significativement l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales offert à des élèves en difficulté de comportement. Plus spécifiquement, nous émettons l'hypothèse que le soutien et le renforcement de ces trois grands agents de socialisation constituent des variables importantes pour mieux comprendre et contrer les problèmes de maintien et de généralisation qui minent actuellement l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales menés en milieu scolaire auprès des jeunes qui manifestent des problèmes de comportement. L'objectif de la programmation de recherche consiste à évaluer l'impact d'une intervention combinant l'implication des enseignants, des meilleurs amis et des parents, sur les difficultés de comportement d'élèves de deuxième et de troisième cycle du primaire. L'intervention repose sur la combinaison de stratégies de prévention universelle et de prévention ciblée, ce qui permet à la fois la mise en place et le renforcement des facteurs de protection (développement des compétences) et, pour les enfants en difficulté de comportement, des mesures plus intensives visant à contrer les facteurs de risque (difficultés scolaires, comportements agressifs, relations avec les pairs, relations avec les parents). Le programme intégral comprend quatre volets complémentaires soit, 1) la mise en œuvre en classe d'activités de promotion des conduites pacifiques et de médiation qui s'adressent à tous les élèves; 2) la participation des jeunes en troubles du comportement et de leurs



meilleurs amis à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de problèmes ; 3) la participation des parents à un programme visant à améliorer les habiletés parentales et les pratiques éducatives et à favoriser la collaboration entre le milieu scolaire et la famille et 4) un soutien offert aux écoles, puis particulièrement aux enseignants et aux intervenants du milieu.

Le programme l'*Allié* a été évalué (2004-2005 et 2005-2006) dans huit écoles primaires de la région de Montréal selon un devis de recherche quasi-expérimental comprenant un groupe expérimental (N total=188), un groupe normatif (N=168) et un groupe de comparaison (N=171) provenant de quatre autres écoles de la même région. Au terme des deux années d'implantation, des effets bénéfiques de l'intervention sont rapportés par l'élève, par les enseignants, par les parents ainsi que par les pairs. Les élèves du groupe expérimental cherchent davantage des solutions positives aux conflits (évaluation par l'élève), sont plus habiles dans la résolution des conflits, et présentent plus de comportements prosociaux (évaluation par l'enseignant) que leurs homologues du groupe de comparaison. Les résultats suggèrent par ailleurs que les filles ayant des problèmes de comportement de type extériorisé ont bénéficié davantage du programme que les garçons. Chez ces dernières, l'évaluation montre qu'elles ont en plus amélioré leurs habiletés de gestion des émotions et leur capacité d'autocontrôle comportemental. D'autre part, des effets positifs sont aussi observés sur le climat scolaire tel que perçu par les élèves en difficulté : baisse de la victimisation chez les filles et accroissement de leur sentiment de sécurité ainsi que perception plus grande de soutien aux élèves en difficulté.

Ces résultats, même s'ils sont plus modestes que ceux attendus, constituent un succès important sachant que les comportements problématiques des élèves du primaire en troubles du comportement se cristallisent et sont présents chez les enfants depuis plusieurs années déjà. Par ailleurs, l'implantation du programme l'*Allié* a été un succès : le taux d'attrition dans le groupe d'élèves ciblés fut extrêmement bas (moins de 7%) et l'intérêt des élèves, maintenu jusqu'à la fin du programme. Les élèves ciblés et leurs meilleurs amis ont développé un sentiment d'appartenance au groupe l'*Allié* et leur participation aux ateliers fut même perçue comme un privilège par leurs camarades de classe. L'intérêt des écoles et leur confiance en l'*Allié* s'est accrue pendant la seconde année d'implantation, et leur satisfaction à l'égard du programme était extrêmement élevée.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une programmation de recherche axée sur les troubles du comportement à l'école ayant pour objectif le développement et l'évaluation d'interventions favorisant la réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école. Au cours de ces dernières années, notre équipe a développé, implanté et évalué un programme d'intervention multimodal (le programme l'*Allié*) auprès d'enfants présentant des difficultés de comportement. Ce programme vise à promouvoir le développement de la compétence sociale de ces enfants et à diminuer leurs problèmes de comportement en classe et à la maison. Il comprend quatre volets complémentaires soit, 1) la mise en œuvre en classe d'activités de promotion des conduites pacifiques et de médiation qui s'adressent à tous les élèves; 2) la participation des jeunes en troubles du comportement et de leurs meilleurs amis à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de problèmes ; 3) la participation des parents à un programme visant à améliorer les habiletés parentales et les pratiques éducatives et à favoriser la collaboration entre le milieu scolaire et la famille et 4) un soutien offert aux écoles, puis particulièrement aux enseignants et aux intervenants du milieu.

Alors que le premier volet permet d'outiller l'ensemble des élèves sur les habiletés de base à la résolution de problèmes, les volets 2 et 3 permettent d'assurer une plus grande intensité et une meilleure centration des efforts de prévention auprès des jeunes considérés les plus à risque dans l'école, et le volet 4 assure une meilleure communication et une plus grande cohérence entre les interventions menées auprès des jeunes. La démarche d'intervention proposée vise simultanément à renforcer les facteurs de protection (améliorer les compétences cognitives, sociales et comportementales des jeunes et améliorer les habiletés parentales) et à diminuer des facteurs de risque (difficultés scolaires, comportements agressifs, relations avec les pairs, relations avec les parents). Nous postulons qu'un apprentissage systématique d'habiletés sociales, soutenu et renforcé par les agents de socialisation les plus signifiants (enseignants, pairs, parents) peut diminuer l'intensité et le nombre de comportements inadaptés manifestés à l'école et à la maison, augmenter les compétences sociales, cognitives et comportementales des élèves éprouvant des difficultés de comportement et améliorer de manière significative la qualité de leurs relations avec leurs amis, leurs parents et leurs enseignants.

À ce jour, peu de programmes mixtes intégrant à la fois des stratégies de prévention universelle et de prévention ciblée ont été mis en place au Québec, notamment auprès des jeunes ayant des troubles du comportement. Il faut admettre que ce type de programme d'intervention nécessite des investissements humains et financiers importants. C'est pourquoi l'évaluation des deux volets d'intervention s'adressant aux élèves (volet 1 et 2) ont été financés grâce au programme *Établissement de jeunes chercheurs* (2002-2005) alors que le volet s'adressant aux parents (volet 3) a été soutenu par le programme *Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires* (2004-2006) dans le cadre de la priorité 1B concernant les mesures d'aide aux élèves éprouvant des difficultés dans leur parcours scolaire. Le présent rapport de recherche s'intéresse donc de façon plus spécifique à la contribution des parents à l'efficacité du programme d'entraînement aux habiletés sociales destiné aux élèves en difficulté de comportement. Particulièrement, cette étude visait à évaluer dans quelle mesure le soutien parental, défini opérationnellement comme le renforcement par les parents des habiletés scolaires et sociales manifestées par l'enfant, améliore la généralisation et le maintien des apprentissages réalisés dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales destiné à des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école. Nous estimons que pour développer des habiletés scolaires et sociales chez les enfants en difficulté de comportement, il est nécessaire de supporter les familles dans l'exercice de leurs compétences parentales et de les aider à fournir un soutien et un encadrement adéquat à leur enfant.

# Chapitre 1

## Problématique et recension des écrits

### PRÉSENTATION DU RAPPORT

Notre équipe de recherche présente le rapport traitant de l'analyse longitudinale des impacts auprès des élèves, de la mise en œuvre du programme *l'Allié* pour les deux années (2004-2006) du projet de recherche évaluative financé par le FQRSC dans 6 écoles primaires défavorisées de la grande région de Montréal.

Nous présentons dans le premier chapitre la problématique et les objectifs de l'évaluation des impacts du programme. Nous y décrivons aussi brièvement les fondements théoriques et le contenu du programme. Le second chapitre présente la méthodologie de l'étude (échantillon, instruments et devis de la collecte des données, procédures analytiques). Les résultats et la discussion de ceux-ci sont présentés respectivement aux troisième et quatrième chapitres.

### PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Les recherches des vingt dernières années identifient les troubles du comportement au cours de l'enfance comme facteur de risque déterminant dans l'inadaptation sociale ultérieure (Dryfoos, 1990). Les jeunes qui éprouvent des troubles du comportement et dont la scolarisation est difficile, que ce soit à cause de vulnérabilités individuelles ou environnementales, sont beaucoup plus à risque que les autres d'élargir les rangs de la pauvreté, de la criminalité et de la maladie physique et mentale. Dès l'enfance, ils sont en effet plus susceptibles d'être rejetés par leurs camarades de classe, de s'associer à des pairs déviants et de s'engager dans des conduites délinquantes et violentes. Les études montrent que ces jeunes sont aussi plus à risque de consommer des drogues (Hawkins, Catalano & Miller, 1992), de faire des tentatives de suicide (Tousignant, & al., 1993), de fuguer de la maison (Kennedy, 1991), d'avoir une grossesse précoce (Forget & al., 1992) ou

d'abandonner l'école (Janosz & al., 1998; Rumberger, 1995). Qui plus est, plusieurs études ont aussi démontré que divers problèmes sociaux et personnels à l'âge adulte tels que la criminalité, la toxicomanie, le chômage, la pauvreté, l'exclusion sociale, le suicide et l'itinérance, trouvent racine dans la nature et la qualité de l'expérience sociale et scolaire des jeunes (Hawkins, Catalano & Miller, 1992)

Les enfants qui éprouvent des problèmes de comportement constituent une préoccupation importante et l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les agents d'éducation. Ces jeunes éprouvent 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. Privés de reconnaissance et de valorisation, ces élèves vivent bien souvent un sentiment d'incompétence qui les incite à adopter des comportements d'opposition ou violents : la violence étant souvent le mode relationnel privilégié et le seul moyen qu'ils ont appris pour satisfaire leurs besoins (Desbiens, 2003). Interférant constamment dans la gestion de classe, ils respectent difficilement les normes de l'école. Leurs difficultés se manifestent par des comportements tels que l'agressivité, l'opposition, l'hyperactivité et le manque d'attention, ou par des comportements de démotivation, de passivité et de dépendance à l'adulte. Très tôt dans leur cheminement, les enfants présentant des difficultés de comportement constituent une clientèle à risque élevé d'exclusion au plan scolaire, tout autant que sur le plan social (Desbiens, 2003). Ces élèves vivent en effet des relations sociales difficiles et peu harmonieuses avec leurs camarades de classe. Affichant d'importantes lacunes au plan sociocognitif, ces jeunes manifestent de l'impulsivité, une tendance à attribuer des intentions hostiles à autrui, un faible raisonnement moral et des difficultés à contrôler leurs émotions négatives (Dodge, 1993). Le manque d'habiletés sociales de ces enfants apparaît d'ailleurs comme un élément particulièrement déterminant dans leurs difficultés à établir et à maintenir des relations sociales positives avec les autres. De nombreuses études indiquent que les jeunes ayant des difficultés de comportement ne possèdent pas ou ne savent pas comment ou quand utiliser les habiletés sociales leur permettant d'être acceptés à l'école (Kauffman, 1997). De tous les élèves en difficulté, ceux qui manifestent des problèmes de comportement sont les plus impopulaires (Desbiens & al., 1998). Or, une situation de rejet répété par les pairs accroît les risques de marginalisation du jeune et contribue également à aggraver les comportements à l'origine de ce rejet (Bowen, Desbiens, Rondeau & Ouimet, 2000; Coie & Dodge, 1998, Rubin & al., 1998).

Lorsque les difficultés de comportement se conjuguent à des facteurs familiaux problématiques tels que de faibles habiletés parentales, un style parental permissif ou un système d'encadrement déficient, le risque d'échec, de décrochage scolaire et de délinquance à l'adolescence s'en trouve multiplié (Dishion, Andrews Crosby, 1995 ; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Kortering & Blackorby, 1992). La famille constitue l'agent le plus précoce et le plus influent dans le processus de développement de l'enfant, il n'est donc pas étonnant que les jeunes qui présentent des difficultés de comportement proviennent souvent de milieux familiaux en difficulté (Eron, 2000; Reid, Patterson & Snyder, 2002). En règle générale, ces familles se caractérisent par des carences relationnelles, un faible taux de conduites prosociales, une discipline sévère et incohérente, un engagement parental déficient et une supervision inadéquate. La famille, premier lieu de socialisation, peut ainsi constituer un «centre d'entraînement» aux conduites antisociales. Patterson (1992) situe la genèse des comportements antisociaux selon un modèle en escalade. L'apparition, l'augmentation et le maintien des problèmes de comportement constitueraient un processus graduel enclenché par la combinaison de plusieurs facteurs, notamment un attachement insécurisé dès les premiers mois de vie (lequel dépend à la fois du tempérament de l'enfant et des caractéristiques de la mère) et des habiletés parentales faibles ou marginales, ou encore des parents dépassés par des circonstances extérieures difficiles (chômage, séparation, conflit conjugal, alcoolisme ou dépression). Dans les familles où les compétences parentales sont plus déficitaires, on assiste à une progression des conduites antisociales chez l'enfant caractérisée par une augmentation des épisodes de désobéissance et de comportements inadéquats tels que les cris, les disputes et les menaces tandis que les pratiques disciplinaires et l'encadrement parental tendent à s'altérer. Selon Patterson, ces parents tendent à utiliser des mesures disciplinaires inefficaces à la fois punitives et inconsistantes, fluctuant selon leur humeur et le comportement de l'enfant. Les interactions entre les membres de la famille renforcent ainsi les échanges réciproques de nature coercitive et punitive. Les attitudes extrêmement tolérantes ou permissives des parents à l'égard des comportements inacceptables du jeune ou, à l'opposé, des attitudes excessivement contrôlantes ou coercitives à son endroit, ont pour tout effet de renforcer et d'aggraver les difficultés de comportement de l'enfant. Ce climat relationnel perturbé laisse peu de place aux activités et aux expressions positives et affectueuses créant ainsi un manque d'opportunités et d'encouragements pourtant nécessaires au développement des compétences scolaires, sociales, affectives et instrumentales chez l'enfant.

## **Compétence sociale et adaptation scolaire**

Au premier abord, l'importance des facteurs et des processus en milieu familial dans la genèse et le maintien des problèmes de comportement pourrait laisser croire que l'école exerce une influence plutôt limitée à cet égard. Pourtant, l'école représente un milieu de vie appelé à prendre de plus en plus de place au cours de l'enfance et de l'adolescence. Les apprentissages qui y sont suscités vont d'ailleurs bien au-delà du développement cognitif et de l'accroissement des connaissances (Laurendeau & Desrosiers, 1997). En raison de la diversité des expériences avec ses pairs et les autres adultes, le jeune y forge et y consolide une bonne partie de ses habiletés sociales, émotionnelles et sociocognitives à la base de sa compétence sociale (Bowen, Desbiens, Martin & Hamel, 2001). Qui plus est, l'école est un lieu où les enfants pourront, à travers diverses activités et expériences, découvrir, développer, affirmer et tester leurs compétences et leurs valeurs. Le milieu scolaire, avec ses exigences et ses défis, constitue ainsi un remarquable contexte de socialisation. On y retrouve toutefois des facteurs de risque comme des facteurs de protection qui mèneront soit à l'adoption d'une trajectoire déviante ou problématique, soit à une socialisation réussie ou à l'absence de problèmes psychosociaux. Cette influence de l'école s'exerce essentiellement à travers l'influence grandissante des pairs et la réussite ou l'échec scolaire, l'adaptation sociale de l'enfant à l'école passant, d'une part, par sa capacité à établir des rapports sociaux positifs avec ses pairs et les adultes, et, d'autre part, par sa capacité à connaître du succès dans son rôle d'apprenant (Bowen & al., 2001).

L'adaptation à l'école est un processus complexe influencé tant par les caractéristiques personnelles de l'enfant, notamment ses habiletés sociales et les modèles d'interaction auxquels il recourt, que par les caractéristiques de son environnement immédiat (Ladd, 1989). À cet égard, les travaux menés auprès d'enfants manifestant des difficultés de comportement ont depuis longtemps démontré que ces jeunes se caractérisent par des déficits importants au plan de leur compétence et de leurs habiletés sociales (Asher & Coie, 1990; Cairns & Cairns, 1994; Kauffman, 1997, Royer, Desbiens, Bitaudeau, Maltais & Gagnon, 1997). Souvent qualifiés par leurs enseignants d'élèves «socialement incompetents», ces jeunes sont reconnus pour avoir des interactions sociales négatives avec les autres, des comportements dérangeants qui perturbent les activités d'enseignement et le groupe classe et des comportements agressifs envers les pairs et les adultes de l'école (Coie & al., 1995). Peu appréciés par leurs camarades de classe, ils sont également perçus

négativement par leurs enseignants (Ladd, 1989). Cette réputation négative persiste dans le temps et a pour conséquence de limiter ces enfants dans le choix de leurs partenaires de jeu et dans les activités auxquelles ils participent. Par ailleurs, bien que les élèves en difficulté de comportement soient rejetés par les pairs, plusieurs d'entre eux arrivent tout de même à avoir des amis (Cairns & Cairns, 1994; Desbiens, Royer, Fortin & Bertrand, 1998; Farmer & Farmer, 1996). Les travaux dans ce domaine démontrent toutefois que les jeunes en difficulté tendent à s'associer à d'autres jeunes qui partagent une certaine similarité au plan de leurs attitudes et comportements en classe, notamment des conduites agressives, une faible motivation scolaire et des difficultés scolaires (Desbiens, 2000; Farmer & Farmer, 1996). En somme, bien qu'ils aient des amis, les enfants qui présentent des difficultés de comportement à l'école maintiennent des relations amicales pouvant contribuer à l'aggravation de leurs problèmes et à un accroissement de leur marginalisation par rapport au groupe de pairs. Or, la recherche dans ce domaine a démontré avec force que l'association avec des pairs déviants constitue l'un des facteurs de risque le plus robuste de la délinquance juvénile (Gifford-Smith & al., 2005). Les liens avec les pairs à l'école constituent donc un facteur important dans la trajectoire que suivra le jeune dans son développement social. La fréquentation de pairs compétents, comme celle de groupes socialement déviants, peut souvent changer le cours des choses.

### **Renforcer le potentiel des élèves en difficulté de comportement**

L'école, de par sa mission éducative et les opportunités quotidiennes qu'elle offre pour intervenir auprès des jeunes, représente un milieu privilégié pour accueillir les efforts de prévention et d'intervention. L'école peut en effet jouer un rôle déterminant dans la prévention des problèmes psychosociaux en agissant sur le développement et le renforcement des compétences sociales et comportementales des élèves. Or, une des pistes d'intervention qualifiée d'incontournable par plusieurs auteurs consiste à enrichir le répertoire d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels chez les enfants, particulièrement chez ceux qui manifestent des difficultés de comportement dès le primaire (Mathur & Rutherford, 1996). Le développement d'habiletés sociales, comportementales et socio-cognitives constitue en effet une base essentielle pour permettre aux jeunes en difficulté de comportement de développer des stratégies d'adaptation et des habiletés fonctionnelles, entre autres sur le plan social. Or, malgré le recours fréquent, en milieu scolaire, à ces programmes d'enseignement des habiletés sociales, force est de constater



que les effets de ce type d'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement sont peu satisfaisants (Beelmann, Pfungsten & Lösel, 1994; Kavale & al., 1997; Mathur & Rutherford, 1996). Les conclusions de plusieurs études soutiennent qu'en dépit d'une possible amélioration des comportements, le statut sociométrique et la perception des pairs à l'égard des jeunes en difficulté ne sont pas modifiés suite à une intervention (Lochman & al., 1993; Rubin & al, 1998). De plus, les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme (Gresham, 1998). À cet égard, certains chercheurs ont souligné la nécessité de mettre en place des interventions qui impliquent directement les agents sociaux qui ont le plus d'impact sur la vie de ces jeunes afin d'augmenter l'efficacité des programmes (Forness & al., 1996; Patterson & al., 1992; Royer & Deslandes, 1996). Cette recommandation vise plus particulièrement les parents qui sont les personnes les plus engagées dans un soutien à long terme des jeunes en difficulté. Cependant, les pairs représentent également une source très significative pour les jeunes. Les écrits scientifiques suggèrent en effet que les liens d'amitié puissent amplifier les problèmes de comportement par la propension des amis à renforcer davantage les comportements inadaptés plutôt que les comportements sociaux appropriés et enseignés lors d'ateliers d'entraînement. Ce serait, selon nous, tout particulièrement le cas des jeunes qui manifestent des comportements problématiques en classe et qui bénéficient d'un réseau social leur permettant d'être soutenus et valorisés pour leur conduite sociale déviante. Les caractéristiques personnelles de l'enfant et le choix de ses affiliations avec des camarades en classe ne sont cependant pas les seuls facteurs en cause dans son adaptation scolaire. Des caractéristiques environnementales touchant la famille jouent également un rôle important dans la façon dont l'enfant s'adapte à l'école. Quoique l'école soit un milieu de vie qui permet de répondre à plusieurs besoins développementaux des élèves, il demeure toutefois que le milieu familial doit soutenir les actions du milieu scolaire pour favoriser la réussite scolaire et sociale des jeunes.

### **Renforcer le potentiel des parents**

La plupart des travaux sur l'intervention auprès des jeunes en difficulté soulignent que la participation des parents à la vie scolaire représente un élément déterminant au plan de l'adaptation scolaire et sociale de l'élève. Les études recensées par Claes et Comeau (1997) montrent qu'il existe des bénéfices évidents pour les élèves comme pour les parents à accroître la participation ou l'implication des parents à la vie scolaire, notamment une

amélioration du rendement scolaire, la diminution de l'absentéisme et une attitude plus positive de l'élève à l'égard de l'école (Paquin & Drolet, 2006 ; Epstein, 1992; Fortin & Mercier, 1994). De même, lorsque les parents s'impliquent davantage dans la vie scolaire de leur enfant, ils éprouvent une plus grande satisfaction envers l'école, une plus grande confiance à l'égard de leurs propres habiletés éducatives et une confiance manifeste envers les enseignants (Royer & Deslandes, 1996). Une meilleure collaboration entre les parents et le milieu scolaire apporte également des avantages aux éducateurs de l'école. En effet, les enseignants qui favorisent une telle collaboration manifestent des attitudes plus positives envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle (Deslandes, 2001; Epstein 1992). De plus, de meilleures relations entre les éducateurs de l'école et les parents permettent d'harmoniser les pratiques éducatives utilisées auprès de l'enfant à l'école et à la maison (Paquin & Drolet, 2006). Si les pistes d'action les plus prometteuses recommandent la nécessité de s'ouvrir sur la famille et de développer des alliances significatives avec celle-ci, il demeure parfois difficile pour l'école d'établir un partenariat efficace avec certains parents. D'une part, ce ne sont pas tous les parents qui possèdent les mêmes habiletés à composer avec un enfant qui éprouve des difficultés à l'école. Plusieurs d'entre eux vivent un sentiment d'impuissance et de culpabilité par rapport aux difficultés de leur enfant. Malgré leur bonne volonté, certains n'ont pas la capacité de soutenir adéquatement leur enfant dans ses apprentissages et ont besoin de soutien pour travailler avec lui. Lorsque les difficultés scolaires de l'enfant se conjuguent à des problèmes de comportement, le défi des parents est encore plus grand. La littérature fait ressortir que les parents de jeunes présentant des comportements difficiles ont des forces et des compétences, mais qu'ils ont besoin, à des degrés variés, de soutien pour maintenir une cohésion. Comme nous le soulignons plus haut, les études indiquent que ces parents éprouvent des difficultés relatives aux problèmes de discipline, qu'ils ont tendance à utiliser des stratégies coercitives et qu'ils manquent de cohérence dans leurs réactions face aux comportements de l'enfant (Dishion, Andrews Crosby, 1995 ; Patterson & al., 1992; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Or, ce type de pratiques parentales exacerbent les difficultés comportementales de l'enfant et contribuent au développement de difficultés d'adaptation ultérieures (Bank, Patterson & Reid, 1996). Dans les familles où les compétences parentales sont plus déficitaires, on assiste à la transmission de valeurs, de croyances et de normes qui expliquent des lacunes éducatives sur le plan de l'encadrement, de la connaissance et de la réponse aux divers besoins de développement de l'enfant (Polansky, Gaudin, Ammons & Davis, 1985). Ces parents sont souvent plus démunis sur les plans matériel et personnel. Leur rapports avec l'école sont

parfois tendus et empreints de méfiance, voire même hostiles et opposants, ou alors, ils se caractérisent par une certaine passivité et dépendance plutôt que par de la réciprocité (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000).

L'école est appelée à travailler conjointement avec tous les parents, particulièrement avec ceux dont les enfants éprouvent des difficultés scolaires, que celles-ci se traduisent au plan des apprentissages ou des comportements. Pour ce faire, l'école utilise divers moyens : rencontres au début de l'année et lors de la remise des bulletins scolaires, fiches de communication ou mot dans l'agenda. Les rencontres de planification du plan d'intervention (PI) pour les élèves en difficulté constituent également une stratégie privilégiée par l'école pour rencontrer les parents et coordonner les interventions à l'école et à la maison. L'engagement des parents dans le suivi scolaire, notamment sur le plan de la modification des comportements de leurs enfants, implique en effet, qu'ils assurent le prolongement des interventions faites en classe et à l'école (Desbiens & Massé, 2006 ; Deslandes, 2001; Normandeau & Venet, 2000 ; Paquin & Drolet, 2006). Bien que ces pratiques de collaboration soient importantes pour tenir les parents bien informés des interventions de l'école et du progrès de leur enfant, elles sont cependant souvent insuffisantes pour aider les parents dont les enfants présentent des difficultés d'adaptation à l'école. En effet, il est aujourd'hui reconnu qu'une intervention efficace auprès des jeunes qui manifestent des problèmes de comportement nécessite la mise en place de stratégies globales qui impliquent directement les agents sociaux qui ont le plus d'impact sur la vie de ces jeunes, notamment leurs parents (Cumblad, Epstein, Keeney, Marty & Soderlund, 1996; Forness, Kavale, McMillan, Asarnow & Duncan, 1996; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Royer & Deslandes, 1996; VanDerberg & Grealish, 1996). Il est toutefois surprenant de constater le peu d'études rigoureuses ayant cherché à évaluer l'effet du soutien parental sur l'efficacité de programmes d'entraînement aux habiletés sociales offerts à l'école (Normandeau & Venet, 2000).

## CADRE D'ANALYSE ET OBJECTIF DU PROJET

L'analyse de l'importance des rapports entre l'enfant et sa famille dans les premières années de vie, de même que le rôle considérable des autres milieux éducatifs (garderie, école) est largement documenté (Baumrind, 1991; Damon & Eisenberg, 1998; Maccoby & Martin, 1983; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). On retrouve dans ces milieux de vie et d'apprentissage des facteurs de risque et des facteurs de protection qui mèneront soit à une socialisation réussie ou à l'absence de problèmes psychosociaux, soit à l'adoption d'une trajectoire de développement déviante ou problématique, (Bowen & al., 2000; Hamel, Blanchet & Martin, 2001). Alors que la qualité de la relation parent-enfant, les pratiques disciplinaires et d'encadrement, les conflits familiaux et les mauvais traitements constituent de multiples sources de vulnérabilité pour le développement d'un enfant (Deslandes, 2001; Gagné & Desbiens, 2003; Reppucci, Fried & Schmidt, 2002), l'influence de l'école s'exerce, quant à elle, essentiellement par l'influence grandissante des pairs et la réussite ou l'échec scolaire (Bowen & al., 2001). Bien que la plupart des jeunes trouvent dans leurs milieux de vie habituels (famille, école, communauté) «les ressources nécessaires pour assurer leur santé, leur sécurité, leur bien-être ou leur développement» (MSSS, 2001, p.11), certains ont toutefois besoin d'un soutien pour faire face à des situations qui les affectent ou entravent leur développement et leur réussite scolaire. Certains jeunes sont en effet plus vulnérables, vivent dans des milieux plus fragiles, arrivent difficilement à surmonter les tâches liées aux différentes étapes de leur développement ou présentent des déficiences et des incapacités. S'il semble évident que l'on doit intervenir le plus tôt possible auprès des familles à risque afin de les soutenir dans leur rôle et contribuer au développement et au renforcement de leurs compétences, il apparaît tout aussi important de mettre à contribution le milieu scolaire pour développer chez les jeunes des habiletés et des compétences susceptibles de réduire les risques de graves problèmes psychosociaux. L'école occupe en effet une place prépondérante pour les jeunes comme milieu de vie et d'apprentissage. En plus de sa fonction de qualification et de préparation à la citoyenneté, l'école, avec ses exigences et ses défis, constitue un remarquable contexte de socialisation avec des pairs et des adultes. Bien ancrée dans la réalité des jeunes et de leurs familles, l'école constitue un lieu significatif, accessible, fréquenté par tous et apparaît comme un lieu privilégié d'intervention (Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

Le développement d'habiletés sociales, comportementales et socio-cognitives constitue une base essentielle pour permettre aux jeunes en difficulté de comportement de développer des stratégies d'adaptation et des habiletés fonctionnelles, entre autres sur le plan social. Néanmoins, il faut admettre que l'ampleur et le maintien à long terme des effets associés à de telles mesures d'aide sont tributaires des stratégies mises en œuvre et de leur intensité. Ainsi, il est reconnu que l'intervention doit être multimodale, s'échelonner dans le temps et qu'elle doit être liée à d'autres interventions menées auprès des différents agents de socialisation (parents, enseignants, pairs) (Cumblad & al., 1996; Forness & al., 1996; Patterson & al., 1992; VanDerberg & Grealish, 1996). Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une programmation de recherche visant à mettre en place et à évaluer une intervention globale incluant des stratégies de prévention universelle mises en œuvre auprès de tous les élèves en classe combinées à des stratégies de prévention ciblée auprès des enfants qui présentent des difficultés de comportement à l'école. Le programme comprend quatre volets soit, 1) la mise en œuvre en classe, par les enseignants, d'un programme de promotion des conduites pacifiques et de prévention de la violence; 2), la participation des élèves en difficulté de comportement et de leurs meilleurs amis à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels ; 3), la participation des parents à un programme visant à créer, à développer et à renforcer les liens entre le milieu scolaire et la famille et 4), un soutien offert à l'école.

C'est dans cette perspective que l'objectif de ce projet de recherche est d'évaluer dans quelle mesure le soutien parental, défini opérationnellement comme le renforcement par les parents des habiletés scolaires et sociales manifestées par l'enfant, améliore la généralisation et le maintien des apprentissages réalisés dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales destiné à des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école. Nous postulons que pour développer des habiletés scolaires et sociales chez les enfants en difficulté de comportement, il est nécessaire de soutenir les familles dans l'exercice de leurs compétences parentales et de les aider à fournir un soutien et un encadrement adéquats à leur enfant.

## **LE PROGRAMME L'ALLIÉ : DESCRIPTION ET FONDEMENTS THÉORIQUES**

Le programme l'*Allié* tient son nom du fait qu'il propose une alliance d'intervention autour des trois grands agents de socialisation de l'enfant soit, la famille, l'école et les pairs. Développé sur la base des résultats de recherche concernant l'efficacité des interventions s'adressant aux jeunes manifestant des difficultés de comportement et à leur famille, le programme repose sur les pratiques les plus recommandées pour soutenir l'amélioration des habiletés parentales et enseigner les habiletés sociales et comportementales aux enfants en difficulté. Les objectifs généraux poursuivis par le programme visent à :

- Renforcer le potentiel des élèves en difficulté de comportement afin de favoriser une meilleure adaptation à l'école.
- Renforcer le potentiel des parents afin de favoriser une meilleure adaptation de l'enfant à la maison.
- Renforcer la communication et la cohérence entre les divers intervenants auprès de l'enfant.

De façon plus spécifique, le programme l'*Allié* a pour but de prévenir la cristallisation et l'aggravation des difficultés comportementales chez les enfants d'âge scolaire. Dans cette optique, le programme s'adresse donc particulièrement aux jeunes du second cycle du primaire, âgés entre 8 et 12 ans, considérés à risque parce qu'ils manifestent déjà certains problèmes de comportement à l'école et à la maison.

S'inscrivant dans une approche écologique puisqu'il vise différents niveaux de l'organisation (classe, école, communauté) et s'applique aux différents contextes où interagissent les enfants (enseignants, pairs, parents), le programme l'*Allié* possède des caractéristiques reconnues comme étant très efficaces. Basé sur la formulation de buts et d'objectifs conceptuellement et empiriquement bien articulés, ce programme offre des composantes clairement formulées et assemblées, repose sur des principes d'enseignement éducatifs appropriés et est conforme aux valeurs et à la culture du milieu. Par ailleurs, un programme de prévention accroît potentiellement sa portée et son efficacité s'il inclut, en tout

ou en partie, les éléments suivants : 1- Permettre des actions concertées entre les différents partenaires éducatifs; 2- Prévoir une structure et des actions soutenues sur le moyen et le long terme; 3- Couvrir plusieurs dimensions (aspects) du problème que l'on cherche à prévenir; 4- Intégrer un volet familial et si possible, communautaire (Weissberg & Greenberg, 1998). Or, le programme l'*Allié* répond à ces exigences. Combinant à la fois des stratégies de prévention universelle et des stratégies de prévention ciblée, ce programme multimodal propose quatre volets complémentaires :

- I. La mise en œuvre en classe d'activités de promotion des conduites pacifiques et de médiation qui s'adressent à tous les élèves, en l'occurrence le programme *Vers le pacifique*.
- II. La participation des jeunes en troubles du comportement et de leurs meilleurs amis à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels.
- III. La participation des parents à un programme visant à améliorer les habiletés parentales et les pratiques éducatives et à favoriser la collaboration entre le milieu scolaire et la famille.
- IV. Un soutien à l'école en fonction des besoins exprimés par les directions, les enseignants et les intervenants dans le milieu.

Si le premier volet permet d'outiller l'ensemble des élèves sur les habiletés de base à la résolution de problèmes, les volets 2 et 3 permettent quant à eux d'assurer une plus grande intensité et une meilleure centration des efforts de prévention auprès des jeunes considérés les plus à risque en raison des difficultés de comportement qu'ils manifestent à l'école et à la maison. Le volet 4, bien qu'il soit fortement suggéré, demeure cependant facultatif. Le soutien accordé aux différents intervenants dans l'école varie selon les attentes et les besoins du milieu. Ce volet favorise une meilleure communication entre les différents agents d'éducation et permet d'assurer une plus grande cohérence dans les interventions auprès des jeunes. Ce projet de recherche/intervention vise donc à répondre aux questions suivantes :

1. Ce programme permet-il d'augmenter les compétences sociales, cognitives et comportementales des élèves qui présentent des difficultés de comportement ?

2. Ce programme permet-il de diminuer les difficultés de comportements observées à l'école ?
3. Ce programme permet-il d'améliorer la qualité des relations d'amitié et des liens de camaraderie des élèves qui présentent des difficultés de comportement ?
4. Ce programme permet-il de diminuer les difficultés de comportement observées à la maison ?
5. Ce programme permet-il d'améliorer la communication entre les différents agents d'éducation entourant l'enfant et d'augmenter la cohérence des interventions qui s'adressent à lui ?

La démarche d'intervention proposée vise simultanément à renforcer les facteurs de protection en améliorant les compétences cognitives, sociales et comportementales des jeunes et les habiletés de leurs parents, et à diminuer des facteurs de risque associés aux troubles du comportement en se préoccupant notamment, des familles en difficulté et de l'affiliation à des pairs déviants. Plus particulièrement, le programme l'*Allié* cherche à promouvoir les facteurs de protection suivants :

- Développement des compétences cognitives, sociales et comportementales.
- Développement des habiletés reliées à la résolution de conflits interpersonnels et promotion de comportements alternatifs à la violence.
- Développement des compétences parentales (pratiques disciplinaires et habiletés parentales).
- Régulation des relations d'amitié.
- Établissement d'un réseau de soutien à l'école.

De plus, le programme vise également à contrer les facteurs de risque suivants :

- Comportements antisociaux précoces et répétés.
- Rejet par le groupe de pairs.
- Affiliation aux pairs déviants.
- Manque ou insuffisance d'organisation familiale et de supervision : attitudes inadéquates et discipline inefficace.
- Absence de lien entre la famille, l'école et la communauté.



Le programme l'*Allié* repose sur un modèle conceptuel adéquat et appuyé par des données de 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. Le développement du programme s'est ainsi appuyé sur un processus de développement reconnu comme étant le plus efficace (Elias, 1995). Chaque composante du programme a fait l'objet des mêmes étapes de développement composées de cycles progressifs de déblayage conceptuel, formulation d'objectifs, élaboration de contenus et d'animations, validation auprès des utilisateurs, feedback, modification et ajustement du programme. Dans sa version finale, le programme l'*Allié* intègre des principes à la base des modèles conceptuels de l'apprentissage social, du fonctionnement sociocognitif, de l'attachement et de l'approche collaborative. Ces différentes approches ont toutes reçues un soutien empirique important pour le développement des interventions auprès des enfants qui présentent des troubles du comportement. Nous présentons ici un résumé des théories et des principes sous-jacents au programme.

### **Le modèle de l'apprentissage social**

Selon le modèle de l'apprentissage social, l'enfant apprend des comportements dans le contexte des interactions qu'il a avec les personnes significatives de son entourage, particulièrement de ses parents. En observant directement les comportements des autres et les conséquences qui leurs sont associées, l'enfant tend à répéter les comportements s'ils sont positivement renforcés et à éviter ceux qui sont ignorés ou punis. De nombreuses études réalisées auprès de familles dont un enfant manifeste des problèmes de comportement confirment le rôle des renforcements dans le maintien des difficultés comportementales et dans leur aggravation au fil du temps (Dishion, Andrews Crosby, 1995; Dumas, LaFreniere & Serketich, 1995 ; Patterson, 1982). Les travaux menés par Patterson et ses collègues ont mis en évidence le processus d'échanges coercitifs entre les enfants agressifs et leurs parents. Que le parent tente d'imposer une conduite à l'enfant ou qu'il refuse d'accéder à une exigence, il se voit répondre par une montée de l'agressivité chez l'enfant qui crie, conteste et s'agite. S'il formule des reproches et des menaces, l'enfant nie, se pose en victime et conteste violemment poussant le parent à sévir et à faire usage de plus en plus de violence, parfois même de violence physique, ou alors à se retirer et à céder pour mettre fin à l'escalade de violence et ainsi retrouver la paix (Chamberlain & Patterson, 1995). Dans tous les cas, le gagnant est celui qui fait usage de l'agressivité et de la violence.

Ces modes d'interactions familiales sont propices à l'apprentissage, au maintien et à l'aggravation de l'agressivité puisque l'enfant intériorise une règle de conduite qui lui indique que l'agressivité et la violence constituent des moyens adéquats pour régler les conflits (Claes, 2000). Lorsque l'enfant et le parent entretiennent de telles interactions de manière répétée et prolongée, l'agressivité devient un mode de communication qui devient de plus en plus automatisé (Dumas, 1997 ; Normandeau & Venet, 2000) que l'enfant transpose ensuite dans ses relations avec les pairs et avec d'autres adultes proches, entre autres les enseignants. Les comportements inappropriés appris dans le contexte familial se transposent en effet naturellement dans les autres environnements que fréquente l'enfant (garderie, école, voisinage). Or, l'enfant qui interagit avec ses pairs comme il agit avec ses parents, en manifestant de l'agressivité, en dérogeant aux règles et en ayant des conduites coercitives, se retrouve vite rejeté socialement par ses camarades (Coie, 1990 ; Gagnon & Vitaro, 2000). Coupé de l'influence normale d'autres enfants de son âge, l'enfant se voit ainsi privé d'opportunités lui permettant de développer ses habiletés sociales au contact de ses pairs.

En accord avec le modèle de l'apprentissage social, le programme l'*Allié* accorde une large place à l'utilisation du renforcement positif pour favoriser la manifestation des comportements désirés chez l'enfant. Le volet parental insiste d'ailleurs sur l'enseignement de l'utilisation du renforcement positif. Les activités proposées visent également à développer les capacités du parent à ignorer les comportements qui ne portent pas à conséquence et à utiliser des stratégies telles que le temps d'arrêt et le retrait des privilèges pour contrôler les comportements indésirables.

### **Le fonctionnement sociocognitif**

Le fonctionnement sociocognitif représente l'un des mécanismes par lequel les facteurs psychologiques et environnementaux exercent une influence sur les comportements. La façon dont un enfant traite cognitivement et émotionnellement les informations à l'égard des situations et de leurs conséquences affecte ses réactions face à ces événements. De nombreuses études, entre autres menées par l'équipe de Dodge (1991), ont démontré que les jeunes agressifs affichent des déficits importants à plusieurs étapes du processus de traitement de l'information sociale. Outre leur difficulté à adopter le point de vue d'autrui, ils tendent à réagir sans réfléchir, sans utiliser toute l'information disponible pour porter un jugement sur une situation et à y réagir sans anticiper les conséquences de leurs gestes.

Que ce soit au niveau du décodage des indices situationnels, de leur interprétation ou du choix du comportement adopté, les enfants agressifs ont une propension à attribuer des intentions hostiles aux autres et à réagir conséquemment à cette perception de menace. Considérant que les solutions agressives sont plus efficaces pour atteindre leurs buts, leurs comportements provoquent des répliques de nature agressive de la part d'autrui ce qui contribue ainsi à renforcer leur sentiment général que les autres leur sont hostiles (Coie & Dodge, 1998; Dodge, 1986; 1991).

C'est dans cette perspective que les deux volets d'intervention du programme l'*Allié* s'adressant aux enfants visent à corriger les cognitions des jeunes, insistent à la fois sur la réduction de la fréquence des comportements inadaptés et sur le remplacement de ceux-ci par des comportements prosociaux positifs qui sont susceptibles de provoquer des réponses positives de la part de leurs pairs et des adultes qui les entourent. L'accent est mis sur la résolution de problèmes personnels et sur l'autocontrôle. Les activités proposées visent à modifier les affects et les comportements en cherchant à remplacer les schémas de pensées erronés par de nouvelles façons de penser plus logiques et plus rationnelles qui permettent aux enfants de voir plus clairement les situations problématiques et de mieux les affronter (Massé, 2006).

Le volet parent aborde également la question de l'influence des cognitions et des attributions auxquelles les parents recourent pour expliquer le comportement de leur enfant. Les activités proposées visent entre autres à modifier leurs comportements envers l'enfant de façon à augmenter leur sentiment d'auto-efficacité.

### **La théorie de l'attachement**

On ne peut aborder la question des relations entre parents et enfants sans référer au sentiment d'attachement qui les unit. Selon cette théorie, les liens d'attachement procurent à l'enfant la sécurité émotionnelle lui permettant d'acquérir un sentiment de confiance, de développer ses compétences et éventuellement, d'établir des relations interpersonnelles positives avec les autres (Moss & al., 1999). Le rôle de la sensibilité maternelle dans l'établissement d'une relation d'attachement sécurisée a été mis en évidence depuis longtemps (Ramos-Marcuse & Arsenio, 2001). À l'inverse, lorsque l'enfant ne peut établir un lien étroit et sécurisant avec son parent, le risque qu'il affiche des difficultés personnelles

serait très grand (Howes & Ritchie, 1999; Moss, & al., 1998). Sans élaborer sur l'ensemble des conditions qui peuvent affecter la qualité des soins et l'affection que manifeste le parent à l'endroit de son enfant (tempérament de l'enfant, santé de la mère, difficultés familiales, statut socioéconomique, etc.) et sur les formes particulières des difficultés que peut vivre l'enfant (colère, pleurs, résistance, indifférence, confusion des rôles etc.), il demeure que la qualité des relations entre le parent et l'enfant joue un rôle important dans le développement de la régulation des émotions chez les enfants (Pierrehumbert, 2000). C'est pourquoi le programme l'*Allié* propose des activités qui visent à augmenter la fréquence des interactions positives entre parent et enfant, à susciter l'expression d'affection, d'acceptation et d'empathie et à développer des relations parents et enfants plus harmonieuses.

### **L'approche collaborative**

Il importe aussi de souligner l'importance accordée à l'expertise des parents et des enseignants 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 implique étroitement les adultes de l'entourage de l'enfant. L'intervenant est ainsi amené à solliciter la participation active des parents et des enseignants par le partage de leurs expériences et de leurs idées dans un processus de résolution de problèmes (Webster-Stratton, 1998). L'approche collaborative vise à accroître le sentiment de compétence des individus en leur redonnant du pouvoir sur les situations qu'ils vivent. Le rôle de l'intervenant consiste donc à établir une relation chaleureuse et soutenante et non à se situer comme expert. En accueillant le point de vue des parents et des enseignants, l'intervenant peut, par l'utilisation de questions ouvertes par exemple, encourager, accompagner et guider ces adultes en les amenant à réfléchir et à trouver des solutions à leurs difficultés, en les invitant à explorer des solutions alternatives, à normaliser les pensées négatives et aider à dédramatiser les situations (Normandeau & Venet, 2000).

Bien que le programme l'*Allié* n'exclue pas l'utilisation de l'enseignement pour soutenir le développement des connaissances, des stratégies éducatives et modifier les comportements, les activités proposées ne sont pas didactiques et décontextualisées du vécu de l'adulte. Le volet s'adressant aux parents, entre autres, fait une large place aux discussions, aux jeux de rôles, aux techniques de modelage et utilise des vignettes vidéo pour illustrer les modèles d'interactions entre parents et enfants dans différents contextes de

la vie quotidienne. Soulignons aussi que le fait de proposer les activités sous forme de groupe de soutien favorise les échanges et contre l'isolement et le sentiment d'incompétence que peuvent ressentir les parents et les enseignants. 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). Le groupe de soutien devient ainsi partie prenante du programme.

## **OBJECTIFS D'INTERVENTION**

Les tableaux 1, 2, 3 et 4 présentent les quatre volets d'intervention du programme. On y retrouve l'information générale sur les activités, les participants ciblés, les thèmes abordés lors des ateliers, les modalités d'apprentissage de même que les résultats attendus. L'ensemble des objectifs d'intervention poursuivis sont abordés à l'intérieur des ateliers animés en classe par les enseignants titulaires (volet 1 *Vers le pacifique*) et à l'intérieur des ateliers du programme l'*Allié* (volet 2 et volet 3) animés conjointement par un étudiant chercheur (étudiant en formation maîtrise en psychoéducation ou en adaptation scolaire) et un professionnel de l'école (le psychoéducateur ou le travailleur social). Le quatrième volet «soutien aux écoles» a été conçu pour s'ajuster aux besoins spécifiques de formation et de soutien exprimés par les milieux scolaires. La réalisation de ces activités et rencontres pouvait se faire conjointement par un membre de l'équipe de recherche et une personne de l'équipe école. Soulignons que les ateliers de tous les volets d'intervention étaient offerts à l'école.

Tableau 1.

Mise en œuvre du volet 1 : le programme *Vers le pacifique* dans les classes.

Objectifs :

- 1- Favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles
- 2- Encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi
- 3- Développer chez les jeunes une meilleure compréhension et une meilleure gestion de leurs conflits
- 4- Aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

Activités	Participants	Thèmes abordés	Modalités	Résultats attendus
Animation de 9 ateliers en classe portant sur la résolution pacifique des conflits, et sélection, formation et encadrement d'élèves médiateurs.	Tous les élèves de la maternelle à la 6 <sup>ième</sup> année participent aux ateliers animés par leur enseignant. Certains d'entre eux sont sélectionnés pour agir en tant que médiateurs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résolution de conflits</li> <li>• Communication</li> <li>• Écoute</li> <li>• Empathie</li> <li>• Identification des émotions</li> <li>• Gestion de la colère</li> <li>• Estime de soi</li> <li>• Recherche de solutions positives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion</li> <li>• Réflexion personnelle</li> <li>• Devinettes et histoires</li> <li>• Exercices en équipe</li> <li>• Jeux de rôle</li> <li>• Bricolage</li> <li>• Mise en place d'un système de médiation par les pairs</li> </ul>	Développement des habiletés d'affirmation de soi, d'écoute, de communication et de résolution de conflits.

Tableau 2.

Mise en œuvre du volet 2 : le programme l'*Allié* d'entraînement aux habiletés sociales

Objectifs :

- 1- Développer les habiletés sociales et de résolution de conflits des élèves en troubles du comportement
- 2- Augmenter leur répertoire de solutions face à des situations problématiques.
- 3- Améliorer la qualité des relations d'amitié et des liens de camaraderie des élèves en troubles du comportement et contrer leur affiliation à des pairs déviants.

Activités	Participants	Thèmes abordés	Modalités	Résultats attendus
Animation d'ateliers auprès d'élèves en troubles du comportement et des meilleurs amis: 15 ateliers dans le cadre de chacune des années d'implantation (2004-2005 et 2005-2006) et une série de 9 ateliers dans le cadre de la seconde année d'implantation (2005-2006), auprès des élèves ayant déjà participé aux ateliers de la première année, à raison d'un atelier d'une heure chaque deux semaines, à l'école.	Les élèves ayant des troubles du comportement sélectionnés selon une procédure systématique ainsi que leurs meilleurs amis (environ 10 élèves par groupe).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habiletés d'écoute</li> <li>• Habiletés à la résolution de problèmes</li> <li>• Cognitions et attributions</li> <li>• Utilisation des auto-instructions</li> <li>• Habiletés de communication</li> <li>• Compréhension des émotions</li> <li>• Autocontrôle (techniques de gestions des émotions)</li> <li>• Habiletés de coopération</li> <li>• Empathie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion</li> <li>• Jeux de rôle : apprentissage par démonstration (modelage)</li> <li>• Médiation verbale (pratique guidée avec rétroaction)</li> <li>• Autoévaluations hebdomadaires de groupes et individuelles</li> <li>• Renforcements (verbal, matériel, social)</li> <li>• Histoire : une aventure constituant le fil conducteur entre les différents thèmes abordés</li> <li>• Journal de bord et activités pour la maison</li> <li>• Bulletins hebdomadaires d'information aux parents et aux enseignants des apprentissages de la semaine</li> <li>• Participation des amis comme pairs aidants</li> </ul>	<p>Augmentation d'habiletés sociales et comportementales.</p> <p>Développement des habiletés de résolution des conflits, d'expression des émotions et d'autorégulation.</p> <p>Amélioration du contrôle de soi.</p> <p>Augmentation de la fréquence des comportements prosociaux.</p> <p>Diminution de la fréquence et de l'intensité des comportements externalisés et internalisés.</p> <p>Amélioration du statut sociométrique.</p> <p>Généralisation des acquis dans d'autres contextes, entre autre à la maison.</p>

Tableau 3.

Mise en œuvre du volet 3 : le programme l'*Allié* d'entraînement aux habiletés parentales.

Objectifs :

- 1- Favoriser chez les parents l'émergence de pratiques parentales susceptibles de favoriser l'adaptation de leur enfant à l'école et d'améliorer son comportement en général.
- 2- Favoriser l'établissement d'une relation positive école-famille.
- 3- Offrir aux parents un soutien dans l'exercice de leurs fonctions parentales d'éducation.

Activités	Participants	Thèmes abordés	Modalités	Objectifs spécifiques
<p>Animation d'ateliers auprès des parents d'élèves manifestant des difficultés de comportement : un premier volet, « chenille », composé de 7 rencontres ainsi qu'un second volet « papillon », composé de 8 rencontres, à raison d'une atelier d'une heure chaque semaine, à l'école, le soir (inclut la présentation des capsules éducatives sur la relation parent-enfant).</p> <p>Service de gardiennage afin de permettre aux parents d'assister aux rencontres le soir.</p>	<p>Étant donné la population ciblée (milieux défavorisés), nous prévoyions obtenir la participation de 30% des parents aux rencontres du volet parent (ce que nous avons atteint en 2004-2005 et en 2005-2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation école-famille</li> <li>• Stratégies d'encadrement et de supervision</li> <li>• Gestion des comportements difficiles</li> <li>• Relation parent-enfant</li> <li>• Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>• Habiletés de résolution de problèmes</li> <li>• Habiletés de négociation</li> <li>• Contrôle de soi</li> <li>• Habiletés de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussions</li> <li>• Jeux de rôle, un procédé qui permet au parent de répéter le comportement visé dans un environnement sûr sans la présence de son enfant</li> <li>• Activité parent-enfant</li> <li>• Autres activités: bricolage, jeux de société</li> <li>• Journal de bord</li> <li>• Utilisation du groupe : soutien, normalisation des difficultés vécues et diminution de l'isolement social</li> </ul>	<p>Augmentation des compétences parentales.</p> <p>Diminution des comportements externalisés ou internalisés chez les enfants.</p> <p>Participation accrue des parents à la vie scolaire de leur enfant.</p> <p>Création, dans les milieux, d'un réseau informel de soutien regroupant les parents d'élèves en troubles du comportement.</p>



Tableau 4.

Mise en œuvre du volet 4 : soutien aux différents agents d'éducation.

Objectifs :

- 1- Améliorer la communication et la cohérence entre les divers intervenants auprès des enfants.
- 2- Renseigner les enseignants sur les habiletés travaillées dans le cadre du projet l'*Allié*
- 3- Offrir un soutien aux enseignants, afin de permettre la généralisation des comportements.
- 4- Outiller les enseignants afin qu'ils puissent utiliser des modalités de gestion de classe efficaces.
- 5- Améliorer la relation enseignant-élève.

Activités	Participants	Thèmes abordés	Modalités	Résultats attendus
Formation aux intervenants impliqués dans le programme l' <i>Allié</i>	Les enseignants et les différents intervenants de l'école (service de garde, éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, psychoéducateurs etc.)	• Gestion de classe	• Feuille explicatif	Améliorer la communication et la cohérence entre les divers intervenants auprès des enfants
Soutien offert en fonction des besoins exprimés par l'école		• Cycle du passage à l'acte	• Formation spécifique	Renseigner les enseignants sur les habiletés travaillées dans le cadre du projet l' <i>Allié</i>
		• Résolution de conflits	• Observation et participation à certaines activités avec les élèves du projet l' <i>Allié</i>	Offrir un soutien aux enseignants, afin de permettre la généralisation des comportements
		• Gestion de crises	• Tutorat	Outiller les enseignants afin qu'ils puissent utiliser des modalités de gestion de classe efficaces
			• Relation d'aide personnalisée	Améliorer la relation enseignant-élève

## CONDITIONS D'IMPLANTATION

L'implantation d'un programme est un processus éminemment dynamique, se modifiant considérablement dans le temps, et souvent plus complexe que ce qui a été anticipé au départ. La finalité de ce processus ne doit pas seulement mener à une simple application, la plus rigoureuse possible, mais à un véritable et durable changement de pratiques (Bowen & Desbiens, 2003). Dans cette perspective, notre équipe avait ainsi prévu différentes modalités pour assurer le transfert des connaissances, développer les pratiques et favoriser l'appropriation du programme par les intervenants du milieu scolaire. Par ailleurs, la démarche de recherche que nous avons retenue accorde une place importante à la documentation et à l'évaluation de l'implantation du programme. Tout au long de la démarche, nous avons ainsi recueilli les informations de nos collaborateurs sur le déroulement du programme, identifié les irritants et réajusté le programme au besoin afin de répondre aux attentes des milieux. Cette démarche nous permet ainsi de faire un bilan des conditions nécessaires pour favoriser l'implantation d'un projet de cette envergure.

Compte tenu du degré important de mobilisation exigé de la part de l'école, il est recommandé d'implanter d'abord le volet universel dans les classes (*Vers le pacifique*) avant d'entreprendre l'implantation du volet auprès des élèves ayant des difficultés de comportement et de leurs parents. Cette stratégie permet aux enseignants de recevoir le soutien nécessaire par le personnel professionnel de l'école jusqu'à ce qu'ils soient suffisamment à l'aise avec le programme et autonomes dans son application. Davantage libéré à partir de ce moment, le professionnel de l'école peut alors mettre en œuvre le second volet d'intervention ciblée s'adressant aux élèves en difficulté de comportement. Soulignons ici l'attention qui doit être portée à la sélection des jeunes qui participent à ce volet. En principe, tous les élèves ayant un trouble du comportement 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. Rencontrés individuellement, les élèves sélectionnés doivent signer un contrat d'engagement pour participer au programme. Il importe ici de responsabiliser les élèves face à leur rôle dans le groupe et de les aider à se fixer des objectifs personnels avant le début de leur participation au programme. Idéalement, 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. Il faut admettre que cette composante du programme est parfois difficile à mettre en place. D'une part, plusieurs élèves en troubles du comportement sont rejetés et n'arrivent pas à identifier un camarade pouvant les accompagner. D'autre part, plusieurs amis sont également sélectionnés en raison de leurs comportements problématiques. Finalement, certains parents refusent tout simplement que leur enfant participe à titre de pair aidant à ce type de programme en raison des risques de «contamination par les pairs». Dans le cadre du présent projet, nous estimons que malgré ces difficultés à recruter des amis, l'implantation du programme l'*Allié* a été un succès : le taux d'attrition dans le groupe d'élèves ciblés fut extrêmement bas (moins de 7%) et l'intérêt des élèves, maintenu jusqu'à la fin du programme. Les élèves ciblés et leurs meilleurs amis ont développé un sentiment d'appartenance au groupe l'*Allié* et leur participation aux ateliers fut même perçue comme un privilège par leurs camarades de classe. L'intérêt des écoles et leur confiance en l'*Allié* se sont accrues pendant la seconde année d'implantation, et leur satisfaction à l'égard du programme était extrêmement élevée.

Le volet destiné aux parents soulève également plusieurs défis. Premièrement, les activités consacrées aux parents ne peuvent que s'implanter très graduellement puisque ce type d'intervention demande des ajustements importants afin de prendre en compte les caractéristiques et les besoins des parents, qui peuvent être différents d'un endroit à l'autre (Bowen & al., 2002, Bowen & al., 2003b). La mise en place de ce volet exige aussi le recours à de nombreuses stratégies pour recruter et maintenir l'implication des parents. Outre l'intérêt que doivent susciter les activités, nous ne pouvons assez insister sur l'importance de privilégier un contact personnalisé et chaleureux avec le parent. Les qualités thérapeutiques qu'affichent les intervenants apparaissent en effet comme un élément particulièrement important pour attirer et favoriser l'implication des parents. Malgré tout, il est souvent nécessaire de faire de nombreux contacts avec les parents pour les inviter à participer au programme et répéter à plusieurs reprises les informations pour qu'ils n'oublient pas le jour venu de l'activité. Il est même recommandé de leur téléphoner systématiquement avant chaque atelier pour les inciter à y venir. Il importe aussi de diminuer les obstacles à leur participation. Dans le cadre de notre projet, un service de garderie était offert sur place à l'école. Un soutien financier était également possible pour assurer les frais de garde à la maison lorsque la situation l'exigeait (enfants très jeunes ou plusieurs enfants, par exemple). Soulignons aussi que les parents ayant participé la première année ont par la suite collaboré

au recrutement de nouveaux parents tout en poursuivant les ateliers de l'an 2. Certains parents peuvent aussi être invités à co-animer des ateliers de l'an 1 à titre de parents aidant. Bien que cette approche puisse paraître «à petits pas», cette procédure est reconnue pour son efficacité considérant que ce sont les parents ayant des besoins particuliers qui sont les plus difficiles à rejoindre et à faire participer à ce type de programme. Dans le cadre de ce projet, cette façon de faire a permis d'atteindre des seuils de participation atteignant 30%, ce qui constitue un critère très satisfaisant avec les parents d'enfants en difficulté provenant en plus de milieux économiquement faibles.

L'expérimentation nous a aussi permis d'identifier un certain nombre de conditions facilitant la mise en œuvre d'un programme multimodal de cette envergure. Certaines de ces conditions avaient été pressenties dès le départ, d'autres ont été déployées au fur et à mesure des difficultés rencontrées pendant l'expérimentation du programme l'*Allié*. À la lumière de cette expérience, nous estimons important de créer un comité de coordination dans l'école pour planifier, organiser et soutenir l'implantation du programme tel que le recommandent les concepteurs du programme *Vers le pacifique* (Bowen & al., 2005). Dans le cadre de ce projet, c'est l'étudiant-chercheur qui agissait comme agent de liaison entre l'équipe de recherche et l'équipe-école. Cette personne était assistée d'un assistant de coordination à la recherche pour tout ce qui concernait les activités d'évaluation et d'une coordonnatrice de projet. Cette stratégie s'est avérée efficace, toutefois, dans l'esprit où une école souhaite mettre en œuvre un tel programme en dehors d'un contexte de recherche, il s'agit d'une condition essentielle. Il est également fortement recommandé, toujours sur la base de l'expérience acquise et des études antérieures, de susciter une mobilisation de l'ensemble des élèves à travers diverses activités, notamment, un lancement officiel du programme. Afin de maintenir et d'accroître cette mobilisation, nous recommandons de réaliser, sur une base régulière, une série d'activités visant à promouvoir et à faire connaître le programme et ses réalisations à l'ensemble de l'école, aux parents ainsi qu'aux partenaires communautaires. On encourage aussi la participation de tous les membres du personnel de l'école aux différentes formations pouvant être offertes dans le cadre du volet visant à soutenir l'école (Bowen & al., 2005).

## IMPACTS ATTENDUS

L'amélioration des habiletés personnelles et sociales et la mise à contribution de l'influence des parents, des enseignants et des pairs apparaissent comme des avenues prometteuses pour soutenir les jeunes ayant des troubles du comportement. Notre hypothèse est la suivante : un apprentissage systématique d'habiletés sociales, soutenu et renforcé par les agents de socialisation les plus signifiants, peut diminuer l'intensité et le nombre de comportements inadaptés manifestés à l'école et à la maison, augmenter les compétences scolaires et sociales des élèves ayant des troubles du comportements et améliorer de manière significative la qualité de leurs relations avec leurs amis, parents et enseignants.

**L'hypothèse 1 des effets proximaux :** Plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales directement reliées aux notions vues dans les ateliers seront réalisés par les élèves ayant reçu le programme *l'Allié* au cours des deux années de sa mise en œuvre dans les écoles du groupe expérimental. Ces gains seront supérieurs à ceux que pourraient connaître les élèves des écoles témoins et précéderont en nombre et en intensité les effets distaux (voir l'hypothèse 2).

**L'hypothèse 2 des effets distaux :** Les gains concernant la réduction des problèmes externalisés ainsi que le taux de victimisation devraient apparaître après les effets proximaux ou être accompagnés de ces derniers. Ces effets distaux devraient être plus évidents à la fin de la deuxième année de mise en œuvre du programme. D'autres *effets distaux*, comme par exemple, la réduction des problèmes internalisés de conduite ou une amélioration du climat scolaire, pourraient se manifester.

## Chapitre 2

# Méthodologie de la recherche

### DEVIS DE RECHERCHE

Le programme a été évalué selon un devis de recherche quasi-expérimental incluant un groupe expérimental (élèves en difficulté de comportement provenant des six écoles dites expérimentales et participant au second volet du programme l'Allié), un groupe témoin (élèves en difficulté de comportement provenant des quatre écoles témoin) ainsi qu'un groupe normatif (élèves sans difficultés de comportement, provenant des six écoles expérimentales) tout au long de son implantation (2004-2005 et 2005-2006). Le tableau 5 présente les caractéristiques des écoles expérimentales et témoin. Les six écoles expérimentales ne se distinguent pas significativement des quatre écoles témoins sur la base de ces caractéristiques, tel que le présente le tableau 6.

Tableau 5.

Description des écoles et caractéristiques socio-économiques de leur clientèle (sept. 2004).

École	Nombre d'élèves	SFR : Indice de seuil de faible revenu (%)	Rang SFR	IMSE : Indice mère sans diplôme et parents inactifs (%)	Rang IMSE
Écoles expérimentales					
A	248	41,23	10	26,66	9
B	359	56,22	10	32,25	10
C	264	47,44	10	30,61	10
D	357	52,90	10	21,67	8
E	459	15,13	5	14,18	5
F	510	49,40	10	27,77	10
Écoles témoins					
G	416	44,71	10	25,11	9
H	383	32,54	9	25,59	9
I	329	42,92	10	26,35	9
J	275	12,33	3	7,63	2

Tableau 6.

Comparaison (test de t) des indicateurs de la défavorisation (sept. 2004) entre le groupe d'écoles expérimentales et le groupe d'écoles témoins.

Indicateur	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Test de t (df = 8)
SFR : Indice de seuil de faible revenu (%)	Témoin	4	33,13	14,86	-1,10 (n.s.)
	Expérimental	6	43,72	14,90	
Rang SFR	Témoin	4	8,00	3,36	-0,69 (n.s.)
	Expérimental	6	9,17	2,04	
IMSE : Indice mère dans diplôme et parents inactifs (%)	Témoin	4	21,17	9,04	-0,88 (n.s.)
	Expérimental	6	25,52	6,64	
Rang IMSE	Témoin	4	7,25	3,50	-0,83 (n.s.)
	Expérimental	6	8,67	1,97	
Taille de l'école (élèves)	Témoin	4	350,75	61,94	-0,26 (n.s.)
	Expérimental	6	366,17	103,77	

## CONSENTEMENT PARENTAL

Le consentement des parents à la participation de leur enfant au projet de recherche a été recueilli dès le début de l'année scolaire 2004-2005, puis 2005-2006 pour les nouveaux élèves. Le projet leur fut présenté : il consiste en l'évaluation de l'efficacité de plusieurs interventions mises en place dans les milieux scolaires. Leur consentement est ainsi recueilli en ce qui concerne la complétion de questionnaires par leur enfant en classe, ainsi que par eux-mêmes à la maison. Les parents sont informés de la confidentialité de leurs réponses ainsi que de celles de leur enfant, et de leur liberté de consentir ou non à participer à la recherche. En moyenne, 26% des parents ont refusé que leur enfant participe au projet, alors que 55% (N=1735) ont accepté (19% n'ont pas retourné le formulaire de consentement, et il est assumé qu'ils ont refusé). En ce qui concerne leur propre participation à la recherche, les parents acceptent à 32% (N=1019) et refusent à 39% (29% ne répondent pas et il est assumé qu'ils ont refusé).

## PARTICIPANTS

Le programme l'Allié a été implanté auprès des élèves du second cycle du primaire (de la 3<sup>ième</sup> à la sixième année) pendant l'année scolaire 2004-2005 dans 6 écoles francophones de la région de Montréal, et dans 4 de ces écoles en 2005-2006. Au total, 186 élèves (125 garçons et 61 filles) en difficulté de comportement ont participé au programme pour une année, alors que 55 (36 garçons et 19 filles) ont bénéficié de deux années d'intervention. Le tableau 7 présente le nombre d'élèves en difficulté de comportement ainsi que le nombre de pairs prosociaux qui ont participé aux ateliers ciblés du programme l'Allié (second volet) en fonction de l'année d'implantation.

Tableau 7.

Nombre de participants au second volet du programme l'Allié (An 1 et An 2) en fonction de l'année d'implantation et du sexe.

Participants au Projet l'Allié		Élèves en difficulté			Pairs prosociaux		
		Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
An 1	2004-2005	44	91	135	36	45	81
	2005-2006	17	34	51	16	18	34
	<i>Total</i>	61	125	186	52	63	115
An 2	2005-2006	19	36	55	21	18	39

La sélection des élèves en difficulté de comportement fut réalisée à partir de la démarche de dépistage séquentielle proposée par Walker et Severson (SSBD, 1992; 1994). Cette procédure implique d'abord que l'enseignant évalue sommairement tous les élèves de la classe sur les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Par la suite, les trois élèves identifiés comme les plus à risque pour chaque type de comportements sont évalués à l'aide d'un instrument standardisé soit *l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EEDC, Bullock & Wilson, 1989).

Dans le cadre de notre étude, seuls les jeunes qui se situent à au moins un écart-type de la moyenne, i.e. un score de 60 à l'EEDC, sont considérés comme présentant des difficultés de comportement. Les élèves sélectionnés à l'automne 2004 pour participer au



second volet du programme l'*Allié* présentaient un score moyen de 63,1 au pré-test pour l'échelle agressif-perturbateur (i.e. 1,3 écart-type au dessus de la moyenne nationale), alors qu'il était de 59,9 chez les élèves sélectionnés pour participer à ce volet à l'automne 2005. Les élèves qui ont joint le programme à l'automne 2005 présentaient en effet des difficultés moins importantes, les élèves les plus problématiques ayant été dépistés à l'automne 2004. Le tableau 8 présente les scores au pré-test aux différentes sous-échelles de l'EEDC pour les élèves ciblés, et ce, pour chacune des années d'implantation. Notez qu'étant donné l'usage de l'EEDC dans le cadre de cette étude, c'est-à-dire la sélection des élèves, ces données ne concernent pas l'ensemble des élèves qui ont participé au programme en 2005-2006, mais uniquement les nouveaux élèves.

Tableau 8.

Consistance interne pour les sous-échelles de l'EEDC au pré-test (N = 270).

Sous-échelle de l'EEDC	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Agressif / perturbateur	14	0,94
Irresponsable / inattentif	10	0,92
Renfermé	13	0,92
Craintif / anxieux	9	0,85

La participation des élèves ciblés aux ateliers du second volet du programme l'*Allié* fut excellente : dès la première année d'implantation (2004-2005), 70% des élèves ciblés ont participé à plus de 60% des ateliers. En 2005-2006, 86% des nouveaux élèves ciblés ont participé à plus de 75% des ateliers, et 83% des élèves qui suivant la seconde année du programme ont participé à plus de 75% des ateliers. Le tableau 9 présente la distribution de la participation des élèves au second volet du programme.

Tableau 9.

Nombre d'élèves (et pourcentage) ayant participé à « 30% ou moins », « 30 à 60% » et « 60% et plus » des ateliers proposées en fonction de l'année d'implantation.

Année d'implantation	Pourcentage des ateliers	N d'élèves	% du N total
2004-2005	30% ou moins	8	6%
	30-60%	31	24%
	60% et plus	90	70%
2005-2006	30% ou moins	-	-
	30-60%	7	7%
	60% et plus	91	93%

## LES PARENTS

Les parents des élèves des écoles expérimentales ciblés en début d'année afin de participer au second volet du programme l'*Allié* ont été invités à participer à une série de rencontres de soutien (volet 3 du programme). Au total, 98 parents de quatre écoles ont été contactés en 2004-2005, puisque deux écoles expérimentales se sont montrées réticentes à l'implantation du volet parents de notre programme. Dans une troisième école, l'implantation du volet parents a été difficile, et seules 2 rencontres sur un total de 6 au programme ont été animées. En 2005-2006, l'implantation du volet parents a été plus facile : les ateliers au programme (13 au total) ont été animés dans l'ensemble des 4 écoles expérimentales. Cent-six parents ont été contactés en 2005-2006. En 2004, 20 parents (20%) ont participé à au moins une rencontre du volet 3, alors qu'en 2005, le taux de participation a atteint 28% (30 participants). Plus de la moitié de ces parents participent à au moins 60% des rencontres proposées. Le détail du nombre de parents ayant participé à 30% ou moins, 30 à 60% et 60% et plus des rencontres proposées est présenté au tableau 10 en fonction de l'année d'implantation. Notons que neuf des trente parents qui se sont montrés intéressés par le volet parents en 2005-2006 avaient déjà participé à un certain nombre de rencontres en 2004-2005.

Tableau 10.

Nombre de parents (et pourcentage) ayant participé à « 30% ou moins », « 30 à 60% » et « 60% et plus » des rencontres proposées en fonction de l'année d'implantation.

Année d'implantation	Pourcentage des ateliers	N de parents	% du N total
2004-2005	30% ou moins	3	15%
	30-60%	5	25%
	60% et plus	12	60%
2005-2006	30% ou moins	12	40%
	30-60%	1	3%
	60% et plus	17	57%

## DEVIS D'ÉVALUATION

Le tableau11 présente le devis d'évaluation de l'implantation du programme l'*Allié* entre septembre 2004 et juin 2006. L'évaluation des impacts a été réalisée en effectuant, pour chacune des années d'implantation, un pré-test en début d'année scolaire (pré-test qui avait aussi un but de dépistage afin de constituer les groupes d'élèves à qui le second volet du programme serait offert) ainsi qu'un post-test en fin d'année scolaire. Plusieurs acteurs furent interpellés afin de participer aux pré-tests et post-tests : les enseignants (échelle de désignation comportementale, questionnaire sur la perception de l'environnement socioéducatif), les professionnels de l'école (échelle d'évaluation des dimensions du comportement), les parents (échelle de désignation comportementale, questionnaire de données sociodémographiques, échelle d'évaluation du fonctionnement familial), les élèves ciblés ainsi que leurs camarades de classe (échelle de désignation comportementale et sociométrie, questionnaire d'acquisition de connaissances, entrevue de résolution de problèmes interpersonnels, questionnaire sur les relations d'amitié, questionnaire sur la perception de l'environnement socioéducatif).

Tableau 11.

Évaluation des impacts du programme l'*Allié* : outils, source, fréquence et indicateurs.

Méthodes / Sources			Indicateurs
Outil	Source	Fréquence	
Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EEDC)	Psychoéducateur ou technicien en éducation spécialisée des milieux	En début d'année scolaire	Dépistage des élèves manifestant des difficultés de comportement (sélection des sujets)
Échelle de désignation comportementale (enseignant)	Enseignant titulaire	En début d'année et en fin d'année scolaire	Dépistage et impact du programme au niveau des comportements de l'enfant (prosocialité, problèmes externalisés etc.)
Échelle de désignation comportementale (camarades de classe)	Élèves	En début d'année et en fin d'année scolaire	Impact du programme au niveau comportemental (prosocialité, problèmes externalisés et internalisés) tel que révélé par les pairs
Échelle de désignation comportementale (parents) et données sociodémographiques	Parents	En début d'année et en fin d'année scolaire	Impact du programme (généralisation des habiletés développées à la maison) et données descriptives sociodémographiques
Sociométrie	Élèves	En début d'année et en fin d'année scolaire	Dépistage des amis des enfants ciblés et impact du programme sur le statut
Questionnaire d'acquisition de connaissances	Élèves	En début et en fin d'année scolaire	Impact du programme en termes de connaissance du contenu des ateliers
Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (ERPI) <sup>1</sup>	Élèves	En début et en fin d'année scolaire	Impact du programme sur le processus de résolution de conflits et les attributions

<sup>1</sup> Le projet ayant pris fin en juin 2006, le décodage de ces entrevues n'est pas terminé au moment de produire ce rapport.

Tableau 11 (suite).

Évaluation des impacts du programme l'*Allié* : outils, source, fréquence et indicateurs.

Méthodes / Sources			Indicateurs
Outil	Source	Fréquence	
Mon ami et moi <sup>2</sup>	Élèves	En début et en fin d'année scolaire	Impact du programme sur les relations sociales
Questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif (QES)	Élèves	En début et en fin d'année scolaire	Impact du programme sur les différents climats et sur la perception de victimisation dans l'école
Questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif (QES)	Enseignants titulaires	En début et en fin d'année scolaire	Impact du programme sur les différents climats et sur la perception de victimisation dans l'école
Échelle d'évaluation du fonctionnement familial	Parents	En début et en fin d'année scolaire	Impact du programme sur le fonctionnement familial
Grille d'observation des comportements de l'enfant en classe <sup>3</sup>	Auxiliaire de recherche	Trois observations réparties sur l'année scolaire	Impact du programme sur les comportements de l'élève en classe

L'évaluation de l'implantation des différents volets du programme l'*Allié* a été réalisée en continu pendant l'année scolaire. D'une part, le psychoéducateur de l'école ainsi que l'intervenant du projet ont rempli, de façon indépendante et immédiatement après l'animation de chaque atelier du volet enfant et de chaque rencontre du volet parent, une fiche retour portant sur son déroulement (réalisation des activités prévues au programme, satisfaction des participants, atteinte des objectifs, etc.). Un auxiliaire de recherche visionnait par la suite chaque atelier vidéographié afin d'évaluer la qualité de la mise en œuvre. Les participants – enfants ou parents – étaient pour leur part invités à compléter une fiche d'évaluation de la rencontre. L'évaluation continue de l'implantation est détaillée au tableau 12.

<sup>2</sup> Les résultats obtenus avec ce questionnaire font l'objet d'un mémoire de maîtrise et ne sont pas disponibles au moment de produire ce rapport.

<sup>3</sup> Les résultats liés aux observations ne sont pas disponibles au moment de produire ce rapport.

Tableau 12.

Évaluation de l'implantation (mise en œuvre) du programme l'*Allié* : outils, source, fréquence et indicateurs.

Méthodes / Sources			Indicateurs
Outil	Source	Fréquence	
Grille d'observation de la mise en œuvre	Auxiliaire de recherche	Chacun des ateliers (15 pour l'an 1 et 10 pour l'an 2)	Qualité de la mise en œuvre des ateliers l' <i>Allié</i> (observation des ateliers enregistrés sur vidéo)
Fiche retour d'animation des ateliers l' <i>Allié</i>	Psychoéducateur de l'école <u>et</u> intervenant de l' <i>Allié</i>	Après chaque atelier enfant et rencontre parent	Qualité de la mise en œuvre des ateliers l' <i>Allié</i> et modifications à apporter au programme
Fiche d'évaluation de l'atelier l' <i>Allié</i> (volet enfant et volet parent)	Enfants et parents	Après chaque atelier enfant et rencontre parent	Satisfaction par rapport aux ateliers du volet enfant et aux rencontres du volet parent du programme l' <i>Allié</i>
Entrevues avec la personne ressource du milieu et la direction sur l'implantation du programme	Psychoéducateur ou technicien en éducation spécialisés et direction des milieux	En fin d'année	Qualité de la mise en œuvre du programme et niveau de satisfaction

## INSTRUMENTS UTILISÉS

### Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EEDC, Bullock & Wilson, 1989)

Cette échelle est composée de 43 items présentés sous forme de descripteurs bipolaires. L'instrument permet l'évaluation de quatre types de comportements : 1- agressif-perturbateur, 2- irresponsable-inattentif, 3- renfermé et 4- craintif-anxieux. Cet instrument comporte d'excellentes qualités métrologiques et présente l'avantage d'avoir été traduit en français et normalisé sur un échantillon québécois. La vérification des qualités métriques, pour le niveau du primaire, a été effectuée auprès d'un échantillon québécois de 218 sujets. L'indice de consistance interne (coefficient alpha) s'élève à 0,95 pour l'échelle totale (de 0,81

à 0,94, selon les sous-échelles). Les données de consistance pour chacune des échelles de l'EEDC pour notre échantillon au pré-test sont présentées au tableau 13.

Tableau 13.

Consistance interne pour les sous-échelles de l'EEDC au pré-test (N = 270).

Sous-échelle de l'EEDC	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Agressif / perturbateur	14	0,94
Irresponsable / inattentif	10	0,92
Renfermé	13	0,92
Crainitif / anxieux	9	0,85

### Échelle de désignation comportementale

Ces échelles seront administrées pour évaluer les composantes comportementales de la compétence sociale. Ce type d'instrument, et les procédures qui s'y rattachent, est déjà largement utilisé et validé auprès des enfants d'âge scolaire (Coie, Dodge & Copotelli, 1982; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Il possède des qualités de sensibilité aux changements et une bonne validité interne, externe et écologique.

La version « enseignants » de l'échelle de désignation comportementale est composée de 26 items. L'enseignant titulaire doit juger chacun d'eux afin d'évaluer s'ils correspondent pas du tout, un peu, assez ou tout-à-fait à chaque élève. Plusieurs questions qui la composent sont tirées du QECP (Tremblay & Desmarais-Gervais, 1985), instrument utilisé pour évaluer les comportements prosociaux, les problèmes de conduite externalisés et les problèmes de conduite internalisés. À celles-ci s'ajoutent des questions concernant le contenu des thèmes abordés dans les ateliers du programme l'*Allié* : cinq questions concernant les habiletés à la résolution de problèmes interpersonnels (provenant du GEPE – Bélanger, Bowen & Rondeau, 1999), trois questions concernant l'autocontrôle comportemental (provenant du RHE – Rondeau, Bowen, Labonté & Bélanger, 1997) et trois questions élaborées dans le cadre de la présente recherche et portant sur la communication et l'expression des émotions.

Afin de vérifier sa validité, des analyses ont été effectuées sur l'ensemble de l'échantillon des écoles témoins et expérimentales (N=1126). Une analyse factorielle a été réalisée sur ces données, et celle-ci a permis d'identifier quatre sous-échelles principales : problèmes externalisés, problèmes internalisés, gestion des émotions et prosocialité, ainsi que habiletés à la résolution de conflits et autocontrôle comportemental. Afin de diminuer le nombre d'items par sous-échelle et dans le but de présenter les résultats en termes de compétences, six échelles ont été retenues. Le tableau 14 présente chacune de ces sous-échelles, un exemple d'item ainsi que son indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Tableau 14.

Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation comportementale complétée par l'enseignant (N = 1126).

Sous-échelle comportementale	Nombre d'items	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Gestion des émotions	3	Est capable de dire ce qu'il ressent lorsqu'il est à l'envers.	0,74
Habiletés à la résolution de conflits	5	Après une tentative infructueuse, change se stratégie ou réajuste sa stratégie.	0,88
Autocontrôle comportemental	2	Utilise le contrôle de soi.	0,83
Prosocialité	6	Console un enfant qui a de la peine ou rassure celui qui éprouve des craintes.	0,87
Problèmes externalisés	7	Lorsqu'un jeune l'agace ou le menace, se fâche facilement.	0,94
Problèmes internalisés	2	A tendance à travailler seul dans son coin.	0,45

La version « élèves » de l'échelle de désignation comportementale est composée de 15 items provenant de la version s'adressant aux enseignants qui ont été sélectionnés en fonction du contexte de passation auprès des élèves. Les items trop complexes à évaluer par les élèves ont en effet été supprimés. La passation se déroule comme suit : le questionnaire est distribué par un assistant de recherche en classe, et chaque élève doit encercler le nom des élèves qui correspondent à l'item lu par l'assistant de recherche. Par exemple, l'assistant de recherche demande aux élèves de la classe d'encercler le nom des élèves qui partagent. L'élève peut encercler autant d'élèves qu'il le souhaite pour chaque item. À partir des réponses de l'ensemble des élèves de la classe, un score de nominations reçues est dérivé



pour chaque élève pour chaque item. Dans ce même exemple, le score dérivé représente le nombre de nominations reçu par ses pairs comme « élève qui partage ». Afin d'être en mesure de comparer des élèves de classes différentes, ce score est normalisé en fonction du nombre de répondants par classe. Pour être valide, cette procédure doit être réalisée avec un nombre suffisant d'élèves, soit 60% et plus des pairs de la classe. Lorsque ce critère n'était pas atteint, les données n'étaient pas compilées, ce qui explique que l'échantillon soit réduit pour les analyses sur ces sous-échelles.

Afin de vérifier sa validité, des analyses ont été effectuées sur l'ensemble de l'échantillon des écoles témoins et expérimentales (N=1528). Une analyse factorielle a été réalisée sur ces données, et celle-ci a permis d'identifier trois sous-échelles principales : conduites prosociales, problèmes externalisés et problèmes internalisés. Dans le but de présenter les résultats en termes de compétences et de façon cohérente avec l'échelle de désignation comportementale complétée par l'enseignant, cinq échelles ont été retenues. L'autocontrôle comportemental qui apparaît dans la version pour les enseignants ne se trouve pas dans la version élèves parce que cette dernière comporte un nombre réduit d'items. Le tableau 15 présente chacune de ces sous-échelles, un exemple d'item ainsi que son indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Tableau 15.

Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation comportementale complétée par l'élève (N = 1528).

Sous-échelle comportementale	Nombre d'items	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Gestion des émotions	2	Capable de garder son calme même quand on le dérange ou on lui crie des noms.	0,66
Habilités à la résolution des conflits	3	Capable de régler sa chicane sans se battre ou se crier des noms.	0,81
Prosocialité	4	Aide.	0,89
Problèmes externalisés	4	Menace ou fait mal pour obtenir ce qu'il veut.	0,87
Problèmes internalisés	2	Est trop gêné pour se faire des amis.	0,78

Les parents sont eux aussi invités à évaluer les comportements de leur enfant au moyen d'un questionnaire composé de 26 items identiques à ceux de la version enseignants. Les questionnaires sous enveloppe identifiée au nom de l'enfant sont distribués aux élèves par leur enseignant. Ils ont pour consigne d'apporter le questionnaire à la maison et de demander à l'adulte en présence de le compléter, puis de le rapporter à l'école dès que possible. Les parents disposent des coordonnées de la coordonnatrice de la recherche à qui ils peuvent s'adresser pour toute clarification ou commentaire. Au premier temps de mesure, 543 parents (62% de ceux qui avaient consenti) complètent et retournent à l'école l'échelle de désignation comportementale de leur enfant, et ce nombre est de 469 (53%) pour le second temps de mesure (printemps 2005), 339 (56%) pour le troisième temps de mesure (automne 2005) et 302 (50%) pour le dernier temps de mesure (printemps 2006).

Une analyse factorielle a été réalisée sur les données au premier temps de mesure (N=543), et celle-ci a permis d'identifier six sous-échelles principales : problèmes externalisés, conduites prosociales, habiletés à la résolution de conflits, autocontrôle comportemental, gestion des émotions et problèmes internalisés. Le tableau 16 présente chacune de ces sous-échelles, un exemple d'item ainsi que son indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Tableau 16.

Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation comportementale complétée par le parent (N =543).

Sous-échelle comportementale	Nombre d'items	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Gestion des émotions	3	Quand il se fâche ou se met en colère trop vite à l'endroit d'un camarade, capable de s'excuser ou de lui expliquer pourquoi il a réagi ainsi.	0,71
Prosocialité	6	Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche.	0,81
Habiletés à la résolution de conflits	5	Trouve des idées pour régler une difficulté avec les autres enfants.	0,75
Autocontrôle comportemental	2	Utilise le contrôle de soi.	0,61
Problèmes externalisés	6	Ridiculise facilement les autres enfants.	0,82
Problèmes internalisés	2	A tendance à travailler seul dans son coin.	0,46

## **Sociométrie**

La technique de désignations positives et négatives par les pairs a été utilisée pour permettre d'établir le statut sociométrique de chaque enfant dans sa classe suivant la procédure proposée par Coie et Dodge (1983). Cette méthode consiste pour l'enfant à nommer trois compagnons avec qui il aime jouer et trois compagnons avec qui il n'aime pas jouer. Les scores d'acceptation et de rejet sont obtenus en additionnant les nominations positives et négatives reçues de ses pairs par chaque enfant. Afin d'être en mesure de comparer des élèves de classes différentes, ce score est normalisé en fonction du nombre de répondants par classe. Deux indices sont ensuite dérivés : la préférence sociale, résultant de la soustraction du score d'acceptation moins le score de rejet, et l'impact social, somme des scores d'acceptation et de rejet.

## **Questionnaire d'acquisition des connaissances**

Cet instrument a été élaboré dans le cadre de cette étude afin d'évaluer l'acquisition de connaissances enseignées aux élèves des écoles expérimentales participant aux premier et second volets du programme. Ces connaissances font directement référence aux contenus abordés dans les ateliers animés en classe. Il comporte une quinzaine de questions et de mises en situation où l'élève doit choisir les solutions ou réactions qu'il privilégie. Puisque l'élève peut encercler plusieurs réponses, trois scores ont été calculés en fonction du patron de réponses privilégiées par l'élève. Le score de gestion des émotions reflète la connaissance qu'a l'élève des moyens efficaces pour se calmer, le choix de stratégies lui permettant de se calmer dans des situations fictives d'émotions intenses ou encore les moyens d'expression des émotions vécues. Il est obtenu au moyen la normalisation (score Z) de la somme des réponses à quatre questions. Le score de recherche de solutions positives reflète le choix de solutions prosociales et pacifistes dans sept situations conflictuelles fictives, et le score de recherche de solutions négatives reflète le choix de solutions inadéquates négatives, souvent violentes, dans neuf situations conflictuelles fictives. Le tableau 17 présente les résultats du calcul de l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) pour chacune de ces trois sous-échelles ainsi qu'un exemple d'item qui les compose.

Tableau 17.

Consistance interne pour les sous-échelles du questionnaire d'acquisition de connaissances (N = 1136).

Sous-échelle	Nombre d'items	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Gestion des émotions	4	Quels moyens prendrais-tu pour te calmer si tu étais trop en colère contre un autre élève : je prends de grandes respirations.	0,56
Recherche de solutions positives	9	Ruth accroche l'étui à crayon de Caroline et il se renverse par terre. Que devraient faire ces deux amies? Ruth devrait aider Caroline à ramasser ses crayons.	0,54
Recherche (inadéquate) de solutions négatives	12	À la récréation, un élève te prend ta casquette. Comment devrais-tu réagir? Je l'insulte pour qu'il me rende ma casquette.	0,81

**Questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif** (Janosz, Bowen, Chouinard & Desbiens, 2001).

Cet instrument se présente sous la forme d'un questionnaire auto-administré et permet d'évaluer la perception qu'a le répondant de différents aspects de l'environnement scolaire, dont les problèmes de violence (verbale, physique, psychologique) subie, agie ou observée, le climat de la classe et les pratiques éducatives. Il permet d'évaluer le climat scolaire sur le plan relationnel et sur le plan éducatif, en matière de justice, de sécurité et d'appartenance, mais aussi les pratiques éducatives (système d'encadrement, système de reconnaissance, pratiques pédagogiques, temps consacré à l'enseignement, occasions d'engagement scolaire et parascolaire, leadership et le style de gestion de l'école, soutien aux élèves en difficulté) et les problèmes de violence (verbale, physique et psychologique) subie ou observée. La version élèves s'adressant aux élèves de la quatrième à la sixième année a été développée et validée par l'équipe de Janosz et Bowen et a fait l'objet d'une validation auprès des élèves d'une centaine d'écoles situées dans différentes régions du Québec. Les analyses montrent de bonnes qualités métriques. Une version abrégée du QES a été administrée aux élèves de troisième année puisque la version originale s'adresse aux élèves de la quatrième à la sixième année. Le tableau 18 présente les résultats du calcul de l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) pour chacune de ces trois sous-échelles, au sein de notre échantillon au pré-test, ainsi qu'un exemple d'item qui les compose.

Tableau 18.

Consistance interne pour les sous-échelles du questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif (N variant entre 892 et 1162).

Sous-échelle	Nombre d'items	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Climat relationnel entre élèves	4	Dans mon école, les élèves ont du plaisir ensemble.	0,60
Climat relationnel entre élèves et enseignants	5	Dans ma classe, les élèves se sentent proches de leur enseignante et lui font confiance.	0,80
Climat de justice	4	L'enseignante de ma classe traite de la même façon tous les élèves qu'ils soient bons ou non en classe.	0,72
Climat de sécurité	4	Dans mon école, j'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent.	0,70
Climat d'appartenance	4	Je suis content de revenir dans mon école après un long congé.	0,89
Soutien aux élèves en difficulté	4	Dans mon école, il est facile d'obtenir de l'aide si on a des problèmes personnels.	0,76
Activités parascolaires	4	Dans mon école, les activités parascolaires sont bien organisées.	0,86
Implantation et clarté des règles	6	Dans ma classe, dès le tout début de l'année scolaire (en septembre), l'enseignante nous a expliqué quelles seraient les conséquences si nous ne respectons pas les règles.	0,69
Participation à l'élaboration des règles	3	Dans ma classe, l'enseignante demande l'avis des élèves sur le fonctionnement de la classe.	0,72
Collaboration école-famille	5	L'avis de mes parents est demandé dans cette école.	0,60
Temps consacré à la gestion des comportements en classe	3	Dans ma classe, l'enseignante doit souvent demander aux élèves de se calmer.	0,63
Style de gestion des comportements	5	Dans ma classe, l'enseignante se fâche facilement contre les élèves.	0,74
Pratiques pédagogiques	12	Dans ma classe, l'enseignante nous explique pourquoi ce qu'on apprend est important.	0,91
Victimisation	13	Depuis les deux dernières semaines, à ton école, un élève t'a dit des menaces.	0,86
Agir	6	Depuis les deux dernières semaines, à ton école, as-tu triché?	0,75
Problèmes à l'école	20	Depuis les deux dernières semaines, à ton école, des élèves se sont battus.	0,89
Sécurité dans les différents lieux	10	Te sens-tu en sécurité dans les casiers des élèves?	0,63
Appréciation de l'école	4	Je suis fier de mon école.	0,89
Motivation à l'école	6	À l'école, c'est très important pour moi de comprendre la matière.	0,77

**Échelle d'évaluation du fonctionnement familial** (Moos, 1974, traduite en français par Hébert & Parent, 1995).

Nous avons invité les parents à compléter une version modifiée du questionnaire d'évaluation du fonctionnement familial (Moos, 1974). Ce questionnaire est fréquemment utilisé en pratique comme en recherche puisqu'il permet à la fois, entre autres, de comprendre les disfonctionnements au sein de la famille, d'évaluer les impacts d'un programme, de fournir une rétroaction aux familles afin de promouvoir le changement ou d'identifier des facteurs de risque. Celui-ci fut joint à l'échelle de désignation comportementale de leur enfant. L'échelle d'évaluation du fonctionnement familial est organisée en trois dimensions, soit les relations, la croissance personnelle et l'organisation. Dans le cadre de cette étude, afin d'alléger le questionnaire, seuls les items relevant de la dimension « relations » furent soumis aux parents. Cette dimension se divise elle-même en trois sous-échelles : la cohésion (le degré d'encouragement, d'aide et de soutien que les membres de la famille se donnent les uns aux autres), l'expressivité (la mesure dans laquelle les membres de la famille sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer leurs sentiments) ainsi que les conflits (la colère, l'agressivité et l'opposition qui sont exprimées ouvertement parmi les membres de la famille). L'échelle d'évaluation du fonctionnement familial a été validée auprès d'un échantillon de 1432 familles normales et de 788 familles en détresse (Moos & Moos, 1994), et elle possède de bonnes qualités sociométriques : consistance interne variant entre 0,61 et 0,78 et une bonne fidélité test-retest. Sa validité fut elle-aussi étudiée et jugée excellente. Le tableau 19 présente l'indice de consistance interne pour chacune des trois sous-échelles ainsi qu'un exemple d'item.

Tableau 19.

Consistance interne pour les sous-échelles de l'échelle d'évaluation du fonctionnement familial.

Sous-échelle	Nombre d'items	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Cohésion	9	Les membres de ma famille s'entraident et se soutiennent réellement les uns les autres.	0,70
Expressivité	9	Nous disons tout ce que nous voulons à la maison.	0,40
Conflit	9	Dans notre famille, nous nous disputons beaucoup.	0,60

### **Entrevue avec les directions des écoles et les intervenants des milieux**

En fin d'année scolaire, le chercheur principal et/ou la coordonnatrice du projet ont rencontré individuellement dans leur école les directions des écoles primaires (expérimentales) ayant implanté le programme l'*Allié* ainsi que les intervenants de ces écoles qui ont animé les ateliers en collaboration avec les intervenants du projet. Prenant la forme d'une entrevue semi-structurée enregistrée sur bande sonore, ces rencontres avaient pour but de recueillir les perceptions des milieux concernant les impacts du programme ainsi que leurs commentaires sur le déroulement de l'implantation de l'*Allié* dans leurs écoles. Les informations qui en sont ressorties peuvent être regroupées en quatre catégories, soit les éléments facilitant l'implantation du programme, les obstacles à l'implantation, la perception de l'efficacité du programme l'*Allié* (impacts positifs et/ou négatifs) ainsi que la satisfaction des milieux face au programme et au soutien reçu.



## Chapitre 3 Résultats des analyses

### PROCEDURES ANALYTIQUES

Les analyses menant aux résultats ont été réalisées sur la base de trois groupes de comparaison<sup>4</sup> : 1) les élèves manifestant des difficultés de comportement ayant participé au programme l'*Allié* (volet 2) et dont les parents ont également participé au volet parental du programme en 2004-2005 ou en 2005-2006 (Groupe expérimental multi N=37); 2) les élèves manifestant des difficultés de comportement ayant participé au programme l'*Allié* (volet 2) en 2004-2005 ou en 2005-2006 mais dont les parents n'ont pas participé au volet parental (Groupe expérimental N=151); et 3) les élèves manifestant des difficultés de comportement, fréquentant des écoles témoins dans lesquels aucun programme spécifique n'a été offert (Groupe témoin N=171). Les données compilées pendant les deux années d'implantation ont été combinées afin de créer un score au pré-test pour chacune des variables d'impact en fonction du début de la participation à l'*Allié* (pour les groupes 1 et 2), ainsi qu'un post-test pour ces mêmes variables en fonction de la durée et de la fin de la participation à l'*Allié* (pour les groupes 1 et 2).

La présentation des résultats est divisée en deux parties. La comparaison des groupes au pré-test sera d'abord effectuée au moyen d'analyses de variance univariées et discutée afin de déterminer si les variables relatives à l'élève ou à sa famille influencent la participation des parents au programme de soutien qui leur est offert à l'école. Dans un second temps, l'évaluation quantitative des effets du programme sera présentée : des analyses de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test pour chacune des variables d'impact (échelles de désignation comportementale complétées par l'enseignant, l'élève et le parent, sociométrie, questionnaire d'acquisition des connaissances,

---

<sup>4</sup> Afin d'alléger la présentation des résultats, nous référerons dorénavant à l'appellation suivante pour distinguer les trois groupes de comparaison : Groupe expérimental multi étant celui dont les enfants et les parents ont participé au programme l'*Allié*; Groupe expérimental étant celui dont seuls les enfants ont participé au programme l'*Allié* et Groupe témoin référant au jeunes ayant des difficultés de comportement mais n'ayant reçu aucune intervention.

questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif) ont été réalisées au moyen de la quatorzième version du logiciel d'analyses statistiques SPSS. Deux variables de contrôle ont été incluses dans les analyses : le sexe des élèves (fille – garçon) ainsi que le type de problèmes de comportement manifestés (externalisés ou mixtes – internalisés), permettant l'analyse différentielle de l'impact du programme en fonction de ces variables.

### **COMPARAISON DES GROUPES EXPERIMENTAL ET TEMOIN AU PRE-TEST**

Quoique provenant d'écoles dont les caractéristiques ne se distinguent significativement pas (voir Méthodologie – Devis de recherche), il se révèle que les élèves du groupe témoin (élèves manifestant des difficultés de comportement, provenant d'écoles témoin où aucun programme spécifique ne leur est offert) sont évalués par leur enseignant comme étant significativement plus compétents socialement que les élèves des deux groupes expérimentaux confondus (élèves manifestant des difficultés de comportement, participant au volet d'intervention ciblée, et dont le parent participe ou non au volet ciblé s'adressant aux parents). Les élèves du groupe témoin présentent en effet une meilleure gestion des émotions ( $F(1, 336)=14,88$  ;  $p<0,00$ ), de meilleures habiletés à la résolution de conflits ( $F(1, 337)=19,46$  ;  $p<0,00$ ), un meilleur autocontrôle comportemental ( $F(1, 337)=22,10$  ;  $p<0,00$ ), davantage de comportements prosociaux ( $F(1, 340)=20,29$  ;  $p<0,00$ ) ainsi que moins de comportements externalisés ( $F(1, 342)=3,53$  ;  $p=0,06$ ). Leur relation avec l'enseignant est également plus harmonieuse ( $F(1,339)=7,16$  ;  $p=0,01$ ). Ces différences sont confirmées par l'évaluation des parents selon laquelle les enfants du groupe expérimental présentent davantage de problèmes externalisés que ceux du groupe témoin ( $F(1, 119)=3,75$  ;  $p=0,06$ ), ainsi que par l'évaluation par les camarades de classe ( $F(1, 186)=13,45$  ;  $p=0,00$ ), toujours en ce qui concerne les problèmes externalisés. Les élèves du groupe expérimental obtiennent cependant des scores plus élevés au questionnaire d'acquisition de connaissances au pré-test que les élèves du groupe témoin, ce qui est fort probablement attribuable à l'implantation du premier volet, soit le programme *Vers le Pacifique*, qui débuta préalablement à l'implantation du programme l'*Allié*. *Vers le Pacifique* enseigne en effet aux élèves des stratégies de résolution de conflits interpersonnels. Il n'est donc pas surprenant que les élèves obtiennent de meilleurs scores à ce questionnaire puisque certaines questions portent directement sur ce contenu. Retenons cependant que

les élèves du groupe expérimental sont évalués par leurs enseignants, leurs parents ainsi que leurs camarades de classe comme présentant davantage de difficultés de comportement externalisés que les élèves du groupe témoin. De plus, l'évaluation par leurs enseignants indique que leurs compétences sociales (gestion des émotions, habiletés à la résolution de conflits, prosocialité, autocontrôle comportemental) sont moindres que celles des élèves du groupe témoin. La comparaison entre les groupes expérimental et témoin est détaillée au tableau 20, où les moyennes et écart-types pour chaque groupe et chaque variable sont présentés. À noter qu'on retrouve dans ce tableau uniquement les variables pour lesquelles on note un écart significatif à  $p \leq 0,05$ .

Tableau 20.

Comparaison des groupes expérimental et témoin au pré-test : moyennes et écarts-types aux sous-échelles.

Instrument	Sous-échelle	Groupe expérimental			Groupe témoin		
		M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Échelles comportementales (enseignant)	Gestion des émotions	1,00	0,76	169	1,32	0,77	169
	Habiletés à la résolution de conflits	0,99	0,75	169	1,34	0,71	170
	Autocontrôle comportemental	0,67	0,79	170	1,14	1,00	169
	Prosocialité	1,04	0,70	171	1,40	0,77	171
	Problèmes externalisés	1,53	0,99	173	1,33	0,95	171
	Relation maître-élève (indice de relation harmonieuse)	2,29	0,85	173	2,53	0,80	168
Échelles comportementales (parents)	Problèmes externalisés	1,01	0,60	65	0,80	0,56	56
Échelles comportementales (camarades)	Problèmes externalisés (normalisé en fonction du nbre de répondants)	0,64	0,50	109	0,40	0,33	79
Questionnaire d'acquisition de connaissances	Gestion des émotions (score Z)	0,03	0,99	153	-0,36	0,92	147
	Recherche de solutions positives (score Z)	-0,05	1,02	152	-0,36	0,88	147
	Recherche (jnadéquate) de solutions négatives (score Z)	0,10	0,98	153	0,44	1,24	147

D'après l'évaluation qu'en font les élèves des groupes expérimental et témoin, il existe aussi des différences au niveau de l'environnement socio-éducatif de leurs écoles. En effet, la comparaison effectuée au moyen d'analyses de variances sur les différentes sous-échelles du questionnaire de l'environnement socio-éducatif au pré-test, indique que le climat relationnel entre élèves est meilleur dans le groupe expérimental ( $F(1,140)=2,84$  ;  $p=0,09$ ), tout comme le climat relationnel entre élèves et enseignants ( $F(1,138)=8,08$  ;  $p=0,01$ ), le climat d'appartenance ( $F(1, 236)=13,22$  ;  $p<0,00$ ), la perception du soutien aux élèves en difficulté ( $F(1, 191)=9,15$  ;  $p<0,00$ ), l'intérêt des activités parascolaires ( $F(1, 177)=3,60$  ;  $p=0,06$ ), la participation des élèves à l'élaboration des règles ( $F(1,191)=9,83$  ;  $p<0,00$ ), la collaboration école-famille ( $F(1, 189)=8,40$  ;  $p<0,00$ ), la gestion adéquate des comportements en classe ( $F(1, 188)=4,24$  ;  $p=0,04$ ), les pratiques pédagogiques adéquates ( $F(1, 191)=8,42$  ;  $p<0,00$ ) ainsi que l'appréciation de l'école ( $F(1, 307)=10,88$  ;  $p<0,00$ ). De plus, les élèves du groupe témoin rapportent davantage de victimisation ( $F(1, 308)=3,84$  ;  $p=0,05$ ) et de problèmes dans l'école ( $F(1, 311)=4,67$  ;  $p=0,03$ ) que les élèves du groupe expérimental. La comparaison entre les groupes expérimental et témoin est détaillée au tableau 21, où les moyennes et écart-types pour chaque groupe et chaque sous-échelles du QES sont présentés. Seules les résultats significatifs sont rapportés ici aussi (différences significatives à  $\leq 0,09$ ).

Tableau 21.

Comparaison des groupes expérimental et témoin au pré-test : moyennes et écarts-types aux différentes sous-échelles du QES.

Sous-échelle	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Victimisation	0,55	0,54	157	0,70	0,73	153
Problèmes à l'école	1,06	0,55	157	1,21	0,65	154
Appréciation de l'école	3,10	0,95	156	2,71	1,10	153
Climat relationnel entre élèves	2,70	0,65	80	2,50	0,80	62
Climat relationnel entre élèves et enseignants	3,26	0,60	79	2,94	0,75	61
Climat d'appartenance	3,10	0,93	126	2,63	1,09	112
Soutien aux élèves en difficulté	3,43	0,64	105	3,11	0,83	88
Activités parascolaires	3,38	0,68	100	3,15	0,92	79
Participation à l'élaboration des règles	3,09	0,83	105	2,67	1,01	88
Collaboration école-famille	3,22	0,62	104	2,92	0,81	87
Adéquacité de la gestion des comportements	2,87	0,77	103	2,64	0,82	87
Adéquacité des pratiques pédagogiques	3,56	0,50	104	3,28	0,84	89

Selon ces résultats, les élèves en difficulté provenant des écoles expérimentales évaluent de façon plus positive leur environnement scolaire que les élèves en difficulté provenant des écoles témoin. Nous estimons que ce résultat peut être attribuable à l'application du premier volet du programme *Vers le Pacifique* dans les écoles expérimentales. Cette pratique témoigne selon nous de la préoccupation de ces écoles à mettre en place des moyens de prévenir la violence et rendre l'école plus agréable aux élèves. Quoi qu'il en soit, il est important de tenir compte de ces différences préalables à l'implantation du programme l'*Allié* dans l'interprétation des résultats qui suivront.

## COMPARAISON DES DEUX GROUPES EXPERIMENTAUX AU PRE-TEST

Par ailleurs, la comparaison des deux groupes expérimentaux, c'est-à-dire des élèves participant au programme l'*Allié* et dont les parents participent au volet parent (Groupe exp. multi) versus ceux dont les parents ne participent pas au volet parental (Groupe exp.), nous renseigne sur les facteurs influençant la participation des parents au volet qui leur est adressé.

Les parents qui participent aux rencontres du volet parental ne semblent pas se distinguer significativement des parents qui n'y participent pas, du moins en ce qui a trait à leur âge, leur scolarisation, le nombre d'enfants qu'ils ont ou leur revenu familial. Il importe toutefois de souligner la limite possible des informations recueillies. Les parents n'ont consenti qu'à 32% à recevoir le questionnaire à compléter, et le taux de complétion du questionnaire tourne autour de 60% de ces parents, variant selon le temps de mesure. Il se pourrait que des différences existent entre ces groupes parmi les parents qui n'ont pas complété le questionnaire qui leur était adressé (parents allophones ou analphabètes, par exemple).

Les informations recueillies grâce à l'échelle d'évaluation du fonctionnement familial permettent pour leur part de relever quelques caractéristiques au pré-test des familles des parents qui participent aux rencontres du programme : celle-ci vivent significativement plus de conflits que les familles dont les parents ne participent pas au programme ( $F(1,20)=8,82$ ;  $p=0,01$ ). Elles ont aussi tendance à être caractérisées par un faible niveau de cohésion, c'est-à-dire peu d'harmonie, peu d'esprit d'équipe, ainsi que par un niveau moyen d'expressivité.

Par ailleurs, il semble clair que la participation des parents aux rencontres de soutien n'est pas influencée par la nature ou l'intensité des difficultés de l'enfant telles que rapportées par l'enseignant ou le parent. En effet, aucune différence significative n'existe au pré-test entre les élèves qui ont participé au second volet du programme (intervention ciblée s'adressant aux élèves manifestant des difficultés de comportement) dont les parents participent aussi au troisième volet (intervention ciblée s'adressant aux parents) et les élèves qui participent au second volet mais dont les parents ne participent pas au troisième volet.

Dans le cadre de cette recherche, il n'a été possible d'identifier empiriquement aucun facteur influençant l'implication des parents d'élèves en difficulté dans un programme de soutien et de développement de leurs compétences parentales qui leur est offert par le biais de l'école de leur enfant. Cependant, il est intéressant de noter que le nombre total de présences du parent aux rencontres est significativement corrélé à l'intensité des difficultés de l'enfant tel que rapporté par le professionnel de l'école (sous-échelle Agressif-perturbateur à l'EEDC :  $r(23)=0,42$ ;  $p=0,05$ ) ainsi que le parent (sous-échelle Problèmes externalisés de l'échelle de désignation comportementale :  $r(19)=0,41$ ;  $p=0,08$ ). Ainsi, il semble que l'enrôlement ou non des parents à ce groupe de soutien offert à l'école ne soit pas relié aux caractéristiques individuelles de leur enfant, mais que plus les problèmes externalisés de leur enfant sont intenses, plus leur participation aux rencontres est durable.

## **ANALYSES D'IMPACT DU PROGRAMME L'ALLIÉ**

### **Entrevue avec les directions des écoles et les intervenants des milieux**

Les entrevues réalisées auprès des directions des écoles ayant implanté le programme ainsi que des intervenants de ces milieux ont permis de dresser un portrait des éléments facilitant ou faisant obstacle à l'implantation du programme, de la perception de l'efficacité du programme l'*Allié* (impacts positifs et/ou négatifs) ainsi que de la satisfaction des milieux face au programme et au soutien reçu.

En ce qui concerne les éléments facilitant l'implantation, la présence d'un intervenant du projet dans leurs milieux a été nommée systématiquement par l'ensemble des directions et intervenants des milieux. Cet intervenant du projet, intégré à l'école pour une quinzaine d'heures par semaine, facilitait l'implantation du programme puisqu'il limitait la surcharge de travail aux professionnels des milieux, sans impliquer de dépense additionnelle pour l'école et la commission scolaire. La compétence des intervenants du projet, leur disponibilité et leur ouverture furent à maintes reprises louées lors des entrevues. D'autres éléments facilitant l'implantation ont été identifiés, tels que la pertinence, la qualité et le professionnalisme du matériel. Quant aux obstacles, un seul a été identifié à la fois par les directions et les intervenants des milieux, et il concerne les réticences des milieux face à ce programme

novateur, soit principalement des enseignants, en début de programme (première année d'implantation). Les entrevues réalisées en fin de seconde année d'implantation révèlent cependant la disparition complète de cet obstacle entre la première et la seconde année d'implantation. Les directions affirment que les enseignants étaient motivés à s'engager dans le projet pour une seconde année et qu'il n'existait plus dans leurs écoles aucune réticence face au programme. Mentionnons cependant que parmi les six écoles expérimentales ayant implanté le programme pendant la première année, deux écoles ont choisi de se retirer, principalement parce que la philosophie du programme entrainait en conflit avec les pratiques plus conservatrices qu'ils privilégiaient dans leurs écoles.

En ce qui concerne la satisfaction face au programme et au soutien reçu, les quatre écoles étaient extrêmement enthousiastes. La présence aidante de l'intervenant du projet dans leur école fut maintes fois relevée. Toutes auraient été prêtes à poursuivre le programme. La lourdeur de l'implantation d'un programme de type multimodal fut cependant mentionnée par plusieurs, en termes de temps pour les intervenants des milieux, et en termes monétaires pour les directions. Ces acteurs s'interrogeaient en effet sur leur capacité à implanter le programme de façon autonome dans le futur, puisque plusieurs écoles étaient affectées par des coupures au niveau du personnel professionnel et technique. C'est le volet s'adressant aux parents des élèves en difficulté de comportement qui paraît plus difficile à implanter en raison des ressources nécessaires : ouverture de l'école en soirée, lourdeur pour l'intervenant, service de garde pour les enfants, sont les principales difficultés rapportées. Dans deux écoles cependant, un partenariat avec le CLSC local était envisagé pour l'animation du volet parents. Par ailleurs, il fut aussi relevé que la présence d'un intervenant du projet dans leur école ainsi que leur entière confiance en lui avaient eu comme conséquence un certain désinvestissement de la part du professionnel de l'école et de la direction dans la gestion du programme.

Finalement, les quatre écoles qui ont poursuivi leur participation du programme pendant les deux années rapportent une perception positive des impacts du programme. Dans chacune des écoles, la direction et le professionnel du milieu rapportent une amélioration du climat scolaire suite à l'implantation du programme, ainsi qu'une diminution des problèmes dans la cour d'école. Dans une des écoles, l'intervenant du milieu a même tenu un registre des conflits sur la cour d'école et affirme pouvoir documenter leur diminution en fréquence et en intensité. De plus, les intervenants des écoles et les enseignants



affirment avoir observé une amélioration sur le plan des difficultés de comportement ainsi que des compétences sociales des élèves participant au programme. Plusieurs personnes interrogées mentionnent aussi que le programme a contribué à développer une plus grande cohérence des pratiques au sein de l'école et de la famille, entre les enseignants, les parents, le service de garde, les intervenants et les professionnels de l'école. Selon les intervenants des milieux, la participation des parents au programme eût tendance à améliorer leurs perceptions face à l'école, ce qui facilita par la suite la communication entre l'école et la famille.

### **Impact différentiel du programme multimodal (volets 2 et 3) comparé au second volet**

Malgré ces résultats positifs sur le plan clinique, l'impact différentiel de la participation des parents des élèves en difficulté de comportement au troisième volet du programme n'est malheureusement pas perceptible sur le plan statistique. Selon l'évaluation par les enseignants et l'évaluation par les pairs, les élèves du groupe expérimental multi ne se distinguent pas significativement des élèves du groupe expérimental dont les parents n'ont pas participé au volet parental du programme l'*Allié*. Quoique quarante et un parents aient participé à au moins une rencontre du troisième volet, que ce soit pendant la première ou la seconde année d'implantation, la désignation comportementale par l'enseignant n'est disponible que pour une vingtaine d'entre eux, et ce nombre diminue drastiquement en ce qui concerne l'évaluation par les parents (N=7) ou par les camarades de classe (N=5). Bien que nous ne disposions malheureusement pas de la puissance statistique nécessaire, nous pouvons cependant noter une tendance positive : la différence entre les scores obtenus au post-test et au pré-test aux différentes sous-échelles comportementales telles qu'évaluées par l'enseignant est légèrement supérieure en ce qui concerne les élèves dont les parents ont aussi participé au programme (voir tableau 22), indiquant que ces derniers se sont améliorés davantage que leurs camarades dont les parents n'ont pas participé au troisième volet.

Tableau 22.

Moyennes et écarts-types aux sous-échelles de l'échelle comportementale (enseignants) et du questionnaire d'acquisition des connaissances pour les groupes expérimental et expérimental multi.

Sous-échelle	Groupe expérimental			Groupe multi		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Gestion des émotions (échelle comportementale – enseignant)						
Pré-test	1,00	0,74	120	0,99	0,86	33
Post-test	1,03	0,73	120	1,07	0,63	33
Habilités à la résolution de conflits (échelle comportementale – enseignant)						
Pré-test	1,01	0,74	121	1,06	0,85	32
Post-test	1,08	0,72	121	1,22	0,76	32
Prosocialité (échelle comportementale – enseignant)						
Pré-test	1,09	0,70	122	0,99	0,74	33
Post-test	1,22	0,73	122	1,25	0,76	33
Problèmes internalisés (échelle comportementale – enseignant)						
Pré-test	1,22	0,80	121	1,15	0,80	33
Post-test	1,11	0,75	121	0,92	0,69	33
Gestion des émotions (questionnaire d'acquisition de connaissances)						
Pré-test	0,05	1,01	106	-0,13	0,79	30
Post-test	-0,03	0,99	106	0,05	1,14	30
Recherche de solutions positives (questionnaire d'acquisition de connaissances)						
Pré-test	-0,06	1,01	105	-0,26	1,11	30
Post-test	0,16	1,04	105	0,05	1,12	30

### Impact du programme : comparaison des groupes expérimental et témoin

Étant donné l'impossibilité de conclure à une différence significative entre les élèves dont les parents ont participé au programme et leurs homologues dont les parents n'y ont pas participé, ces deux groupes ont été réunis afin d'être comparés au groupe d'élèves

manifestant des difficultés de comportement provenant d'écoles témoins. La procédure analytique adoptée consiste en une série d'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test des différentes variables d'impact, en fonction du groupe (2 niveaux : expérimental ou témoin), du sexe (2 niveaux : filles et garçons) et de la nature des difficultés de comportement (2 niveaux : externalisés ou mixtes et internalisés).

#### Résultats à l'échelle de désignation comportementale (enseignant).

Les moyennes et écart-types aux différentes sous-échelles du questionnaire de désignation comportemental tel que complété par l'enseignant en fonction du groupe (expérimental ou témoin), du sexe et de la nature des difficultés (problèmes externalisés ou mixtes et internalisés) sont présentés aux tableaux 23 (groupe expérimental). Les résultats de ces analyses de variance à mesure répétées sur les scores aux sous-échelles du questionnaire de désignation comportementale complété par l'enseignant sont présentés au tableau 24.

Tableau 23.

Moyennes et écarts-types aux sous-échelles comportementales telles qu'évaluées par l'enseignant, au pré-test et au post-test, en fonction du sexe de l'élève et de la nature de ses difficultés pour les élèves du groupe expérimental.

Sous-échelle	Filles						Garçons					
	Externalisés			Internalisés			Externalisés			Internalisés		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Gestion des émotions												
Pré-test	0,98	0,63	36	1,53	0,89	10	0,98	0,77	85	0,83	0,80	22
Post-test	1,33	0,74	36	1,27	0,64	10	0,86	0,62	85	1,12	0,84	22
Habilités à la résolution de conflits												
Pré-test	0,96	0,68	37	1,81	0,99	12	0,92	0,71	82	1,10	0,71	22
Post-test	1,34	0,73	37	1,87	0,60	12	0,89	0,62	82	1,14	0,77	22
Autocontrôle comportemental *												
Pré-test	0,36	0,54	36	1,72	1,08	11	0,45	0,56	85	1,41	0,75	22
Post-test	0,88	0,78	36	1,86	0,87	11	0,57	0,69	85	1,43	0,94	22
Prosocialité *												
Pré-test	1,21	0,59	37	1,25	0,93	12	1,02	0,68	84	0,89	0,83	22
Post-test	1,59	0,74	37	1,38	0,76	12	1,10	0,66	84	1,02	0,81	22
Problèmes externalisés												
Pré-test	1,70	0,73	37	0,15	0,24	12	2,07	0,71	86	0,21	0,24	22
Post-test	1,46	0,82	37	0,52	0,44	12	2,01	0,78	86	0,53	0,74	22
Problèmes internalisés **												
Pré-test	0,99	0,66	37	0,99	0,71	12	1,30	0,89	83	1,33	0,62	22
Post-test	0,96	0,79	37	1,11	0,66	12	1,11	0,77	83	1,09	0,58	22

Légende : \* Augmentation significative à  $p < 0,00$  chez les élèves du groupe expérimental.  
 \*\* Diminution significative à  $p < 0,04$  chez les élèves du groupe expérimental.

Tableau 24.

Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test à l'échelle de désignation comportementale complétée par l'enseignant en fonction du groupe (expérimental ou témoin), du sexe de l'élève ainsi que de la nature des difficultés comportementales (résultats significatifs à  $p < 0,05$  seulement).

Sous-échelle	Effets significatifs			
	Description	dl	F	p
Gestion des émotions	Effet d'interaction**	(7, 285)	2,71	0,01
Autocontrôle comportemental	Effet d'interaction**	(7, 285)	3,75	0,00
Prosocialité	Effet d'interaction*	(1, 294)	6,64	0,01
Problèmes externalisés	Effet d'interaction*	(1, 296)	8,21	0,00
Problèmes internalisés	Effet d'interaction**	(7, 286)	2,39	0,02

Légende : \* Effet d'interaction Temps\*Groupe  
 \*\* Effet d'interaction Temps\*Groupe\*Sexe\*Nature des difficultés

L'interprétation des effets d'interaction simples permet de déduire que les élèves en difficulté de comportement ayant participé au programme ont fait des acquis au niveau de leur prosocialité tel que rapporté par leurs enseignants (voir figure 1). En effet, non seulement leur évolution se distingue-t-elle significativement de celle des élèves du groupe témoin (tel que le révèle l'effet d'interaction temps\*groupe), mais leur prosocialité est significativement meilleure au post-test qu'au pré-test ( $t(154)=2,99$ ;  $p=0,00$ ). La figure 1 permet de visualiser cette différence entre les groupes.

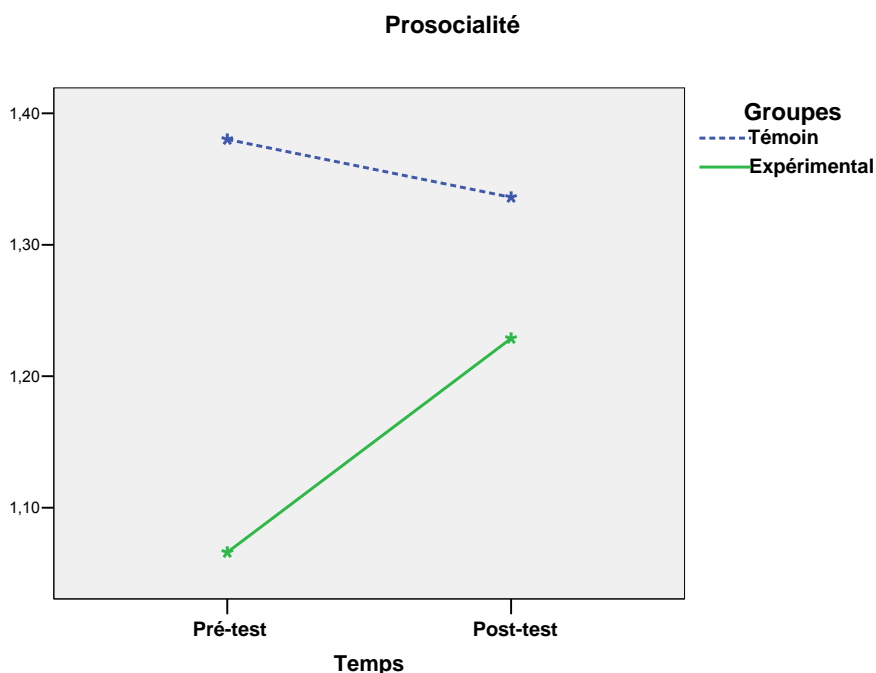


Figure 1.

Évolution de la prosocialité telle qu'évaluée par l'enseignant en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Par ailleurs, l'analyse de variance à mesures répétées révèle un effet d'interaction triple pour trois sous-échelles de la désignation comportementale par l'enseignant, soit la gestion des émotions, l'autocontrôle comportemental ainsi que les problèmes internalisés. Ceux-ci nécessitent la réalisation d'analyses distinctes en fonction d'un des facteurs, et nous avons choisi la nature des difficultés comportementales. Au sein de notre échantillon, 215 élèves manifestent des problèmes externalisés (94 dans le groupe témoin (26 filles et 68 garçons) et 121 dans le groupe expérimental (36 filles et 85 garçons), alors que 78 élèves

manifestent des problèmes internalisés (46 dans le groupe témoin (29 filles et 17 garçons) et 32 dans le groupe expérimental (10 filles et 22 garçons)).

En ce qui concerne la gestion des émotions, aucun effet n'est significatif pour le groupe d'élèves manifestant des problèmes internalisés. Par contre, il y a un effet d'interaction double temps\*groupe\*sexe ( $F(2, 211)=5,21$ ;  $p=0,01$ ) au sein du groupe d'élèves manifestant des problèmes externalisés. On analyse donc la situation de façon séparée pour les filles et les garçons. Il se révèle que les garçons externalisés du groupe expérimental ne se distinguent pas significativement des garçons externalisés du groupe témoin en ce qui concerne leurs acquis en gestion des émotions entre le pré-test et le post-test ( $F(1, 151)=1,84$ ;  $p=0,18$ ). Cependant, chez les filles externalisées, on observe un effet temps\*groupe ( $F(1, 60)=6,73$ ;  $p=0,01$ ): les filles externalisées du groupe expérimental évoluent mieux que les filles externalisées du groupe témoin (voir figure 2). D'ailleurs, le score au post-test est significativement supérieur au score au pré-test pour ces filles externalisées du groupe expérimental en gestion des émotions ( $t(35)=2,31$ ;  $p=0,03$ ) (la baisse chez le groupe témoin filles externalisées n'est pas significative).

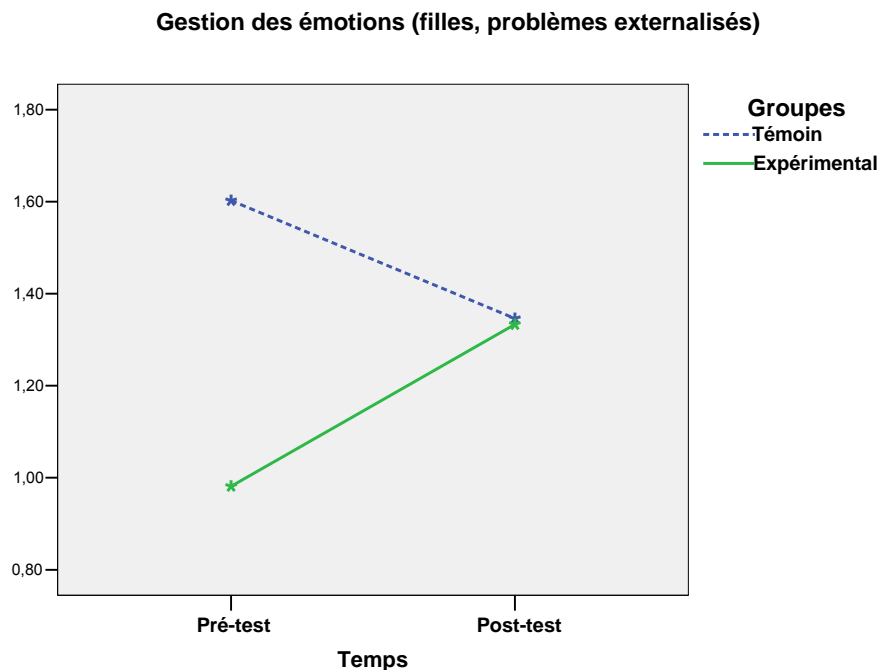


Figure 2.

Évolution de la gestion des émotions telle qu'évaluée par l'enseignant chez les filles manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Pour l'autocontrôle comportemental, l'analyse est aussi répétée de façon séparée selon la nature des difficultés de l'élève. Au sein du groupe d'élèves manifestant des problèmes internalisés, il n'y a pas de différence significative dans l'évolution en fonction du groupe expérimental ou témoin ( $F(1, 74)=2,49$ ;  $p=0,12$ ), la tendance marginale étant tout de même que le groupe expérimental évolue mieux que le groupe témoin. Un effet d'interaction double temps\*groupe\*sexe ( $F(2, 211)=7,82$ ;  $p=0,00$ ) est cependant observé pour les élèves externalisés: l'analyse est donc faite de façon séparée selon le sexe. Chez les garçons externalisés, il n'y a pas de différence significative entre l'évolution des groupes expérimental et témoin ( $F(1, 151)=1,27$ ;  $p=0,26$ ). Chez les filles, on observe un effet temps\*groupe ( $F(1, 60)=12,50$ ;  $p=0,00$ ): le groupe expérimental de filles externalisées évolue mieux que le groupe témoin de filles externalisées (voir figure 3). D'ailleurs, le score au post-test est significativement supérieur au score au pré-test pour ces filles externalisées en autocontrôle comportemental ( $t(35)=3,46$ ;  $p=0,00$ ) (la baisse chez le groupe témoin filles externalisées est marginalement significative :  $t(25)=-1,72$ ,  $p=0,09$ ).

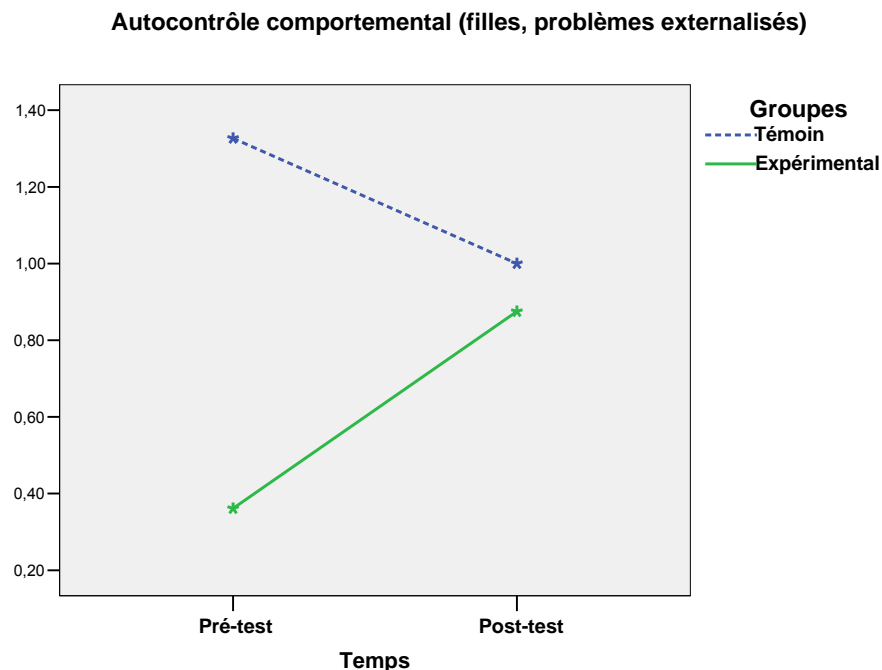


Figure 3.

Évolution l'autocontrôle comportemental tel qu'évalué par l'enseignant chez les filles manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).



Un dernier effet d'interaction triple est à décomposer en fonction de la nature des problèmes, et celui-ci touche les problèmes internalisés tels que rapportés par l'enseignant. D'une part, chez les élèves externalisés, on observe un effet temps\*groupe ( $F(1, 210)=8,25$ ;  $p=0,00$ ) : les élèves externalisés du groupe témoin voient leurs problèmes internalisés diminuer davantage (voir figure 4). Mais la diminution chez le groupe expérimental est marginalement significative ( $t(119)=-1,86$ ;  $p=0,07$ ), et clairement significative chez le groupe témoin ( $t(93)=-4,66$ ;  $p=0,00$ ).

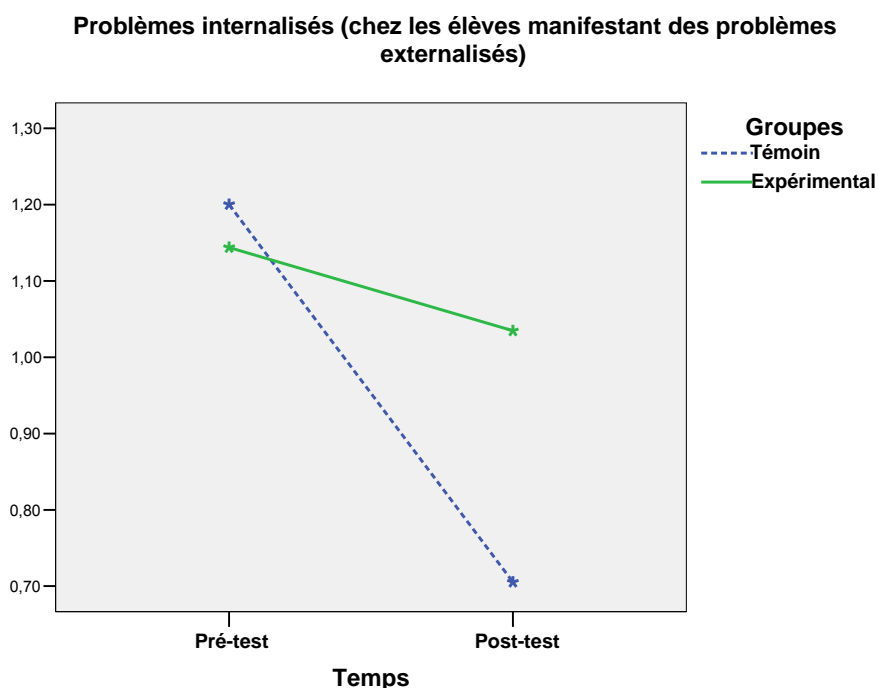


Figure 4.

Évolution des problèmes internalisés (évaluation par l'enseignant) chez les élèves manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Par ailleurs, chez les élèves manifestant des problèmes internalisés, on observe un effet d'interaction triple temps\*groupe\*sexe ( $F(2, 76)=3,71$ ;  $p=0,03$ ). Cependant, aucun effet significatif n'est obtenu en analysant de façon distincte les filles internalisées des garçons internalisés (évolution des groupes témoin et expérimental dans le temps) : les groupes sont très restreints et la puissance analytique, faible.

Finalement, en ce qui concerne l'évaluation par l'enseignant des problèmes externalisés, on observe que les élèves du groupe témoin voient leurs difficultés de comportement diminuer davantage que les élèves du groupe expérimental (effet temps\*groupe; voir figure 5). Cette diminution est significative chez le groupe témoin ( $t(140)=-4,19; p=0,00$ ).

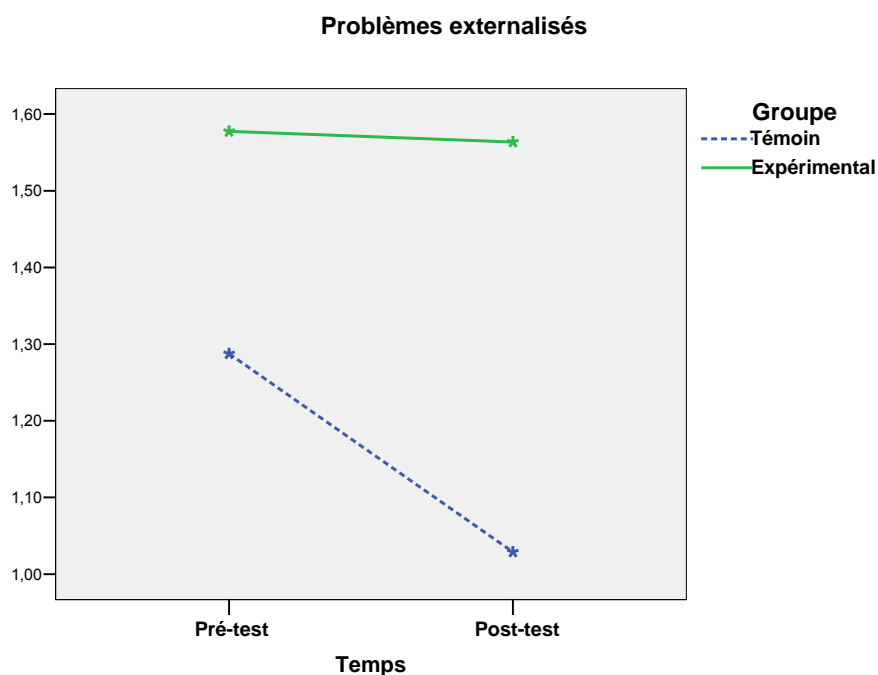


Figure 5.

Évolution des problèmes externalisés tels qu'évalués par l'enseignant en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Afin de mieux comprendre ce résultat, soulignons que les enseignants du groupe expérimental savent que c'est sur cette mesure, soit leur évaluation des problèmes externalisés des élèves, que se fait la sélection des élèves qui participeront au programme. Les enseignants sont très enthousiastes à l'implantation de ce volet ciblé s'adressant aux élèves en difficulté : nous croyons qu'ils souhaitent souligner les difficultés des élèves les plus problématiques afin qu'il soit jugé pertinent qu'ils poursuivent leur participation au programme.

Résultats au questionnaire d'acquisition de connaissances (autorapporté).

Les moyennes et écart-types pour chacune des sous-échelles du questionnaire d'acquisition de connaissances (évaluation par l'élève en difficulté) sont présentés au tableau 25 en fonction du groupe (expérimental ou témoin) seulement, puisque l'analyse de variance à mesure répétées ne révèle aucun effet d'interaction avec les variables de sexe de l'enfant et de nature de ses difficultés. Les résultats significatifs seulement de ces analyses sur les scores du questionnaire d'acquisition de connaissances sont présentés au tableau 26.

Tableau 25.

Moyennes et écarts-types aux sous-échelles du questionnaire d'acquisition de connaissances (auto-révéle), au pré-test et au post-test, en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Sous-échelle (Score Z)	Groupe					
	Expérimental			Témoin		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Gestion des émotions						
Pré-test	0,01	0,97	136	-0,35	0,92	121
Post-test	-0,02	1,02	136	-0,46	0,84	121
Recherche de solutions positives *						
Pré-test	-0,11	1,03	135	-0,30	0,87	121
Post-test	0,14	1,06	135	-0,47	0,95	121
Recherche (inadéquate) de solutions négatives						
Pré-test	0,09	0,95	136	0,44	1,24	121
Post-test	0,02	0,98	136	0,38	1,25	121

Légende : \* Augmentation significative à  $p < 0,01$  chez les élèves du groupe expérimental.

Tableau 26.

Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test du questionnaire des connaissances en fonction du groupe (expérimental ou témoin) (résultats significatifs à  $p < 0,05$  seulement).

Sous-échelle	Effets significatifs			
	Description	dl	F	p
Recherche de solutions positives	Effet d'interaction*	(1, 242)	11,20	0,01

Légende : \* Effet d'interaction Temps\*Groupe

Les analyses effectuées révèlent des progrès importants chez les élèves du groupe expérimental comparativement aux élèves du groupe témoin en ce qui concerne la recherche de solutions positives à des situations conflictuelles fictives (effet d'interaction simple temps\*groupe : voir tableau 26). En effet, les élèves du groupe expérimental évoluent de façon significativement positive que les élèves du groupe témoin (voir figure 6) : non seulement les élèves du groupe expérimental deviennent significativement meilleurs pour rechercher des solutions positives ( $t(134)=2,58$ ;  $p=0,01$ ), mais leurs homologues du groupe témoin eux deviennent moins bons ( $t(120)=-1,78$ ;  $p=0,08$ ).

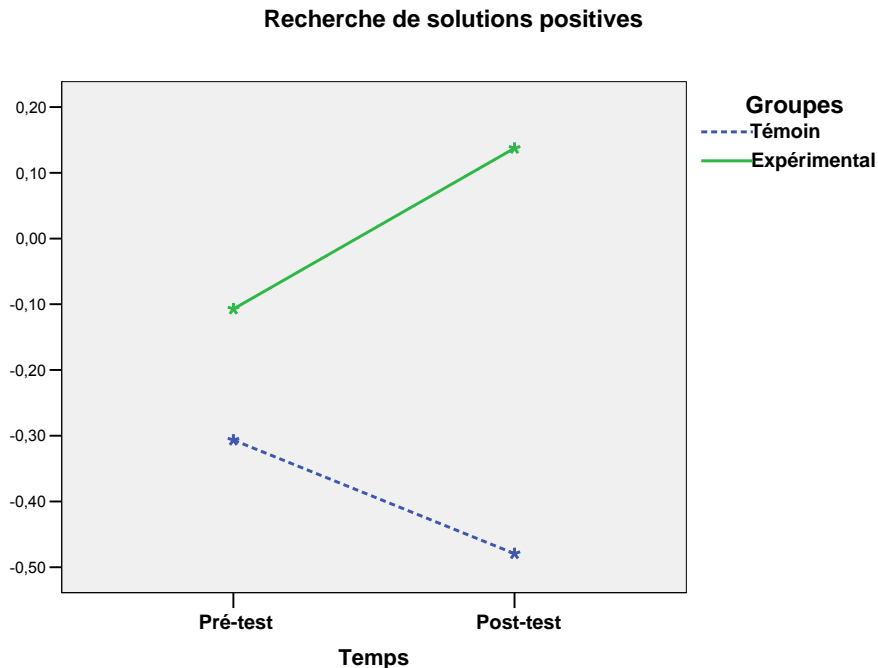


Figure 6.

Évolution de la recherche de solutions positives chez les élèves (autorapportée) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Résultats à l'échelle de désignation comportementale (parents).

En ce qui concerne l'évaluation par les parents des comportements de leur enfant, l'analyse de variance à mesure répétée est réalisée en fonction du groupe et de la nature du problème, sans tenir compte du sexe de l'enfant. Étant donné le taux de réponse des parents, la taille de l'échantillon est en effet trop petite pour pouvoir analyser plus de deux facteurs. Par ailleurs, des analyses préliminaires ont démontré l'absence d'effet significatif du sexe de l'enfant en ce qui concerne les variables d'impact telles qu'évaluées par les parents. Les moyennes et écart-types en fonction de ces sous-groupes sont présentés au tableau 27, et les résultats pour les sous-échelles de ces instruments sont présentés au tableau 28.

Tableau 27.

Moyennes et écarts-types aux sous-échelles comportementales telles qu'évaluées par les parents, au pré-test et au post-test, en fonction de la nature de ses difficultés et du groupe (expérimental ou témoin).

Sous-échelle	Groupe expérimental						Groupe témoin					
	Externalisés			Internalisés			Externalisés			Internalisés		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Gestion des émotions												
Pré-test	1,28	0,56	26	1,75	0,81	6	1,81	0,76	16	1,36	0,50	13
Post-test	1,65	0,65	26	1,56	0,96	6	1,58	0,43	16	1,46	0,66	13
Habilités à la résolution de conflits												
Pré-test	1,23	0,56	26	1,70	0,83	6	1,66	0,68	16	1,57	0,18	13
Post-test	1,28	0,56	26	1,63	0,79	6	1,44	0,62	16	1,63	0,66	13
Autocontrôle comportemental												
Pré-test	0,93	0,61	26	1,33	0,82	6	1,16	0,73	16	1,11	0,36	13
Post-test	0,88	0,65	26	1,17	0,61	6	1,09	0,61	16	1,19	0,60	13
Prosocialité												
Pré-test	1,60	0,67	26	1,75	0,46	6	1,96	0,61	16	1,95	0,71	13
Post-test	1,70	0,68	26	1,72	0,50	6	1,89	0,53	16	1,78	0,64	13
Problèmes externalisés												
Pré-test	1,07	0,56	26	0,74	0,45	6	0,84	0,53	16	0,75	0,44	13
Post-test	1,11	0,70	26	0,83	0,38	6	0,75	0,49	16	0,60	0,37	13
Problèmes internalisés												
Pré-test	0,94	0,89	26	1,67	1,17	6	1,53	0,94	16	1,15	0,94	13
Post-test	1,02	0,71	26	1,00	0,89	6	1,22	0,89	16	0,96	0,66	13

Tableau 28.

Résultats de l'analyse de variance à mesures répétée sur les scores au pré-test et au post-test à l'échelle de désignation comportementale (parents) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) et de la nature des difficultés comportementales (résultats significatifs à  $p < 0,05$  seulement).

Sous-échelle	Effets significatifs			
	Description	dl	F	p
Gestion des émotions	Effet d'interaction*	(1, 57)	4,07	0,05
Problèmes internalisés	Effet d'interaction*	(1, 57)	3,87	0,05

Légende : \* Effet d'interaction Temps\*Groupe\*Nature des difficultés

L'analyse de variance à mesures répétées révèle la présence d'un effet d'interaction double (groupe et nature des difficultés) pour les sous-échelles de gestion des émotions et de problèmes internalisés (évaluation par les parents). On décompose donc l'effet en fonction de la nature des difficultés. En ce qui concerne la gestion des émotions (évaluation par les parents), il y a présence d'un effet significatif d'interaction simple temps\*groupe chez les élèves manifestant des problèmes externalisés ou mixtes : les élèves externalisés du groupe expérimental évoluent mieux que les enfants du groupe témoin ( $F(1, 40)=5,80$ ;  $p=0,02$ ) (voir figure 7). Alors que chez les élèves manifestant des problèmes internalisés, il n'y a pas de différence significative.



Figure 7.

Évolution de la gestion des émotions (évaluation par les parents) chez les élèves manifestant des problèmes externalisés en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Quant aux problèmes internalisés (évaluation par les parents), on obtient encore une fois un effet d'interaction double temps\*groupe\*nature des difficultés ( $F(1, 57)=3,87$ ;  $p=0,05$ ), que l'on analyse séparément en fonction de la nature des problèmes. Pour les élèves manifestant des problèmes externalisés, il y a un effet d'interaction simple temps\*groupe ( $F(1, 38)=4,58$ ;  $p=0,04$ ) : les élèves externalisés du groupe expérimental voient leurs problèmes internalisés rester constants, alors que les élèves externalisés du groupe témoin voient leurs problèmes internalisés diminuer. Quant aux élèves manifestant des problèmes internalisés, ils ne se distinguent pas sur cette variable, qu'ils soient du groupe témoin ou expérimental.

#### Résultats à l'échelle de désignation comportementale (camarades de classe).

La même procédure analytique est adoptée concernant les sous-échelles de la désignation comportementale par les camarades de classe. Les résultats (voir tableau 30)



n'indiquant aucun effet d'interaction avec le sexe des élèves ou la nature de leurs difficultés comportementales, les moyennes et écarts-types aux sous-échelles sont présentés au tableau 29 en fonction du groupe (expérimental ou témoin) seulement.

Tableau 29.

Moyennes et écarts-types aux sous-échelles comportementales (nominations) telles qu'évaluées par les camarades de classe, au pré-test et au post-test, en fonction de du groupe (expérimental ou témoin).

Sous-échelle	Groupe					
	Expérimental			Témoin		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
<b>Gestion des émotions</b>						
Pré-test	0,20	0,13	72	0,16	0,12	24
Post-test	0,19	0,11	72	0,17	0,14	24
<b>Habiletés à la résolution de conflits</b>						
Pré-test	0,16	0,14	72	0,20	0,20	24
Post-test	0,19	0,16	72	0,11	0,16	24
<b>Prosocialité</b>						
Pré-test	0,20	0,13	72	0,24	0,16	24
Post-test	0,20	0,12	72	0,21	0,16	24
<b>Problèmes externalisés *</b>						
Pré-test	0,66	0,45	72	0,48	0,35	24
Post-test	0,31	0,23	72	0,29	0,28	24
<b>Problèmes internalisés</b>						
Pré-test	0,09	0,11	72	0,09	0,11	24
Post-test	0,10	0,14	72	0,07	0,10	24

Légende :

\* Diminution significative à  $p < 0,00$  entre le pré-test et le post-test chez les élèves du groupe expérimental.

Tableau 30.

Résultats de l'analyse de variance à mesures répétée sur les scores au pré-test et au post-test à l'échelle de désignation comportementale (camarades de classe) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) et de la nature des difficultés comportementales (résultats significatifs à  $p < 0,05$  seulement).

Sous-échelle	Effets significatifs			
	Description	DI	F	p
Habilités à la résolution de conflits	Effet d'interaction*	(1, 94)	7,41	0,01
Problèmes externalisés	Effet d'interaction*	(1, 94)	4,69	0,03

Légende : \* Effet d'interaction Temps\*Groupe

On observe un effet d'interaction simple temps\*groupe pour les habiletés à la résolution de conflits telles qu'évaluées par les camarades de classe (voir figure 8): les élèves du groupe expérimental s'améliorent (différence post-test-pré-test non-significative), alors que les élèves du groupe témoin se détériorent significativement ( $t(23)=-3,37$ ;  $p=0,00$ ) dans leurs habiletés à la résolution de conflits.

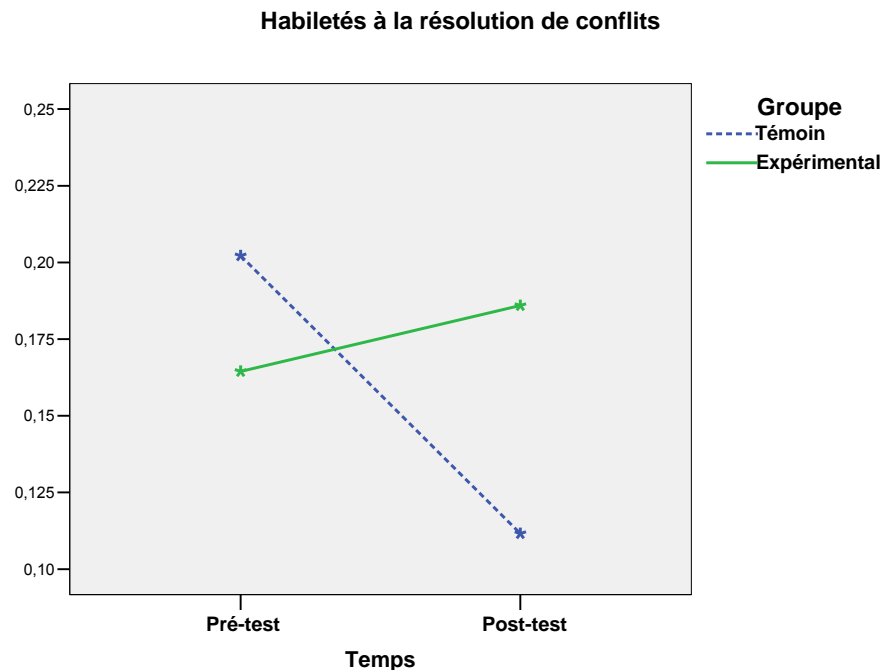


Figure 8.

Évolution des habiletés à la résolution de conflits chez les élèves telles qu'évaluées par leurs camarades de classe en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Quant aux problèmes externalisés (effet d'interaction simple temps\*groupe), leur évaluation par les camarades de classe révèle que si les groupes expérimental et témoin sont significativement différents au pré-test (les élèves du groupe expérimental manifestant significativement plus de comportements externalisés que les élèves du groupe témoin ( $F(1, 186)=13,45$ ;  $p=0,00$ ), la différence s'estompe au post-test ( $F(1, 99)=0,58$ ;  $p=0,45$ ). C'est donc que les élèves du groupe expérimental s'améliorent significativement plus que les élèves du groupe témoin en ce qui a trait à leurs problèmes externalisés, tel que rapporté par les pairs (voir figure 9).

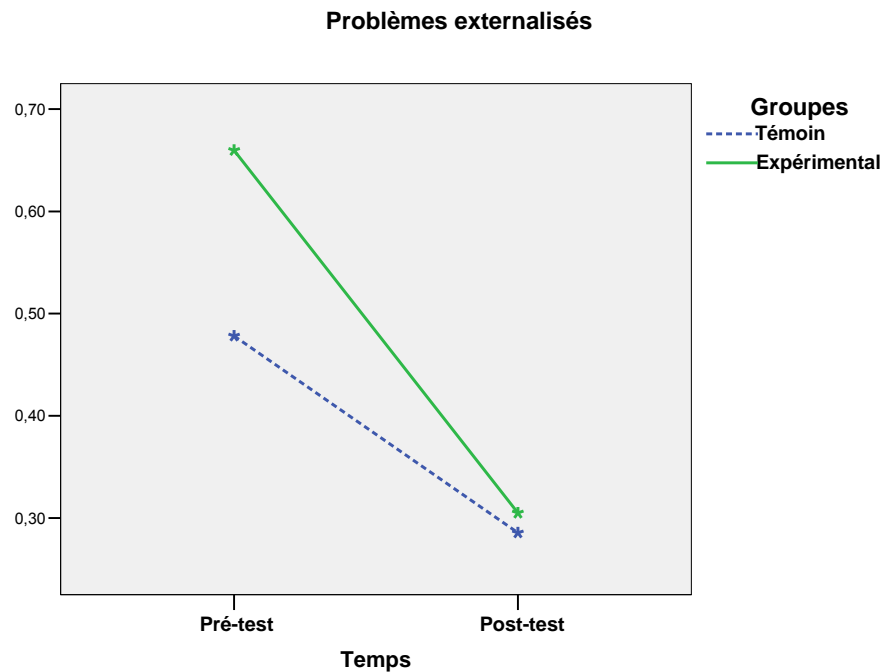


Figure 9.

Évolution des problèmes externalisés tels qu'évalués par les pairs chez les élèves en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Résultats : statut sociométrique.

Aucune modification au statut sociométrique n'apparaît significative aux analyses effectuées sur les sous-échelles d'acceptation sociale, de rejet, de préférence sociale ou d'impact social). Les moyennes et écarts-types à ces sous-échelles en fonction du groupe (expérimental ou témoin) sont présentés au tableau 31. Ce résultat est toutefois peu étonnant sachant que la réputation sociale négative des enfants qui manifestent des problèmes de comportement à l'école représente une limite importante de l'efficacité des programmes d'intervention visant à améliorer leur intégration sociale (Hymel, Wagner & Butler, 1990).

Tableau 31.

Moyennes et écarts-types aux sous-échelles du statut sociométrique telles qu'évaluées par les camarades de classe, au pré-test et au post-test, en fonction de du groupe (expérimental ou témoin).

Sous-échelle	Groupe					
	Expérimental			Témoin		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
<b>Acceptation sociale</b>						
Pré-test	-0,37	0,97	72	-0,19	0,94	24
Post-test	-0,39	0,91	72	-0,21	0,91	72
<b>Rejet</b>						
Pré-test	0,45	1,06	72	0,24	1,00	24
Post-test	0,70	1,07	72	0,10	1,09	24
<b>Préférence sociale</b>						
Pré-test	-0,81	1,79	72	-0,43	1,76	24
Post-test	-1,09	1,77	72	-0,31	1,65	24
<b>Impact social</b>						
Pré-test	0,08	0,96	72	0,05	0,82	24
Post-test	0,31	0,91	72	-0,10	1,06	24

### Résultats au QES.

En dernier lieu, nous avons vérifié la présence de différences de perceptions sur l'environnement scolaire suite à la participation des élèves au programme l'*Allié* en les comparant à celles qu'ont les enfants du groupe témoin. Le tableau 32 présente les résultats significatifs obtenus suite à l'analyse menée avec les différentes sous-échelles du QES.

Tableau 32.

Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test pour les différentes sous-échelles du questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif en fonction du groupe (expérimental ou témoin) et de la nature des difficultés comportementales.

Sous-échelle	Effets significatifs			
	Description	dl	F	p
Climat relationnel entre élèves	Effet d'interaction***	(7, 105)	2,55	0,02
Soutien aux élèves en difficulté	Effet d'interaction*	(1, 144)	7,35	0,02
Activités parascolaires	Effet d'interaction*	(1, 123)	3,69	0,06
Victimisation	Effet d'interaction***	(2, 247)	2,51	0,08
Sentiment de sécurité dans l'école	Effet d'interaction**	(1, 251)	4,61	0,03

Légende : \* Effet d'interaction Temps\*Groupe  
 \*\* Effet d'interaction Temps\*Groupe\*Sexe  
 \*\*\* Effet d'interaction Temps\*Groupe\*Nature des difficultés\*Sexe

Pour le climat relationnel entre élèves, on observe un effet d'interaction triple temps\*groupe\*sexe\*nature des difficultés. On analyse donc d'abord en fonction de la nature des difficultés. Chez les élèves manifestant des problèmes externalisés, tout comme chez ceux manifestant des problèmes internalisés, il n'y a pas de différence entre les groupes expérimental et témoin. Un manque de puissance statistique limite les conclusions possibles. On détecte cependant, peu importe le groupe, un effet d'interaction simple temps\*nature des difficultés ( $F(1, 112)=7,47$  ;  $p=0,01$ ), c'est-à-dire que le climat relationnel entre élèves se détériore chez les élèves manifestant des problèmes internalisés ( $t(28)=-2,46$  ;  $p=0,02$ ), alors qu'il reste constant chez les élèves manifestant des problèmes externalisés.

En ce qui concerne la perception du soutien aux élèves en difficulté (autorapportée), on observe un effet d'interaction simple temps\*groupe. La perception du soutien aux élèves en difficulté est équivalente dans les deux groupes au pré-test, mais significativement supérieure dans le groupe expérimental au post-test ( $F(1, 202)=4,01$  ;  $p=0,05$ ), tel que le représente la figure 10.

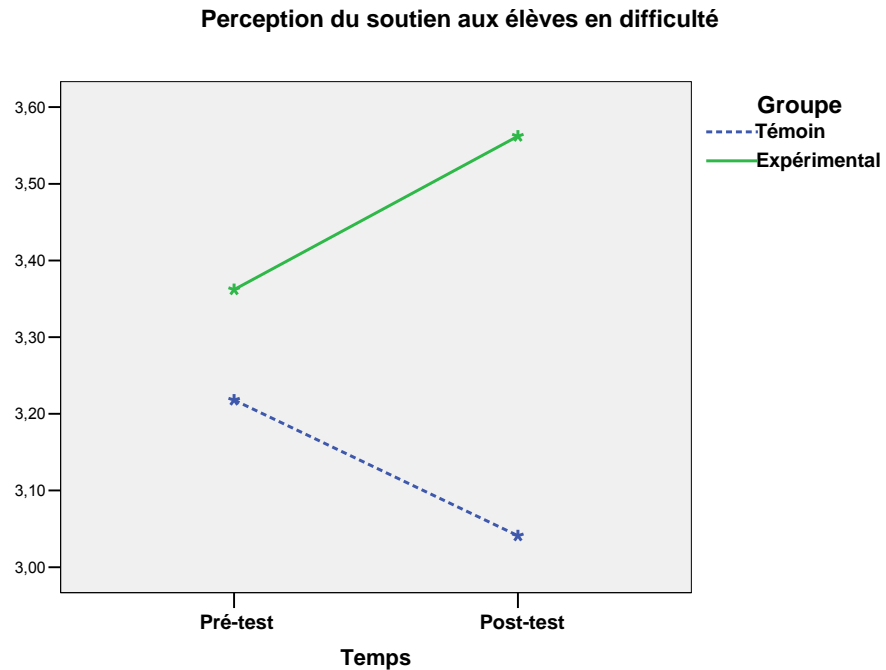


Figure 10.

Évolution de la perception du soutien aux élèves en difficulté (QES, autorapporté) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Un effet semblable d'interaction simple temps\*groupe est aussi observé sur l'évolution de l'appréciation des activités parascolaires (figure 11): l'appréciation des activités parascolaires (autorapportée) est équivalente dans les deux groupes au pré-test, mais significativement supérieure dans le groupe expérimental au post-test ( $F(1, 178)=5,49$  ;  $p=0,02$ ).

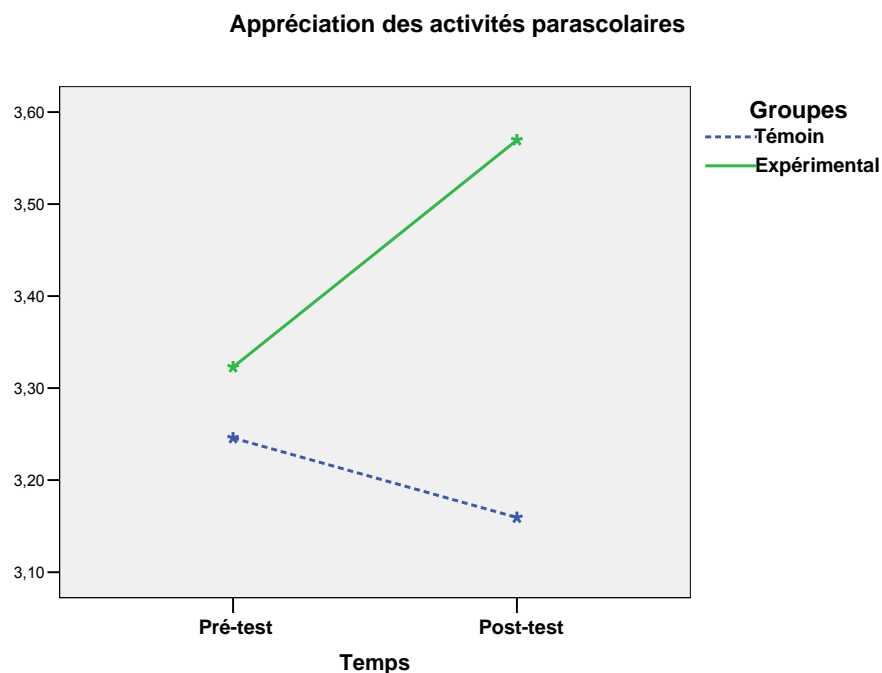


Figure 11.

Évolution d'appréciation des activités parascolaires (QES, autorapporté) en fonction du groupe (expérimental ou témoin).

Pour la victimisation autorapportée, on observe un effet d'interaction triple. On effectue donc des analyses distinctes en fonction de la nature des problèmes : chez les élèves manifestant des problèmes internalisés, il n'y a pas de différence entre les groupes expérimental et témoin. Cependant, chez les élèves manifestant des problèmes externalisés, on observe un effet d'interaction double temps\*groupe\*sexe : ( $F(2, 176)=4,00$ ;  $p=0,02$ ). Chez les filles externalisées, il y a un effet d'interaction simple temps\*groupe ( $F(1, 54)=2,92$ ;  $p=0,09$ ) représenté à la figure 12 : la victimisation est équivalente chez les filles externalisées des groupes expérimental et témoin au pré-test, mais significativement inférieure dans le groupe expérimental au post-test ( $F(1, 58)=3,20$ ;  $p=0,07$ ).



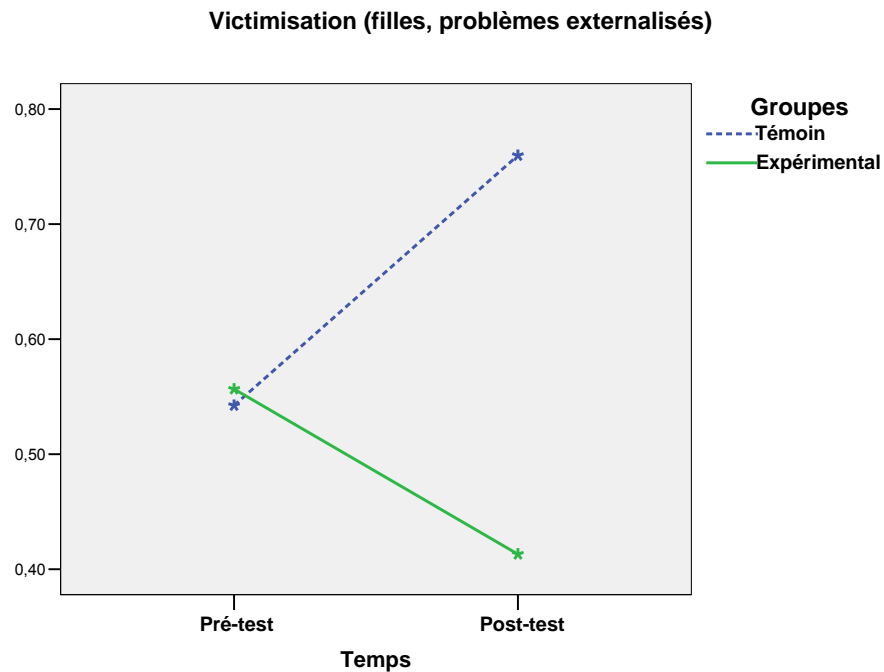


Figure 12.

Évolution de la victimisation (QES, autorapportée) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) chez les filles manifestant des problèmes externalisés.

Chez les garçons externalisés, il y a aussi un effet d'interaction simple temps\*groupe ( $F(1, 122)=5,21; p=0,02$ ), mais en sens inverse, puisque c'est dans le groupe témoin de garçons manifestant des problèmes externalisés que s'opère une diminution de la victimisation autorapportée ( $t(60)=-2,35; p=0,02$ ) (figure 13).

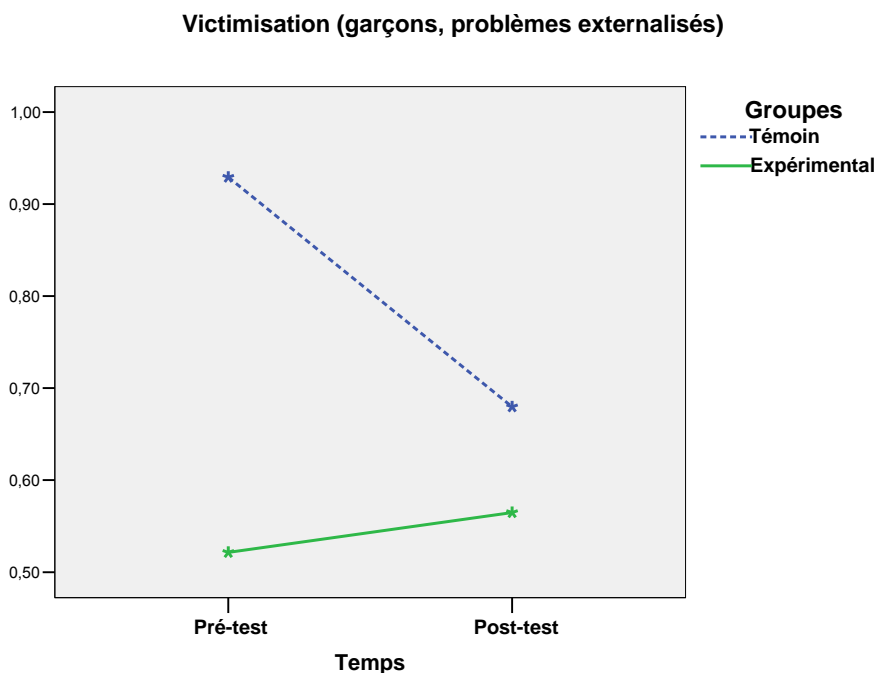


Figure 13.

Évolution de la victimisation (QES, autorapportée) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) chez les garçons manifestant des problèmes externalisés.

Au niveau du sentiment de sécurité dans l'école tel que rapporté par les élèves (QES), on observe un effet d'interaction double temps\*groupe\*sexe. En analysant la situation en fonction du sexe de l'élève, on constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes témoin et expérimental chez les garçons. Par contre, chez les filles, il y a un effet d'interaction temps\*groupe ( $F(1, 94)=5,41$  ;  $p=0,02$ ): les filles du groupe expérimental voient leur sentiment de sécurité s'accroître entre le pré-test et le post-test, alors que la tendance est inverse chez les filles du groupe témoin (voir figure 14). Si les groupes de filles sont équivalents au pré-test, le groupe expérimental exprime un sentiment de sécurité dans l'école significativement supérieur aux filles du groupe témoin au post-test ( $F(1, 99)=3,10$  ;  $p=0,08$ ). D'ailleurs, le sentiment de sécurité augmente de façon significative chez les filles du groupe expérimental ( $t(47)=1,91$  ;  $p=0,06$ ) entre le pré-test et le post-test.

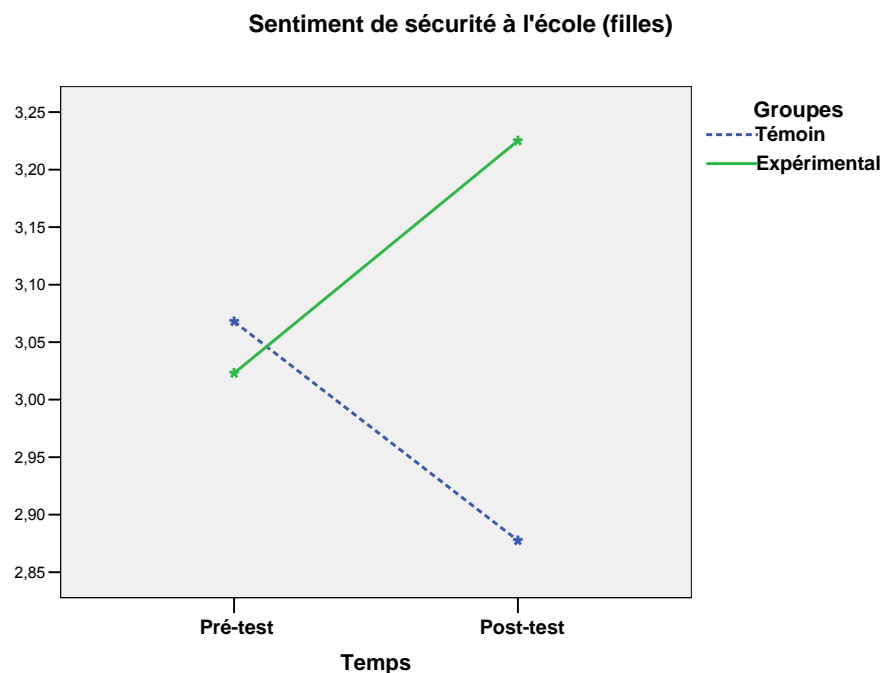


Figure 14.

Évolution du sentiment de sécurité dans l'école (QES, autorapporté) en fonction du groupe (expérimental ou témoin) chez les filles.

### Impact différentiel en fonction de la qualité de l'implantation du programme

Des analyses préliminaires ont été effectuées dans le but de clarifier l'influence des caractéristiques de l'implantation du programme sur ses impacts observés. La comparaison des quelques 28 groupes d'intervention (volet 2) révèle en effet des différences au niveau des impacts en fonction de l'appartenance à ces groupes, ce qui justifie l'exploration des facteurs pouvant expliquer ces variations. Plusieurs caractéristiques ou indices de l'implantation sont étudiées sur la base du modèle développé par Bowen dans le cadre de l'évaluation de l'implantation du programme *Vers le Pacifique*: la participation des élèves, l'exposition au programme (nombre d'ateliers réalisés, nombre de présences aux ateliers), la satisfaction des élèves face au programme ainsi que l'adhérence au programme (le programme a-t-il été implanté tel que prescrit?). Ces analyses sont présentement en cours, puisqu'elles ont nécessité le visionnement à posteriori de chaque atelier (fin des ateliers: juin 2006) par une équipe d'étudiants gradués et formés à la tâche afin d'en évaluer la qualité

d'implantation. Ces données seront compilées sous peu et comparées aux fiches complétées par les intervenants suite à l'animation de chaque atelier, ainsi qu'aux fiches d'évaluation des ateliers complétées par les élèves (voir le tableau 12 pour une description détaillée des mesures d'implantation) afin de définir d'une façon précise mais concise l'implantation en fonction de ces indices. D'autres facteurs pourront être ajoutés, tels que la cohérence entre les intervenants, la présence de renforcements des conduites inadéquates et la présence de renforcements des conduites adéquates, la proportion de pairs prosociaux présents aux ateliers, par exemple. Les analyses d'implantation seront effectuées de la façon suivante: pour le groupe expérimental seulement, les différents indices et facteurs reflétant la qualité de l'implantation seront tout d'abord corrélés aux variables d'impact (différence du score au post-test moins le score au pré-test). Les indices ou facteurs présentant une corrélation significative avec les variables d'impact seront retenues pour la prochaine étape d'analyses consistant en une série d'analyses hiérarchiques multiniveaux visant à définir un modèle regroupant les différents indices et facteurs d'implantation favorisant ou nuisant aux impacts du programme.

Cette procédure a cependant déjà été réalisée sur les données de la première année d'implantation. Les résultats sont les suivants: la modélisation du modèle nul, étape préalable à la modélisation de l'hypothèse de recherche, révèle une variance non-expliquée significative entre les groupes d'intervention en ce qui concerne la différence post-test-pré-test pour les problèmes externalisés (15,5%) et les problèmes internalisés (28,9%) ( $X^2_s > 36,97$ ;  $p_s < 0,01$ ). La modélisation de l'hypothèse de recherche, pour sa part, révèle que les variables du niveau « groupe » (conditions d'implantation) expliquent 50% de la variance non-expliquée sur les problèmes externalisés et 62% de la variance non-expliquée sur les problèmes internalisés (différence post-test-pré-test): une plus grande satisfaction des élèves ainsi qu'une plus grande exposition au programme (présences) sont associées à une plus grande diminution des problèmes externalisés et internalisés. L'analyse d'implantation effectuée sur les données des deux années d'implantation de l'*Allié* sera plus complète puisqu'elle intégrera davantage d'indices et de facteurs définissant la qualité de la mise en œuvre de notre programme multimodal.

## Chapitre 4 Discussion des résultats

### RESUME DES RESULTATS OBTENUS

Les résultats présentés aux tableaux 23 à 32 et aux figures 1 à 14 viennent appuyer notre hypothèse des effets proximaux selon laquelle les élèves en difficulté de comportement ayant participé au programme l'*Allié* ont réalisé des gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales au cours des deux années de sa mise en œuvre dans les écoles du groupe expérimental. Ces gains sont d'ailleurs souvent supérieurs à ceux qu'ont pu connaître les élèves des écoles témoin, s'illustrant graphiquement par une pente plus accentuée pour les élèves du groupe expérimental.

Globalement, les résultats obtenus montrent que les élèves du groupe expérimental affichent une augmentation significative de leurs conduites prosociales, manifestent de meilleures habiletés de résolution de problèmes et ont diminué leurs problèmes de comportement de type externalisé selon leurs camarades de classe. Ces élèves recherchent aussi dorénavant davantage des solutions positives lors de situations conflictuelles avec les autres, se distinguant nettement des élèves du groupe témoin. Les résultats suggèrent par ailleurs que les filles ayant des problèmes de comportement de type extériorisé ont bénéficié davantage du programme que les garçons. Chez ces dernières, l'évaluation montre qu'elles ont en plus augmenté significativement leurs habiletés de gestion des émotions et leur capacité d'autocontrôle comportemental alors que cette amélioration n'obtient pas le seuil de signification chez les garçons. L'évaluation auprès des parents indique cependant que les enfants ayant des difficultés comportementales de type externalisé, les filles comme les garçons, affichent de meilleures habiletés de gestion des émotions après leur participation au programme. Considérant le fait qu'au premier temps de mesure les élèves du groupe expérimental affichaient un profil plus problématique que celui des élèves du groupe témoin, nous estimons que ces acquisitions sont importantes. Qui plus est, les gains réalisés par les enfants du groupe expérimental même s'ils n'atteignent pas toujours le seuil de signification statistique, militent en faveur de l'efficacité du programme (voir tableaux 23, 25, 27 et 29). Ainsi, ils présentent en effet une augmentation significative de leur autocontrôle

comportemental et de leur prosocialité tel qu'évalué par leur enseignant, une augmentation significative de leur compétence en recherche de solutions positives (autorapportée), ainsi qu'une diminution significative de leurs problèmes internalisés (tel qu'évalué par leur enseignant) et de leurs problèmes externalisés (tel que rapporté par leurs camarades de classe).

Certains résultats obtenus confirment également en partie l'hypothèse des effets distaux, du moins en regard de la victimisation et de l'amélioration du climat scolaire. On note en effet que les filles ayant participé au programme se perçoivent moins victimisées qu'auparavant et conséquemment, on observe chez elles une augmentation de leur sentiment de sécurité à l'école. D'autres résultats indiquent que les élèves des écoles expérimentales rapportent un sentiment accru de soutien envers les élèves en difficulté comparativement aux élèves des écoles témoin ce qui est cohérent avec la présence du programme l'*Allié* (incluant le volet *Vers le pacifique*).

Bien que nous ayons atteint un taux de participation des parents relativement élevé (près de 30% chaque année) comparativement à d'autres études (Normand, Vitaro & Charlevoix, 2000), il demeure difficile de tirer des conclusions sur l'impact différentiel du programme chez les jeunes en fonction de la participation de leurs parents. En dépit des nombreux efforts consentis, nous constatons, comme d'autres chercheurs et intervenants, la difficulté de recruter les parents particulièrement lorsqu'ils proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés et que leur enfant présente des difficultés comportementales. Étant donné le nombre de parents, nous ne pouvons pas confirmer que leur participation augmente les effets du programme auprès de leur enfant. Toutefois, les résultats de l'évaluation par les enseignants indiquent que ces derniers se sont améliorés davantage que leurs camarades dont les parents n'ont pas participé au troisième volet. Les résultats n'atteignent toutefois pas le seuil de signification. Par ailleurs, les résultats obtenus sur l'échelle de fonctionnement familial suggèrent que les parents qui se sont impliqués dans le volet 3 affichent davantage de difficultés au plan de la cohésion et de la communication et que leurs familles vivent plus de conflits. De même, ce sont les parents d'enfants les plus difficiles (en fonction de l'intensité des problèmes de comportement des jeunes) qui ont maintenus de façon soutenue leur participation au groupe de soutien. Ces résultats suggèrent que ce sont donc des parents en grande difficulté qui ont accepté notre invitation à participer au volet parental du programme l'*Allié*. Qui plus est, leur rétention dans le groupe

de soutien indique que ce programme a permis de répondre à leurs besoins ce qui nous interprétons comme un signe encourageant.

D'autres analyses nous permettront de raffiner ses premiers résultats dans les prochains mois. En effet, nous prévoyons évaluer les impacts du programme l'*Allié* à l'aide d'analyses hiérarchiques multiniveaux dès que l'ensemble des mesures seront disponibles<sup>5</sup>. Ce type d'analyse permettra d'estimer avec beaucoup plus de précision et de façon simultanée la proportion de variance associée à plus d'un niveau d'analyse notamment les changements possibles que l'on peut observer chez l'enfant dans le temps (variance intra-sujet) et, d'autre part, les fluctuations associées au fait d'appartenir à un sous-groupe en particulier - nous considérerons ici l'appartenance à chacun des sous-groupe d'intervention dans le écoles, le niveau d'exposition au programme, le niveau d'agressivité dans le groupe etc. soit les variances intergroupes.

En somme, l'analyse longitudinale du programme l'*Allié* montre que des gains sont réalisés à l'égard des habiletés sociocognitives et comportementales. De tels gains semblent également associés à une diminution des problèmes externalisés et à une augmentation des conduites prosociales. L'ampleur des retombées du programme est cependant plus importante parmi les effets proximaux (gains socio-cognitifs et comportementaux) que pour les effets distaux (réduction de problèmes externalisés et internalisés, amélioration du climat scolaire).

### **DES RÉSULTATS PARFOIS SURPRENANTS ...**

Bien que le bilan de l'efficacité du programme l'*Allié* soit relativement positif, nous devons avouer notre étonnement face aux résultats obtenus au terme des deux années d'implantation du programme puisque nous anticipions des résultats supérieurs à ceux présentés dans le présent rapport. Sur la base des analyses effectuées après la première

---

<sup>5</sup> Toutes les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche évaluative n'ont pas encore fait l'objet d'analyses détaillées. D'autres résultats seront disponibles au cours des prochains mois notamment, en ce qui concerne les effets liés à la qualité des relations sociales avec les pairs et les impacts différentiels selon la qualité de l'implantation du programme dans les écoles.

année d'implantation et des rapports d'entrevues avec les intervenants, les enseignants et les directeurs des écoles expérimentales, nous étions convaincus que les résultats seraient beaucoup plus probants après deux ans.

Au terme de la première année d'implantation du programme, les élèves du groupe expérimental, comparativement à ceux du groupe témoin, avaient augmenté leurs habiletés de gestion des émotions ( $t(84)=2,78$ ;  $p=0,01$ ), leurs conduites prosociales ( $t(114)=-2,37$ ;  $p=0,02$ ), affichaient un meilleur autocontrôle comportemental ( $t(114)=-2,30$ ;  $p=0,02$ ) et de meilleures habiletés de résolution de problèmes notamment en recherchant davantage de solutions positives ( $t(96)=-2,62$ ;  $p=0,01$ ) (toutes ces variables présentaient un effet d'interaction simple temps\*groupe :  $F_s(1, 192)>5,47$ ;  $p_s<0,02$ ). Les résultats alors obtenus montraient aussi une amélioration du climat relationnel entre les élèves et les enseignants (effet d'interaction simple temps\*groupe  $F(1,117)=5,58$ ;  $p=0,02$ ) et une diminution du temps consacré à la gestion des comportements difficiles en classe (effet d'interaction temps\*groupe  $F(1,116)=6,62$ ;  $p=0,01$ ) dans les écoles expérimentales. Alors qu'au temps 1, les élèves du groupe expérimental affichaient davantage de problèmes de comportement que ceux du groupe témoin, ces différences n'étaient plus significatives après la première année d'intervention. Les pairs rapportaient également une diminution significative des comportements externalisés (effet d'interaction temps\*groupe:  $F(1,154)=7,50$ ;  $p=0,01$ ) chez les élèves ayant participé au programme et de meilleures habiletés de résolution de conflits (effet d'interaction temps\*groupe:  $F(1,154)=5,96$ ;  $p=0,02$ ). De plus les enfants dont les parents ont participé au volet parental du programme présentaient une diminution marginalement significative de leurs problèmes de comportement ( $F(1, 98)=3,28$ ;  $p=0,07$ ) selon l'évaluation réalisée auprès des enseignants.

Si certains de ces résultats sont également obtenus après la seconde année d'implantation, du moins en ce qui concerne l'évaluation menée auprès des pairs et des parents, les résultats venant des enseignants quant à eux sont moins positifs. Nous avons souligné dans la présentation des résultats notre hypothèse à l'effet que les enseignants aient pu utiliser l'échelle de désignation comportementale des élèves comme une stratégie pour maintenir le programme dans leur milieu scolaire. Au moment de compléter ce questionnaire vers la fin de l'année scolaire, il était beaucoup question de l'avenir du programme l'*Allié* dans ces écoles. La nouvelle à l'effet que le projet de recherche prenait fin, les restrictions budgétaires annoncées, plusieurs directions ont laissé entendre que le programme pourrait ne pas être reconduit en raison du manque de professionnels pouvant assumer l'intervention



auprès des jeunes. Bien que nous ne puissions véritablement soutenir par des données cette hypothèse, la divergence entre les résultats obtenus auprès des enseignants et les propos tenus par ces derniers lors de nos entretiens avec eux laisse croire que ce climat ait pu affecter négativement le déroulement de l'évaluation auprès des enseignants. Il demeure cependant que les résultats obtenus auprès des enseignants du groupe témoin montrent que les élèves de ces écoles ont diminué leurs problèmes de comportement comparativement aux élèves du groupe expérimental. Nous pouvons donc également soulever une autre hypothèse à l'effet que le programme ait pu avoir des effets négatifs à plus long terme. Il est effectivement possible que la fréquentation des élèves en difficulté de comportement à l'intérieur des groupes d'intervention puisse avoir eu l'effet inverse à celui escompté et renforcé les conduites déviantes chez ces jeunes (Gifford-Smith & al., 2005). Ces effets que l'on nomme *iatrogènes* pourraient éventuellement être évalués à partir des données observationnelles d'implantation que nous avons recueillies pendant les ateliers d'intervention<sup>6</sup>. À l'heure actuelle, nous ne pouvons toutefois apporter de soutien empirique à cette hypothèse de contamination entre pairs.

## EN CONCLUSION

La lutte contre la violence est devenue une priorité en milieu scolaire. La plupart des écoles ont donc établi un code de vie et des règlements visant à éliminer les manifestations de violence verbale ou physique et ont instauré des mesures disciplinaires bien déterminées en cas de manquement – suspension scolaire, rencontre avec la direction, contrat de comportement, expulsion, etc. La mise en place d'une politique à cet effet dans les écoles constitue certes une mesure nécessaire, tout comme l'établissement d'un code de conduite bien défini et connu de tous s'avère en effet un outil important pour limiter les actes violents. Il s'agit toutefois de mesures essentiellement réactives face au phénomène de violence à l'école et la manifestation des troubles du comportement chez les enfants. La résolution de ces problèmes à l'école nécessite plutôt une collaboration soutenue et étroite entre les

---

<sup>6</sup> Une lettre d'intention pour procéder à ces analyses complémentaires a été déposée au FQRSC à l'automne 2005 mais jugée non conforme aux critères du programme de recherche innovante.

enseignants, la direction, les parents et les autres agents d'éducation intervenant en milieu scolaire, afin d'offrir aux enfants un environnement qui leur permet d'apprendre à trouver des solutions non violentes à leurs problèmes et à développer des stratégies d'autocontrôle comportemental et émotionnel (Bowen & Desbiens, 2004).

Les troubles du comportement n'apparaissent pas spontanément du jour au lendemain. Ils sont souvent la conséquence de conditions de vie difficiles et de vulnérabilités personnelles. Les problèmes de comportement sont le résultat de l'accumulation et de la persistance de facteurs de risque qui augmentent la vulnérabilité d'un jeune et d'une insuffisance de facteurs de protection qui peuvent faire le contrepoids (Vitaro & Gagnon, 2000). Bien que nous ayons parfois peu de prise sur ces manifestations de violence, de colère, d'anxiété, nous devons chercher à comprendre les origines et les contextes dans lesquels ces conduites s'expriment. Cette responsabilité constitue le premier pas à franchir menant à une politique (actions concertées) de lutte contre la violence qui soit vraiment cohérente et efficace. De ce point de vue, même si l'école est rarement la cause première dans la manifestation des problèmes de comportement des jeunes, certains facteurs issus de l'environnement scolaire sont toutefois susceptibles d'accroître les problèmes déjà présents ou en émergence (Bowen & al., 2000). Les milieux scolaires qui favorisent des approches disciplinaires punitives, des règles et des attentes floues et qui présentent de hauts taux d'échecs scolaires, sont autant de facteurs qui contribuent à rendre les conduites agressives plus fréquentes à l'école. De même, un faible niveau de lien entre les jeunes et le personnel scolaire contribue à l'établissement d'un climat peu soutenant, voire hostile et est associé aux comportements délinquants.

L'ampleur actuelle des problèmes de violence, de démotivation, d'absentéisme, d'échec et d'abandon scolaires, particulièrement chez les jeunes qui affichent des troubles du comportement, est suffisamment importante pour que les écoles investissent tous les efforts nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre un plan d'action efficace. 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 et à créer un environnement éducatif permettant à tous les élèves d'acquérir et de renforcer leurs compétences et leurs habiletés scolaires et sociales (Bowen & Desbiens, 2004). À cet égard, la présence de plus en plus fréquente de programmes tel que *Vers le pacifique* dans les écoles primaires du Québec témoigne de la préoccupation des écoles à instaurer des moyens efficaces pour prévenir la violence. Si ces initiatives s'avèrent

essentielles pour promouvoir la non-violence, soutenir le développement de certaines habiletés sociales et comportementales, et instrumenter la plupart des élèves au plan de la résolution de conflits, elles sont toutefois malheureusement insuffisantes pour augmenter de façon significative ces habiletés chez les jeunes qui manifestent des troubles du comportement. Les analyses des dernières années confirment en effet la nécessité de mettre en œuvre des programmes d'intervention qui s'adressent spécifiquement à ces jeunes. Leurs besoins complexes et variés exigent en effet la mise en œuvre d'interventions intensives, multimodales et à long terme.

C'est dans cette perspective que le programme l'*Allié* a été conçu et développé pour répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire dans leur prise en charge des enfants ayant des troubles du comportement. Ayant pour but de prévenir la cristallisation et l'aggravation des difficultés comportementales chez les enfants d'âge scolaire qui présentent des problèmes de comportement à l'école et à la maison, nous postulons qu'un apprentissage systématique d'habiletés sociales, soutenu et renforcé par les agents de socialisation les plus signifiants (enseignants, pairs, parents) pouvait diminuer l'intensité et le nombre de comportements inadaptés manifestés à l'école et à la maison, augmenter les compétences sociales, cognitives et comportementales des élèves éprouvant des difficultés de comportement et améliorer de manière significative la qualité de leurs relations avec leurs amis, leurs parents et leurs enseignants. Sur la base des résultats obtenus jusqu'à maintenant, nous estimons qu'un programme tel que l'*Allié* permet aux enfants qui manifestent des difficultés de comportement de faire l'apprentissage d'habiletés cognitives et sociales leur permettant d'augmenter sensiblement leur compétence à résoudre leurs conflits et leurs problèmes interpersonnels. En outre, il semble que ce programme permet de diminuer certains problèmes de comportement et d'améliorer la qualité des relations avec les camarades de classe et les parents. Ces impacts positifs ne sont cependant pas suffisants pour que ces enfants ne soient plus considérés à risque en raison de leurs difficultés comportementales. Si ce programme a permis d'éviter la cristallisation et l'aggravation de leurs troubles du comportement, ces enfants ne sont toutefois pas devenus des anges et leurs besoins d'encadrement demeurent très présents pour soutenir leur adaptation scolaire et sociale. Nous estimons toutefois que le programme l'*Allié* représente un mode d'intervention novateur profitable autant pour les parents et les enfants (langage commun, discours plus cohérent, interventions cohérentes et mieux adaptées à leurs contextes de vie, sentiment de sécurité) que pour les professionnels (interventions cohérentes, solidarité avec

les parents, partage des responsabilités). Qui plus est, 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. La mise en œuvre d'un programme multimodal de ce type nécessite cependant des investissements importants et exige un partenariat efficace entre les différents acteurs du milieu scolaire. Nous croyons toutefois que l'obligation de mise en œuvre d'un plan de réussite pour atteindre ces objectifs représente une occasion unique pour les écoles d'implanter un programme multimodal tel que 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 tel que «*Vers le pacifique*», l'école peut ainsi planifier une implantation progressive des volets d'intervention qui s'adresse aux élèves et à leurs parents.

## **DIFFUSION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES**

Notre équipe possède une vaste expertise dans le domaine du transfert de connaissances des résultats de la recherche auprès des milieux d'enseignement, ainsi que dans celui de la formation initiale et continue des intervenants scolaires et autres professionnels oeuvrant auprès des jeunes et des familles. Le transfert est centré sur les nouvelles connaissances, attitudes et pratiques de collaboration susceptibles d'enrichir les connaissances et le savoir-faire du personnel enseignant et professionnel des écoles et d'autres milieux qui offrent des services aux jeunes en difficulté et à leurs familles (CLSC, centre jeunesse). Dans le cadre de ce projet de recherche, quelques initiatives de diffusion et de transfert ont déjà été mises de l'avant. Jusqu'à maintenant, le programme a été présenté dans le cadre de colloques professionnels ou dans le cadre d'activités de perfectionnement (AQETA, CQJDC, AQPS). Les premiers résultats ont également été publiés sous forme d'articles de vulgarisation distribués dans les écoles expérimentales et dans le Journal la Foucade du Comité Québécois pour les Jeunes en Difficulté (CQJDC).

Devant l'enthousiasme suscité par le programme, notre équipe vise maintenant à faire de l'*Allié* un programme accessible aux différents utilisateurs que sont les enseignants, les professionnels scolaires ou d'autres types d'intervenants dans d'autres organisations qui œuvrent auprès des jeunes en difficulté et leurs familles. Nous prévoyons ainsi formaliser le produit sous forme d'une trousse d'intervention accessible pour les différents milieux

éducatifs (école, CLSC, centre jeunesse) qui œuvrent auprès des jeunes qui manifestent des difficultés de comportement et de leurs parents. Nous offrirons également la formation et du soutien aux organisations qui souhaiteront implanter le programme dans leur milieu afin de faciliter la mise en œuvre du programme et favoriser graduellement l'autonomie des intervenants. Notre préoccupation à l'égard du transfert des connaissances et de la pérennité du programme s'actualisera ainsi par la planification d'activités visant une appropriation du programme par le personnel scolaire et autres agents d'éducation.

### **Publications, communications et autres productions**

Desbiens, N., Janosz, M., Bowen, F., Bélanger, J., Pascal, S & collaborateurs. (Novembre 2006). Projet l'ALLIÉ : Impact d'un programme multimodal d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits auprès de jeunes ayant des difficultés de comportement à l'école. Communication au 1<sup>er</sup> congrès biennal du Comité Québécois pour les Jeunes en Difficulté de Comportement (CQJDC) Québec.

Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., Bélanger, J & Fortin, F. (Novembre 2006). Impact du programme Vers le pacifique auprès des élèves en difficulté de comportement après trois ans d'implantation dans les écoles québécoises. Communication au 1<sup>er</sup> congrès biennal du Comité Québécois pour les Jeunes en Difficulté de Comportement (CQJDC) Québec.

Gagnon, I., Desbiens, N & Pascal, S. (Novembre 2006). Fonctionnement familial et participation à un programme de prévention : Aide-t-on ceux qu'on devrait aider? Communication au 1<sup>er</sup> congrès biennal du Comité Québécois pour les Jeunes en Difficulté de Comportement (CQJDC) Québec.

Desbiens, N., Pascal, S & Arcouette, A. (Octobre 2006). L'ALLIÉ: Programme multimodal d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits auprès de jeunes ayant des difficultés de comportement à l'école. Communication au 18<sup>ème</sup> Colloque de l'Association Québécoise des psychologues scolaires. Trois-Rivières, Canada.

Desbiens, N., Bowen, F., Janosz, M., Fortin, F. & Pascal, S. (Juillet, 2006). The ALLIE's Program: Impact of a multimodal school program promoting social skills among elementary students with emotional and behavioral difficulties. Communication au 19<sup>ème</sup> congrès du ISSBD (International Society for the study of behavioural development). Melbourne, Australie.

Desbiens, N., Bowen, M., Janosz, M., Fortin, F. & Pascal, S. (Mars, 2006). Projet l'ALLIÉ : impacts d'un programme multimodal d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits auprès de jeunes ayant des difficultés de comportement à l'école. Communication au 28<sup>ème</sup> congrès de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie (SQRP). Montréal.

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.

Desbiens, N., Bowen, F., Janosz, M. & Bélanger, J. (Janvier, 2006). Training and supporting school staff as a mean to enhance the effectiveness of a school-based program focused on non violence. Communication à la 3<sup>ième</sup> Conférence internationale sur la violence à l'école : Observatoire international sur la violence. Bordeaux, France.

Desbiens, N. (2005). Le Programme l'ALLIÉ : Une intervention impliquant les enseignants, les parents et les meilleurs amis d'élèves du primaire manifestant des difficultés de comportement à l'école. Journal La Foucade, CQJDC.

Desbiens, N., Bowen, F., Bélanger, J., Janosz, M., Fortin, F., Dufresne, C., Mossadik, Z., Rondeau, N. & Lacroix, M. (Juillet, 2004). Evaluation of the impact of a school program promoting conflict resolution among students with emotional and behavioral difficulties in elementary schools. Communication au 18<sup>e</sup> congrès du ISSBD (International Society for the study of behavioural development). Gand, Belgique.

Desbiens, N. (Mai, 2004). Efficacité d'un programme d'intervention auprès de jeunes en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire au primaire : Implication des enseignants et des pairs. Communication dans le cadre du symposium «Des modèles de services pour répondre aux besoins des élèves en difficulté». Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Montréal, Canada.

## FORMATION DES ÉTUDIANTS

Ce projet de recherche et d'intervention a nécessité l'implication de plusieurs étudiants qui ont collaboré aux différentes étapes de la recherche de même qu'à l'intervention. Compte tenu de l'ampleur du projet, c'est plus d'une vingtaine d'étudiants qui ont participé soit à l'évaluation du volet promotionnel *Vers le pacifique* ou à l'évaluation des deux volets ciblés du programme l'*Allié*.

Les tâches des étudiants de premier cycle étaient principalement axées sur la cueillette des données ce qui implique, la préparation du matériel, la passation des questionnaires et la saisie informatique des données. Ces activités permettent aux étudiants de s'initier à la recherche. Dans le cadre d'une formation professionnelle en éducation, il s'agit d'un excellent moyen de développer des connaissances, des attitudes et des habiletés

de recherche. L'élaboration et l'opérationnalisation du programme l'*Allié* ont été assumés par l'équipe d'étudiants-chercheurs sous la supervision du chercheur principal et de la coordonnatrice de recherche. Ces étudiants ont été directement impliqués dans les écoles. Ils étaient responsables de la sélection des élèves, de la planification et de l'animation du programme et des suivis avec les enseignants. Ces activités permettent à ces étudiants de développer des habiletés d'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement. Leur participation active dans le milieu leur permet également de s'initier aux différentes modalités entourant la recherche collaborative avec des partenaires du milieu scolaire. Les activités reliées au volet parental impliquent également ces étudiants gradués. Ces derniers ont animés les ateliers avec les parents, en collaboration avec un professionnel de l'école, et assurent le soutien et le suivi auprès des parents. Ils ont aussi été impliqués dans l'évaluation de l'intervention. Leurs tâches consistaient principalement à recueillir toute l'information nécessaire pour documenter la mise en œuvre et l'intégrité des interventions menées auprès des jeunes et des parents.

Enfin, la coordination du projet a été assumée successivement par une étudiante inscrite au doctorat puis, compte tenu de l'ampleur de la tâche, par une finissante du programme en psychoéducation la deuxième année. Sous la supervision du chercheur, la coordonnatrice avait la responsabilité de soutenir et d'assister les assistants de recherche. Notamment, elle avait la responsabilité de former les assistants à l'observation systématique et d'assurer la validité de cette démarche en soutenant une procédure interjuges. Elle est également impliquée dans l'analyse des données et dans la rédaction des articles scientifiques et du rapport de recherche et contribuera à la diffusion des résultats de recherche dans les communautés professionnelles et scientifiques.

Ces étudiants profitent d'un environnement de recherche dynamique auquel se joignent d'autres assistants de recherche et étudiants des co-chercheurs. La participation à ce projet leur permet de développer leurs habiletés et aptitudes à la recherche et à l'intervention. Certains d'entre eux réalisent leur mémoire professionnel ou de recherche à l'intérieur de ce projet. D'autre part, tous les étudiants sont encouragés à participer à des événements scientifiques et professionnels (congrès) et à faire paraître leurs résultats de recherche dans des revues avec comité de pairs.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bank, L., Patterson, G.R. & Reid, J.B. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescence and later adult males. Dans G.H. Brody (Ed.) *Sibling relationships: Their causes and consequences*. Norwood (NJ): Ablex.
- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel (1994). Effects of training social competence in children : A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271.
- Bélanger, J., Bowen, F. & Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*. 18(1), 77-104.
- 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*. Mai. 8 pages
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. & Hamel, M. (2001). La compétence sociale comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des adolescents. Dans M. Hamel, L. Brunet & C. Martin (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être chez les jeunes d'âge scolaire* (p. 51-99) Publications du Québec.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (p.165-229). Presses de l'Université du Québec.
- 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. 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.



- 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. Vol 32 (1), p. 69-86.
- Bullock, L.M. & Wilson, M.J. (1989). Behavior Dimensions Rating Scale (traduite et validée par M.Poiriwer, R.Tremblay & M. Freeston, 1992) Québec, Commission scolaire de la Jeune Lorette.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). Lifelines and risks: pathways of youth in our time. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Chamberlain, P & Patterson, G.R. (1995). Discipline and child compliance in parenting : Dans M.H. Bornstein (Ed.) Handbook of parenting, vol 4. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Claes, M (2003). L'univers social des adolescents. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Comeau, J. & Claes, M. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? Lien sociale et politiques – RIAC. Familles et école, 35, 75-85.
- Coie, J. D., Terry, R., Zakriski, A., & Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences in delinquent behavior. In J. McCord (Ed.), Coercion and punishment in long-term perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In: W. Damon & N. Eisenberg (sous la dir. de), Handbook of Child Psychology, New York, Wiley, vol. 3 - Social, Emotional and Personality Development, p. 779-862.
- Coie, J. D, Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2000). Avis. Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles. Gouvernement du Québec : Conseil de la famille et de l'enfance.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à partager. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- 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, 107-127.

- Desbiens, N & Massé, L (2006). Le plan d'intervention et le plan de services individualisés. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.). Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Gaëtan Morin Éditeur. La Chenelière Éducation, Montréal.
- Desbiens, N., Royer, É., Bertrand, R. & Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Impact d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. Revue Québécoise de Psychologie, 21(2), p.57-79.
- Desbiens, N. (2003). Adaptation scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves en difficulté de comportement. Approche neurologique et psychologique des apprentissages chez l'enfant n°71 (vol 15), pp 14-27.
- Desbiens, N. & Royer, É. (2003). Peer groups and problem behavior: a study of school-based intervention for children with emotional and behavioural difficulties. Emotional and Behavioural Difficulties. 8(2), pp,120-139.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Eds.), 6,12,17 Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire (251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- Dishion, T. J., Andrews, D. M., & Crosby, L. (1995). Antosocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interpersonal process. Child Development, 66, 139.151.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. Dans, Garber, J. (Ed), Dodge, K.A. (Ed), & al. (1991). The development of emotion regulation and dysregulation. Cambridge studies in social and emotional development. (pp. 159-181). New York, NY, USA: Cambridge University Press. xii, 338 pp.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (dir.), Minnesota Symposium on Child Psychology (vol. 18, p. 77-125). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Dumas, J.E. (1997 ). Home and school correlates of early at-risk status: A transactional perspective. Dans R.F. Kronick (Ed.) At-risk youth: Theory, practice, reform. New-York: Garland Publishing.
- Dumas, J.E., LaFreniere, P.J., & Serketich, W.J. (1995). Balance of power: A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive and anxious children. Journal of Abnormal Psychology, 104, 104-113.

- Dryfoos, J. G. (1990). Adolescents at risk: Prevalence and prevention. New-York: Oxford University Press.
- Elias, M.J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. The Journal of Primary Prevention, 16(1), 5-24.
- Eron, L.D. (2000). A psychological perspective. Dans Van Hasselt, V. B., & Hersen, M. (Eds), Aggression and violence: An introductory text (23-39). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: social networks and homophily. Exceptional Children, 62, 431-450.
- Forget, G., Bilodeau, A., & Tétrault, J. (1992). Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire : Un lien insolite mais réel. Apprentissage et Socialisation, 15, 29-38.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., MacMillan, D. L., Asarnow, J. R. & al. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorder: Developmental aspects of systems of care. Behavioral Disorders, 21, 226-240.
- Gagné, M-H., Desbiens, N. & Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. Revue Éducation et Francophonie. Numéro spécial sur la violence à l'école. Vol 32 (1), p. 276-311.
- Gifford-Smith, Dodge, Dishion & McCord, (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. Journal of Abnormal Child Psychology, vol. 33. Pp.255-265.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel or rebuild? Behavioral Disorders, 24, 19-25.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. Development and Psychopathology, 11, 251-268.
- Janosz, M., George, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue canadienne de Psycho-Éducation, 27(2), 285-306.
- Janosz, M. Bowen, F. Chouinard, R & Desbiens, N., (2001). Le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES) pour les écoles primaires. Montréal. Université de Montréal.

- Hamel, M., Blanchet, L. & Martin, C. (2001). 6-12-17 Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire. Publications du Québec.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. V. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (156-183.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factor for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1). 64-105.
- Kauffman, J. W. (1997). Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth. (6th edition). Toronto: Merrill Pu.Co.
- Kavale, K., Mathur, S., Forness, S., Rutherford, R., & Quinn, M. (1997). Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T. Scuggs & M. Mastropieri (Eds). *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol.11).
- Kennedy, M.R. (1991). Homeless and runaway youth mental health issues : No access to the system. *Journal of Adolescent health*, 12, 576-579.
- Kortering, L. J., & Blackorby, J. (1992). High school dropout and students identified with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18, 24-32.
- Ladd, G.W. (1989). Children's social competence and social supports : Precursors of early school adjustment ? In B.H. Schneider & collaborateurs (sous la direction de), *Social Competence in Developmental Perspective*, Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K., & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1053-1058.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Dans E.M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology*, vol 4. *Socialization, personality and social development*. New-York (NY): Wiley.
- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1996). Analysis of literature on social competence of behaviorally disordered children and youth. In L. M., Bullock, R. A Gable, R. B., Rutherford. *Improving the social skills of children and youth with emotional/behavioral disorders*. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

- Massé, L. (2006). Les méthodes d'intervention cognitivo-comportementales. Dans : L. Massé, Desbiens, N & Lanaris, C. (2006). Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention. Gaëtan Morin éditeur : Montréal.
- 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.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age : Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69, 1390-1405.
- Moos, R. & Moos, B. (1994). *Family Environment Scale Manual: Development, Applications, Research - Third Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations : A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- 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*. Tome 1 « Les problèmes internalisés » (p. 141-188). Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Paquin M. & Drolet, M. (2006). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants. Dans : L. Massé, Desbiens, N & Lanaris, C. (2006). Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention. Gaëtan Morin éditeur : Montréal.
- Patterson G. R. (1982). Coercive family process. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). A social learning approach: Vol.4. Antisocial boys. Eugene, OR: Castilla.
- 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.
- Polansky, N. A., Gaudin, J. M., Ammons, P. W., & Davis, K. B. (1985). The psychosocial ecology of the neglectful mother. *Child Abuse and Neglect*, 9(2), 265-275.
- Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W.F. (2001). Young children's emotionally charged moral narratives : Relations with attachment and behavior problems. *Early Education and Development*, 12, 165-184.

- Reid, J.B., Patterson, G.R., & Snyder, J. (Eds.) (2002). Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reppucci, N.D., Fried, C.S., & Schmidt, M.G. (2002). Youth violence: Risk and protective factors. Dans R.R. Corrado, R. Roesch, S.D. Hart, & J.K. Gierowski (Eds.), *Multi-problem violent youth: A foundation for comparative research on needs, interventions and outcomes (3-22)*. Amsterdam : IOS Press.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S. & Bélanger, J. (1997). Validation du questionnaire « Répertoire d'habiletés à l'école ». 20<sup>e</sup> Congrès Annuel Conseil Québécois de Recherche en Psychologie, Sherbrooke.
- Royer, E., Bitadeau, I., Desbiens, N., Maltais, N., & Gagnon, M. (1997). Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire. *Science et comportement*, 26, 1-16.
- Royer, É., & Deslandes, R.(1996). L'école, la famille et les difficultés de comportement: perspectives d'intervention. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 33, 203-226.
- Royer, É., Morand, C., Desbiens, N., Moisan, S. & Bitadeau, I. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des Sciences de l'éducation* 16 (1). p.219-236
- Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon & N. Eisenberg (sous la direction de), *Handbook of Child Psychology. Volume 3 - Social, Emotional and Personality Development*. New York : Wiley.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Tousignant, M. (1993). Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire. Montréal : Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale. Rapport de recherche au CQRS.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. & Charlebois, P. (1985). The preschool behavior questionnaire: stability of its factor structure between sexes, ages, and socioeconomic classes. Communication on 8<sup>th</sup> Biannual Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tours.
- Vitaro, F. & Gagnon, C., Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec, 2000.

- Walker, H. M., & Severson, H. H. (1994). Systematic screening for behavior disorders. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: strategies and best practices. California: Brooks/Cole Publishing company.
- Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. Dans I.E. Sigel & A. Renninger (dir.), Handbook of Child Psychology (5<sup>e</sup> éd.). Volume 4: Child psychology in practice (p. 955-998). New York : John Wiley
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent training with low-income families: Promoting parental engagement through a collaborative approach: Dans Lutzker (Ed.) Handbook of child abuse research and treatment. New-York: Plenum Press.
- Webster-Stratton, C. & Hancock, M. (1998). Training for parents of youth children with conduct problems: Content, methods and therapeutic processes. Dans J.M. Briesmeister & C.E. Shaefer (Eds.) Handbook of parent training. New-York: John Wiley.