

ÉVALUATION DES IMPACTS DU PROGRAMME D'INTERVENTION L'ALLIÉ

UNE APPROCHE MULTIMODALE POUR REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT ET PRÉVENIR LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

NADIA DESBIENS^{AC}, FRANÇOIS BOWEN^{AC}, MICHEL JANOSZ^{AC}, JEAN BELANGER^{BC},
JONATHAN LÉVESQUE^A, SOPHIE PASCAL^{AC}

^AUNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, ^BUNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, ^CGRES

ABSTRACT

Cet article présente les résultats d'impact du programme multimodal l'*Allié* destiné aux enfants âgés de 8 à 12 ans qui présentent des difficultés de comportement à l'école. Ce programme a pour objectif, à court et moyen termes, de remédier aux problèmes de comportement et d'éviter leur aggravation et, à long terme, de prévenir la violence en milieu scolaire. Il comprend deux volets complémentaires d'activités : 1- un volet enfant visant à renforcer le développement des habiletés sociales et les habiletés de résolution de conflits et 2- un volet parent visant à renforcer les habiletés parentales et les pratiques éducatives. Le programme a été implanté dans 6 écoles de la région de Montréal auprès de 184 élèves présentant des troubles du comportement (124 garçons et 60 filles) et a été évalué selon un devis quasi-expérimental comprenant un groupe témoin. L'évaluation des impacts a été réalisée auprès des enseignants, des professionnels de l'école, des parents, des élèves participants au programme et auprès de leurs camarades de classe. Au terme d'une année d'implantation du programme, les résultats appuient l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant participé au programme l'*Allié* ont réalisé plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales.

MOTS-CLES

École, prévention ciblée, évaluation de programme, difficultés de comportement.

INTRODUCTION

Depuis plus de vingt ans, des efforts considérables sont déployés par la communauté scientifique et professionnelle pour développer des programmes de prévention visant à contrer la violence, la délinquance et la criminalité chez les jeunes. Or, les problèmes de comportement, au cœur de toutes ces problématiques, sont multidimensionnels et leurs déterminants englobent aussi bien des facteurs de risque individuels que des facteurs interpersonnels et environnementaux. À cet égard, chercheurs et intervenants reconnaissent aujourd'hui l'importance d'adopter une vision écosystémique du phénomène et, par conséquent, de proposer des interventions multimodales dans la prévention de l'apparition, du maintien et de l'aggravation des troubles du comportement afin d'agir de concert sur l'enfant et son environnement social (Beelmann & Losel, 2006; Gansle, 2005; Paternite, 2005; Vitaro & Caron, 2000).

La prévention en milieu scolaire constitue un volet important de tout plan de prévention des troubles du comportement et des problèmes qui leur sont associés. De par sa mission éducative et les opportunités quotidiennes qu'elle offre pour intervenir auprès des enfants, l'école représente un milieu privilégié pour concevoir et mettre en place des actions préventives. On y retrouve en effet une équipe d'éducateurs - enseignants et professionnels - dédiés pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages et favoriser le développement de ses compétences intellectuelles, comportementales et sociales. Or, la pluralité des facteurs et des processus en jeu dans le développement de l'enfant, autant que dans le développement des difficultés de comportement, nécessite que les actions menées par le milieu scolaire s'inscrivent dans un plan de prévention global, vaste et concerté. Un tel plan d'action ne sera efficace que si les moyens mis en œuvre 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).

L'implantation d'un programme de prévention des troubles du comportement à l'école exige, en premier lieu, qu'il se réalise dans un environnement scolaire cohérent. L'éducation menée dans les classes doit, en effet, nécessairement être soutenue par une politique scolaire congruente et la disponibilité de personnes-ressources pour intervenir auprès des enfants qui présentent des besoins plus particuliers. L'efficacité d'un tel programme repose forcément sur une collaboration étroite entre la direction, les enseignants et les autres agents d'éducation intervenant en milieu scolaire. Il importe donc que tous les adultes de l'école agissent de concert 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 (Gottfredson & Gottfredson, 2001; Paige, Kitzis, Wolfe & Kitson, 2006). Principaux agents d'éducation, les parents doivent également être partie prenante de tout programme éducatif proposé par l'école. Il appartient donc à l'école de s'assurer du concours des parents pour la soutenir dans ses actions, particulièrement lorsque leur enfant présente certaines difficultés sur le plan de ses apprentissages ou de son comportement. Enfin, tel que le suggère le *Consortium on the School-based Promotion of Social Competence* (1994), l'école doit privilégier des actions préventives concertées, à long terme, multidimensionnelles et de nature communautaire (Day, Golench, MacDougall & Beals-Gonzalez, 1995; Weissberg & Greenberg, 1998). Pour faire face à des problèmes sociaux aussi complexes que les difficultés de comportement et la violence en milieu scolaire, les programmes de prévention doivent planifier des interventions à plusieurs niveaux et viser simultanément les jeunes et leur environnement immédiat (famille, école, autres milieux de vie) de façon à maximiser leur efficacité.

Plusieurs initiatives sont mises de l'avant dans les écoles du Québec pour prévenir la violence et diminuer les troubles de comportement chez les élèves (à ce sujet, voir la recension de Gaudet & Breton, 2009). Toutefois, les programmes structurés ayant fait l'objet d'une évaluation rigoureuse, tant sur le plan de leur implantation que de leur effet auprès des jeunes, sont relativement peu nombreux. Les programmes les plus répandus sont dits universels puisqu'ils s'adressent à tous les élèves. Ces programmes, mis en œuvre à l'intérieur de la classe, visent à promouvoir des compétences sociales de base telles que la reconnaissance des émotions et des habiletés de résolution de conflits. Les programmes *Vers le pacifique* (Centre Mariebourg, 1998) et *Contes sur moi* (Bélanger, Tremblay & Martin, 2003) en sont de bons exemples. Par ailleurs, certains chercheurs québécois et organismes ont conçu des programmes destinés spécifiquement aux enfants qui manifestent des difficultés comportementales ou ont adapté les programmes de type universel pour répondre aux besoins plus spécifiques de ces jeunes. Ces programmes de prévention de type ciblé misent sur le développement d'habiletés sociales et émotionnelles pour diminuer les conduites inadéquates et améliorer les compétences personnelles des enfants à la régulation des émotions et à la résolution de problèmes interpersonnels. Ils sont le plus souvent offerts aux jeunes enfants (préscolaire, maternelle, 1^{er} cycle du primaire) qui manifestent certaines difficultés comportementales dès leur rentrée à l'école. Dans cette catégorie, on retrouve, par exemple, les programmes *Fluppy* (Capuano, Francoeur & Giguère, 1994) et *Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs... et autres* (Charlebois, Gauthier & Rajotte, 2003).

Bien que plusieurs programmes de prévention universels ou ciblés possèdent, à des degrés variables, des éléments d'intervention multimodale, il

existe toutefois peu de programmes qui œuvrent selon une approche globale visant à la fois la réduction de plusieurs facteurs de risque et l'augmentation des facteurs de protection. Ce constat demeure une réalité même en élargissant la recherche à l'ensemble de l'Amérique du Nord. La mise en œuvre et l'évaluation de programmes d'intervention multimodale s'avèrent en effet exceptionnelles. Il faut cependant admettre que ce type de programme d'intervention, en raison de leur ampleur, nécessite des investissements humains et financiers très importants et exige un partenariat efficace entre les différents acteurs du milieu scolaire, communautaire et universitaire.

LE PROGRAMME MULTIMODAL L'ALLIÉ

C'est dans la perspective de répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire dans sa prise en charge des enfants en difficulté de comportement que le programme l'*Allié* a été conçu. Le programme, ses fondements et son processus d'élaboration ont été décrits en détail par Desbiens, Bowen, Pascal & Janosz (2009). Mentionnons qu'il tire son nom de l'alliance d'intervention qu'il propose autour des trois grands agents de socialisation de l'enfant, soit la famille, l'école et les pairs. Le programme vise à renforcer les facteurs de protection de nature individuelle (amélioration des compétences cognitives, sociales et comportementales), tout en tentant de diminuer certains facteurs de risque en soutenant les parents dans la gestion des comportements de leur enfant, en cherchant à contrecarrer l'affiliation à des pairs déviants et en favorisant la communication entre les différents agents d'éducation entourant le jeune en difficulté.

De façon plus précise, le programme l'*Allié* a pour but de prévenir la cristallisation et l'aggravation des problèmes de comportement chez les enfants des second et troisième cycles du primaire, âgés de 8 à 12 ans, considérés à risque parce qu'ils présentent déjà certaines difficultés comportementales à l'école et à la maison. Le programme poursuit les objectifs généraux suivants :

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

Combinant à la fois des stratégies de prévention de type ciblé indiqué et sélectif, le programme propose deux volets d'intervention complémentaires :

- la participation des jeunes présentant des difficultés de comportement et de certains camarades de classe agissant comme pairs aidants à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels;
- la participation des parents à un programme visant à améliorer les habiletés parentales et les pratiques éducatives.

HYPOTHÈSE

Notre hypothèse principale est que l'apprentissage systématique d'habiletés sociales soutenu et renforcé par les agents de socialisation les plus significatifs pour l'enfant (pairs, parents, personnel enseignant et professionnel) augmentera la compétence sociale des élèves présentant des difficultés de comportements tout en diminuant l'intensité et le nombre de comportements inadaptés et améliorera la qualité de la relation de ces enfants avec leurs camarades, leurs parents et leurs enseignants. Plus particulièrement, nous postulons que la participation au programme d'intervention *l'Allié* :

- amènera une augmentation des connaissances liées aux habiletés de résolution de conflits, une amélioration au niveau des habiletés sociocognitives et comportementales ainsi qu'une réduction des problèmes externalisés et/ou internalisés (effets proximaux);
- amènera une diminution des taux de victimisation et une amélioration du climat scolaire (effets distaux).

MÉTHODOLOGIE

DEVIS DE RECHERCHE

L'évaluation du programme *l'Allié* s'inscrit dans une programmation de recherche plus large comprenant d'abord l'évaluation du programme de type universel *Vers le pacifique* entre 2001 et 2005 (Bowen, Rondeau, Fortin, Dias, Bélanger, Desbiens & al., 2006) À l'origine, huit écoles expérimentales et cinq écoles témoins participaient à l'évaluation de ce programme universel selon un devis de recherche quasi-expérimental incluant un groupe expérimental et un groupe témoin. Par la suite, les écoles ayant implanté avec succès le programme *Vers le pacifique* ont été invitées à poursuivre la collaboration avec

notre équipe en implantant simultanément les deux volets complémentaires de prévention ciblée indiquée (volet enfant) et sélective (volet parent) du programme l'*Allié*. Au final, six écoles du groupe expérimental et quatre écoles du groupe témoin ont implanté le programme l'*Allié* lors des années scolaires 2004-2005 et 2005-2006. Ces écoles sont situées dans la grande région de Montréal et sont réparties au sein de trois commissions scolaires. Elles ont été sélectionnées sur la base du niveau socioéconomique du bassin qu'elles desservent (défavorisé). Une analyse des caractéristiques socio-économiques des écoles indique qu'elles sont équivalentes sur la base de l'indice de seuil de faible revenu et sur l'indice IMSE (mère sans diplôme et parents inactifs) ($t_s(8) < 1,10$; $p_s > 0,30$).

Les écoles expérimentales ont reçu les services de l'équipe de recherche afin d'implanter les deux volets du programme d'intervention l'*Allié*. Les écoles constituant le groupe témoin n'implantaient pas le programme et ne recevaient pas de soutien de la part de l'équipe de recherche. Toutefois, durant toute la durée de l'expérimentation, les services usuels de l'école (psychologie, psychoéducation, etc.) sont demeurés disponibles pour les élèves ayant des difficultés de comportement.

PARTICIPANTS

Comme ils devaient être interrogés dans la procédure de dépistage des élèves ayant des difficultés de comportement et lors de l'évaluation des effets au niveau école, notamment par les évaluations sociométriques, le consentement parental de tous les enfants des deuxième et troisième cycles du primaire était requis (55% des parents ont accepté que leur enfant participe au projet soit un $N=1735$)¹. Dès l'obtention du consentement parental, la collecte de données auprès des élèves, de leurs enseignants et des professionnels de l'école a permis de cibler les élèves ayant des difficultés de comportement. Cette sélection a été réalisée selon une démarche séquentielle impliquant en premier lieu une procédure d'évaluation comportementale de tous les élèves réalisée par les enseignants puis, pour les jeunes retenus à cette première étape, une évaluation des difficultés de comportement à l'aide d'un instrument standardisé complété par les professionnels œuvrant auprès de cette clientèle (voir la section portant sur les instruments). Dans le cadre de cette étude évaluative, étaient considérés en difficulté de comportement les élèves présentant des problèmes de types externalisés, internalisés ou mixtes.

Chaque élève en difficulté de comportement sélectionné pour participer au programme a été invité à identifier un camarade de classe pour l'accompagner aux rencontres du programme. La procédure sociométrique utilisée pour

¹ 26% des parents ont refusé que leur enfant participe au projet, alors que 19% n'ont pas retourné le formulaire de consentement, et il est assumé qu'ils ont refusé.

l'évaluation d'impact du programme (voir la section des instruments) a été mise à profit. Ce camarade ne devait cependant pas présenter lui-même de difficultés comportementales importantes, puisqu'il était invité à agir comme pair aidant et à soutenir l'intervention. Après sollicitation des consentements auprès des enfants et des parents, 64% des élèves ciblés en difficulté de comportement et 65% de leurs amis ont accepté de participer au programme d'intervention l'*Allié*.

Au total, 184 élèves (124 garçons et 60 filles) en difficulté de comportement ont participé au programme tandis que 116 élèves ont participé en tant que pair aidant (63 garçons et 53 filles). Le groupe contrôle, quant à lui, comprenait 171 élèves, dont 109 garçons et 62 filles.

Les parents des élèves en difficulté participant au programme l'*Allié* ont été invités à participer à une série de rencontres de soutien. Il est à noter que sur les six écoles expérimentales, deux écoles se sont montrées réticentes à implanter le volet parent alors qu'une autre école a éprouvé des difficultés dans le recrutement et la rétention des parents. Dans les trois écoles qui ont implanté le volet parental malgré un déploiement important d'énergie et la mise en place de nombreuses stratégies de recrutement seulement 24% des parents ont participé en tout ou en partie au programme durant l'année scolaire.

PROCÉDURES

L'évaluation des impacts a été réalisée en effectuant un pré-test en début d'année scolaire (pré-test qui avait aussi un but de dépistage afin de constituer les groupes d'élèves participant aux rencontres du programme l'*Allié*) ainsi qu'un post-test en fin d'année scolaire, et ce, autant pour les élèves des écoles expérimentales que témoins. Une évaluation de suivi (*follow-up*) avait été planifiée par notre équipe de recherche, mais un manque de financement nous a empêchés d'y donner suite.

INSTRUMENTS

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

L'EEDC est composée de 43 items présentés sous forme de descripteurs bipolaires. L'instrument permet l'évaluation de quatre types de comportements : 1- agressif-perturbateur (14 items; $\alpha=0,94$), 2- irresponsable-inattentif (10 items; $\alpha=0,92$), 3- renfermé (13 items; $\alpha=0,92$) et 4- craintif-anxieux (9 items; $\alpha=0,85$). Cet instrument comporte d'excellentes qualités psychométriques et présente l'avantage d'avoir été traduit en français

et normalisé sur un échantillon québécois. L'EEDC a été administré en pré-test uniquement, dans le cadre du processus de sélection des élèves en difficulté de comportement. Dans cette perspective, seuls les jeunes se situant à au moins un écart-type de la moyenne, soit à un score supérieur ou égal à 60, ont été considérés comme présentant des difficultés de comportement. Les élèves participant au programme l'*Allié* présentent un score moyen de 65,0 au pré-test pour l'échelle agressif-perturbateur (1,5 écart-type au dessus de la moyenne nationale).

Échelles de désignation comportementale

Ces échelles ont été 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 d'enfants d'âge scolaire (Coie, Dodge & Copotelli, 1982; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Ces échelles possèdent des qualités de sensibilité aux changements et une bonne validité interne, externe et écologique. Plusieurs questions qui composent les échelles de désignation comportementale sont tirées du QECP (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon & Charlebois, 1985), instrument utilisé pour évaluer les comportements prosociaux et les problèmes de conduite externalisés. À ceci 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.

Les versions « enseignants » et « parents » des échelles de désignation comportementale comprennent 26 items. L'enseignant titulaire et le parent doivent évaluer si chacun des items correspond « pas du tout », « un peu », « assez » ou « tout à fait » à l'enfant. La version « élèves », quant à elle, est composée de 15 items. Les répondants doivent encercler le nom des élèves qui correspondent à chaque item lu par l'assistant de recherche. À partir des réponses de l'ensemble des élèves de la classe, un score de nominations reçues à chacun des items est dérivé pour chaque élève et normalisé en fonction du nombre de répondants par classe², afin d'être en mesure de comparer des élèves de classes de tailles différentes.

² 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.

Des analyses factorielles menées avec l'ensemble de l'échantillon ont permis de dégager huit sous-échelles : gestion des émotions, habiletés à la résolution de conflits, autocontrôle comportemental, prosocialité, problèmes externalisés, agressivité, opposition et impulsivité.

Questionnaire de connaissances sur les habiletés sociales et de résolution de conflits

Cet instrument a été élaboré dans le cadre de cette étude afin d'évaluer l'acquisition de connaissances enseignées aux élèves participant au programme. Ces connaissances font directement référence aux contenus abordés dans les ateliers. Le questionnaire comporte une douzaine de questions et de mises en situation où l'élève doit choisir les solutions ou réactions qu'il privilégie. Deux scores sont calculés en fonction des patrons de réponse des élèves. Le premier reflète la connaissance de solutions positives dans six situations conflictuelles fictives (moyens efficaces pour se calmer, choix de stratégies favorisant la résolution de conflits et la communication harmonieuse). Le second reflète la recherche (inadéquate) de solutions négatives, souvent violentes, dans ces mêmes six situations conflictuelles fictives. Les indices de consistance interne de ces échelles sont respectivement de 0,58 et 0,78.

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 de son école en fonction de trois grands thèmes principaux : 1- le climat scolaire sur le plan relationnel et sur le plan éducatif, en matière de justice, de sécurité et d'appartenance; 2- les pratiques éducatives (système d'encadrement et de reconnaissance, pratiques pédagogiques, temps consacré à l'enseignement, occasions d'engagement scolaire et parascolaire, leadership et style de gestion de l'école, soutien aux élèves en difficulté) et 3- les problèmes de violence (verbale, physique et psychologique) subie ou observée. Le QES se décline en deux versions, une pour les écoles primaires et l'autre pour les écoles secondaires. Chacune de ces versions se décline à leur tour en version pour les élèves et une autre pour les membres du personnel. En ce qui concerne la version élèves - primaire, elle s'adresse aux élèves de la quatrième à la sixième année. Dans le cadre de l'évaluation de *l'Allié*, une version abrégée a été administrée aux élèves de troisième année. Le QES a fait l'objet d'une validation auprès des élèves d'une centaine d'écoles situées dans différentes régions du Québec (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard & Desbiens, 2007). La consistance interne

(alpha de Cronbach) varie entre 0,60 et 0,91 selon les sous-échelles, avec une moyenne de 0,76 (N variant entre 892 et 1162).

RÉSULTATS

PROCÉDURES ANALYTIQUES

Avant de présenter les résultats, il importe de mentionner que si les écoles expérimentales et témoins ne présentaient pas de différences significatives (taille de l'école, indice et rang de faible revenu, indice et rang IMSE), les élèves quant à eux se distinguaient sur certaines dimensions mesurées au pré-test. Ainsi, les enseignants des élèves présentant des difficultés de comportement du groupe témoin perçoivent ces derniers plus compétents socialement que ceux du groupe expérimental. Par ailleurs, mentionnons également que les évaluations n'ont été effectuées qu'auprès des élèves en difficulté de comportement (exclusion des pairs aidants), car ils constituent la cible de l'intervention, les pairs aidants faisant, en quelque sorte, partie des moyens d'intervention. Le tableau I présente les moyennes et écarts-types des différentes variables sociodémographiques.

Tableau I. 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
	Habilités 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

*Seules les variables dont le niveau de signification est à $p \leq 0,05$ sont présentées dans le tableau.

Selon les enseignants, les élèves du groupe témoin présentent 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 ($F(1, 342)=3,53$; $p=0,06$) que ceux du groupe expérimental. 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 de connaissances sur les habiletés sociales et de résolution de conflits au pré-test que les élèves du groupe témoin, ce qui est fort probablement attribuable à l'implantation préalable du programme

Vers le Pacifique dans les écoles expérimentales, programme qui enseigne également des stratégies de résolution de conflits.

Par ailleurs, des différences au niveau de l'environnement socioéducatif des écoles sont aussi à noter. La comparaison effectuée au moyen d'analyses de variance sur les différentes sous-échelles du questionnaire de l'environnement socioéducatif 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. Ces différences peuvent être également attribuables à l'implantation du programme *Vers le Pacifique*. Le tableau II présente les moyennes et écarts-types des dimensions démontrant une différence significative.

Tableau II. 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

Dans ces conditions, puisqu'une simple comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin permettrait difficilement de témoigner de changements chez les élèves du premier groupe, la procédure analytique adoptée consiste en une série d'analyses de variance à mesures répétées sur les scores au pré-test et au post-test sur les 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 et internalisés). Cette procédure permet ainsi de comparer l'évolution de chacun des deux groupes plutôt que l'écart entre eux ce qui apparaît plus pertinent dans les circonstances observées.

Les résultats sont présentés en fonction du modèle logique du programme qui distingue les effets proximaux – les gains attendus chez les enfants concernant les connaissances relatives à la résolution de conflits et la mise en pratique des comportements qui y sont associés – des effets distaux – diminution du taux de victimisation et amélioration du climat scolaire.

LES IMPACTS PROXIMAUX AU TERME DE LA PARTICIPATION AU PROGRAMME

L'analyse de variance à mesures répétées menée sur le questionnaire d'acquisition de connaissances (évaluation autorévélee par l'élève en

difficulté) démontre un effet d'interaction significatif avec la variable groupe (expérimental ou témoin). Les moyennes et écarts-types pour chacune des sous-échelles en fonction de ce niveau sont présentés au tableau III.

Tableau III. Moyennes et écarts-types aux sous-échelles du questionnaire d'acquisition de connaissances (autorévélé), 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

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

En fonction du questionnaire d'acquisition des connaissances, les résultats indiquent 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). En effet, les élèves du groupe expérimental évoluent de façon significativement plus positive que les élèves du groupe témoin : 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 régressent sur cette dimension ($t(120)=-1,78$; $p=0,08$).

L'analyse de variance à mesures répétées sur le questionnaire de désignation comportemental (version enseignants) en lien avec l'atteinte des habiletés sociocognitives et comportementales visées par le programme démontre un effet d'interaction significatif entre le temps et le groupe d'appartenance ainsi qu'un effet d'interaction temps*groupe*sexe*nature des difficultés. Les moyennes et écarts-types aux différentes sous-échelles en fonction du groupe (expérimental ou témoin), du sexe et de la nature des

difficultés (problèmes externalisés ou mixtes et internalisés) sont présentés au tableau IV (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 V.

Tableau IV. 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

* 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 V. 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	df	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

* 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. 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 ($t(154)=2,99$; $p=0,00$).

Par ailleurs, les résultats de l'analyse révèlent un effet d'interaction triple pour trois sous-échelles, soit la gestion des émotions, l'autocontrôle comportemental ainsi que les problèmes internalisés. Ceux-ci nécessitant la réalisation d'analyses distinctes en fonction d'un des facteurs, le choix s'est porté sur 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 ou mixtes - 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 l'échelle de gestion des émotions, aucun effet significatif n'est observé pour le groupe d'élèves manifestant des problèmes internalisés. Toutefois, 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. Ce résultat est ensuite décomposé en fonction du

sexe. Ce dernier résultat révèle que les garçons du groupe expérimental présentant des difficultés de type externalisé ne se distinguent pas significativement des garçons du groupe témoin présentant le même type de difficultés en ce qui concerne leurs acquis en gestion des émotions entre le pré-test et le post-test ($F(1, 151)=1,84$; $p=0,18$). A l'inverse, chez les filles présentant des problèmes externalisés, on observe un effet temps*groupe ($F(1, 60)=6,73$; $p=0,01$): les filles du groupe expérimental ayant des problèmes externalisés augmentent davantage leur habileté de gestion des émotions que les filles externalisées du groupe témoin. D'ailleurs, le score au post-test est significativement supérieur au score au pré-test pour ces filles du groupe expérimental ($t(35)=2,31$; $p=0,03$) alors qu'il n'y a pas de différence significative chez les filles du groupe témoin.

Pour ce qui est de 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 aux problèmes externalisés: l'analyse est donc faite de façon séparée selon le sexe. Chez les garçons présentant des problèmes 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 ($F(1, 60)=12,50$; $p=0,00$): les filles appartenant au groupe expérimental ayant des problèmes externalisés démontrent un meilleur autocontrôle comportemental que les filles du groupe témoin avec le même type de difficultés. D'ailleurs, le score au post-test est significativement supérieur au score au pré-test pour ces filles ($t(35)=3,46$; $p=0,00$), la baisse chez les filles du groupe témoin étant marginalement significative : $t(25)=-1,72$, $p=0,09$).

Un dernier effet d'interaction triple est à décomposer en fonction de la nature des problèmes, dans le cas présent, les problèmes de type internalisé, tels que rapportés par l'enseignant. D'une part, chez les élèves présentant des problèmes externalisés, on observe un effet temps*groupe ($F(1, 210)=8,25$; $p=0,00$) : les élèves du groupe témoin ayant des problèmes externalisés voient leurs problèmes internalisés diminuer davantage ($t(93)=-4,66$; $p=0,00$) que les élève du groupe expérimental ($t(119)=-1,86$; $p=0,07$).

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 présentant des problèmes internalisés des garçons avec le même type de problème.

En ce qui concerne l'évaluation par les parents des habiletés sociocognitives et comportementales de leur enfant, une analyse de variance à mesure répétée a été effectuée en fonction du groupe et de la nature du problème, sans tenir compte du sexe de l'enfant. Étant donné le faible taux de réponse des parents, la taille de l'échantillon était en effet trop restreinte pour pouvoir mettre plus de deux facteurs dans l'analyse. Les résultats indiquent 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. Les moyennes et écarts-types en fonction de ces sous-groupes sont présentés au tableau VI, et les résultats pour les sous-échelles sont présentés au tableau VII.

Tableau VI. 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
Habiletés 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 VII. 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

* Effet d'interaction Temps*Groupe*Nature des difficultés

L'effet est décomposé en fonction de la nature des difficultés. En ce qui concerne la gestion des émotions, il y a présence d'un effet significatif d'interaction simple temps*groupe chez les élèves manifestant des problèmes externalisés : les élèves du groupe expérimental présentant des problèmes externalisés font preuve, selon leurs parents, d'une meilleure gestion des émotions que les enfants du groupe témoin avec le même profil ($F(1, 40)=5,80$; $p=0,02$), alors que chez les élèves manifestant des problèmes internalisés, il n'y a pas de différence significative.

Quant aux problèmes internalisés, on obtient encore une fois un effet d'interaction double temps*groupe*nature des difficultés ($F(1, 57)=3,87$; $p=0,05$), analysé 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 du groupe expérimental ayant des problèmes externalisés voient leurs problèmes internalisés demeurer constants, alors que ceux 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.

En regard de la perception des pairs sur ces mêmes variables sociocognitives et comportementales, l'analyse de variance à mesures répétées ne démontre aucun effet d'interaction avec le sexe des élèves ou la nature de leurs difficultés comportementales. On observe cependant un effet d'interaction simple temps*groupe pour les habiletés à la résolution de conflits et pour les problèmes externalisés. Les moyennes et écarts-types aux sous-échelles en fonction du groupe (expérimental ou témoin) sont présentés au tableau VIII, les résultats de l'analyse pour les sous-échelles sont présentés au tableau IX.

Tableau VIII. 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
Gestion des émotions						
Pré-test	0,20	0,13	72	0,16	0,12	24
Post-test	0,19	0,11	72	0,17	0,14	24
Habilités à la résolution de conflits						
Pré-test	0,16	0,14	72	0,20	0,20	24
Post-test	0,19	0,16	72	0,11	0,16	24
Prosocialité						
Pré-test	0,20	0,13	72	0,24	0,16	24
Post-test	0,20	0,12	72	0,21	0,16	24
Problèmes externalisés *						
Pré-test	0,66	0,45	72	0,48	0,35	24
Post-test	0,31	0,23	72	0,29	0,28	24
Problèmes internalisés						
Pré-test	0,09	0,11	72	0,09	0,11	24
Post-test	0,10	0,14	72	0,07	0,10	24

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

Tableau IX. 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

*Effet d'interaction Temps*Groupe

Ainsi, la perception des pairs indique que les élèves du groupe expérimental sont demeurés stables dans leurs habilités à résoudre des conflits (différence post-test-pré-test non-significative), tandis que les élèves du groupe témoin se détériorent significativement ($t(23) = -3,37$; $p = 0,00$) sur cette même compétence.

Quant aux problèmes externalisés, l'analyse 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.

LES IMPACTS DISTAUX AU TERME DE LA PARTICIPATION AU PROGRAMME

Pour évaluer les impacts distaux du programme *l'Allié*, des analyses de variance à mesures répétées ont été effectuées sur les données du Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES) pour vérifier la présence de changements dans les perceptions des élèves quant aux différentes dimensions liées au climat scolaire de l'école, aux pratiques pédagogiques en vigueur et aux problèmes de victimisation (subie ou perçue). Le tableau X présente les résultats significatifs obtenus suite à l'analyse menée avec les différentes sous-échelles du QES.

Tableau X. 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

* Effet d'interaction Temps*Groupe

**Effet d'interaction Temps*Groupe*Sexe

***Effet d'interaction Temps*Groupe*Nature des difficultés*Sexe

En ce qui concerne le climat relationnel entre les élèves, on observe un effet d'interaction triple temps*groupe*sexe*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 expérimentaux et témoins. 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 la perception du climat relationnel entre les élèves se détériore chez les répondants manifestant des problèmes internalisés ($t(28)=-2,46$; $p=0,02$), alors qu'il reste stable chez les élèves manifestant des problèmes externalisés.

Pour ce qui est de la perception du soutien aux élèves en difficulté, on observe un effet d'interaction simple temps*groupe. La perception des répondants sur cette dimension est équivalente dans les deux groupes au pré-test, mais significativement supérieure dans le groupe expérimental au post-test ($F(1, 202)=4,01$; $p=0,05$).

Pour la victimisation, on observe un effet d'interaction triple. L'effet est donc décomposé en fonction de la nature des problèmes : chez les élèves manifestant des problèmes internalisés, il n'y a pas de différence entre les groupes expérimentaux et témoins. Cependant, chez les élèves manifestant

des problèmes externalisés, on observe un effet d'interaction double temps*groupe*sexe : $(F(2, 176)=4,00; p=0,02)$. Ainsi, chez les filles ayant des problèmes externalisés, il y a un effet d'interaction simple temps*groupe $(F(1, 54)=2,92; p=0,09)$: la victimisation est équivalente chez les filles des groupes expérimental et témoin au pré-test, mais significativement inférieure dans le groupe expérimental au post-test $(F(1, 58)=3,20; p=0,07)$.

Chez les garçons aux problèmes 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 qu'est observée une diminution de la victimisation $(t(60)=-2,35; p=0,02)$.

Au niveau du sentiment de sécurité dans l'école, 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 garçons des groupes témoin et expérimental. 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. 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.

A l'origine, nous avons voulu vérifier la contribution de la participation des parents au volet parental sur les effets auprès des enfants. Toutefois, la taille réduite de l'échantillon ainsi que le nombre important de données manquantes n'ont pas permis la tenue d'analyses statistiques comparatives (groupe de participation des parents versus non-participation). C'est pourquoi nous avons plutôt ici utilisé une donnée d'implantation, soit le dosage de l'intervention. Pour ce faire, nous avons combiné le nombre d'ateliers auxquels ont participé chaque enfant et chaque parent de façon à obtenir un indice d'exposition de l'enfant au programme et avons effectué une analyse de régression. Les résultats indiquent que plus le dosage est élevé, plus les élèves gèrent mieux leurs émotions $(\beta=0,22; t=3,19; p=0,002)$, sont plus compétents pour résoudre leurs conflits $(\beta=0,25; t=3,67; p=0,001)$, sont moins agressifs $(\beta=-0,13; t=-1,94; p=0,054)$, et recherchent davantage de solutions positives en cas de conflits $(\beta=0,34; t=4,25; p=0,001)$.

DISCUSSION

Les résultats obtenus dans le cadre de l'évaluation des impacts du programme d'intervention l'*Allié* confirment partiellement l'hypothèse des effets proximaux, les élèves ayant participé au programme ayant réalisé des gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales. En effet, les élèves du groupe expérimental affichent une augmentation significative de leurs conduites prosociales (enseignants), manifestent de meilleures habiletés de résolution de problèmes et ont diminué leurs problèmes de comportement de type externalisé. 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 selon l'évaluation des enseignants. Les résultats montrent 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. Les parents perçoivent toutefois une meilleure gestion des émotions autant chez les garçons que chez les filles. L'évaluation par les pairs suggère que les élèves du groupe expérimental sont demeurés stables dans leur capacité de résoudre des conflits, alors que ceux du groupe témoin se détériorent. Toutefois, les pairs perçoivent une diminution des problèmes externalisés chez les élèves du groupe expérimental. Ce résultat n'est cependant pas appuyé par l'évaluation que font les enseignants sur cette même dimension, ceux-ci indiquent que les élèves du groupe témoin connaissent une diminution supérieure. Cette contradiction entre les perceptions des pairs et des enseignants à l'endroit des élèves en difficulté de comportement ayant participé au programme soulève des questions. Nous soulevons l'hypothèse que les enseignants aient pu minimiser les progrès accomplis pour assurer que les élèves puissent continuer à recevoir les services liés au programme. C'est du moins ce que nous ont laissé entendre certains professionnels lors de nos entretiens avec eux dans le cadre de l'évaluation de l'implantation.

Par ailleurs, 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 notre équipe aurait souhaité obtenir des résultats plus probants, 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 somme toute importantes. Ainsi, quand on compare l'évolution dans le temps plutôt que la comparaison entre les groupes, on remarque des améliorations importantes chez les élèves ayant participé au programme. Qui plus est, les gains réalisés par les enfants du groupe expérimental, même s'ils n'atteignent pas toujours le seuil de signification statistique sur certaines variables, militent en faveur de l'efficacité du programme. Des entrevues réalisées auprès des directions et des professionnels des écoles expérimentales supportent d'ailleurs les impacts sur le plan clinique chez les élèves ayant participé au programme. Les personnes interrogées notaient une amélioration au plan des difficultés comportementales ainsi qu'une diminution des problèmes sur la cour d'école. Les gains sur les effets distaux sont cependant moins probants, ce qui n'est pas surprenant puisque notre évaluation porte sur une seule année scolaire, le manque de financement n'ayant pas permis de poursuivre l'évaluation pour un second post-test l'année suivante.

Le programme *l'Allié* est une intervention multimodale qui inclut un volet parental. Or, 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 (Normand, Vitaro & Charlebois, 2000). Or, nous avons quand même pu constater, en utilisant le dosage de l'intervention, que les enfants qui ont été davantage exposés au programme en raison de la participation de leurs parents au groupe de soutien du programme *l'Allié*, ont nettement amélioré leurs comportements, notamment sur le plan de l'agressivité, comparativement à ceux dont les parents ne participaient pas. Or, en observant les données recueillies sur le fonctionnement familial (ne faisant pas l'objet de cet article), celles-ci suggèrent que les parents participant au programme affichaient davantage de difficultés sur le plan de la cohésion et de la communication et que leurs familles vivaient 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 maintenu 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 que nous interprétons comme un signe encourageant et

milite en faveur de l'importance de proposer de tels programmes aux parents d'enfants en difficulté de comportement en dépit de la charge que cela sous-tend en terme de recrutement.

Enfin, puisque certains parents se sont montrés réticents à la participation de leur enfant à titre de pairs aidants auprès des élèves en difficulté de comportement, notre équipe a souhaité vérifier si ces élèves ont subi des influences négatives en se joignant au groupe l'Allié. Or, les analyses préliminaires menées à cet égard à partir des évaluations des enseignants indiquent que leur participation au programme n'a pas provoqué d'effets négatifs chez les pairs aidants (Desbiens, Lévesque, Bowen & Dumoulin-Charrette, 2009), le comportement de ces élèves ne s'étant pas dégradé suite à leur participation au programme. Des analyses plus sophistiquées ont également été réalisées sur la base d'observation systématique des comportements au sein des ateliers d'habiletés sociales de façon à documenter les effets iatrogènes possibles – ces résultats seront publiés dans un prochain article (Desbiens et coll., en préparation)

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 sociocognitifs et comportementaux) que pour les effets distaux (victimisation, amélioration du climat scolaire).

LIMITES DE L'ÉTUDE

Si les résultats obtenus dans le cadre de cette étude évaluative s'avèrent prometteurs, il demeure que certaines limites viennent nuancer leur interprétation. La première limite concerne la non-équivalence des conditions expérimentale et témoin au point de départ. L'évaluation du programme *l'Allié* s'inscrivant dans le contexte plus large de l'évaluation du programme de prévention universelle *Vers le pacifique*, cela peut expliquer en partie la non-équivalence des groupes observée en début d'évaluation. Toutefois, cette situation répond aux recommandations d'implanter des mesures universelles accompagnées de mesures ciblées pour favoriser la réussite scolaire et sociale des élèves (Adi, Killoran, Janmohamed & Stewart-Brown, 2007). Les analyses de type comparaisons au post-test ont donc dû être mises de côté au profit d'analyses de nature longitudinale permettant de comparer les pentes (amélioration ou régression) entre les groupes. Par ailleurs, considérant le taux relativement faible de participation des parents au volet parental du programme, il nous a été impossible d'évaluer selon les mêmes stratégies

analytiques l'impact de ce volet sur l'amélioration des compétences des enfants.

Une deuxième limite concerne la clientèle ciblée par le programme. Dans le cadre de la présente étude, et selon la volonté des écoles, autant des élèves présentant des comportements de type extériorisé, qu'intériorisé et mixte étaient éligibles à participer au programme. Cette diversité des difficultés comportementales – si elle a permis une plus grande ouverture aux écoles, a cependant nuï sur le plan statistique, la taille de chacune des cellules se trouvant réduite par le petit nombre d'individus dans chacune des catégories. En outre, même si ces types de problèmes sont souvent concomitants, il demeure que sur le plan clinique, l'intervention devrait être spécifique en fonction des problématiques des jeunes ce qu'un seul programme uniforme ne peut pas à lui seul permettre. Suite aux résultats ici obtenus, notre équipe a donc convenu qu'il serait plus opportun que le programme l'Allié ne soit offert qu'aux élèves présentant des difficultés de comportement de type extériorisé puisque les contenus abordés sont plus pertinents pour ces élèves.

Malgré des impacts somme toute intéressants, il importe de mentionner que 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. Notre équipe travaille actuellement à documenter plus en détail les conditions préalables nécessaires à l'implantation du programme l'Allié dans les écoles (Desbiens, Bowen, Bélanger et Lévesque, en préparation). Cette connaissance des mécanismes favorisant ou nuisant à la mise en œuvre permettra d'offrir une formation et un mécanisme de soutien adapté aux besoins des milieux, formation et soutien favorisant l'anticipation des défis à venir. Parallèlement, l'implantation d'un volet auprès des parents ayant un enfant en difficulté de comportement demeure le défi de toute intervention qui leur est proposé (Normand et al., 2000). La mise en place de ce volet exige 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.

CONCLUSION

Le programme d'intervention l'*Allié* a été conçu et développé pour répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire dans leur prise en charge des enfants présentant des difficultés d'ordre comportemental. 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, le programme favorise un apprentissage systématique d'habiletés sociales, soutenu et renforcé par les agents de socialisation les plus signifiants (enseignants, pairs, parents) pour diminuer l'intensité et le nombre de comportements inadaptés, augmenter les compétences sociales, cognitives et comportementales et améliorer de manière significative la qualité de leurs relations sociales.

Sur la base des résultats obtenus jusqu'à maintenant, nous estimons que le programme l'*Allié* permet aux enfants qui manifestent des telles difficultés 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 problèmes de 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.

BIBLIOGRAPHIE

ADI Y., KILLORAN A., JANMOHAMED K., STEWART-BROWN S., (2007), Systematic Review of the Effectiveness of Interventions to Promote Mental Wellbeing in Primary Schools: Universal Approaches Which do not Focus on Violence or Bullying, London, National Institute for Clinical Excellence.

- BEELMANN A., LOSEL F., (2006), Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence, *Psicothema*, 18, 3, 603-610.
- 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.
- BÉLANGER J., TREMBLAY R.H., MARTIN R., (2003), *Trousse contes sur moi: Programme de promotion des compétences sociales*, Montréal, CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies.
- BOWEN F., DESBIENS N., (2004), Prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : Réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces, *Revue éducation et francophonie*, (Numéro spécial sur la violence à l'école), 32, 1, 69-86.
- BOWEN F., RONDEAU N., FORTIN F., DIAS T., BÉLANGER J., DESBIENS N., (2006), Rapport d'impact d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et médiation (CIRCM), Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005), Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS), Gouvernement du Canada, Ministère de la Justice.
- BULLOCK L.M., WILSON M.J., (1989), Behavior Dimensions Rating Scale (traduite et validée par M. Poirier, R. Tremblay & M. Freeston, 1992), Québec, Commission scolaire de la Jeune Lorette.
- CAPUANO F., FRANCOEUR M., GIGUÈRE H, (1994), *Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales en première année*, Montréal, Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- CENTRE MARIEBOURG, (1998), *La résolution de conflits au primaires: vers le pacifique: promouvoir les conduites pacifiques*, Montréal, Centre Mariebourg, Chenelière.
- CHARLEBOIS P., GAUTHIER J., RAJOTTE A., (2003), *Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs... et autres*, Montréal, Éditions Brault & Bouthiller.
- COIE J.D., DODGE K.A., COPPOTELLI H, (1982), Dimensions and types of social status: A cross-age perspective, *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- CONSORTIUM ONT THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE, (1994), The school-based promotion of social competence: theory, research, practice, and policy, in HAGGERTY R.J, SHERROD L.R., GARMEZY N., RUTTER M, Eds., *Stress, risk, and*

resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions, New York, Cambridge University Press, 268-316.

DAY D.M., GOLENCH C.A., MACDOUGALL J., BEALS-GONZALEZ C.A., (1995), La prévention de la violence à l'école au Canada : résultats d'une étude nationale des politiques et programmes, Solliciteur général du Canada.

DESBIENS N., BOWEN F., PASCAL S., JANOSZ M., (2009), Le programme l'Allié : une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé, *Revue de Psychoéducation*, 38, 169-187.

DESBIENS N., LÉVESQUE J., BOWEN F., DUMOULIN-CHARETTE S., (2009), Deviant peer contagion school program promoting social skills among elementary children with EBD, communication dans le cadre du 31e congrès de l'International School Psychology Association, Malte.

GANSLE K.A., (2005), The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis, *Journal of School Psychology*, 43, 4, 321-341.

GAUDET J., BRETON A., (2009), Recension des programmes d'intervention visant le mieux-être ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?, Montréal, Institut Pacifique / Conseil canadien sur l'apprentissage.

GOTTFREDSON G.D., GOTTFREDSON D.C., (2001), What schools do the prevent problem behavior and promote safe environments, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 313-344.

JANOSZ M., BOUTHILLIER C., BOWEN F., CHOUINARD R., DESBIENS N. (2007), Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal, Université de Montréal.

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.

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.

NORMAND C.L., VITARO F., CHARLEBOIS P., (2000), Comment améliorer la participation et réduire l'attrition des participants aux programmes de prévention, in VITARO F., GAGNON C., Eds., *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 101-128.

- PAIGE L.Z., KITZIS S.N., WOLFE J., KITSON, J., (2006), Implementing the safe schools/healthy students Initiative in Kansas, in JIMERSON S.R., FURLONG M.J., Eds., Handbook of school violence and school safety: From research to practice, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 553-566.
- PATERNITE C.E., (2005), School-based mental health programs and services: Overview and introduction to the special issues, Journal of Abnormal Child Psychology, 33, 6, 657-663.
- RONDEAU N., BOWEN F., LABONTÉ S., BÉLANGER J., (1997), Validation du questionnaire « Répertoire d'habiletés à l'école », 20e Congrès Annuel Conseil Québécois de Recherche en Psychologie, Sherbrooke.
- TREMBLAY R. E., DEMARAIS-GERVAIS L., GAGNON C., CHARLEBOIS P., (1985), The preschool behavior questionnaire: stability of its factor structure between sexes, ages, and socioeconomic classes, communication on 8th Biannual Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tours.
- VITARO F., CARON, J., (2000), La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples, in VITARO F., GAGNON C., Eds., Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Québec, Presses de l'Université du Québec, 557-586.
- WEISSBERG R.P., GREENBERG M.T., (1998), School and community competence-enhancement and prevention programs, in SIGEL E., RENNIGER A., Eds., Handbook of child psychology (5^e éd.). Vol. 4, 1998: Child psychology in practice, New York, John Wiley & Sons Inc, 955-998.