

Université de Montréal

Évaluation des effets proximaux du programme de prévention *Vers le Pacifique*
administré à des enfants de maternelle

Par
Julie Vadeboncoeur

Département de Psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en psychologie - recherche et intervention
option psychologie clinique

Avril 2005

© Julie Vadeboncoeur, 2005



BF

22

U54

2006

v.003

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Évaluation des effets proximaux du programme de prévention *Vers le Pacifique*
administré à des enfants de maternelle

Présentée par :
Julie Vadeboncoeur

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Andrée Fortin

Président-rapporteur

Huguette Bégin

Directrice de recherche

Margaret C. Kiely

Membre du jury

Colette Jourdan-Ionescu

Examineur externe

Frank Vitaro

Représentant du doyen de la FES

RÉSUMÉ

L'acquisition d'habiletés sociales constitue un enjeu fondamental dans le développement social des enfants et représente une cible de premier choix dans les initiatives de prévention de l'agressivité. Parmi celles-ci, le programme *Vers le Pacifique* est particulièrement prometteur puisqu'il intègre un volet de promotion de la résolution pacifique des conflits à un volet de médiation par les pairs. Cette recherche vise à évaluer les effets de l'implantation du programme *Vers le Pacifique* alors qu'il est administré aux élèves de la maternelle.

Une attention particulière est tout d'abord portée à la compréhension de l'étiologie des comportements agressifs émis par les enfants; des facteurs individuels, familiaux et sociaux sont identifiés. Cette thèse s'applique également à analyser de façon critique les programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans.

Finalement, l'évaluation des effets du programme *Vers le Pacifique* est présentée. Les retombées du programme sont mesurées au niveau de la popularité et des comportements prosociaux, aversifs et de retrait social des enfants. De même, l'étude examine l'influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes sur l'impact du programme. Trois sources de données sont utilisées : les enseignantes, les pairs et des observateurs externes. L'évaluation, de devis quasi expérimental, comprend deux groupes (expérimental et contrôle) et trois temps de mesure (pré-test, post-test et relance). Les résultats indiquent un effet de l'implantation du programme à la maternelle sur les stratégies de résolution de conflits proposées par les enfants ainsi que sur leurs comportements de partage. En outre, à la relance, l'impact du programme *Vers le Pacifique* est observé au niveau de la popularité et de la prosocialité des enfants. De plus, l'administration du programme inhibe les comportements de tricherie émis. Toutefois, aucun effet du programme sur l'agressivité et le retrait social des enfants n'est révélé par cette recherche. Par ailleurs, le sexe des enfants n'apparaît pas comme une variable modératrice des effets du programme. Par contre, l'attitude des enseignantes

paraît jouer un rôle important sur les impacts que suscite le programme *Vers le Pacifique*.

Il ressort de cette recherche que le programme *Vers le Pacifique* est bénéfique au niveau du développement d'habiletés sociales chez des enfants de maternelle et ce, autant chez les filles que chez les garçons. Du reste, les processus permettant de potentialiser l'impact du programme *Vers le Pacifique* sur l'agressivité et le retrait social des enfants restent à préciser. Cette étude nous informe également qu'une attention particulière aux attitudes des enseignantes devrait être accordée lors de l'implantation de ce type de programme.

Mots clés : Prévention, agression, habileté sociale, conflit, préscolaire

SUMMARY

The acquisition of social skills represents a fundamental stake in children's social development as well as a prime target for initiatives in the prevention of aggressive behaviors. One of these initiatives, a program called *Vers le Pacifique*, looks particularly promising since it promotes a nonviolent method of conflict resolution along with mediation amongst peers. This research is meant to evaluate the ongoing effects of implementing the program *Vers le Pacifique* with kindergarten children.

First, special attention is brought to the comprehension of the etiology of children's aggressive behaviors; individual as well as family and social factors are therefore identified. This thesis also examines with a critical eye programs that promote the acquisition of social skills by children from 5 to 12 years old.

Finally, an evaluation of the program *Vers le Pacifique* will be introduced. Repercussions of the program are measured on a popularity level and by pro-social behaviors, and aversive and social withdrawal by the children. Furthermore this research will examine the impact of children's sex and teachers' attitudes on the program's efficacy. Data are collected from the standpoint of: teachers, peers, and external observers. The evaluation introduces two groups (experimental and control) and three periods for measurement (pre-test, post-test and follow-up). Results indicate that there is indeed an effect of the implementation of the program on kindergarten children, more specifically, on how they propose strategies to resolve conflicts and sharing behaviors. Follow-up data show an impact of the program *Vers le Pacifique* on popularity and prosocial behaviors. Also, administration of this program inhibits cheating behaviors. However, no effect on aggressiveness and social withdrawal by the children was revealed by this research. In other respects, the children's sex does not seem to bring moderate effects on the program. On the other hand, teachers' attitudes seem to play an important role on the impacts created by the program *Vers le Pacifique*.

This research indicates that the program *Vers le Pacifique* is beneficial to the development of social skills with kindergarten children for girls and boys altogether. This research also indicates that special attention should be given to the teacher's attitudes while implementing this type of program. Processes that can potentiate the impact of the program *Vers le Pacifique* on aggressiveness and children's social withdrawal still needs to be explored.

Keywords: Prevention, aggressiveness, social ability, conflict, preschool

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
SUMMARY	III
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES FIGURES.....	XIV
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	XV
REMERCIEMENTS.....	XVII
INTRODUCTION.....	1
LA PRÉVENTION DE L'AGRESSION EN MILIEUX SCOLAIRES.....	2
<i>Description de la problématique.....</i>	<i>2</i>
L'agression.....	2
Les comportements agressifs et le diagnostic de troubles mentaux.....	3
Les conflits : un terrain propice à l'agression.....	4
Les interventions implantées dans les écoles.....	5
<i>Description de la recherche.....</i>	<i>7</i>
<i>Références.....</i>	<i>10</i>
CHAPITRE THÉORIQUE.....	13
ÉMERGENCE DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS : ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION	14
<i>Les facteurs sociaux.....</i>	<i>15</i>
Le niveau socioéconomique de la famille.....	15
Le niveau d'exposition à la violence.....	16
La violence dans les médias.....	16
<i>Le sexe de l'enfant.....</i>	<i>19</i>
<i>Le tempérament de l'enfant.....</i>	<i>19</i>
Le tempérament difficile.....	20
La régulation émotionnelle.....	21

<i>Les facteurs familiaux</i>	23
La présence d'une fratrie.....	23
Les problèmes de santé mentale chez les parents.....	25
Le sentiment d'efficacité personnelle de la mère.....	26
La qualité de la réponse parentale.....	27
Les pratiques disciplinaires parentales.....	28
L'attachement parent-enfant.....	31
<i>Le rôle de l'enseignant</i>	32
<i>Le rôle des pairs</i>	33
Le rôle du rejet social.....	34
Le rejet social : une conséquence de l'agressivité.....	34
Le rejet social : un précurseur de l'agressivité.....	35
L'association à des pairs déviants.....	36
Le rejet social et l'association à des pairs déviants : deux variables médiatrices dans l'étiologie de l'agressivité.....	37
<i>Conclusion</i>	38
<i>Références</i>	40

ANALYSE CRITIQUE DE L'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES DE PROMOTION DES HABILITÉS SOCIALES S'ADRESSANT AUX ENFANTS DE 5 À 12 ANS.....	56
<i>Résumé</i>	57
<i>Abstract</i>	58
<i>Description des programmes</i>	59
Clientèle.....	60
Stratégies utilisées.....	60
Durée des programmes.....	60
Animation.....	61
<i>Analyse des études évaluatives</i>	62
Participants.....	62
Devis de recherche.....	62

Mesures	63
<i>Effets des programmes</i>	64
Acquisition d'habiletés sociales.....	64
Utilisation des habiletés.....	66
Impacts sur l'adaptation sociale.....	67
Maintien et transfert des acquis	69
<i>Conclusion</i>	70
<i>Références</i>	72

ÉVALUATION DES EFFETS PROXIMAUX DU PROGRAMME *VERS LE PACIFIQUE* ADMINISTRÉ À DES ENFANTS DE LA MATERNELLE..... 84

1. <i>Description du programme Vers le Pacifique</i>	86
1.1. Historique du programme	86
1.2. Fondements théoriques du programme.....	87
1.2.1. Modèle de traitement de l'information sociale.....	87
1.2.2. Rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale	91
1.2.3. Liens avec les thèmes du programme	93
1.3. Effets connus du programme lorsqu'il est administré aux enfants du primaire.....	96
1.4. Volet préscolaire du programme Vers le Pacifique.....	96
2. <i>Objectifs de l'étude</i>	98
3. <i>Méthode</i>	99
3.1. Participants.....	99
3.1.1. Les enfants.....	100
3.1.2. Les enseignantes	101
3.2. Instruments de mesure	101
3.2.1. Questionnaires d'évaluation des comportements des enfants	101
3.2.2. Questionnaires décrivant le milieu familial de l'enfant	106
3.2.3. Questionnaires décrivant les attitudes des enseignantes.....	107
3.3. Déroulement.....	107
3.4. Plan de l'expérience.....	108

4.	<i>Analyse des résultats</i>	108
4.1.	Analyses préliminaires.....	109
4.2.	Effets mesurés à la fin de la maternelle	109
4.2.1.	Résultats obtenus à la sociométrie	109
4.2.2.	Résultats obtenus à l'observation	119
4.3.	Effets mesurés à la relance.....	123
4.3.1.	Différences entre les enfants retrouvés ou pas à la relance.....	124
4.3.2.	Résultats obtenus à la sociométrie.....	124
4.3.3.	Résultats obtenus au Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP)	137
4.4.	Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme ..	141
4.4.1.	Résultats obtenus à la sociométrie.....	143
4.4.2.	Résultats obtenus à l'observation	148
5.	<i>Discussion</i>	149
5.1.	Effets du programme Vers le Pacifique.....	149
5.1.1.	Impact à court terme du programme Vers le Pacifique	149
5.1.2.	Maintien des acquis tels que mesurés à la relance.....	150
5.1.3.	Absence d'effets sur les comportements de retrait social	151
5.1.4.	Absence d'effets sur les comportements agressifs	152
5.2.	Influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes.....	155
5.2.1.	Influence du sexe des enfants sur les effets du programme	155
5.2.2.	Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme	156
5.3.	Forces de l'étude	159
5.4.	Limites de l'étude.....	161
5.4.1.	Limites reliées aux aspects statistiques.....	161
5.4.2.	Limites reliées à l'absence d'évaluation d'implantation	162
5.4.3.	Limites reliées aux aspects méthodologiques	164
5.4.4.	Limites reliées aux instruments utilisés	165
6.	<i>Conclusion et recommandations</i>	167
6.1.	Implication des parents	169

6.2. Implications des pairs prosociaux	170
6.3. Implication du milieu.....	171
<i>Références</i>	173
CONCLUSION GÉNÉRALE	182
<i>Références</i>	185
APPENDICE A	186
APPENDICE B	188
APPENDICE C	190
APPENDICE D	192
APPENDICE E	195
APPENDICE F	199
APPENDICE G	201
APPENDICE H	203
APPENDICE I	207
APPENDICE J	209
APPENDICE K	213
APPENDICE L	215

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1a : Les études évaluatives portant sur les effets des programmes de promotion des habiletés sociales : Présentation des programmes	77
Tableau 1b : Les études évaluatives portant sur les effets des programmes de promotion des habiletés sociales : Présentation du devis et des effets des programmes	80
Tableau 1 : Parallèle entre les habiletés sociales lacunaires des enfants agressifs et les notions abordées au cours de l'animation du programme <i>Vers le Pacifique</i> - volet préscolaire	94
Tableau 2 : Répartition des participants selon le groupe, le sexe et le moment de mesure	100
Tableau 3 : Catégories de comportements de la grille d'observation.....	105
Tableau 4 : L'échelle destructive – constructive de Johnson <i>et al.</i> (1992).....	106
Tableau 5 : Déroulement de l'expérience et instruments administrés.....	108
Tableau 6 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « popularité » ...	110
Tableau 7 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « partager »	111
Tableau 8 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «partager »	112
Tableau 9 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»	113
Tableau 10 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»	114
Tableau 11 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «bien écouter »	114
Tableau 12 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»..	115
Tableau 13 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»	115
Tableau 14 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup».....	116
Tableau 15 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer» ...	117
Tableau 16 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»	117
Tableau 17 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»	118
Tableau 18 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide» ..	119
Tableau 19 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive	120

Tableau 20 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive	120
Tableau 21 : Fréquence des réponses aux situations conflictuelles hypothétiques	121
Tableau 22 : Moyennes des pointages reçus aux situations conflictuelles hypothétiques	122
Tableau 23 : Analyse de variance à mesures répétées sur l'échelle destructive – constructive.....	122
Tableau 24 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour les stratégies proposées	123
Tableau 25 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité» ...	125
Tableau 26 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «popularité»	126
Tableau 27 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager»	127
Tableau 28 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»	128
Tableau 29 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»	129
Tableau 30 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «bien écouter»	129
Tableau 31 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner» ..	131
Tableau 32 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»	132
Tableau 33 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «tricher» ..	132
Tableau 34 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup».....	133
Tableau 35 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer» ...	134
Tableau 36 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «se moquer»	134
Tableau 37 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»	135
Tableau 38 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «frapper»	135
Tableau 39 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»	136
Tableau 40 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide» ..	137
Tableau 41 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «hyperactivité» ..	138
Tableau 42 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «agressivité»	138

Tableau 43 : Effets simples du sexe pour chaque groupe pour l'échelle «agressivité»	139
Tableau 44 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «prosocialité»	139
Tableau 45 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour l'échelle «prosocialité»	140
Tableau 46 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «retrait social» ...	141
Tableau 47 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour l'échelle «retrait social»	141
Tableau 48 : Nombre d'enseignantes selon l'ancienneté et le type d'attitude adoptée.	142
Tableau 49 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité» ..	143
Tableau 50 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «popularité».....	144
Tableau 51 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager».....	145
Tableau 52 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «partager».....	145
Tableau 53 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»	146
Tableau 54 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»	146
Tableau 55 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»	147
Tableau 56 : Nombre d'années d'expérience en enseignement et score au QATT	191
Tableau 57: Moyennes obtenues aux items de la sociométrie selon le moment de mesure	196
Tableau 58 : Moyennes obtenues aux deux dimensions de l'observation.....	200
Tableau 59 : Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou non pour la relance	202
Tableau 61 : Moyennes et écart-types obtenues aux échelles du QECP	208
Tableau 62 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner» ..	210
Tableau 63 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»	210
Tableau 64 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup».....	210
Tableau 65 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer» ...	211
Tableau 66 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»	211

Tableau 67 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «joue seul»	211
Tableau 68 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «est timide»	212
Tableau 69 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive	214
Tableau 70 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive	214
Tableau 71 : Analyse de variance à mesures répétées pour les solutions proposées	214
Tableau 72 : Analyse de variance pour l'échelle « hyperactivité ».....	216
Tableau 73 : Analyse de variance pour l'échelle « agressivité »	216
Tableau 74 : Analyse de variance pour l'échelle « prosocialité ».....	216
Tableau 75 : Analyse de variance pour l'échelle « retrait social ».....	216

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Scores moyens pour la variable « partager » en fonction du temps.....	112
Figure 2. Scores moyens sur l'échelle destructive - constructive en fonction du temps.....	123
Figure 3. Scores moyens pour la variable « popularité » en fonction du temps.....	125
Figure 4. Scores moyens pour la variable « bien écouter » en fonction du temps.....	130
Figure 5. Scores moyens pour la variable « tricher » en fonction du temps.....	132
Figure 6. Scores moyens sur l'échelle "prosocialité" en fonction du temps.....	140
Figure 7. Scores moyens pour la variable « popularité » en fonction du temps.....	144
Figure 8. Scores moyens pour la variable « partager » en fonction du temps.....	145
Figure 9. Scores moyens pour la variable « avoir de bonnes idées de jeu » en fonction du temps.....	147

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

- CPPRG** : Conduct Problems Prevention Research Group
- CIRCM** : Centre international de résolution de conflits et de médiation
- FCEP** : Formule collective d'évaluation par les pairs
- QATT** : Questionnaire sur les attitudes envers les enfants
- QCP** : Questionnaire sur les conduites parentales
- QECP** : Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire
- GRIP** : Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant

DÉDICACE

À Élyse,

Pour la part de fierté, de dépassement et d'urgence de vivre que tu m'as léguée.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Madame Huguette Bégin, une Ph.D. humaine et brillante, qui a su m'encadrer de façon stimulante et constante tout au long de ce processus. Tu demeureras pour moi un modèle de chaleur humaine, de disponibilité et de dévouement. Je souhaite également souligner l'importance des encouragements de Sœur Margaret C. Kiely, Ph.D., une grande dame de qui j'ai puisé énormément de ma force pour entreprendre cette aventure. Je salue aussi l'intelligence et l'entrain de mes collègues de laboratoire : Martin Benny, Mélanie M. Gagnon, Josée Michaud et Geneviève Riopel.

Je tiens à remercier toute l'équipe du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM), pour leur appui tant au plan humain, financier que logistique. Ma gratitude va, de façon particulière, à Monsieur Normand Rondeau, son directeur de recherche, pour ses commentaires judicieux et le partage de son expérience sur le terrain et ce, tout au long du processus de recherche. Il fait bon de voir autant d'ardeur et de foi en la nature humaine dans cette équipe dynamique. Je désire également témoigner ma gratitude aux directeurs et aux enseignantes ainsi qu'aux parents et aux enfants des écoles impliquées dans l'étude. Leur collaboration était essentielle et très appréciée.

Je suis également reconnaissante envers Miguel Chagnon de l'équipe du Service de consultation en méthodes quantitatives de l'Université de Montréal pour son soutien lors des analyses statistiques. Je remercie également Annie Asmar, Annick Asselin, Caroline Bougie, Maude Boulet, Pascal Gagné, Jessica Lake, Liliane McNicoll, Nadia Salvati, Frédéric Savard, Cynthia Tanguay et Marie-Christine Roussy pour leur participation à l'expérimentation et à la saisie de données. Je souligne aussi le sourire et la gentillesse d'Adèle, Charles et Ginette de la bibliothèque EPC-bio de même que Lise et Serge du service de la photocopie. Vous avez rendu mes visites à l'université plus agréables et efficaces. Un grand merci à Pierrette Bédard qui a contribué à préserver ma santé mentale lors de la mise en page ! Ma gratitude éternelle (rien de moins!) va aussi à

Danielle Laflamme, ma fée marainne, pour le précieux travail de traduction et de relecture.

Je suis reconnaissante envers ma famille pour leur amour, leur formidable soutien et toute la confiance témoignée depuis toujours. Particulièrement, mes parents, Yvon (pour ta sensibilité et ta vision lucide de la vie) et Colette (pour tous les talents légués et pour ton cœur de maman) ainsi que ma sœur Sophie (pour tous les moments de complicité et les joies trouvées dans le quotidien qui font que le doctorat reste la vie quand même). Une tonne de mercis tout spéciaux à Anne et Catherine (deux femmes extrêmement pertinentes, humaines et sensibles), à Cynthia (tu m'as littéralement portée sur ton dos à plusieurs reprises, je dois beaucoup à ton âme de clinicienne et d'amie), à Nicholas (compagnon de doc de tous les instants... pour la vie et surtout pour les émotions), à Nadia et Jue (pour votre précieux appui, votre patience et votre joie même dans mes pires moments du quotidien), à Nicole (pour ton rire contagieux et le partage de ton expérience), à Luce, Marie, Paul et Sylvie (le volet clinique de mon processus, pour votre confiance et votre passion), à Sébastien (pour ton respect et ton amitié constante) et finalement à Laurent (pour ce souffle vers la vie et l'amour, pour l'envie d'aller voir ce qu'il y a à construire après le doctorat). Vous avez été de précieux alter ego et, souvent, mon pied dans la réalité.

Je désire enfin souligner la contribution financière du Fonds québécois de recherche sur la nature et les technologies (FQRNT, anciennement CQRS) et du département de psychologie de l'Université de Montréal à la réalisation de ce projet de recherche. De même, je souligne l'appui financier de la Fondation du CHUM qui a permis de poursuivre mon année d'internat avec plus de tranquillité d'esprit.

Merci à tous!

INTRODUCTION

LA PRÉVENTION DE L'AGRESSION EN MILIEUX SCOLAIRES

La violence dans les milieux scolaires est devenue un enjeu important pour les chercheurs¹ et les intervenants oeuvrant auprès des enfants. Les incidents impliquant des attaques armées perpétrées par des jeunes contre d'autres jeunes ou contre des enseignants nourrissent les inquiétudes de la population qui se questionne sur les causes, l'évolution et les conséquences des gestes agressifs posés par les enfants. En outre, les enseignants et les intervenants oeuvrant dans les écoles deviennent de plus en plus craintifs face à la violence des élèves et se sentent souvent impuissants à intervenir. Compte tenu que le sentiment de sécurité physique et psychologique est nécessaire à l'engagement scolaire des élèves (Baker, 1998), il devient urgent d'être créatif en ciblant les interventions qui sont efficaces en matière de prévention de la violence. Dans cette lignée, la présente recherche a pour but d'expérimenter et d'évaluer l'efficacité du programme *Vers le Pacifique*, un programme de prévention de la violence par la promotion de conduites pacifiques auprès d'enfants fréquentant la maternelle. Cette introduction présente d'abord une brève description de la problématique pour ensuite exposer les différentes sections que comprend cette thèse.

Description de la problématique

L'agression

L'agression est définie comme un comportement physique ou verbal dirigé vers une personne avec l'intention de lui causer du tort sur le plan physique ou psychologique (Boivin, 1994). Habituellement, ce sont les gestes d'agression physique qui attirent le plus souvent l'attention parce qu'ils laissent des traces tangibles et sont plus facilement

¹ Le générique masculin est utilisé sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.

identifiables. D'ailleurs, pour certains, la définition de la violence évoque uniquement cette dimension. Par exemple, pour Elliott, Hamburg et Williams (1998), « la violence réfère à la menace ou à l'utilisation de la force physique avec l'intention de causer une blessure physique, un dommage ou d'intimider une autre personne » (traduction libre, p. 13). Toutefois, les comportements agressifs peuvent prendre d'autres formes qui sont d'ailleurs plus fréquentes comparativement à la violence physique (Batsche, 1997; Mulvey et Cauffman, 2001). De fait, des études ont mis en lumière des manifestations plus subtiles de violence telles que l'agression relationnelle (Crick et Grotpeter, 1995; Delveaux et Daniels, 2000). L'agression relationnelle correspond aux comportements qui causent du tort à autrui par le biais de dommages (ou la menace de dommages) infligés à la relation (impliquant les sentiments d'acceptation, d'amitié ou d'inclusion ressentis) (traduction libre, Crick, Casas et Ku, 1999, p. 377).

Les comportements agressifs et le diagnostic de troubles mentaux

Les comportements agressifs sont conçus comme des conduites nuisibles et anormales et peuvent à cet effet constituer un élément de diagnostic pour certains troubles mentaux, que ceux-ci soient établis durant l'enfance ou à l'âge adulte (American Psychiatric Association, 1994). En effet, durant l'enfance, la présence de comportements agressifs occupe une place centrale dans l'évaluation du trouble de la conduite où l'enfant agresse autrui ou détruit des biens matériels de telle sorte que les droits fondamentaux des autres ou les normes sociales sont bafoués. Ces comportements peuvent être de nature diverse : menacer, brutaliser, se bagarrer, utiliser une arme, faire preuve de cruauté physique envers des personnes ou des animaux ou contraindre sexuellement autrui. De plus, certaines formes de comportements agressifs, tels que « embêter souvent les autres délibérément » ou « se montrer souvent méchant ou vindicatif », sont également des critères constitutifs du diagnostic du trouble d'opposition avec provocation. À l'âge adulte, les comportements agressifs peuvent être présents chez un individu présentant une personnalité borderline ou une personnalité antisociale et se manifester par exemple

par des bagarres répétées. De plus, les individus présentant un trouble explosif intermittent, sous-type des troubles du contrôle des impulsions, manifestent, de façon épisodique, une difficulté à contrôler leur impulsion à commettre des agressions envers autrui ou envers le bien d'autrui. Finalement, des gestes agressifs peuvent se manifester dans le cadre d'épisodes psychotiques ou maniaques de même que dans les cas d'abus de substances.

La conduite agressive s'avère donc un élément diagnostique important et constitue souvent le motif de consultation en psychologie et en pédopsychiatrie (Kazdin, 1995). Néanmoins, plusieurs enfants agissent de manière agressive avec leurs pairs sans toutefois présenter de troubles mentaux. Les conflits sont à cet égard un lieu propice à la manifestation des comportements agressifs.

Les conflits : un terrain propice à l'agression

Les conflits entre pairs font partie de la vie quotidienne des enfants. Ils sont inévitables en situation sociale. Ils surviennent lorsque les actions que l'un entreprend pour atteindre un but ont pour effet de prévenir, bloquer ou interférer avec les actions que l'autre met sur pied pour parvenir à ses fins (Deutsch, 1973). Les conflits peuvent prendre diverses formes : a) le contrôle des ressources, b) les différences de goût, c) les différences de valeurs et de croyances et d) les différences au niveau des objectifs de la relation. Le terme conflit a une connotation négative pour plusieurs alors que le conflit est un événement neutre en soi ; c'est souvent le processus de résolution de conflits qui est insatisfaisant (Deutsch, 1993; Kreidler, 1984). En effet, les conflits se distinguent selon que leur résolution est constructive ou destructive (Hartup et Laursen, 1993; Vandell et Bailey, 1992). Le conflit constructif implique une résolution pacifique où la négociation prend une place prépondérante. Ce type de conflit peut enrichir les relations avec autrui, permettre de mieux se connaître et promouvoir la résilience face à l'adversité (Johnson et Johnson, 1995; Laible et Thompson, 2002). Le conflit destructif quant à lui implique

des stratégies coercitives tel l'usage de l'agression physique ou verbale. Les conflits débutent rarement par l'utilisation de la force, celle-ci survient plutôt lorsque la résolution tarde à venir (Hay et Ross, 1982; Hay, Vespo et Zahn-Waxler, 1998).

Deux présupposés sont à la base de l'intégration de la résolution de conflits au sein des interventions visant la prévention de la violence : 1) de nombreuses stratégies sont disponibles pour résoudre les conflits, 2) des conséquences différentes peuvent découler du conflit en fonction de la stratégie utilisée (Sweeney et Carruthers, 1996). Dans la méta-analyse de Laursen, Finkelstein et Betts (2001) qui comprend 79 études portant sur la résolution de conflits, il ressort que les enfants plus jeunes (2-10 ans) résolvent plus souvent leurs conflits en utilisant des stratégies coercitives; viennent ensuite le désengagement et la négociation. De leur côté, Johnson, Johnson et Dudley (1992), dans leur étude menée auprès d'enfants du primaire, ont rapporté que la stratégie la plus fréquemment utilisée était de s'en remettre à l'enseignant (61%). De plus, lorsqu'ils sont attaqués, les enfants utilisent majoritairement la violence physique (40% des cas) et verbale (51% des cas) comme stratégie de résolution de conflits. La négociation ne semble pas une option considérée (Johnson et Johnson, 1996). Par ailleurs, Laursen et ses collaborateurs (2001) rapportent une évolution avec l'âge des stratégies de résolution de conflits utilisées marquée par une augmentation de la négociation et la diminution de la coercition.

Les interventions implantées dans les écoles

L'école est sans contredit un milieu d'importance dans le développement de l'enfant. Une des missions de l'école est de développer chez les enfants des habiletés sociales affectives et cognitives afin que ceux-ci s'adaptent à leur milieu social et, qu'à plus long terme, ils deviennent des agents productifs de la société (Abbot, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman et Catalano, 1998). D'une part, le milieu scolaire offre une occasion

d'être confronté aux autres, de voir ses comportements approuvés, sanctionnés ou rejetés par autrui. D'autre part, l'école permet une action préventive concertée et continue.

Au cours des années '60, les stratégies concernant la modification des comportements des enfants ont été développées par les tenants de l'approche behaviorale qui utilisaient des techniques du conditionnement opérant (renforcement, contrat behavioral, time out, etc.) dans les classes. Sous l'influence de Bandura, plusieurs programmes, au sein desquels ont été intégrés la dimension cognitive et l'apprentissage par observation, ont été élaborés et implantés. Ceux-ci visaient l'acquisition d'habiletés sociales, leur pratique et leur généralisation (Vitaro et Charest, 1988). Ces programmes de promotion des habiletés socio-cognitives, dont l'un des plus connus est le programme *I Can Problem Solve* élaboré de Spivack, Platt et Shure (1976), comprenaient souvent de façon implicite le développement de certaines habiletés affectives (l'empathie et la régulation des émotions), mais sans y accorder une place centrale ni même en mesurer l'impact (Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995). Par la suite, les programmes de promotion des habiletés sociales ont intégré l'éducation affective. Il est maintenant reconnu que l'émotion joue un rôle modérateur entre le processus cognitif et la manifestation de la conduite sociale (Brenner et Salovey, 1997; Denham, Bouril et Belouad, 1994; Hymel, 1986; Pellegrini et Urbain, 1985). En effet, la connaissance de l'état émotif de l'autre ainsi que l'émotion ressentie en sa présence peuvent motiver et modifier le comportement adopté en présence d'autrui (Harris, 1985; Hymel, 1986). Cet ajout de l'éducation affective au sein des programmes de promotion des habiletés sociales a entraîné une complexification des programmes en y insérant notamment de multiples objectifs à enseigner et à évaluer.

Description de la recherche

Le programme *Vers le Pacifique* est axé sur la prévention de la violence par la promotion des habiletés de résolution pacifique des conflits et a été conçu, il y a une dizaine d'années, par le Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Depuis, il s'avère fort populaire dans le milieu scolaire québécois, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Toutefois, aucun volet n'avait été mis sur pied pour les enfants de la maternelle. De façon à ce que les enfants débutent précocement l'apprentissage de la résolution de conflits, les intervenants du CIRCM ont élaboré une série d'ateliers ciblant les enfants de la maternelle. Ces ateliers ont pour but de promouvoir les relations harmonieuses avec autrui et servent également d'introduction aux autres ateliers du programme qui se donnent aux niveaux scolaires supérieurs.

Cette recherche vise à évaluer les effets du programme *Vers le Pacifique* sur les comportements (prosociaux, aversifs et reliés au retrait social) et sur la popularité des enfants de la maternelle. L'évaluation est conduite en collaboration avec l'équipe de recherche et les éducateurs du CIRCM. Cette recherche analyse aussi l'influence de deux variables sur l'efficacité de ce programme : 1) le sexe des participants et 2) les attitudes qu'entretiennent les enseignantes envers les enfants.

Cette thèse se divise en trois parties. Dans un premier temps, nous traitons des connaissances scientifiques actuelles dans le domaine de l'agression. La seconde partie sous forme d'un article propose une analyse critique des programmes de promotion des habiletés sociales de type universel administrés aux enfants de 5 à 12 ans. Le troisième volet de la thèse présente l'analyse des effets du programme *Vers le Pacifique* implanté auprès d'enfants fréquentant la maternelle.

La première partie de la thèse propose une synthèse de la documentation scientifique sur l'étiologie de l'agression. Le chapitre couvre les facteurs de risque individuels, familiaux

et sociaux de même que le rôle des pairs dans le maintien des comportements agressifs. Ce chapitre vise à mieux comprendre pourquoi les enfants diffèrent quant à la fréquence des comportements agressifs manifestés à leur entrée à la maternelle et comment ces différences se maintiennent au cours des premières années scolaires.

Par la suite, la deuxième section analyse les effets obtenus par les programmes de promotion des habiletés sociales de type universel qui sont destinés aux enfants de 5 à 12 ans. Dans un premier temps, l'article décrit les différents programmes de même que les caractéristiques méthodologiques des études évaluatives recensées. Les effets de ces programmes sont finalement comparés. Cet article permet de mieux cerner la diversité et l'efficacité des programmes.

Finalement, les effets du programme *Vers le Pacifique* administré aux enfants de maternelle sont présentés dans un rapport de recherche qui précise tout d'abord les habiletés sociales lacunaires chez les enfants agressifs mises en parallèle avec les composantes du programme. Sont ensuite abordées, la méthodologie et l'analyse des résultats obtenus qui portent sur les différences observées entre les groupes expérimental et contrôle quant aux comportements prosociaux, aversifs et reliés au retrait social manifestés par les enfants aux trois temps de mesure (pré-test, post-test et relance). De plus, une attention particulière est portée à de potentielles différences sexuelles quant à l'efficacité du programme. De même, l'influence de l'attitude des enseignantes à l'égard des enfants est examinée et discutée. Ces résultats sont mis en relation avec les effets obtenus par d'autres programmes de prévention. Une discussion des forces et des limites de l'étude complète le rapport.

Tout en faisant le point sur les connaissances actuelles en ce qui concerne l'étiologie de l'agression et les effets des programmes de promotion des habiletés sociales disponibles aux enfants de niveau primaire, cette étude a pour but principal d'évaluer les effets du programme *Vers le Pacifique* sur les comportements des enfants de la maternelle. Les

résultats obtenus contribueront à orienter la recherche dans le domaine de la prévention de l'agression par la promotion des habiletés sociales et, au plan pratique, le contenu et les modalités d'implantation du volet préscolaire du programme *Vers le Pacifique*.

Références

- Abbot, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R. & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542-552.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4e éd.). Washington, DC.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, african-american students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.
- Batsche, (1997). Bullying. In G. C. Bear, K. M. Minke & A. Thomas (Éds), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 171-179). Bethesda : National Association o School Psychologists.
- Boivin, M. (1994). Une analyse psychosociale de l'agression. In R. J. Vallerand (Éd.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 509-565). Montréal : Gaëtan Morin.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Éds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168-195). New York: Basic Books.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, H. (1999). Physical and relational peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Delveaux, K. D. & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions : Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4), 672-692.
- Denham, S. A., Bouril, B. & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal*, 24(1), 1-21.
- Deutsch, M. (1973). *The constructive resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48(5), 510-517.

- Elliott, D. S., Hamburg, B. A. & Williams, K. R. (1998). *Violence in american schools*. New York : Cambridge University Press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. et Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children : The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Harris, P.L. (1985). What children know about the situations that provoke emotion. In M. Lewis & C. Saarni (Éds), *The socialization of emotion* (pp.161-185). New York: Basic Books.
- Hartup, W. W. & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. H. Hart (Éd.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. SUNY series, *children's play in society* (pp. 44-84). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hay, D. F. & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53(1), 105-113.
- Hay, D. F., Vespo, J. E. & Zahn-Waxler, C. (1998). Young children's quarrels with their siblings and mothers: Links with maternal depression and bipolar illness. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 519-538.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57(2), 431-445.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers* (3^e éd.). Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10, 89-99.
- Kazdin, A. E. (1995). Scope of child and adolescent psychotherapy research: Limited sampling of dysfunctions, treatments, and client characteristics. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(2), 125-140.
- Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom-K-6*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development, 73*(4), 1187-1203.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D. & Betts, N. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21*, 423-449.
- Mulvey, E. P. & Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist, 56*, 797-802.
- Pellegrini, D. S. & Urbain, E. S. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 26*(1), 17-41.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sweeney, B. & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor, 43*(5), 326-344.
- Vandell, D. L. & Bailey, M. D. (1992). Conflicts between siblings. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Éds), *Conflict in child and adolescent development. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 242-269). New York : Cambridge University Press.
- Vitaro, F. & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durling et R. E. Tremblay (Éds), *Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives* (pp.151-184). Paris: Fleurus.

CHAPITRE THÉORIQUE

ÉMERGENCE DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS : ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION

La violence des enfants inquiète de plus en plus tant les parents, les enseignants, les directions d'école que les enfants eux-mêmes. Longtemps considérés comme des jeux d'enfants normaux et sans conséquence, les comportements agressifs émis entre enfants représentent un signal d'alarme dont il faut tenir compte. En effet, ces enfants agressifs laissent derrière eux des victimes aux prises avec des séquelles physiques et psychologiques importantes telles que des symptômes dépressifs, l'émergence de comportements agressifs ou l'isolement (Snyder *et al.*, 2003). Qui plus est, des conséquences négatives à long terme sont à prévoir pour ces enfants agresseurs. De fait, plusieurs équipes de chercheurs ont clairement établi que les enfants agressifs en bas âge sont plus à risque de développer des relations sociales insatisfaisantes avec leurs pairs (Farmer, Bierman et CPPRG, 2002; Ladd et Burgess, 1999) et leurs enseignants (Ladd et Burgess, 1999), de présenter de pauvres performances académiques (Farmer *et al.*, 2002; Xie, Cairns et Cairns, 2002) et d'abandonner l'école précocement (Parker et Asher, 1987; Xie *et al.*, 2002). Ces jeunes sont également plus à risque (de 4 à 8 fois selon les études) que les autres de devenir des adolescents violents et délinquants (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou et Vitaro, 1995; White, Moffitt, Earls, Robins et Silva, 1990) de même que des adultes antisociaux et criminels (Parker et Asher, 1987).

La plupart des enfants émettent des comportements agressifs en bas âge. D'ailleurs, c'est entre 2 ans et 3½ ans que l'enfant connaît à cet égard sa période la plus active (Tremblay, 2004). Toutefois, grâce au processus de socialisation, ils tendent à réguler ce type de conduite et apprennent à utiliser des stratégies alternatives de sorte qu'à leur entrée à l'école ces comportements sont moins fréquents. Alors que l'agressivité a tendance à décroître chez les enfants dits normaux, on observe une stabilisation de ces comportements chez les enfants agressifs et ce, de la période préscolaire jusqu'à l'adolescence (Gagnon *et al.*, 1995; Keenan et Shaw, 1994; Ladd et Burgess, 1999;

Olweus, 1984). Or, ce phénomène inquiète les chercheurs qui tentent de comprendre pourquoi certains enfants présentent des comportements agressifs à leur arrivée à l'école et quels sont les facteurs prédisposant à l'émission de ces comportements. Ce chapitre décrit les principaux facteurs impliqués dans l'apparition et le maintien des comportements agressifs chez les enfants. Ces facteurs étiologiques sont présentés en six sections : 1) les facteurs sociaux, 2) le sexe de l'enfant, 3) le tempérament de l'enfant, 4) les facteurs familiaux, 5) le rôle de l'enseignant et 6) le rôle des pairs.

Les facteurs sociaux

La contribution de trois variables 1) le niveau socioéconomique de la famille, 2) le niveau d'exposition à la violence et 3) la violence dans les médias permet de mieux cerner le rôle des facteurs sociaux dans l'étiologie des comportements agressifs.

Le niveau socioéconomique de la famille

Le niveau socio-économique est souvent pointé comme un facteur de risque important dans diverses problématiques d'ordre psychosocial. En effet, lorsque les enfants² d'âge préscolaire (2 à 6 ans) provenant de différents milieux socioéconomiques sont comparés, on observe une plus forte incidence de problèmes comportementaux parmi les enfants issus de milieux défavorisés (Qi et Kaiser, 2003). De fait, la revue de la littérature effectuée par Qi et Kaiser (2003), à partir d'études menées entre 1991-2002, révèle un taux de prévalence d'environ 30% dans les milieux défavorisés tandis que, dans la population générale, le taux varie entre 3 et 6%. Les enfants des milieux défavorisés semblent également démontrer des lacunes au plan des habiletés langagières et sociales.

² Lorsque le terme « enfant » est employé, il réfère autant aux filles qu'aux garçons. La désignation « garçons » ou « filles » est utilisée lorsqu'un seul sexe est concerné.

Toutefois, le statut socioéconomique n'explique pas à lui seul cet écart au niveau de la prévalence; plusieurs autres facteurs de risque, associés à un faible niveau socio-économique, interviennent dans l'étiologie de l'agressivité.

Le niveau d'exposition à la violence

Le fait d'être exposé à la violence est un facteur fort étudié dans la genèse des troubles de comportement. Cette exposition peut prendre deux formes : être témoin d'actes de violence ou en être victime. Plusieurs recherches révèlent que le fait d'être **témoin de violence** prédit une augmentation ultérieure des problèmes de comportement et une propension à être en faveur de la violence tant chez les garçons que chez les filles (Berger, 2001; Farrell et Sullivan, 2004; Gorman-Smith et Tolan, 1998; Litrownik, Newton, Hunter, English et Everson, 2002; Wolf, 2002). Schwartz et Proctor (2000) font d'ailleurs ressortir que les enfants témoins de violence deviennent plus agressifs parce que leurs habiletés de traitement de l'information sociale sont affectées (ex. évaluation de l'agressivité comme une stratégie efficace et difficulté à anticiper les conséquences de leurs actes). Par ailleurs, les enfants **victimes de violence** sont davantage perturbés au niveau de leur capacité de régulation émotive, ce qui entraîne des comportements agressifs, de l'intimidation par les pairs et le rejet social (Litrownik *et al.*, 2002; Schwartz et Proctor, 2000).

La violence dans les médias

Les médias exposent, de manière particulière, les enfants à des images de violence que ce soit par le biais des jeux vidéos, du cinéma ou de la télévision. Cette forme d'exposition à la violence est souvent considérée comme un facteur contribuant à l'apparition de l'agressivité (voir Anderson, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz, Malamuth et Wartella, 2003 pour une revue de la littérature). De fait, les premières études qui ont été menées en laboratoire révèlent que, suite à l'exposition à

des scènes violentes à la télévision, l'enfant est davantage porté à reproduire, à l'aide de poupées, ces gestes agressifs (Bandura, Ross et Ross, 1963; Bandura et Walters, 1963). Depuis, plusieurs recherches ont été menées auprès d'enfants de tous âges et des méta-analyses ont été effectuées afin de faire le point sur ces nombreux résultats (Hearold, 1986; Paik et Comstock, 1994; Wood, Wong et Chachere, 1991). Celles-ci révèlent que l'exposition à la violence dans les médias provoque une augmentation immédiate des pensées et des émotions liées à la violence et une plus grande tolérance à l'égard des gestes agressifs. Qui plus est, cette exposition contribue à court terme, à augmenter la fréquence des comportements d'agression pouvant causer des blessures à autrui. À long terme, Anderson et Bushman (2002) rapportent qu'une exposition intense peut promouvoir l'agressivité durant l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Cet effet décroît en fonction du temps écoulé entre l'exposition à la violence et le moment où les comportements agressifs sont mesurés. Par ailleurs, la nature corrélationnelle de certaines de ces recherches ne permet pas de préciser s'il s'agit d'une préférence des individus agressifs en matière télévisuelle ou si la télévision est un facteur de risque dans la trajectoire violente. D'ailleurs, Anderson et Brushman (2002) rapportent une préférence marquée pour les émissions de télévision violentes chez les enfants agressifs lorsque comparés aux enfants non agressifs. Selon Anderson et Dill (2000), Bushman (1995) ainsi que Palermo (1995), ce ne sont pas les émissions de télévision qui créent la violence; celles-ci influencent négativement les enfants seulement si ces derniers démontrent déjà une propension pour la violence. En revanche, d'autres recherches ont trouvé que la violence médiatisée exerce une influence autant chez les enfants agressifs que chez ceux qui ne présentent pas un niveau important d'agressivité au départ (Gentile et Anderson, 2003; Huesmann, Moise-Titus, Podolski et Eron, 2003; Johnson, Cohen, Smailes, Kasen et Brook, 2002).

Les explications visant à comprendre le lien entre l'exposition à la violence médiatisée et l'agressivité sont nombreuses. Elles impliquent les processus d'apprentissage par observation et imitation, mais également elles apportent des explications de nature

cognitive comme celles qui mettent en jeu l'activation de schémas agressifs chez l'enfant. En d'autres mots, la violence observée à la télévision peut enseigner à l'enfant à se comporter de cette manière avec autrui parce qu'elle l'expose à des modèles agressifs, mais aussi en l'incitant à adopter une vision biaisée des situations sociales dans lesquelles il est impliqué. Par exemple, ces schémas agressifs évoqués suite à l'exposition de la violence à la télévision peuvent, par la suite, inciter l'enfant à croire qu'il est agressé par autrui alors que ce n'est pas le cas. Une autre explication possible est celle de la désensibilisation émotionnelle qui propose que la détresse psychologique de l'enfant qui visionne des émissions violentes diminue au fur et à mesure que le temps d'exposition augmente. Selon Huesmann *et al.* (2003), cette désensibilisation face à la violence réduirait l'inhibition à commettre des actes violents. Toutefois, le lien entre la désensibilisation et l'augmentation de comportements agressifs reste à prouver (Anderson *et al.*, 2003).

Les recherches ont permis de cibler certaines variables qui modulent l'impact de la télévision sur les enfants. À cet égard, l'âge des enfants doit être considéré puisque les plus jeunes (5 ans et moins) sont particulièrement influencés par la violence dans les médias comparativement aux enfants plus âgés (Paik et Comstock, 1994). Par contre, le sexe des participants ne paraît pas être un modérateur puisque les effets trouvés sont sensiblement les mêmes chez les garçons et les filles (Huesmann *et al.*, 2003; Paik et Comstock, 1994). Le caractère attirant ou valorisé du modèle présenté et la possibilité pour l'enfant de s'y identifier semblent également des variables modératrices importantes (Mustonen et Pukkinen, 1997). La fréquence d'écoute doit aussi être considérée; un minimum de 3 heures par jour serait nécessaire pour qu'un effet significatif sur les comportements soit observé (Johnson *et al.*, 2002). Finalement, plusieurs autres variables modératrices devront être étudiées, notamment l'influence de l'environnement (famille, parents, origines ethniques, etc.) et l'exposition aux conséquences des agressions commises sur les victimes.

Le sexe de l'enfant

La plupart des recherches portant sur la prévalence de l'agression chez les enfants concluent que les garçons sont plus souvent impliqués dans des gestes violents que les filles. Ces études utilisent une définition de l'agression restreinte aux conduites directes et physiques. Or, lorsque l'agression relationnelle (ex. manipulation, exclusion) est prise en compte, le tableau se dessine de façon plus complexe puisque l'écart entre les sexes au plan de la fréquence des conduites agressives disparaît. En effet, plusieurs études, menées auprès d'enfants de différents âges (5 à 14 ans), révèlent que les filles commettent autant de gestes agressifs que les garçons; seule la nature des gestes est différente (Bjorkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992; Crick, Casas et Mosher, 1997; Crick et Grotpeter, 1995; Ostrov et Keating, 2004; Salmivalli, Kaukiainen et Lagerspetz, 2000). Ces recherches attribuent aux filles des conduites d'agression relationnelle et aux garçons des comportements d'agression physique. Ces résultats ont fait en sorte que plusieurs chercheurs ont statué que l'agression relationnelle était l'apanage des filles. Or, d'autres recherches n'ont pu trouver de différences sexuelles au plan de l'agression relationnelle (Delveaux et Daniels, 2000; Galen et Underwood, 1997; Rys et Bear, 1997; Österman *et al.*, 1998). Il y a donc une absence de consensus à ce sujet et cela révèle que, pour poursuivre l'étude des différences sexuelles dans le domaine de l'agressivité, il convient de tenir compte autant de la fréquence que de la nature des gestes posés.

Le tempérament de l'enfant

La recherche a clairement démontré l'existence de caractéristiques qui différencient les enfants entre eux tant au plan de leur réactivité aux stimuli de l'environnement qu'au niveau des réponses évoquées par ces stimuli (Rothbart et Bates, 1998). Ces dimensions correspondent au tempérament de l'enfant, soit le fondement de sa personnalité future (Bates, 1987). La recherche portant sur les bases biologiques du tempérament est encore

jeune, mais les chercheurs explorent l'hypothèse du rôle du seuil de réactivité de l'amygdale et l'influence de la prépondérance de l'activité hémisphérique droite ou gauche (voir Rothbart et Bates, 1998 pour une revue complète). Du côté des facteurs non biologiques impliqués, l'étude longitudinale nationale (Normand *et al.*, 1996) sur les enfants et les jeunes menée au Canada révèle que l'expression du tempérament difficile est associée à des facteurs propres à l'enfant (bébé de petit poids), des facteurs parentaux (jeune mère ou mère souffrant d'une dépression post-partum, conjoint peu scolarisé, hostilité des parents envers leurs enfants) et des facteurs familiaux (présence d'une fratrie, problèmes de comportement dans la fratrie). Bref, des bébés ayant vécu des stress « biologiques » (petit poids) ou environnementaux importants en bas âge semblent davantage prédisposés à avoir un tempérament plus difficile.

Le lien entre le tempérament et l'agressivité a été étudié tantôt en comparant les enfants présentant un tempérament facile à ceux qui ont un tempérament difficile, tantôt en ciblant une composante importante du tempérament, la régulation émotionnelle.

Le tempérament difficile

Les recherches ont souvent utilisé une classification dichotomique du tempérament selon qu'il soit « facile ou difficile ». Un tempérament difficile est associé à la présence de troubles de comportement autant chez les jeunes enfants du niveau préscolaire que chez les plus vieux et ce, tant chez les garçons que chez les filles (voir Frick et Morris, 2004 de même que Sanson, Hemphill et Smart, 2004 pour une synthèse des études). En effet, comme l'ont remarqué Tschann, Kaiser, Chesney, Alkon et Boyce (1996), les enfants âgés de 2 à 5 ans qui ont un tempérament difficile présentent davantage de problèmes comportementaux extériorisés et intériorisés. C'est également le cas pour les enfants âgés entre 7 et 12 ans (Guerrin, Gottfried et Thomas, 1997; Maziade, Caperaa, Laplante, Boudreault, Thivierge et Côté, 1985). Un tempérament difficile peut nuire à l'intégration des jeunes à leurs groupes de pairs et favoriser une dyade parent-enfant coercitive

(Patterson, Reid et Dishion, 1998). En outre, il complique la relation mère-enfant, surtout en période de grand stress familial, ce qui en retour favorise l'apparition de problèmes extériorisés chez l'enfant (Coplan, Bowker et Cooper, 2003). En revanche, les enfants qui ont un tempérament facile sont moins enclins à développer ces problèmes de comportement et ce, même s'ils vivent dans une famille où les conflits entre les membres sont nombreux (Tschann *et al.*, 1996). Bien que fort populaire, cette typologie qui classe le tempérament selon qu'il soit difficile ou facile manque toutefois d'uniformité, car les critères utilisés dans les études ne sont pas les mêmes (Sanson *et al.*, 2004).

La régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle est une dimension du tempérament qui a été le plus souvent associée aux troubles de comportement chez les enfants. Elle réfère aux processus impliqués dans la survenue, le maintien et la modulation (inhibition et intensification) de l'expérience émotive (Eisenberg *et al.*, 1997). La régulation émotionnelle implique des aspects involontaires et volontaires (Eisenberg et Spinrad, 2004). **Le volet involontaire** de la régulation émotionnelle correspond au niveau de réactivité que manifeste l'enfant face aux stimuli de nature émotive (affect sensitivity, emotionality, easily aroused emotionally). Ainsi, un enfant peut réagir de manière plus ou moins intense aux stimuli négatifs (menace ou indices de punition) ou positifs (annonce d'une récompense ou événement positif) (Nigg, 2000). Très tôt dans leur première année de vie, les enfants se distinguent quant à leur niveau de réactivité (Kagan, Reznick et Snidman, 1990). L'étude de cette variable, en lien avec les problèmes de comportements extériorisés, révèle que les enfants fortement réactifs sont plus agressifs (Hubbard *et al.*, 2002; Shields et Cicchetti, 1998). Par exemple, une propension à la colère est associée à des problèmes de conduite ultérieurs (Caspi, 2000; Eisenberg *et al.*, 1997; Morris *et al.*, 2002).

En outre, la régulation émotionnelle implique également **un contrôle volontaire** telle que l'habileté à détourner son attention du stimulus qui évoque une réponse émotionnelle et la capacité à inhiber une réponse comportementale (emotion-relevant regulation). Ces habiletés émergent plus tard dans la première année de vie et elles évoluent avec l'âge (Brenner et Salovey, 1997; Eisenberg, Fabes, Guthrie et Reiser, 2000; Kopp, 1982; Lengua, 2003; Stansbury et Sigman, 2000; Wilson, 2003). Plusieurs études suggèrent que de pauvres habiletés à moduler l'expérience émotionnelle sont associées aux problèmes comportementaux des enfants (Eisenberg *et al.*, 2000; Olson, Schilling et Bates, 1999). Par exemple, selon l'étude de Wilson (2003) menée auprès d'élèves fréquentant la maternelle et la première année, les enfants agressifs et rejetés démontrent davantage de difficultés à rediriger leur attention lorsqu'une situation suscite une émotion négative. Finalement, les facettes involontaire et volontaire de la régulation émotionnelle interagissent entre elles et peuvent placer un enfant à haut risque de manifester des comportements problématiques (Eisenberg *et al.*, 1996). À cet effet, la combinaison d'une haute réactivité aux stimuli et de pauvres habiletés à moduler l'expérience émotionnelle est particulièrement à risque (Diener et Kim, 2004; Eisenberg *et al.*, 1996).

Il est important de retenir que ces dimensions du tempérament, bien qu'importantes dans le modèle explicatif de l'agression, ne sont pas nécessaires ou suffisantes à son apparition. En effet, ces prédispositions s'ajoutent à des facteurs sociaux et familiaux qui occupent une place primordiale très tôt dans la trajectoire développementale de l'enfant agressif.

Les facteurs familiaux

L'influence des caractéristiques parentales et de certains aspects de la relation parent³-enfant a été maintes fois étudiée pour expliquer le développement des comportements agressifs des enfants. Or, jusqu'à tout récemment, la littérature traitant du rôle des parents a porté presque exclusivement sur celui assumé par les mères (Lamb, 1997; Paquette, 2004). Néanmoins, des recherches récentes ont mis en lumière l'importance du rôle du père dans le maintien des comportements problématiques des enfants (DeKlyen, Biernbaum, Speltz et Greenberg, 1998; Denham *et al.*, 2000). La prochaine section examine l'impact de la présence d'une fratrie, des problèmes de santé mentale chez les parents, du sentiment d'efficacité personnelle de la mère, de la qualité de la réponse parentale, des pratiques disciplinaires parentales et de l'attachement parent-enfant.

La présence d'une fratrie

Jusqu'à tout récemment, le rôle des membres de la fratrie dans l'étiologie de l'agression a été peu exploré (Fagan et Najman, 2003). Selon Tremblay (2000), les enfants ont davantage tendance à être agressifs, du moins à la maison, lorsqu'ils ont des frères et/ou des sœurs que lorsqu'ils sont enfants uniques. Les processus d'imitation et de renforcement social semblent jouer un rôle important dans ce phénomène (Waddell, Pepler et Moore, 2001). En effet, les membres plus âgés de la fratrie peuvent servir de modèle négatif pour les plus jeunes (Patterson, 1984) et avoir tendance à valoriser ces derniers lorsqu'ils adoptent des comportements agressifs (Rowe et Gulley, 1992). De plus, Rowe et Rodgers (1989) observent que les frères s'associent entre eux pour devenir des « partenaires dans le crime ».

³ Nous utilisons le terme « parent » pour alléger le texte lorsque les recherches citées se rapportent indifféremment au père ou à la mère. Nous précisons le sexe du parent lorsque les résultats des études le permettent.

Certaines recherches indiquent que des querelles fréquentes au sein de la fratrie durant l'enfance prédisent des comportements antisociaux ou criminels chez les garçons à l'adolescence (Bank et Burraston, 2001; Bank, Patterson et Reid, 1996). Chez les plus jeunes garçons âgés de 5 ans, issus de milieux défavorisés, des conflits entre frères sont prédictifs de comportements extériorisés à l'âge de 6 ans (Garcia, Shaw, Winslow et Yaggi, 2000). En revanche, l'étude de Rowe et Gulley (1992), menée auprès de 836 garçons et filles de 10 à 16 ans, rapporte des résultats contradictoires. En effet, leur étude indique qu'un nombre élevé de conflits entre les frères et/ou sœurs ne paraît pas contribuer de manière significative à l'agressivité des enfants. Au contraire, selon ces auteurs, ce serait au sein des relations fraternelles les moins conflictuelles que l'influence négative (imitation et renforcement social) contribuerait le plus au développement de l'agressivité des enfants. En effet, lorsqu'un plus jeune développe une relation positive avec un membre de sa fratrie plus âgée et que celui-ci lui sert de modèle à des conduites agressives, il a davantage tendance à l'imiter parce qu'il souhaite obtenir l'approbation de son aîné (reconnaissance, félicitations, renforcement positif, admiration, etc.). En revanche, un plus jeune, qui est en conflit avec un membre plus âgé de sa fratrie, ne souhaitera pas obtenir son approbation ou lui ressembler (Rowe et Gulley, 1992).

En somme, une forte similarité s'observe entre les profils de comportements des membres d'une même fratrie (Fagan et Najman, 2003). Toutefois, les processus explicatifs sous-jacents à ce constat ne sont encore pas cernés et il n'est pas clairement établi que cela provient plus particulièrement de l'influence réciproque au sein de la fratrie. L'existence d'une troisième variable doit être considérée. En effet, il est possible que les similitudes entre les membres d'une fratrie s'expliquent par des attitudes parentales similaires envers les enfants.

Les problèmes de santé mentale chez les parents

Les caractéristiques parentales qui influencent le développement des comportements agressifs des enfants sont la dépression chez la mère et les comportements antisociaux chez le père et/ou la mère. En effet, dans une étude longitudinale menée auprès de 4953 dyades mère-enfant (suivies de la grossesse à l'âge de 5 ans), Brennan et ses collaborateurs (2000) identifient un lien entre la présence d'une **dépression chez la mère** (épisode pendant la grossesse ou jusqu'à 5 ans après l'accouchement) et les comportements agressifs ultérieurs des enfants. Qui plus est, les chercheurs rapportent que plus la symptomatologie de la mère est sévère et chronique, plus les risques sont grands pour l'enfant. Ce lien semble indépendant de plusieurs variables reliées à la mère (âge et niveau d'éducation), à l'enfant (sexe et rang dans la famille) et à la famille (revenu familial et changements maritaux survenus autour de la grossesse). Toutefois, certaines études ne confirment pas le lien direct entre la dépression de la mère et les comportements extériorisés de l'enfant; elles révèlent plutôt une influence indirecte via le type de pratiques parentales (Miller, Cowan, Cowan, Hetherington et Clingempeel, 1993). Ainsi, une mère dépressive pourrait avoir plus de mal à remplir son rôle parental de façon adéquate, soit parce qu'elle ignorerait les comportements agressifs de son enfant, soit parce qu'elle utiliserait des pratiques plus coercitives; deux pratiques parentales qui maintiennent les comportements agressifs de l'enfant. La façon selon laquelle la mère perçoit les comportements de son enfant peut également expliquer le lien entre la dépression et l'agression chez l'enfant. En effet, les études ont démontré que les mères dépressives perçoivent plus négativement le comportement de leur enfant que ne le font les mères non déprimées (Brody et Forehand, 1986; Schaughency et Lahey, 1985).

Par ailleurs, l'impact de **la présence de comportements antisociaux** chez les parents est également une variable associée aux problèmes de comportement de l'enfant. Selon Phares (1996), le lien entre la psychopathologie antisociale des parents et l'agressivité

chez l'enfant semble plus important chez le père que chez la mère. En effet, dans une étude auprès de 1116 jumeaux (garçons et filles) de 5 ans, Jaffee, Moffitt, Caspi et Taylor (2003), rapportent que, dans le cas où le père est antisocial, son absence de la vie familiale semble moins nocive que sa présence. En outre, bien que la présence du père auprès de l'enfant soit habituellement privilégiée pour favoriser un développement social optimal chez l'enfant (Amato et Rezac, 1994; Coley, 1998), lorsque le père manifeste des comportements antisociaux, sa présence dans la famille est associée à une hausse des comportements agressifs chez l'enfant. Notons que l'étude de Jaffee *et al.* (2003) ne tient pas compte du sexe des enfants. Or, lorsque l'analyse tient compte du sexe de l'enfant, le lien entre une histoire de criminalité dans la famille et l'agressivité de l'enfant demeure significatif uniquement pour les garçons (Keenan et Shaw, 1994; Rhule, McMahon et Spieker, 2004).

Le sentiment d'efficacité personnelle de la mère

Présumant l'impact des réactions affectives des parents face à l'agressivité de leur enfant, Martin, Linfoot et Stephenson (2000) étudient l'effet médiateur du sentiment d'efficacité personnelle de la mère. Ces auteurs croient que cette variable intervient dans le lien qui existe entre le type de relation mère-enfant et les comportements agressifs émis par l'enfant de 3-5 ans. Leur recherche menée auprès de 248 garçons et filles (3-5 ans) indique que plus la fréquence des comportements agressifs de l'enfant est élevée, plus la confiance de la mère à gérer le comportement de son enfant est faible. De plus, une faible confiance chez la mère est associée à une relation mère-enfant caractérisée par l'anxiété, la manipulation, le détachement, l'inconsistance et un faible respect de l'autonomie de l'enfant. De plus, ce type de relation mère-enfant est corrélé positivement à l'agressivité chez l'enfant. Katsurada et Sugawara (2000) expliquent qu'une mère ressentira davantage d'affects négatifs à l'égard de son enfant agressif et désobéissant, si elle perçoit avoir peu de contrôle sur la situation et qu'elle en attribue la faute à l'enfant.

Les études de McGroder (2000) et d'Olson, Ceballo et Park (2002) soulignent également le rôle du sentiment d'efficacité personnelle des mères dans le modèle explicatif des comportements problématiques des enfants, notamment la défiance. En effet, cette étude menée auprès de 50 dyades mère-enfant (âgés de 3-6 ans) précise le lien entre la monoparentalité et les problèmes de comportements extériorisés développés par les enfants. Il semble que le degré de satisfaction des mères envers la qualité de soutien offert par le réseau social soit associé au sentiment de contrôle ressenti par les mères, lequel, en retour, influencerait les stratégies disciplinaires utilisées. De plus, lorsque la mère se sent appuyée par son conjoint, c'est-à-dire lorsque l'implication du père est plus importante dans l'éducation des enfants, la mère a tendance à considérer plus positivement son enfant et à rapporter moins de comportements problématiques de type extériorisé (Culp, Schadle, Robinson et Culp, 2000). Parmi les études recensées, aucune n'étudiait l'influence du sentiment d'efficacité personnelle du père.

La qualité de la réponse parentale

La qualité de la réponse parentale réfère à la disponibilité émotionnelle et à la sensibilité du parent aux besoins de son enfant (Shaw et Bell, 1993; Shaw, Keenan et Vondra, 1994). Les premières études sur l'hostilité, l'indifférence ou le manque de chaleur des parents ont été réalisées il y a plusieurs décennies (Glueck, 1934; Hirschi, 1969). Ces études, de même que celles qui ont suivi, sont basées sur l'hypothèse que l'absence de disponibilité des parents à l'égard des besoins de leur enfant prédispose ce dernier à manifester des comportements agressifs. Ainsi, lorsqu'un enfant reçoit peu de réponses adaptées à ses besoins, il peut provoquer une escalade des demandes d'attention ce qui, en retour, rend moins probables les réponses appropriées du parent. Une faiblesse au niveau de la qualité de la réponse du parent prédit donc une plus grande probabilité d'interactions coercitives et une moins grande implication du parent à cause du caractère aversif que prend la relation avec son enfant (Shaw *et al.*, 1994; Stormshak, Bierman, McMahon, Lengua et CPPRG, 2000). En effet, dans les études qui considèrent indifféremment les

pères et les mères, la réponse chaleureuse exprimée par le parent est associée négativement aux comportements extériorisés émis par les garçons (Denham *et al.*, 2000; Kerr, Lopez, Olson et Sameroff, 2004; Miller *et al.*, 1993; Russell et Russell, 1996) et par les fillettes (Denham *et al.*, 2000; Miller *et al.*, 1993; Russell et Russell, 1996).

Lorsque la dyade mère-enfant est spécifiquement étudiée, les études font ressortir que la chaleur de la réponse maternelle s'adressant à l'enfant d'un an est associée à la manifestation d'habiletés sociales chez l'enfant à l'âge de 4-5 ans (Landry, Smith, Swank, Assel et Vellet, 2001; Miller-Loncar, Landry, Smith et Swank, 2000; Steelman, Assel, Swank, Smith et Landry, 2002). À l'inverse, l'hostilité de la mère envers son enfant, associée à un haut niveau de stress familial, est un facteur prédictif de l'agression de l'enfant en début de scolarité (Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf et Sroufe, 1989). Quelques rares études se sont intéressées à la relation père-enfant et elles rapportent des résultats similaires (Baker et Heller, 1996; Loeber, 1990; Patterson, Reid et Dishion, 1992).

Les pratiques disciplinaires parentales

Les pratiques parentales réfèrent au mode disciplinaire privilégié des parents de même qu'au type de soutien qu'ils offrent à leur enfant. Trois variables sont particulièrement importantes dans le développement de l'agressivité chez l'enfant : le type d'autorité, l'inconsistance de la discipline et le soutien parental.

On distingue deux **types d'autorité parentale** : l'autorité rationnelle (authoritative) et l'autorité restrictive (authoritarian). L'autorité rationnelle est caractérisée par une fréquence élevée de réponses chaleureuses, un contrôle ferme et un faible usage du pouvoir dans l'application des règles disciplinaires. Elle implique également l'induction, c'est-à-dire l'utilisation du raisonnement et des explications lorsqu'un problème se

présente avec l'enfant (Hoffman, 1960). L'objectif de l'induction vise à responsabiliser l'enfant face à son comportement en suscitant chez ce dernier des réactions désagréables découlant de sa conduite et ce, sans utiliser la menace externe (Aronfreed, 1961). Le style autoritaire restrictif, quant à lui, se reflète par un bas niveau de réponse chaleureuse et une haute fréquence de pratiques disciplinaires punitives utilisant la force (Baumrind, 1978). Patterson et Reid (1970) furent les premiers à utiliser le terme coercition dans le cadre de l'étude des relations parent-enfant. La coercition est définie comme le contrôle exercé par le parent sur l'enfant par l'utilisation de pratiques tels le blâme, le jugement, la menace et la punition physique (Tessier, Pilon, Fecteau, 1985). Selon Tessier et ses collaborateurs (1985), ce type de pratique parentale favorise peu l'autonomie de l'enfant dans le processus de résolution de conflits.

Plusieurs études associent les pratiques parentales punitives, autoritaires-restrictives ou coercitives à l'émergence de comportements agressifs (Baker et Heller, 1996; Danforth, Barkley et Stokes, 1991; Deklyen *et al.*, 1998; Hart, Ladd et Burlison, 1990; Kerr *et al.*, 2004; Lindahl, 1998; Rubin, Hastings, Chen, Stewart et McNichol, 1998; Stormshak *et al.*, 2000). Ainsi, ce style disciplinaire (du père et de la mère) est associé à une plus faible compétence sociale chez l'enfant et au rejet social par les pairs. À l'inverse, une gestion parentale plus démocratique est liée à la popularité et à la prosocialité chez l'enfant (Dekovic et Janssens, 1992; Kerr *et al.*, 2004). L'étude de Stormshak et ses collaborateurs (2000) menée auprès d'un échantillon aléatoire de 631 enfants de maternelle qui présentent des troubles de comportement et de leurs parents, tous issus de milieux socio-économiques et culturels divers, démontre un lien entre les pratiques parentales punitives et les problèmes oppositionnels et agressifs et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Plus particulièrement, lorsque la discipline punitive comprend la correction physique telle que la fessée, l'enfant est plus susceptible de manifester des comportements agressifs et oppositionnels sévères (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow et Campbell, 2004; Kerr *et al.*, 2004; Stormshak *et al.*, 2000). À l'extrême, les relations parent-enfant comprenant des abus physiques apparaissent également comme un facteur

de risque de conduites violentes ultérieures (Bolger et Patterson, 2001; Stormshak *et al.*, 2000; voir Malinosky-Rummel et Hansen, 1993 pour une revue de la littérature sur le sujet).

Outre le type d'autorité, la deuxième variable reliée aux pratiques parentales à laquelle les auteurs font référence est l'**inconsistance de la discipline**. En effet, les parents qui établissent des limites claires et constantes vis-à-vis de leurs enfants paraissent moins aux prises avec des enfants qui présentent des comportements extériorisés (Denham *et al.*, 2000). En effet, dans leur recherche menée auprès de 24 canadiens-français de 12 ans, Maziade et ses collaborateurs (1985) ont révélé que les parents qui parviennent à établir un consensus entre eux quant aux règles familiales et qui les maintiennent avec fermeté et consistance diminuent le risque que leur enfant manifeste des comportements agressifs et ce, même si ce dernier présente un tempérament difficile. Par ailleurs, lorsque les parents sont inconsistants dans le maintien de leur demande face à l'opposition de leur enfant, ils renforcent positivement l'enfant qui utilise alors des comportements aversifs pour atteindre ses objectifs personnels. Dans ce type de famille, on risque alors de retrouver des enfants qui réagissent davantage aux menaces et aux punitions en augmentant leurs comportements négatifs et aversifs. La perception qu'ont les enfants du contrôle maternel (renforcement et consistance des règles) influence leur façon de concevoir leurs relations sociales ultérieures. Par exemple, dans leur étude portant sur des garçons âgés de 9 à 10 ans, Gomez et Gomez (2000) ont fait ressortir que les fils qui perçoivent peu de contrôle provenant de leur mère sont plus susceptibles d'attribuer des intentions hostiles à autrui.

En dernier lieu, un pauvre **soutien parental** est également cité comme une pratique parentale associée aux comportements agressifs. Cette variable réfère au regard positif que le parent porte à son enfant, à son implication et au soutien émotif qu'il lui procure. Dans une étude menée auprès d'un groupe de 126 garçons de 9 ans, résidant en milieu défavorisé et dont un membre de la fratrie est reconnu comme délinquant, Wasserman,

Miller, Pinner et Jaramillo (1996) relèvent qu'un pauvre soutien parental est associé aux problèmes comportementaux extériorisés et ce, indépendamment des autres aspects reliés aux pratiques parentales. Cette influence est également démontrée auprès de garçons de 6-7 ans (Russell et Russell, 1996) et, dans une autre recherche, chez des enfants des deux sexes âgés de 4-5 ans (Denham *et al.*, 2000).

L'attachement parent-enfant

L'attachement parent-enfant regroupe l'ensemble des liens qui se sont établis entre un bébé et sa mère à partir des sensations et des perceptions du nourrisson vis-à-vis de cette dernière et, réciproquement, de la mère à l'égard de son enfant (Sillamy, 1991). L'essentiel de la théorie de l'attachement formulée par Bowlby (1973) repose sur l'idée que tous les enfants créent un lien d'attachement à leur mère ou au donneur de soins principal si ce dernier interagit de façon suffisamment bonne et constante avec l'enfant. Selon le type de réponses fournies par la mère et sa disponibilité, plusieurs types d'attachement peuvent s'établir : le type sécure et les types insécures (anxieux-évitant, résistant et désorganisé) (Shaw et Bell, 1993). Les résultats de l'étude de Renken *et al.* (1989) révèlent une association entre un attachement non sécure durant l'enfance et la présence de troubles de comportement extériorisés chez les garçons issus de milieux défavorisés âgés de 5 et 7-8 ans. Ces résultats sont d'ailleurs corroborés par d'autres recherches menées auprès des garçons et des filles dont l'âge varie entre 3 et 8 ans (Marcus et Kramer, 2001; Shaw et Bell, 1993; Wood, Emmerson et Cowan, 2004). À l'inverse, un attachement sécure chez l'enfant est relié à de meilleures habiletés sociales à la maternelle telles la coopération, l'auto-régulation et l'initiative (Lyons-Ruth, 1996; Marcus et Kramer, 2001; Oppenheim, Sagi et Lamb, 1988; Van Ijzendoorn, 1995). Un attachement sécure est très important lorsque les jeunes sont élevés au sein d'une famille qui vit des événements de vie stressants tels que des difficultés financières (Renken *et al.*, 1989). On réfère également à l'appellation « relation où l'affect est mal régulé » (*affect dysregulation in the context of the mother-child relationship*) pour témoigner du

fait que certaines relations mère-enfant se composent principalement d'interactions où les affects négatifs sont prédominants. Ce type de relation, fréquent chez les enfants présentant un type d'attachement insécurité évitant ou résistant, est associé aux problèmes comportementaux chez les enfants de 4-5 ans (Denham *et al.*, 2000).

Le rôle de l'enseignant

Les enseignants ont un rôle important à jouer dans l'éducation sociale des enfants puisque leur façon de gérer la classe influence les comportements des enfants. Papatheodorou (2000) définit ces pratiques de gestion de classe comme un ensemble d'actions, conscientes et inconscientes, que l'enseignant emploie dans le but d'améliorer les comportements de l'enfant de telle sorte que ceux-ci soient productifs et socialement acceptables. Ces pratiques sont influencées par les attitudes des enseignants à l'égard des enfants et jouent un rôle dans le développement de la motivation intrinsèque de l'élève à agir de manière prosociale (Battistich, Solomon, Watson et Schaps, 1997; Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981).

En effet, deux types d'attitudes peuvent être adoptées par les enseignants, celles-ci s'opposant l'une à l'autre sur un continuum : l'attitude autonomiste et l'attitude directive. L'attitude autonomiste a pour but de susciter une réflexion personnelle chez l'enfant quant aux causes et aux conséquences de ses actes afin de l'amener à trouver par lui-même la meilleure action à entreprendre. Elle réfère à des méthodes de gestion de classe telles qu'encourager l'expression des opinions et des sentiments, favoriser l'analyse des causes d'un comportement et la recherche de solution, souligner les progrès de l'enfant ou devenir plus attentif envers l'enfant. L'attitude directive vise, quant à elle, le contrôle des comportements de l'enfant par le biais de règles et de limites clairement établies par l'enseignant. Elle se traduit par des comportements tels que retenir un enfant après la classe jusqu'à ce qu'il termine ses devoirs, utiliser la

récompense ou la punition ou placer un enfant dans une classe spéciale (Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981).

Or, les auteurs ne s'entendent pas quant aux attitudes à privilégier par l'enseignant pour assurer l'adaptation sociale des enfants. D'une part, Maziade (1983), qui s'appuie sur son expérience clinique, soutient qu'il serait faux de croire que la discipline et des exigences fermes briment l'enfant et nuit à son développement socio-affectif. D'autre part, certains croient qu'une attitude plus directive, incluant l'utilisation d'un système de renforcement extrinsèque en classe, nuit à la motivation intrinsèque de l'enfant et donc à une adaptation sociale adéquate (Deci et Ryan, 1980). De fait, l'étude de Battistich *et al.* (1997), qui a impliqué les élèves de tous les niveaux scolaires de 24 écoles de 6 districts différents aux États-Unis, démontre qu'une pédagogie qui accorde plus d'autonomie et de pouvoir décisionnel à l'enfant et qui ne repose pas sur les facteurs de motivation extrinsèque (ex. prix, points) permet de développer chez l'enfant un sentiment d'être lié à ses pairs et aux enseignants de son école. Qui plus est, l'étude révèle que ce sentiment d'appartenance favorise chez les enfants le soucis des autres, la résolution de conflits et l'altruisme. En outre, la recherche de Royer, Tremblay, Gagnon, Vitaro et Piché (1989) démontre que l'adoption d'une attitude plus directive de la part de l'enseignant est associée à la présence d'enfants manifestant des comportements agressifs et hyperactifs. Par ailleurs, dans cette dernière recherche, il n'y a aucun lien entre l'attitude des enseignants et la prosocialité ou l'anxiété des élèves.

Le rôle des pairs

Le rôle des pairs dans l'étiologie de l'agressivité a été étudié à deux niveaux : 1) le rôle du rejet social et 2) l'influence des pairs déviants. Finalement, ces deux variables sont étudiées conjointement en tant que variables médiatrices dans la trajectoire délinquante.

Le rôle du rejet social

Avoir des amis et être accepté par eux sont des enjeux cruciaux au niveau du développement social de l'enfant tant aux plans identitaire et social qu'au niveau de la construction de l'estime de soi (Gentile et Younger, 1996; Hartup, 1996). Depuis l'étude de Parker et Asher (1987) qui a mis en lumière l'importance du rejet social dans la trajectoire agressive, cette variable est considérée tantôt comme une conséquence, tantôt comme un précurseur ou un médiateur dans la trajectoire de l'agressivité des enfants.

Le rejet social : une conséquence de l'agressivité

Lorsqu'ils sont questionnés, les jeunes enfants disent percevoir négativement les conduites agressives de leurs pairs lorsque ces comportements ne sont pas utilisés dans un but instrumental ou défensif (Ferguson et Rule, 1988; Hay, Zahn-Waxler, Cummings et Iannotti, 1992). De fait, les enfants très agressifs ne sont pas appréciés par leurs camarades (Kraatz, Bates, Dodge et Pettit, 2000; Rubin et Daniels-Beirness, 1983). Ce phénomène est présent autant chez les garçons (Dodge, 1983) que chez les filles (Crick, Casas et Mosher, 1997; Ferguson, Swain-Campbell et Horwood, 2002; Warman et Cohen, 2000). Par ailleurs, un enfant agressif sera plus rejeté par ses pairs s'il démontre de surcroît un déficit au plan des habiletés sociales (Denham, McKinley, Couchoud et Holt, 1990; Schwartz, McFayden-Ketchum, Dodge, Pettit et Bates, 1999), mais une nuance s'impose. En effet, le rejet social est une conséquence de l'agressivité de l'enfant uniquement lorsque cette dernière est condamnée au sein du groupe auquel l'enfant appartient (présence d'une norme sociale en ce sens) (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge et Coie, 1999).

Le rejet social : un précurseur de l'agressivité

Il semble y avoir de plus en plus d'études qui mettent en évidence le lien entre le rejet social et des troubles de comportement consécutifs à ce rejet (Miller-Johnson, Coie, Maumary, Bierman et CPPRG, 2002; Woodward et Ferguson, 1999). Entre autres, l'étude de Deater-Deckard, Dodge, Bates et Pettit (1998), au cours de laquelle les enfants ont été évalués annuellement entre l'âge de 5 et 10 ans, révèle une association entre le rejet social et les troubles extériorisés (à 10 ans). Ces résultats sont corroborés par la recherche de Johnson et ses collaborateurs (2002). Pour leur part, Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine et Price (2003) rapportent un lien significatif entre le rejet social et l'agressivité uniquement chez les enfants ayant un score d'agressivité élevé au départ.

Il est probable que l'expérience d'être rejeté socialement diffère d'un enfant à l'autre. En effet, l'étude de Sandstrom, Cillessen et Eisenhower (2003) indique que la sensibilité au rejet module l'effet du rejet social sur l'enfant; une influence qui semble différente selon le sexe. Ainsi, parmi les enfants rejetés âgés de 9 à 11 ans, les garçons fortement sensibles au rejet manifestent davantage de problèmes de comportement que les autres enfants. Au contraire, les filles qui sont peu sensibles au rejet présentent plus de comportements problématiques que les autres filles. Ces auteurs expliquent que les garçons sensibles au rejet ont davantage tendance à attribuer la faute de leur rejet à autrui (ex. qu'ont-ils à me traiter de la sorte?), ce qui les conduit à être plus agressifs envers les autres. De leur côté, les filles s'attribueraient plus souvent la faute du rejet qu'elles subissent (ex. qu'ai-je fait pour être traitée de la sorte?) de sorte qu'elles seraient enclines à effectuer certains changements dans leurs comportements afin d'être acceptées des autres. Cette hypothèse est confirmée par la recherche de Guerra, Asher et DeRosier (2004) du moins pour les garçons. En effet, l'étude démontre que lorsque les garçons agressifs se perçoivent comme étant rejetés et qu'ils attribuent à autrui la responsabilité de cet échec social, la fréquence de leurs comportements agressifs aura

tendance à augmenter. En revanche, les garçons agressifs et rejetés qui se croient responsables du rejet social vécu ont tendance à réduire leurs comportements agressifs. Par contre, un tableau inverse se dessine pour les filles. En effet, Guerra et ses collaborateurs (2004) constatent que, pour les filles, le fait de s'attribuer la faute du rejet social vécu conduit à une augmentation des comportements agressifs tandis qu'une propension à l'attribution externe est associée à une décroissance de l'agressivité (Guerra *et al.*, 2004). En somme, malgré que le sens de cette influence ne soit pas encore bien cerné, il paraît judicieux de considérer l'effet du sexe des enfants et du type d'attributions qu'ils formulent comme des variables importantes dans le lien entre le rejet social et les comportements agressifs.

L'association à des pairs déviants

Les études démontrent que les comportements délinquants d'un enfant sont fortement associés à ceux de ses pairs (Morizot et LeBlanc, 2000; Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2000). En effet, les amis des garçons agressifs tendent à être eux-mêmes agressifs (Bagwell, Coie, Terry, et Lochman, 2000). Cette association entre pairs qui manifestent des conduites déviantes, telles que l'agression, est considérée par plusieurs auteurs comme un facteur contributif important dans l'émergence et le développement de la trajectoire délinquante comportant des conduites agressives (Kraatz *et al.*, 2000; Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro et Claes, 2003; Ladd et Burgess, 1999; Parker et Asher, 1987; Patterson et Yoerger, 1997). Cette affiliation peut survenir durant l'enfance ou, plus tard, à l'adolescence (Lacourse *et al.*, 2003). Lacourse et ses collaborateurs (2003) ont examiné les données de l'Étude longitudinale de Montréal impliquant 1037 garçons âgés de 11 à 17 ans et ont rapporté trois types de trajectoires d'association à des pairs déviants : 1) les enfants qui ne s'y associent jamais, 2) les enfants qui s'y associent tôt durant l'enfance et 3) les adolescents qui s'y associent de façon transitoire. Ceci dit, les enfants qui s'affilient à des pairs déviants, que ce soit durant l'enfance ou l'adolescence, manifestent durant cette période davantage de comportements violents

que ceux qui n'ont jamais été affiliés à ce type de groupe délinquant. Les enfants qui s'associent plus jeunes montrent des taux d'agression élevés et persistants tandis que les adolescents qui s'associent plus tardivement connaissent un accroissement entre l'âge de 12 et 15 ans et donc, uniquement au moment où ils sont en contact avec les pairs déviants. Pour les enfants associés jeunes à des pairs déviants, les comportements agressifs ont aussi débuté précocement, ce qui fait dire à certains auteurs (Moffitt, 1993; Patterson et Yoerger, 1997) que la persistance de l'agression dans le temps est certes influencée par les pairs, mais aussi fortement par les autres facteurs cités précédemment (tempérament, facteurs familiaux, etc.)

Même si cette similitude entre les pairs est reconnue, son interprétation est source de débat. Certains croient que ce phénomène s'explique par le **processus de sélection** qui réfère au fait que les individus semblables se choisissent entre eux (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy, 1988; Snyder, Horsch et Childs, 1997) alors que d'autres croient que c'est plutôt le fait du **processus de socialisation** (l'influence des enfants entre eux) (Boivin et Vitaro, 1995; Cairns et Cairns, 1994). De plus en plus, les auteurs s'entendent pour dire que l'explication la plus plausible intègre ces deux processus.

*Le rejet social et l'association à des pairs déviants : deux variables médiatrices dans
l'étiologie de l'agressivité*

Plusieurs auteurs suggèrent que le rejet social et l'association à des pairs déviants sont impliqués comme variables médiatrices dans la trajectoire délinquante. Ainsi, les enfants agressifs, parce qu'ils sont victimes du rejet social de la part de leurs pairs, ont tendance à trouver refuge auprès des pairs déviants avec lesquels ils s'associent (Coie, Lochman, Terry et Hyman, 1992; Dishion, Patterson, Stoolmiller et Skinner, 1991; Snyder *et al.*, 1997), ce qui, en retour, augmente l'occurrence de comportements agressifs (Lacourse *et al.*, 2003; Snyder *et al.*, 1997) et des troubles de la conduite à l'adolescence (Cairns et Cairns, 1994; Quinton, Pickles, Maughan et Rutter, 1993). Ainsi, bien que la fréquence

des conduites agressives au niveau de la maternelle soit un excellent facteur prédictif de la délinquance future, il semble que le rejet social et, par la suite, l'association à des pairs déviants agissent comme variables intermédiaires dans cette relation (Kraatz *et al.*, 2000; Prinstein et LaGreca, 2004; Vitaro et Tremblay, 1998).

Conclusion

Depuis plusieurs années, l'agressivité chez les jeunes a fait l'objet de nombreuses études qui ont fait ressortir plusieurs facteurs associés à l'apparition et au maintien de l'agressivité chez l'enfant. Il semble clair que l'agressivité manifestée par l'enfant dépend non seulement de son tempérament, mais également des variables familiales et sociales et ce, tout au long de son développement. Ces facteurs agissent en synergie et contribuent à ce que l'enfant présente certains déficits au plan des habiletés sociales. Ces lacunes affectent par la suite les relations qu'il entretient avec ses pairs, suscitant du rejet et augmentant alors ses chances d'affiliation avec des pairs déviants, deux phénomènes associés à la poursuite de la trajectoire délinquante.

Bien que plusieurs facteurs étiologiques soient identifiés, les processus impliqués dans le développement, le maintien et la diminution des comportements agressifs ne sont pas encore totalement explicités. En effet, plusieurs auteurs suggèrent des trajectoires agressives différentes pour les garçons et pour les filles, qui comportent des facteurs étiologiques spécifiques (Keenan et Shaw, 1994; Shaw et Bell, 1993); mais peu d'études analysent cette hypothèse. En effet, la plupart des recherches recensées comprenant un nombre considérable d'enfants des deux sexes, ne présentent aucune analyse différentielle selon le sexe. En outre, la connaissance de l'étiologie de l'agression inviterait à élaborer de nouveaux modèles d'intervention préventive qui s'attaqueraient aux premiers facteurs de risque chez l'enfant et ce, dès la période péri-natale; or, ces programmes demeurent très coûteux et leur application se heurte au manque de

collaboration des parents, déjà surchargés par de nombreuses obligations familiales et un niveau de stress élevé. C'est pourquoi la majorité des interventions se déroule auprès d'enfants qui sont plus faciles d'accès lorsqu'ils fréquentent le milieu scolaire.

Références

- Amato, P. R. & Rezac, S. J. (1994). Contact with nonresidential parents, interparental conflict, and children's behavior. *Journal of Family Issues*, 15, 191-207.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M. & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science*, 4(3) (suppl. S.), 81-110.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377-2378.
- Anderson, C. A. & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.
- Aronfreed, J. (1961). The nature, variety and social patterning of world responses to transgression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 223-240.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A. & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280-305.
- Baker, B. L. & Heller, T. L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors : experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 513-532.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York : Holt Rinehart and Winston.
- Bank, L. & Burraston, B. (2001). Abusive home environments as predictors of poor adjustment during adolescence and early adulthood. *Journal of Community Psychology*, 29, 195-217.
- Bank, L., Patterson, G. R. & Reid, J. B. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescent and young adult males. In J. H. Brody (Ed), *Sibling relationships : Their causes and consequences* (pp. 197-300). Norwood : Ablex.

- Bates, J. E. (1987). Temperament in infancy. In J. D. Osofsky (Éd), *Handbook of infant development* (2nd ed.) (pp.1101-1149). Oxford : John Wiley & Sons.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relations. *Journal of Social Issues*, 34(2), 179-196.
- Berger, W. B. (2001). Preschool aged girls exposed and non-exposed to domestic violence : Differences in behavior problems, play processes, and pretend play themes (Thèse de doctorat, University of Berkeley, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 61(8-B), 4390-4490.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117-127.
- Boivin, M. & Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood : Inhibition through coercion or promotion through peer support. In J. McCord (Éd), *Coercion and punishment in long-term perspective* (pp. 183-197). New York : Cambridge University Press.
- Bolger, K. E. & Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development*, 72(2), 549-568.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss : Vol. II. Separation : Anxiety and anger*. London : Hogarth Press.
- Brennan, P. A., Hammen, C., Andersen, M. J., Bor, W., Najman, J. & Williams, G. (2000). Chronicity, severity, and timing of maternal depressive symptoms: relationships with child outcomes at age 5. *Developmental Psychology*, 36, 759-766.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood : Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Éds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168-195). New York : Basic Books.
- Brody, G. H. & Forehand, R. (1986). Maternal perceptions of child maladjustment as a function of the combined influence of child behavior and maternal depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(2), 237-240.

- Bushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 950-960.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks : pathways of youth in our time*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, H. D. & Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man : Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coley, R. L. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother households : the importance of fathers and other men. *Child Development*, 69(1), 219-230.
- Coplan, R. J., Bowker, A. & Cooper, S. M. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 376-395.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L. & Culp, A. M. (2000). Relationships among paternal involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 27-38.
- Danforth, J. S., Barkley, R. A. & Stokes, T. F. (1991). Observations of parent-child interactions with hyperactive children : Research and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 11(6), 703-727.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 469-493.

- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- DeKlyen, M., Biernbaum, M. A, Speltz, M. L. & Greenberg, M. T. (1998). Fathers and preschool behavior problems. *Developmental Psychology*, 34(2), 264-275.
- Dekovic, M. & Janssens, J. M. (1992). Parent's child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925-932.
- Delveaux, K. D. & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions : Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4), 672-692.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood : The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Diener, M. L. & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54(6), 1386-1399.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation : Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67, 974-992.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Fagan, A. A. & Najman, J. M. (2003). Association between early childhood aggression and internalizing behavior for sibling pairs. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(9), 1093-1100.
- Farmer, A. D., Bierman, K. L. & Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 299-311.
- Farrell, A. D. & Sullivan, T. N. (2004). Impact of witnessing violence on growth curves for problem behaviors among early adolescents in urban and rural settings. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 505-525.
- Ferguson, T. J. & Rule, B. (1988). Children's attribution of retaliatory aggression. *Child Development*, 59, 961-968.
- Ferguson, D. M., Swain-Campbell, N. R. & Horwood, L. J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419-430.
- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Campbell, J. L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development*, 13(2), 213-228.

- Frick, P. J. & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 54-68.
- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M. & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- Galen, B. & Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Garcia, M. M., Shaw, D. S., Winslow, E. B. & Yaggi, K. E. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology*, 36, 44-53.
- Gentile, D. A. & Anderson, C. A. (2003). Violent video games : The newest media violence hazard. In D.A. Gentile (Éd.). *Media violence and children* (pp.131-152). Westport : Praeger.
- Gentile, C. & Younger, A. (1996). Nature et bénéfices de l'amitié dans le développement des enfants. In R. Tessier, G. M. Tarabulsky & M. A. Provost (Éds.). *Les relations sociales entre les enfants* (pp.79-100). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Glueck, B. (1934). Criteria for estimating the value of psychiatric service in the field of criminology. *American Journal of Psychiatry*, 91, 693-705.
- Gomez, R. & Gomez, A. (2000). Perceived maternal control and support as predictors of hostile-biased attributions of intent and response selection in aggressive boys. *Aggressive Behavior*, 26, 155-168.
- Gorman-Smith, D. & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and development problems among inner-city youth. *Development and Psychopathology*, 10, 101-116.
- Guerra, V. S., Asher, S. R. & DeRosier, M. E. (2004). Effect of children's perceived rejection on physical aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5), 551-563.
- Guerrin, D. W., Gottfried, A. W. & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems : A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 71-90.

- Hart, C. H., Ladd, G. W. & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies : Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb *et al.* (Eds.) *The Company they keep : friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). Minneapolis : Blackwell Publishers.
- Hay, D. F., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M. & Iannotti, R. (1992). Young children's views about conflict with peers : A comparison of the daughters and sons of depressed and well women. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 669-683.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In G. Comstock (Éd), *Public communication and behavior* (Vol. 1), (pp. 66-133). New York : Academic Press.
- Hirschi, T. W. (1969). Infraction as action : A study of the antecedents of illegal acts. *Dissertation Abstracts International*, 29(9-A), 3233-3573. (University Microfilms No. 69-14519-001).
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Hubbard, J. S., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N. & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger : Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L. & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood : 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003). Life with (or without) father : The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, 74(1), 109-126.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. & Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5564), 2468-2471.

- Kagan, J., Reznick, J. S. & Snidman, N. (1990). The temperamental qualities of inhibition and lack of inhibition. In M. Lewis & S.M. Miller (Éds), *Handbook of developmental psychopathology. Perspectives in developmental psychology*. (pp. 219-226). New York : Plenum Press.
- Katsurada, E. & Sugawara, A. I. (2000). Moderating effects of mothers' attribution on the relationships between their affect and parenting behaviors and children's aggressive behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 39-50.
- Keenan, K. & Shaw, D. S. (1994). The Development of Aggression in Toddlers : A study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(1), 53-77.
- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood : The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kraatz, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis : externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 161-179.
- Lacourse, E., Nagin, D., Tremblay, R. E., Vitaro, F. & Claes, M. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence. *Development and Psychopathology*, 15, 183-197.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Lamb, M. E. (1997). *The role of the father in child development*. New York : John Wiley & Sons.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A. & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.

- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology, 24*, 595-618.
- Lindahl, K. M. (1998). Family process variables and children's disruptive behavior problems. *Journal of Family Psychology, 12*, 420-436.
- Litrownik, A. J., Newton, R., Hunter, W. M., English, D. & Everson, M. D. (2002). Exposure to family violence in young at-risk children : A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression. *Journal of Family Violence, 18(1)*, 59-73.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development, 53(6)*, 1431-1446.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems : The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(1)*, 64-73.
- Malinosky-Rummell, R. & Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin, 114(1)*, 68-79.
- Marcus, R. F. & Kramer, C. (2001). Reactive and proactive aggression : Attachment and social competence predictors. *The Journal of Genetic Psychology, 162(3)*, 260-275.
- Martin, A. J., Linfoot, K. & Stephenson, J. (2000). Exploring the cycle of mother-child relations, maternal confidence, and children's aggression. *Australian Journal of Psychology, 52(1)*, 34-40.
- Maziade, M. (1983). Le tempérament de l'enfant, les différences individuelles et les forces environnementales. *Santé mentale au Québec, 8*, 61-67.
- Maziade, M., Caperaa, P., Laplante, B., Boudreault, M., Thivierge, J. & Côté, R. (1985). Value of difficult temperament among 7-year-olds in the general population for predicting psychiatric diagnosis at age 12. *American Journal of Psychiatry, 142*, 943-946.
- McGroder, S. M. (2000). Parenting among low-income african american single mothers with preschool-age children : Patterns, predictors, and developmental correlates. *Child Development, 71(3)*, 752-771.

- Miller, N. B., Cowan, P. A., Cowan, C. P., Hetherington, E. & Clingempeel, W. G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology, 29*(1), 3-18.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary, G. A., Bierman, K. & CPPRG (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 217-230.
- Miller-Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2000). The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(3), 335-356.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), 674-701.
- Morizot, J. & LeBlanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante : une recension critique des écrits. *Revue canadienne de psycho-éducation, 29*(1), 87-117.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S. & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family, 64*, 461-471.
- Mustonen, A. & Pukkinen, L. (1997). Television violence: A development of a coding scheme. *Journal of Broadcasting and Electronic Media, 41*, 168-189.
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology : Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin, 126*, 220-246.
- Normand, C., Zoccolillo, M., Tremblay, R. E., McIntyre, L., Boulerice, B., McDuff, P., Perusse, D. & Barr, R. (1996). D'où vient le tempérament difficile des enfants ?. In Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (Éd), *Grandir au Canada. Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes* (no 89-550-MPF au catalogue) (pp.65-78). Ottawa : Statistics Canada.
- Olson, S. L., Ceballo, R. & Park, C. (2002). Early problem behavior among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(4), 419-430.
- Olson, S. L., Schilling, E. M. & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity : construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 151-165.

- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds), *Disruptive behavior in schools* (pp. 57-76). New York : Wiley.
- Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M. E. (1988). Infant adult-attachments on the Kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive behavior*, 24, 1-8.
- Paik, H. & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior : A meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516-546.
- Palermo, G. B. (1995). Adolescent criminal behavior : Is TV violence one of the culprits? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 39(1), 11-22.
- Papatheodorou, T. (2000). Management approaches employed by teachers to deal with children's behaviour problems in nursery classes. *School Psychology International*, 21(4), 415-440.
- Paquette, D. (2004). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psycho-éducation*, 33(1), 61-73.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk ? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G. R. (1984). Siblings: Fellow travellers in coercive family process. In R. Blanchard & D. Blanchard (Éds), *Advances in the study of aggression* (Vol. 1.) (pp.173-215). Orlando : Academic Press.
- Patterson, G. R. & Reid, J. B. (1970). Reciprocity and coercion, two facets of social systems. In C. Newringer & J. L. Micheal (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology*. New-York : Appleton Century Crofts.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene : Castalia Publishing.

- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1998). *Antisocial boys*. In J. M. Jenkins & K. Oatley (Éds), *Human emotions : A reader*. (pp. 330-336). Eugene : Castalia.
- Patterson, G. R. & Yoerger, K. (1997). A developmental model for late onset delinquency. In R. Dienstbier & D.W. Osgood (Eds), *The Nebraska symposium on motivation : Motivation and delinquency* (Vol. 44) (pp.119-177). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Phares, V. (1996). *Fathers and developmental psychopathology*. Oxford : John Wiley & Sons.
- Prinstein, M. J. & La Greca, A. M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girl's externalizing and health risk behaviors : A 6-years longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 103-112.
- Qi, C. H. & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families : Review of the litterature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216.
- Quinton, D., Pickles, A., Maughan, B. & Rutter, M. (1993). Partners, peers, and pathways : Assortative pairing and continuities in conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(4), 763-783.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. & Sroufe, A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57(2), 257-281.
- Rhule, D. M., McMahon, R. J. & Spieker, S. J. (2004). Relation of adolescent mothers' history of antisocial behavior to child conduct problems and social competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(3), 524-535.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W.Damon (Ed.), *Handbook of child psychology : Social, emotional, and personality development* (Vol. 3) (pp.105-176). New-York : Wiley.
- Rowe, D. & Gulley, B. (1992). Sibling effects on substance abuse and delinquency. *Criminology*, 30, 217-233.
- Rowe, D. C. & Rodgers, J. L. (1989). Behavioral genetics, adolescent deviance, and "d" : Contributions and issues. In G.R. Adams, R. Montemayor *et al.* (Éds), *Biology*

of adolescent behavior and development. Advances in adolescent development : An annual book series (Vol. 1) (pp. 38-67). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F. & Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire, 8(1)*, 93-110.
- Rubin, K. H. & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merril-Palmer Quarterly, 29(3)*, 337-351.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development, 69*, 1614-1629.
- Russell, A. & Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioral Development, 19(2)*, 291-307.
- Rys, G. S. & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merril-Palmer Quarterly, 43*, 87-106.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers – do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal Psychology, 41*, 17-24.
- Sandstrom, M. J., Cillessen, H. N. A. & Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences : Impact on social and emotional adjustment. *Social Development, 12(4)*, 530-550.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development : A review. *Social Development, 13(1)*, 142-170.
- Schaughency, E. A. & Lahey, B. B. (1985). Mothers' and fathers' perceptions of child deviance : Roles of child behavior, parental depression, and marital satisfaction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53(5)*, 718-723.
- Schwartz, D., McFayden-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization : Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 191-201.

- Schwartz, D. & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group : The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(4), 670-683.
- Shaw, D. S. & Bell, R. Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(5), 493-518.
- Shaw, D. S., Keenan, K. & Vondra, J. I. (1994). Developmental precursors of externalizing behavior : Ages 1 to 3. *Developmental Psychology, 30*(3), 355-364.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children : The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Psychology, 27*, 381-395.
- Sillamy, N. (1991). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M. R., Snyder, A., Schrepferman, L. & Stoomiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school : Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development, 74*(6), 1881-1898.
- Snyder, J., Horsch, E. & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children : Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(2), 145-156.
- Stansbury, K. & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes : Emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology, 161*(2), 182-202.
- Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E. & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Applied Developmental Psychology, 23*, 135-156.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169-182.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. J. & Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Child Psychology, 29*(1), 17-29.

- Tessier, R., Pilon, N. & Fecteau, D. (1985). Étude méthodologique d'un instrument de mesure des conduites de contrôle parental : fiabilité et validité des construits. *Canadian Journal of Behavioral Science Review*, 17(1), 62-73.
- Tremblay, R. E. (2000). L'origine de la violence chez les jeunes. *Isuma*, 1(2), 1-11.
- Tremblay, R. E. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407.
- Tschann, J. M., Kaiser, P., Chesney, M. A., Alkon, A. & Boyce, T. (1996). Resilience and vulnerability among preschool children : Family functioning, temperament, and behavior problems. *Journal of American Child Adolescent Psychiatry*, 35(2), 184-192.
- Van Ijzendoorn, M. J. (1995). Attachment, emergent morality, and aggression : Toward a developmental socioemotional model of antisocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 703-727.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency : Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 313-325.
- Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (1998). Prévention de la délinquance : le rôle médiateur des pairs. *Criminologie*, 31(1), 49-66.
- Waddell, J., Pepler, D. & Moore, T. (2001). Observations of sibling interactions in violent families. *Journal of Community Psychology*, 29, 241-258.
- Warman, D. M. & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive Behavior*, 26, 277-290.
- Wasserman, G. A., Miller, L. S., Pinner, E. & Jaramillo, B. (1996). Parenting predictors of early conduct problems in urban, high-risk boys. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1227-1236.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L. & Silva, P. A. (1990). How early can we tell?: Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28(4), 507-533.
- Wilson, B. J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: Attention shifting and emotion. *Developmental and Psychopathology*, 15(2), 313-329.

- Wolf, A. M. (2002). The effect of exposure to domestic violence on children : A longitudinal examination of children's outcomes. (Thèse de doctorat, University of Michigan, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63(5-B), 2627-2727.
- Wood, J. J., Emmerson, N. A. & Cowan, P. A. (2004). Is early attachment security carried forward into relationship with preschool peers? *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 245-253.
- Wood, W., Wong, F. Y. & Cachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.
- Woodward, L. J. & Ferguson, D. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression : A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341-355.

Contribution des coauteurs

Premier article : **Analyse critique de l'efficacité des programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans**

Julie Vadeboncoeur : Recherche documentaire
Structure de l'article
Rédaction et correction de l'article

Huguette Bégin : Lecture et correction de l'article

Rapport de recherche : **Évaluation des effets proximaux du programme *Vers le Pacifique* administré à des enfants de maternelle**

Julie Vadeboncoeur : Recherche documentaire
Structure du rapport
Analyse des données
Rédaction et correction du rapport

Huguette Bégin : Encadrement de la recherche
Lecture et correction du rapport

Normand Rondeau : Encadrement de la recherche
Recrutement des participants
Analyses des données

Accord des coauteurs

Identification de l'étudiante et du programme

Nom de l'étudiante	Julie Vadeboncoeur
Sigle	3-220-1-2
Titre du programme	Ph.D. en psychologie – recherche et intervention
Option	Psychologie clinique

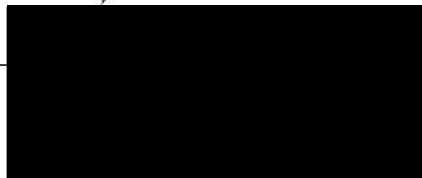
Description de l'article

Auteurs	Julie Vadeboncoeur Huguette Bégin
Titre	Analyse critique de l'efficacité des programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans
Revue	Revue québécoise de psychologie Accepté pour publication (date à confirmer)

Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteure de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Julie Vadeboncoeur inclut cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre *Évaluation des effets proximaux du programme de prévention Vers le Pacifique administré à des enfants de maternelle*.

HUGUETTE BÉGIN
Coauteure



31 mai 2005
Date

**ANALYSE CRITIQUE DE L'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES DE
PROMOTION DES HABILITÉS SOCIALES S'ADRESSANT AUX ENFANTS
DE 5 À 12 ANS⁴**

The efficacy of social skills promotion programs designed for 5-12 years old children :
A critical analysis

Julie Vadeboncoeur
Huguette Bégin
Université de Montréal

⁴ Cet article a été publié dans le numéro 26(1) de la Revue québécoise de psychologie sorti en juin 2005.

Résumé

Cet article trace le bilan des programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans fréquentant une classe régulière. Les auteures procèdent tout d'abord à une description des programmes et à l'analyse des recherches évaluatives effectuées à leur propos. Les effets de ces programmes de promotion sont ensuite examinés tant au plan de l'acquisition et de l'utilisation des habiletés sociales qu'au niveau des impacts sur l'adaptation sociale et sur le maintien et le transfert des acquis. Il appert que les programmes de promotion des habiletés sociales parviennent à enrichir le répertoire comportemental des enfants, mais que les effets sur l'utilisation des habiletés sociales acquises dans de véritables situations ainsi que sur l'adaptation sociale des enfants sont moins assurés.

Mots-clés : recension, programme, habiletés sociales, enfants

Abstract

The goal of this article is to offer a review of existing programs aiming to develop social skills in children from 5 to 12 years old attending regular education classes. First, the authors give a description of the various social skills interventions listed and proceed to an analysis of the researches conducted to evaluate these interventions. The effects of these programs are then examined in regard to the acquisition and the use of social skills by children, as well as their impact on social adjustment and on skills maintenance and generalization. The authors conclude that social skills interventions actually contribute to enhance children's social skills/ behavioural repertory. On the other hand, the effects of these programs on skill performance in real life situations and on children's social adjustment are less certain.

Key words : review, program, social skills, children

Depuis les années 1980, de nombreux programmes de promotion des habiletés sociales ont été développés. Cette popularité s'explique en partie par les résultats d'études longitudinales qui ont démontré que des habiletés sociales lacunaires étaient associées à l'apparition de nombreux troubles d'adaptation durant l'enfance et l'adolescence (Parker et Asher, 1987; Quinn, Mathur et Rutherford, 1996; Vitaro, Gagnon et Tremblay, 1989) En effet, les habiletés sociales sont conçues comme un facteur de protection contre plusieurs difficultés d'adaptation psychosociale extériorisées et intériorisées (Denham et Almeida, 1987; Hartup, 1979; Spivack, Platt, et Shure, 1976 ; Vitaro et Caron, 2000).

Les programmes de promotion des habiletés sociales visent l'amélioration des relations interpersonnelles et, conséquemment, la diminution du rejet social envers les enfants impliqués. Tous les programmes tendent, tout au moins implicitement, à donner du pouvoir à l'enfant dans la gestion de son comportement et de ses émotions en situation sociale. Malgré ces similitudes, les programmes de promotion des habiletés sociales diffèrent selon plusieurs aspects, notamment, en fonction de leur nature et des effets escomptés.

Ce texte présente une analyse critique des programmes de promotion des habiletés sociales. Cette synthèse se subdivise en quatre parties : (1) description des programmes; (2) analyse des études évaluatives; (3) effets des programmes et (4) conclusion.

Description des programmes

Dans cette section, nous dresserons un portrait des programmes offerts en nous servant des études recensées et des méta-analyses qui ont été menées dans le domaine. Les tableaux 1a et 1b présentent une synthèse des 14 programmes recensés. Nous référerons à chacun d'entre eux par le numéro qui les identifie. Quatre caractéristiques seront

étudiées : a) la clientèle; b) les stratégies utilisées; c) la durée des programmes et c) leur animation.

Clientèle

Plusieurs programmes de promotion des habiletés sociales ciblent les enfants (garçons et filles) de la maternelle ou du préscolaire (programmes #3, 5, 9, 12), certains s'adressent à la clientèle des 6-12 ans (#1a, 1b, 2, 4, 6, 10a, 10b, 10c; 13a, 13b, 14) alors que d'autres sont conçus pour les niveaux préscolaires et primaires (#7, 8, 11). Les programmes recensés font majoritairement participer tous les enfants de la classe à la fois. Seul le programme Fluppy (#3) est animé en sous-groupes d'enfants de la même classe.

Stratégies utilisées

Un grand nombre de stratégies sont utilisées dans la promotion des habiletés sociales. Tous les programmes analysés s'inspirent du modèle cognitif-behavioral et incluent comme stratégies l'instruction directe, l'utilisation de modèles et le renforcement. Plusieurs interventions (#1a, 1b, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10a, 10b, 10c, 11, 12) ajoutent également l'utilisation des jeux de rôles qui permettent à l'enfant de pratiquer les habiletés sociales enseignées et de recevoir des commentaires de l'enseignant. Quelques programmes (1a, 1b, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10a, 10b, 10c, 12, 13a, 13b), d'inspiration humaniste-expérientielle, insèrent des discussions.

Durée des programmes

Les programmes diffèrent quant à la durée des sessions de même qu'au niveau de l'intensité et de l'étendue de leur implantation durant l'année scolaire. Notons que, pour plusieurs programmes, les auteurs ne fournissent pas d'informations complètes à ce

propos (#2, 7, 8, 9, 13, 14). Règle générale, les programmes sont implantés sous forme d'ateliers qui durent entre 20 et 60 minutes. Les ateliers sont habituellement animés de façon hebdomadaire (#12) ou bi/tri-hebdomadaire (#1b, 3, 4, 6, 10a, 10b, 10c, 13a, 13b) bien que quelques programmes demandent une implantation plus intensive au cours de laquelle les enfants reçoivent une intervention quasi journalière (#1a, 5, 11). Deux programmes ne comptent que sur quelques sessions par année pour favoriser les changements escomptés chez les enfants (#7, 8). Il est possible d'observer des différences quant à la durée totale des programmes également puisqu'ils peuvent être de courte durée (durée d'un mois : 13a, 13b) alors que d'autres s'échelonnent sur une période de cinq mois à un an (#2, 3, 4, 5, 6, 7, 10a, 10b, 12, 14).

Notons que, parmi les caractéristiques des programmes, celles liées à la durée et à l'intensité de son implantation peuvent particulièrement influencer les directions d'école dans le choix de l'intervention à privilégier. Ainsi, certains programmes peuvent paraître plus attrayants, puisqu'ils tiennent compte de la réalité de la vie scolaire et s'insèrent facilement dans le cursus scolaire annuel. À cet égard, ajoutons que, dans certains cas (#1a, 1b, 6, 8, 10a, 10b, 10c, 11), la programmation est conçue pour se répéter d'année en année, ce qui constitue un atout. Citons, par exemple, les programmes *Peacemakers Program* (#1a et 1b), *Vers le Pacifique* (#8) et *Second Step* (#10a, 10b, 10c) dont l'approche vise à favoriser graduellement des acquis de plus en plus complexes chez les enfants tout au long des années de l'école primaire. Également, rapportons les programmes implantés par des groupes de recherche financés qui sont de grande envergure. Ainsi, aux États-Unis, le projet *Fast Track* (#6) est offert depuis 10 ans alors qu'en Ontario, le *Tri-Ministry Study* (#7) a duré cinq ans.

Animation

Les programmes sont majoritairement animés par les enseignants (sauf 1a, 1b, 8, 12, 13a, 13b). Plusieurs études font mention d'une formation offerte aux enseignants par les

concepteurs du programme (#2, 5, 7, 8, 9, 10a, 10b, 10c, 14). Toutefois, peu d'entre elles font allusion à la planification d'une formation de rappel qui permet de préserver l'animation conforme à ce qui avait été planifié lorsque les programmes se poursuivent sur plusieurs années.

Analyse des études évaluatives

Dans cette section, 18 recherches évaluatives recensées sont analysées selon trois caractéristiques, soit les participants, les devis de recherche et les mesures.

Participants

Le tableau synthèse montre que le nombre de participants évalués diffère grandement d'une recherche à l'autre. En effet, certaines recherches (#2, 6, 7, 8) impliquent au-delà de 1000 participants, d'autres (#1b, 3, 4, 9, 10a, 10c, 11, 12) évaluent entre 200 et 900 enfants alors que d'autres incluent moins de 150 élèves dans leur étude (#1a, 5, 10b, 13a, 13b, 14).

Devis de recherche

Les plans de recherche utilisés sont variés : on note trois études très rigoureuses utilisant un plan expérimental avec répartition aléatoire des participants (#10c, 13a, 13b) alors que certaines comportent un devis quasi expérimental où la répartition aléatoire est effectuée au niveau de l'école (#2, 4, 5, 6, 7, 10a, 12) ou de la classe (#1b, 10b). D'autres études sont moins rigoureuses au plan du devis, car elles utilisent un protocole à niveaux de base multiples (#11) ou ne répartissent pas de façon aléatoire leurs participants (#3, 8, 9, 14). L'examen des études évaluatives recensées révèle que des progrès ont été faits au plan de la rigueur dans ce domaine depuis le début des années

1990. Notamment par le fait que, sauf dans le cas d'une seule recherche (#1a), les études comprennent toutes un groupe témoin sans traitement (souvent de type liste d'attente). Par ailleurs, aucune recherche n'utilise un groupe placebo pour lequel une intervention ludique serait menée (jeux, lecture d'histoires, etc.). Cette procédure permettrait de départager les effets de l'intervention de ceux de l'attente portée aux enfants durant les sessions d'entraînement.

Mesures

La présence d'un pré-test et d'un post-test semble être la norme dans les études publiées (excepté #14). L'utilisation de plusieurs sources d'information (enfants, enseignants, parents et observateurs neutres) et de divers types d'instruments (sociométrie, questionnaires, grilles d'observation, etc.) permet d'augmenter le niveau de confiance dans les résultats obtenus. Deux types d'instruments de mesure sont utilisés pour évaluer l'acquisition des habiletés sociales. Il s'agit des : 1) mesures de la disponibilité des habiletés⁵ (vignettes où l'on demande à l'enfant de dire ou de mimer ce qu'il ferait dans une situation fictive); 2) mesures de la production⁶ (observation du comportement en milieu naturel, dans le quotidien). Un autre type de mesure, davantage lié au suivi, est l'évaluation du maintien des acquis. Malheureusement, il s'agit là d'une faiblesse majeure observée dans les études.

En effet, les recherches comprenant un suivi sont plus rares, ce qui nous laisse sans réponse quant à la présence des effets distaux des programmes et au maintien des acquis effectués au moment de l'arrêt de l'intervention (Vitaro, 2000). Lorsque les études incluent un suivi, celui-ci a lieu quelques semaines (#13b), quelques mois (#1a, 1b, 8, 10a, 10c) ou plusieurs années (# 7, 14) après l'implantation du programme.

⁵ Il s'agit en quelque sorte de vérifier si le répertoire comportemental de l'enfant est plus riche suite au programme.

⁶ Ce type de mesure évalue si l'enfant utilise les habiletés qu'il possède dans son répertoire comportemental.

Parmi les programmes recensés, plusieurs prévoient une évaluation de leur implantation (#4, 5, 6, 7, 8, 9, 14). L'ajout de ce type d'évaluation permet de vérifier si l'intervention a été administrée de manière conforme que ce soit en termes de fréquence ou de nombre de sessions animées. Lorsque l'évaluation de l'implantation révèle l'existence de quelques groupes où l'animation du programme est incomplète, il est possible, au moment de l'analyse des effets, de scinder le groupe expérimental en deux (un groupe avec implantation complète et un groupe avec implantation partielle) afin de refléter leur expérience réelle. Ainsi, pour les études #2 et #7, l'évaluation a permis de comparer les participants non soumis au programme à ceux qui avaient reçu le programme de manière partielle ou complète.

Effets des programmes

Dans cette section, l'analyse porte sur les effets des programmes au niveau de l'acquisition des habiletés, de l'utilisation des habiletés, des impacts sur l'adaptation sociale ainsi que du maintien et du transfert des acquis. L'étude 14, qui ne comprend aucun pré-test ni répartition aléatoire, est exclue de cette analyse, car il est impossible de savoir si les effets obtenus aux post-tests sont dus aux différences initiales entre les groupes plutôt qu'à l'implantation du programme.

Acquisition d'habiletés sociales

En guise de mesure pré et post-test, des entrevues semi-structurées au cours desquelles on demande à l'enfant de compléter certaines épreuves sont souvent utilisées pour évaluer l'acquisition par les enfants d'habiletés socio-cognitives et socio-affectives impliquées dans le processus de traitement de l'information sociale. Règle générale, des vignettes illustrant des situations de la vie quotidienne sont présentées à l'enfant. Par la suite, l'enfant doit décrire le problème, générer des solutions alternatives, anticiper les conséquences de ces solutions ou identifier les causes des événements. L'enfant doit se

mettre à la place du personnage et se prononcer sur le processus de traitement de l'information et sur le comportement qu'il adopterait en pareille situation.

Dans l'ensemble, l'entraînement aux habiletés sociales démontre des effets particulièrement positifs sur les habiletés socio-cognitives et socio-affectives telles que mesurées en situation contrôlée. Par exemple, les auteurs mentionnent une meilleure connaissance de la procédure relative à la résolution de conflits (#1a, 1b) et une tendance accrue à l'utiliser (#1a, 1b, 12) de même qu'un recours plus fréquent aux comportements prosociaux lors des réponses aux vignettes (#2). Les évaluations des programmes *Resolving Conflicts Creatively* (#2) et *Vers le Pacifique* (#8) révèlent, quant à elles, des effets positifs sur l'attribution d'intentions à autrui (qui sont passées d'hostiles à accidentelles) et sur l'élaboration de fantaisies hostiles. Le programme *I Can Problem Solve* (#13a, 13b) produit des effets positifs sur la capacité à générer des solutions alternatives et à anticiper les conséquences des actions posées tandis que les auteurs du programme *PATHS* (#4) mentionnent une amélioration de la capacité à comprendre et à parler des émotions. Aucune étude mesurant ce type de variable ne mentionne de résultats négatifs ou peu concluants.

Par contre, bien que l'acquisition d'habiletés au sein du répertoire de l'enfant semble relativement assurée par l'implantation de programmes d'entraînement, cela n'atteste en rien leur performance dans les situations réelles (Rudolph et Heller, 1997). En effet, des facteurs tels que l'implication émotionnelle, l'impulsivité, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes ou les buts poursuivis sont susceptibles d'influencer la production de la réponse sociale adéquate (Erdley et Asher, 1999). Selon Crick et Dodge (1994), d'importantes différences peuvent intervenir entre le processus de traitement de l'information impliqué dans la réponse lors de situations naturelles (le processus serait davantage influencé par les émotions) et celui sollicité en situation « contrôlée » (processus plus conscient). Il importe donc de se questionner sur l'utilisation réelle de ces habiletés dans la vie courante.

Utilisation des habiletés

L'examen des articles recensés dans le cadre de cette analyse révèle que plusieurs programmes obtiennent un effet positif sur les comportements prosociaux (#3⁷, 5, 7, 8, 10a, 10b, 10c, 12), l'utilisation des étapes de la résolution de conflits (#1a, 5, 9) et l'auto-contrôle (#5, 6, 12). Du reste, d'autres études n'observent aucun effet sur les comportements prosociaux (#6, 9, 10a, 10c). Qui plus est, deux études rapportent des effets négatifs, soit une diminution de la prosocialité chez les filles (#3) et une diminution de l'auto-contrôle (#8) chez les enfants des deux sexes. L'efficacité de l'implantation de programmes de promotion des habiletés sociales au niveau de la modification des comportements prosociaux semble donc plus mitigée.

Toutefois, un facteur expliquant cette variation au plan des effets pourrait être relié à la méthode de mesure utilisée. En effet, outre l'observation directe menée par des observateurs neutres, les chercheurs questionnent souvent les enseignants afin de connaître leur évaluation des enfants à l'aide d'un questionnaire traitant des comportements observés en classe. On postule que les enseignants sont les mieux placés pour observer les changements étant donné le temps passé avec les enfants. De plus, le fait qu'ils soient conscients de l'évolution observée chez les élèves au plan comportemental peut avoir un impact sur leur attitude envers ces derniers et contribuer ainsi à maintenir et à renforcer ce processus. Or, Beelman, Pfingten et Lösel, appuyés par leur méta-analyse menée en 1994, soutiennent que les enseignants perçoivent moins bien le changement pourtant visible par l'observation en milieu naturel. Ceci se confirme par notre recension, puisque les études qui démontrent des effets nuls ou négatifs utilisent un questionnaire administré aux enseignants (#3, 6, 8, 9). Par ailleurs, les effets positifs apparaissent davantage lorsqu'on utilise l'observation systématique en milieu

⁷ Dans cette étude, l'effet positif sur la prosocialité est observé chez les garçons uniquement; les filles se détériorent sur cet aspect.

naturel que lorsque les enseignants sont questionnés (#10a, 10c). La perception des enseignants pourrait donc être une variable dépendante plus résistante au changement que les autres. En effet, il se peut que les enseignants aient plus de difficultés à modifier leur façon de percevoir les enfants au cours de l'année scolaire. L'effet de halo pourrait alors être en cause en ce qui concerne l'utilisation des habiletés sociales parce que les enseignants seraient plus portés à être influencés par l'image globale qu'ils se font des enfants qu'ils ont à évaluer plutôt que de mesurer de façon stricte les comportements spécifiques énumérés dans les instruments de mesure utilisés (Stage et Quiroz, 1997). Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée plus à fond, ce qui implique d'utiliser plusieurs sources d'informations lors de la cueillette des données afin d'obtenir une vision plus juste des changements chez les enfants.

Impacts sur l'adaptation sociale

Un objectif souvent implicite à la démarche de promotion des habiletés sociales est la diminution à plus ou moins long terme des symptômes précoces de troubles de l'adaptation sociale, cette dernière étant mesurée selon deux indicateurs principaux : la manifestation de comportements problématiques (agressifs ou retrait social) et l'acceptation par les pairs. Il existe également des mesures auto-révélees portant sur la perception que les enfants ont de leur propre adaptation, mais elles sont très peu utilisées dans la littérature et donneraient dans l'ensemble des résultats non significatifs (Denham et Almeida, 1987).

Selon notre recension, plusieurs programmes entraînent la **réduction des comportements agressifs** (#3, 5, 6, 7, 10a, 10b, 10c, 11, 12) ou d'hyperactivité-turbulence (#6) quoique ce ne soit pas le cas de tous (aucune différence observée : #2, 7, 8, 10a, 10b, 10c; comportements agressifs stables dans le groupe expérimental, mais diminués dans le groupe contrôle : #9). Également, lorsque **l'effet au plan du retrait social** est examiné (6 des 17 études), il appert que les programmes parviennent de façon

mitigée à réduire le nombre de ces comportements (effet positif : #3, 10b, 12, 13b, aucun effet : #9, effets contradictoires selon le sexe et selon la durée de l'implantation: #9).

Trois études utilisent les mesures sociométriques pour évaluer le **niveau d'acceptation des enfants par leurs pairs**. Ces mesures comprennent des nominations positives (Avec qui aimes-tu le plus jouer?) et des nominations négatives (Avec qui aimes-tu le moins jouer?). Les enfants ayant reçu plusieurs nominations positives sont classés parmi les enfants acceptés/populaires, tandis que les autres sont placés dans la catégorie des moyens/neutres ou dans celle des rejetés. Si un enfant est négligé par ses camarades, il recevra très peu de nominations, toute valeur confondue. L'examen des études évaluatives mesurant cette dimension (#6, 13a, 13b) révèle que les programmes ne parviennent pas à modifier le statut sociométrique des enfants. En d'autres termes, malgré l'acquisition d'habiletés sociales et la réduction des comportements antisociaux, les enfants ne sont pas davantage acceptés dans leur groupe de pairs (Beelman *et al.*, 1994; Durlack et Wells, 1997; Lochman, Coie, Underwood, et Terry, 1993; Mize et Ladd, 1990). Il semble que ces enfants soient accueillis avec méfiance ou indifférence par leurs pairs dont les perceptions négatives se sont façonnées négativement au fil de leurs expériences passées avec eux.

D'autres effets de l'implantation des programmes de promotion des habiletés sociales ont été répertoriés dans les études consultées. Mentionnons le changement positif au niveau du climat scolaire (#6), la décroissance des événements entraînant des mesures disciplinaires (#1a), l'augmentation du sentiment de compétence personnelle (#4, 8), l'amélioration de l'estime de soi (#9) et la diminution des sentiments de colère et de tristesse (#5).

Maintien et transfert des acquis

Un des principaux problèmes des programmes de promotion des habiletés sociales est la difficulté à maintenir les résultats dans le temps et à les transférer à d'autres situations (par ex. d'un milieu à l'autre). Déjà, en 1976, Spivack et ses collaborateurs proposaient l'utilisation quotidienne et in vivo des concepts du programme entre l'enseignant et l'élève pour faciliter l'appropriation des étapes de résolution de conflits par l'enfant. Cette stratégie favorise le maintien des acquis au plan des habiletés socio-cognitives puisqu'elle permet la création de moments privilégiés de pratique où l'enfant est supervisé, guidé par un modèle, soutenu et renforcé dans ses succès (Denham et Almeida, 1987). Or, cette idée de réutilisation des techniques apprises est reprise par Johnson et Johnson (1996) lorsqu'ils invitent les enseignants à utiliser, dans leurs classes, une procédure de négociation et de médiation dans la résolution de conflits quotidiens. Les sessions de rappel (*booster sessions*) sont également mentionnées par ces auteurs (1996) ainsi que par Verduyn et Forrest (1990) comme de bons moyens favorisant le maintien des acquis dans le temps. Par ailleurs, en ce qui concerne le problème du transfert des acquis aux situations de la vie quotidienne, Vitaro et Beausoleil (1985) proposent quelques pistes de solution. Premièrement, il faudrait inclure, dans les ateliers, des situations proches de la réalité des enfants. De plus, les séances devraient être animées par les enseignants qui interagissent habituellement avec les enfants.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, très peu d'études se sont penchées sur le maintien des effets des programmes de promotion des habiletés sociales à long terme. Les études disponibles montrent un maintien des acquis s'étalant sur quelques mois au niveau de l'acquisition de connaissances (#1a, 1b), de l'augmentation des comportements prosociaux (#10a), de la réduction du retrait social (#13b) et des comportements agressifs (#10c). Cependant, ces études mentionnent également que des effets, pourtant présents au post-test, s'étaient estompés au suivi (#10a, 10c, 13b).

Conclusion

Les programmes de promotion des habiletés sociales se sont complexifiés depuis les années '70 et visent maintenant plusieurs objectifs qui couvrent à la fois les dimensions cognitive, affective et comportementale de l'être humain. Ils ciblent les enfants de tous les niveaux du primaire et ce, de façon à ce que les enfants effectuent un apprentissage progressif d'année en année. Les ateliers, de durée, fréquence et étendue variables, sont dirigés majoritairement par des enseignants qui utilisent des stratégies d'animation multiples. Les études mises sur pied pour en évaluer les effets sont maintenant réalisées avec plus de rigueur méthodologique. Elles révèlent que ces programmes sont utiles, car ils permettent de mieux outiller les enfants face aux situations sociales qu'ils rencontrent. Toutefois, bien que les enfants voient leurs répertoires comportementaux enrichis par la participation à ces programmes, l'utilisation de ces nouvelles habiletés sociales semble moins assurée. De même, les impacts sur l'adaptation sociale des enfants tant au plan comportemental qu'au niveau de l'acceptation par les pairs paraissent peu encourageants jusqu'à présent. Ces conclusions sont cohérentes avec celles formulées par Beelman *et al.* (1994) ainsi que celle de Denham et Almeida (1987) dans leurs méta-analyses effectuées auprès d'études évaluatives antérieures à 1990.

Il est probable que les effets modestes obtenus au niveau de certaines variables puissent être expliqués par le caractère universel (programmes offerts à tous plutôt que ciblant seulement les enfants en difficulté) des programmes implantés. Selon certaines études, il serait normal de trouver de plus petits effets lorsqu'un programme est offert à une clientèle composée de plusieurs participants ne présentant pas de problématique particulière. En effet, les enfants qui sont à haut risque de développer des troubles d'adaptation extériorisés ou intériorisés sont ceux qui bénéficient le plus des programmes de promotion des habiletés sociales (Beelman *et al.*, 1994). Les enfants qui manifestent déjà un problème d'adaptation intériorisé (Erwin, 1994) et/ou extériorisé (Beelman *et al.*, 1994, Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995) les suivent de près.

En outre, les enfants sans lacune particulière au départ seraient ceux qui s'améliorent le moins suite à l'implantation des programmes.

Par ailleurs, Rondeau, Bowen et Bélanger (1999) soutiennent que les retombées positives d'un programme de promotion des habiletés sociales se réalisent en étapes. Il y aurait une atteinte d'objectifs proximaux, ces objectifs précisément visés par l'animation, tels qu'une amélioration des processus cognitifs impliqués en situation sociale (la communication au « je », inférer des intentions non hostiles à autrui, etc.). Ces succès auraient comme effet d'augmenter le sentiment de compétence personnelle des enfants. Ce sentiment, jumelé aux acquis au plan comportemental, agirait positivement sur la prosocialité et parviendrait progressivement à engager les enfants dans l'utilisation de stratégies pacifiques plutôt qu'agressives lors de situations sociales problématiques. Les acquis varieraient donc en fonction du nombre d'années d'implantation du programme. Qui plus est, les changements engendrés par les programmes devraient être soutenus par des contingences favorables de l'environnement, c'est-à-dire en mettant en place des renforcements adéquats lors de l'émission des comportements ciblés.

En somme, les programmes de promotion des habiletés sociales gagneraient à être implantés de façon soutenue à travers le cursus scolaire et bonifiés par des conditions favorisant l'utilisation et le maintien des acquis dans le milieu naturel au quotidien. Ces conditions favorables pourraient prendre la forme de l'instauration d'un système d'émulation (Reynolds et Felley, 1997; Swiezy, Matson et Box, 1992) ou d'une gestion coopérative en classe (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps et Battistich, 1988). Celles-ci nécessiteraient l'adoption d'une philosophie par l'école entière (Aber, Jones, Brown, Chaudry et Samples, 1998) exigeant une coordination entre tous les intervenants scolaires (enseignants, direction, personnel spécialisé et de soutien) (Frey, Hirschstein et Guzzo, 2000).

Références

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively : Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Beelman, A., Pflingten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children : A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271.
- Belanger, 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*, 18(1), 77-104.
- Boyle, M. H., Cunningham, C. E., Heale, J., Hundert, J., McDonald, J., Offord, D. R. & Racine, Y. (1999). Helping children adjust- a Tri-Ministry study : I. Evaluation methodology. *Journal of Child Psychol. Psychiat.*, 40(7), 1051-1060.
- Coie, J. D. (1998). La prévention des comportements antisociaux dangereux & persistants : le projet Fast Track. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 151-167.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Merging universal and indicated prevention programs : The Fast Track model. *Addictive Behaviors*, 25(6), 913-927.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems : II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder : The Fast Track program. *Development and Psychopathology*, 4, 509-527.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions : A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.

- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology, 34*(3), 225-245.
- Durlack, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*(2), 115-152.
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, M. A., Branden-Muller, L. R., Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*(3), 409-417.
- Erdley, C. A. & Asher, S. (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(3), 156-167.
- Erwin, P.G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counselling Psychology Quarterly, 7*(3), 305-310.
- Erwin, P. G. & Ruane, G. E. (1993). The effects of a short-term social problem solving programme with children. *Counseling Psychology Quarterly, 6*(4), 317-323.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102-112.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.
- Grignon, R. & Laverdure, J. (1995). *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire: Implantation à Laval du programme Fluppy. Rapport d'évaluation.* Laval: Direction de la santé publique de Laval.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *JAMA, 277* (20), 1605-1611.
- Hartup, W.W. (1979). Peer relations and the growth of social competence. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary Prevention of Psychopathology (Vol 3): Social Competence in Children.* Hanover, New Hampshire: University Press of New England.

- Hundert, J., Boyle, M. H., Cunningham, C. E., Duku, E., Heale, J., McDonald, J., Offord, D. R. & Racine, Y. (1999). Helping children adjust- a Tri-Ministry study : II. Program effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1061-1073.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., Dudley, B. & Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-813.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., Dudley, B. & Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict, *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.
- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J. & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem Behavior on the playground : An investigation of the application of schoolwide behavior supports. *Psychology in the Schools*, 39(2), 181-190.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and non aggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 426-432.
- Mize, J. & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Quinn, M. M., Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1996). *Social skills and social competence of children and youth : A comprehensive bibliographie of articles, chapters, books, and programs*. Tempe, AZ : Arizona State University.
- Reynolds, L.K. & Felley, M. L. (1997). The efficacy of a response cost-based treatment package for managing aggressive behavior in preschoolers. *Behavior Modification*, 21(2), 216-230.
- Rixon, R. & Erwin, P. G. (1999). Measures of effectiveness in a short-term interpersonal cognitive problem solving programme. *Counseling Psychology Quarterly*, 12(1), 87-93.

- Rondeau, N., Bowen, F. & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport final présenté au Centre Mariebourg. Document inédit.
- Rudolph, K. D. & Heller, T. L. (1997) Interpersonal problem solving, externalizing behavior, and social competence in preschoolers : A knowledge-performance discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 107-118.
- Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *The International Journal of Conflict Management, 11(4)*, 337-357.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal, 25(4)*, 527-554.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review, 26(3)*, 333-368.
- Swiezy, N. B., Matson, J.L. & Box, P. (1992) The Good Behavior Game : A token reinforcement system for preschoolers, *Child and Family Behavior Therapy, 14(3)*, 21-32.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review, 31(2)*, 186-200.
- Verduyn, C. M. & Forrest, G. C. (1990). Social skills training in schools : an evaluation study. *Journal of Adolescence, 13*, 3-16.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention : principes et procédures. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Tome I) (pp.67-99). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. & Beausoleil, R. (1985). Amélioration des conduites sociales au préscolaire. *Apprentissage et socialisation en piste, 8(3)*, 29-44.
- Vitaro, F. & Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. In F. Vitaro & C.

Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Tome II) (pp.67-99). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Vitaro, F., Gagnon, C. & Tremblay, R. E. (1989). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade one, *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(3), 257-264.

Tableau 1a : Les études évaluatives portant sur les effets des programmes de promotion des habiletés sociales : Présentation des programmes

Référence	Modalités	Durée	Participants
1a. Peacemakers Program	VE (RC et Médiation) D, E, I, J	30 sessions 30 min./session 5X/semaine	N= 92 1 ^{ère} - 6 ^e année (1 école)
Johnson, Johnson, Dudley & Acikgoz (1994)	Intervenants formés	6 semaines	
1b. Johnson, Johnson, Dudley & Magnuson (1995)		18 sessions 30- 45 min./session 2-3X/semaine 6-9 semaines Curriculum : 12 ans	N=227 3 ^e -5 ^e année (1 école)
2. Resolving conflict creatively (RCCP)	VE (RC et Médiation) Vens. D, J	0-55 sessions (Moy.=13) Durée. : ND Fréquence : ND	N= 5053 2 ^e - 6 ^e année (15 écoles)
Aber <i>et al.</i> (1998)	Enseignants formés	±28 semaines	
3. Fluppy	VE (Ss-gr) VP T, V	9 sessions 30 min./session 2X/ semaine	N= 720 (36 classes de maternelle)
Grignon et Laverdure (1995)	Enseignants	28 semaines	
4. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	VE D, E, I, J, M Enseignants	60 sessions 20-30min./session 3X/ semaine 20 semaines	N= 286 2 ^e et 3 ^e année (4 écoles) 67% classes rég. et 33% classes spéc.
Greenberg <i>et al.</i> (1995)			
5. Social-Emotional Intervention	VE (PATHS, Turtle Technique et ICPS) A, D, E, I, J, M, T	128 sessions 20 min./session 4X/ semaine 32 semaines	N= 130 3 ½ - 5 ans (7 classes)
Denham et Burton (1996)	Enseignants		

Référence	Modalités	Durée	Participants
6. Fast Track-volet universel (PATHS) CPPRG (1992, 1999, 2000) Coie (1998)	VE (PATHS) D, E, I, J, M, R, T, V Enseignants formés	57 sessions 20-30 min./session 2-3X/semaine 36 semaines Curriculum : 5 ans	N=6715 1 ^{re} année (48 écoles)
7. Tri-Ministry Study Boyle <i>et al.</i> (1999) Hundert <i>et al.</i> (1999)	VE : HS/HL F, I, J, M, R Enseignants formés	2 sessions Durée : ND 2X/an 12 semaines	N=2439 Maternelle et 1 ^{re} - 3 ^e année (60 écoles)
8. Vers le Pacifique Rondeau <i>et al.</i> (1999)	VE (RC et Médiation) A, D, E, F, I, J, M, R, V Intervenants et Enseignants formés	3 sessions (1 ^{er} cycle) et 8 sessions (2 ^e cycle) 45-60 min./session 3- 8X/an Curriculum : 6 ans	N= 1948 1 ^{re} - 6 ^e année (5 écoles) Disponible aussi à la maternelle
9. Conte sur moi Bélangier <i>et al.</i> (1999)	VE I, D, V Enseignants formés	48 sessions Durée : ND Fréquence : ND	N= 239 Maternelle (13 classes; 11 écoles)
10a. Second Step Frey <i>et al.</i> (2000)	VE D, I, J, M, R, T, V Enseignants formés	32 sessions 30 min./session 2X/semaine 16-20 semaines Curriculum : 10 ans	N=790 2 ^e et 3 ^e année (12 écoles)
10b. Taub (2001)	Enseignants formés	Curriculum : 10 ans	N=87 3 ^e -5 ^e année (2 écoles)
10c. Grossman <i>et al.</i> (1997)			N=790 2 ^e -3 ^e année (6 écoles)

Référence	Modalités	Durée	Participants
11. Schoolwide Supports	Positive Behavior A, I, J, M, R Enseignants	9 sessions 15-20 min./session 5X/semaine 2 semaines	N=450 Maternelle – 6 ^e année (1 école)
Lewis, Powers, Kelk et Newcomer (2002)			
12. Peaceful kids early childhood social-emotional conflict resolution program (ECSEL)	VE VP D, I, J, M, T, V Intervenants formés	15 sessions 20-40 min./session 1X/semaine 20 semaines	N=404 2½ – 6 ans (9 écoles) Clientèle HEAD START
Sandy et Boardman (2000)			
13a. I Can Problem Solve	VE D, V	8 sessions Durée : ND 2 X /semaine	N=25 7-8 ans (1 école)
Erwin et Ruane (1993)			
13b. Rixon et Erwin (1999)	Intervenants formés	4 semaines	N=24 7-8 ans (1 école)
14.			
Improving Awareness-Social Problem Solving	VE I, R, T Enseignants formés	Nombre : ND Durée : ND Fréquence : ND 2 ans	N= 122 9-11 ans (4 écoles)
Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller et Sayette (1991)			

LÉGENDE :

Modalités :

Volets : Habiletés de lecture (HL), Habiletés sociales (HS), Résolution de conflits (RC), pour enfants (VE), pour enseignants (Vens), pour parents (VP)

Stratégies : Activités ludiques (A), Discussion (D), Exercice (E), Feedback (F), Instruction (I), Jeux de rôle (J), Utilisation de modèles (M), Renforcement (R), Activités de maintien et de transfert (T), Vignettes (V).

ND : Information non disponible dans l'article

Tableau 1b : Les études évaluatives portant sur les effets des programmes de promotion des habiletés sociales : Présentation du devis et des effets des programmes

Référence	Devis	Effets
1a. Peacemakers Program	Pas de RA GE (sans GC) Pré/post/suivi (4 mois)	-↑ Connaissances sur Résolution de conflit (Qa) (post et suivi) -↑ Résolution de conflit (V, O) -↓ Mesures disciplinaires
Johnson <i>et al.</i> (1994)		
1b. Johnson <i>et al.</i> (1995)	RAc GE/GC Pré/Post/suivi (2-8 mois)	-↑ Connaissances sur Résolution de conflit (Qa) (post et suivi) -↑ Résolution de conflit (V)
2. Resolving conflict creatively (RCCP)	RAé GE1 : +de ses. GE2 : - de ses. /GC Pré/post	-↓ Attributions d'intentions hostiles (V) et fantasies hostiles (Qa) -Modère la ↓ prosocialité (V) et l'↑ Aggressivité (V, Qa) chez les GE par rapport au GC *Effets corrélés avec le nombre de sessions
Aber <i>et al.</i> (1998)		
3. Fluppy	RNA GE/GC Pré/post	-↓ Aggressivité (Qe) -Faible effet positif sur l'anxiété (Qe) -Prosocialité : ↑ G et ↓ F (Qe)
Grignon et Laverdure (1995)		
4. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	RAé GE / GC Pré/post Évaluation d'implantation	-↑ Connaissances sur les émotions de base (Qa) -↑ Sentiment de compétence personnelle (Qa)
Greenberg <i>et al.</i> (1995)		
5. Social-Emotional Intervention	RAé GE / GC Pré/ post Évaluation d'implantation.	-↑ Prosocialité, RC, Auto-contrôle (Qe, O) -↓ Aggressivité (Qe, O) -↓ Colère, hostilité et tristesse (Qe, O)
Denham et Burton (1996)		

Référence	Devis	Effets
6. Fast Track-volet (PATHS)	Raé GE / GC Pré/post	-↓ Agressivité (S) -↓ Hyperactivité-turbulence (S) -↑ Auto-contrôle et climat de la classe (O) -≠ <i>diff Prosocialité, Acceptation par les pairs</i> (Qe, S)
CPPRG (1992, 1999, 2000) Coie (1998)	Raé GE1 : HS / GE2 : HL/ GE3 : HS+L / GC	GE1, 2 et 3 : -↑ Prosocialité (O)
7. Tri-Ministry Study Boyle <i>et al.</i> (1999) Hundert <i>et al.</i> (1999)	RAé Pré/ mi/ post et suivi (2 ans) Évaluation d'implantation	Gr.3 : -↓ Agressivité (Qe, Qp), Agressivité stable (O)
8. Vers le Pacifique Rondeau <i>et al.</i> (1999)	RNA GE1 : 1 an / GE2 : 2 ans GC Pré/ post et suivi (2 ans) Évaluation d'implantation	GE1 : -↓ Attribution d'intentions hostiles (V) -↑ Sentiment de compétence personnelle (Qa) - Retrait social (Qe) : ↑ chez G et ↓ chez F GE2 : -↑ Prosocialité (Qe) -↓ Auto-contrôle (Qe) - Retrait social (Qe) : ↓ chez G, mais ↑ chez F -≠ <i>diff Agressivité</i> (Qe)
9. Conte sur moi Bélanger <i>et al.</i> (1999)	RNA GE / GC Pré/ post-test Évaluation d'implantation	-↑ Résolution de conflit (Qe) - Agressivité stable dans GE, mais ↓ dans GC (Qe) -↑ Estime de soi chez les G et protection de celle-ci chez les F (Qe) -≠ <i>diff Prosocialité et retrait social</i> (Qe)
10a. Second Step Frey <i>et al.</i> (2000)	RAé GE / GC Pré/ post (2 semaines) et Suivi (6 mois)	-↓ Agressivité (O) (post) -↑ Prosocialité (O) (post et suivi) -≠ <i>diff Agressivité et Prosocialité</i> (Qe et Qp)

Référence	Devis	Effets
10b. Taub (2001)	RAC GE / GC Pré/post (1 an)	-↑ Prosocialité (Qe) -↓ Agressivité (Qe) -↓ Retrait social (O) <i>-≠ diff Agressivité (O)</i>
10c. Grossman <i>et al.</i> (1997)	RAP GE/GC Pré/post/suivi (6 mois)	-↓ Agressivité (O) (Post et suivi) -↑ Prosocialité (O) (post) <i>-≠ diff Agressivité et Prosocialité (Qe, Op)</i>
11. Schoolwide Positive Behavior Supports Lewis <i>et al.</i> (2002)	Plan à niveaux de base multiple (3) (ad 20 jours) GE1/ GE2 /GE3	-↓ Agressivité (O) pour GE1 et GE2 - Pour GE3 : le niveau de base est trop bas pour se prononcer.
12. Peaceful kids early childhood social-emotional conflict resolution program (ECSEL) Sandy et Boardman (2000)	RAé GE1 : VE et VP GE2 : VE GC Pré/post	GE1 : -↑ Résolution de conflit (V), Prosocialité, Auto-contrôle (Qe) -↓ Agressivité et retrait social (Qe)
13a. I Can Problem Solve Spivack et Shure (1974) Erwin et Ruane (1993)	RAP GE / GC Pré/post	-↑ Formulation des solutions alternatives (V) -↑ Anticipation des conséquences (V) <i>-≠ diff Acceptation par les pairs (S)</i>
13b. Rixon et Erwin (1999)	RAP GE / GC Pré/Post/suivi (4 semaines)	-↑ Formulation des solutions alternatives (V) (post) -↑ Anticipation des conséquences (V) (post) -↓ Retrait social (O) (post et suivi) <i>-≠ diff Acceptation par les pairs (S)</i>

Référence	Devis	Effets
14. Improving Awareness-Social Problem Solving	RNA GE1 : intense GE2 : modéré GC	<u>GE1</u> : -↑ Sentiment de compétence personnelle (Qa) chez F -↑ Comportements centrés sur la tâche (Qa) chez F <u>GE1 et 2</u> :
Elias <i>et al.</i> (1991)	Aucun pré-test/Post (4 ans)/ suivi (5 ans) Évaluation d'implantation	-↑ Prosocialité (Qa) chez F -↑ Sentiment de compétence personnelle (Qa) -≠ <i>diff Agressivité et succès académique (Qa)</i>

LÉGENDE :

Devis : Répartition aléatoire des classes (RAc), des écoles (Raé), des participants (Rap), non aléatoire (RNA), Groupe expérimental (GE), Groupe contrôle (GC), Groupe placebo (GP)

Effets : Chez les filles (F), chez les garçons (G), selon l'observation (O), selon les enfants (Qa), selon les enseignants (Qe), selon les parents (Op), selon les mesures sociométriques (S), selon les vignettes (V)

Accord des coauteurs

Identification de l'étudiante et du programme

Nom de l'étudiante	Julie Vadeboncoeur
Sigle	3-220-1-2
Titre du programme	Ph.D. en psychologie – recherche et intervention
Option	Psychologie clinique

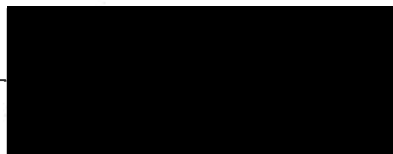
Description de l'article

Auteurs	Julie Vadeboncoeur Huguette Bégin Normand Rondeau
Titre	Évaluation des effets proximaux du programme <i>Vers le Pacifique</i> administré à des enfants de la maternelle
Revue	Rapport de recherche inédit

Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

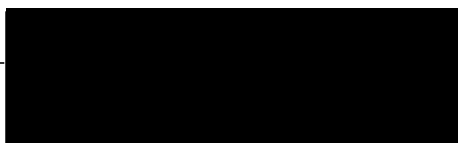
À titre de coauteur(e) du rapport de recherche identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Julie Vadeboncoeur inclut ce rapport de recherche dans sa thèse de doctorat qui a pour titre *Évaluation des effets proximaux du programme de prévention Vers le Pacifique administré à des enfants de maternelle*.

HUGUETTE BÉGIN
Coauteure



31 mars 2005
Date

NORMAND RONDEAU
Coauteur



2005/03/30
Date

**ÉVALUATION DES EFFETS PROXIMAUX DU PROGRAMME *VERS LE
PACIFIQUE* ADMINISTRÉ À DES ENFANTS DE LA MATERNELLE**

Rapport de recherche

La violence commise par les écoliers constitue un problème de plus en plus préoccupant tant pour les adultes intervenant auprès de cette clientèle que pour les enfants eux-mêmes (Paquin, 2004). La résolution de situations sociales problématiques, particulièrement les conflits, s'avère un défi important pour nombre de jeunes qui ont tendance, soit à faire appel à un adulte dans la gestion de ces conflits (Johnson, Johnson et Dudley, 1992), soit à utiliser la violence physique et verbale comme stratégie de résolution de conflits (Johnson et Johnson, 1996). Face à ce problème de violence à l'école, les enseignants⁸ et les directions d'école se questionnent et se sentent souvent impuissants à intervenir de manière efficace auprès des enfants qui vivent une dispute avec leurs pairs (Phillips-Hershey et Kanagy, 1996). Étant donné le peu de ressources disponibles dans les cours d'école ou dans la classe et le nombre d'événements conflictuels, il est tentant pour l'intervenant de régler lui-même les conflits des enfants tout en étant conscient qu'en utilisant ce mode de gestion, l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales n'est pas favorisé.

C'est afin d'aider les intervenants à maintenir un climat sécuritaire et paisible à l'école et de mieux outiller les enfants dans la gestion des conflits, que le programme *Vers le Pacifique* a vu le jour. Ce programme est particulièrement prometteur puisqu'il propose une action tant au niveau individuel (formation du personnel et des enfants à la résolution de conflits) qu'organisationnel (instauration d'objectifs et d'un langage commun dans l'école et implantation d'un système de médiation de conflits). De surcroît, le fait qu'il soit déjà largement implanté au Québec rend son évaluation d'autant plus pertinente et utile puisqu'elle répond à une réelle demande du milieu.

Ce rapport présente l'évaluation des effets du programme *Vers le Pacifique* alors qu'il est implanté pour la première fois auprès d'enfants fréquentant la maternelle. Le programme est d'abord présenté pour ensuite laisser place à la description des objectifs de la recherche, de la méthode et de l'analyse des résultats. La présentation et la discussion des résultats obtenus concluront ce rapport.

⁸ Dans ce rapport, le générique masculin est utilisé sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.

1. Description du programme *Vers le Pacifique*

Cette section présente tout d'abord l'historique et les fondements théoriques du programme *Vers le Pacifique*. Ensuite, nous exposons les effets connus du programme lorsqu'il est administré aux enfants du primaire. Finalement, nous décrivons le volet préscolaire du programme *Vers le Pacifique* qui a été spécialement conçu pour les enfants de la maternelle et qui fait l'objet de la présente recherche.

1.1. Historique du programme

Soucieux de développer de nouvelles stratégies dans la lutte à la violence et conscients de la nécessité d'agir à tous les niveaux scolaires, les intervenants de la Corporation Foyer Mariebourg développent, en 1994, un programme de prévention de la violence par la promotion des conduites pacifiques (Corporation Foyer Mariebourg, 2002). La clientèle cible était alors composée d'enfants des niveaux primaire et secondaire. C'est en mai 1998 que le Centre Mariebourg lance officiellement son programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs : le programme *Vers le Pacifique*. Au cours de cette année-là, *Vers le Pacifique* est présent dans plus de 90 écoles au Québec, ce qui représente plus de 24 000 jeunes formés à la résolution de conflits et plus de 730 médiateurs. Face à un tel engouement, et convaincus que l'apprentissage d'habiletés de résolution de conflits jumelé à l'implantation d'un système de médiation par les pairs constitue une approche efficace pour la prévention de la violence, le Centre International de Résolution de Conflits et de Médiation (CIRCM) est fondé afin de chapeauter le programme. Six ans plus tard, la popularité du programme *Vers le Pacifique* est incontestable : 700 écoles à travers le Québec ont maintenant implanté le programme, ce qui représente plus de 192 000 élèves formés à la résolution de conflits et plus de 3 700 médiateurs. Qui plus est, le programme a depuis intéressé les milieux scolaires du Canada anglais, d'Europe (France, Belgique) et de l'Amérique du Sud (Bolivie, Pérou).

1.2. Fondements théoriques du programme

Le programme *Vers le Pacifique* repose sur la prémisse de base que les enfants émettent des comportements agressifs envers les autres parce qu'ils ne possèdent pas les habiletés sociales requises pour agir de manière prosociale. Il convient donc de mieux connaître quelles sont les habiletés sociales qui font défaut chez l'enfant agressif de sorte qu'il soit possible de les lui apprendre. Afin de mieux comprendre le processus qui s'opère chez un enfant alors qu'il est en situation sociale, nous nous baserons sur le modèle de traitement de l'information sociale qui sert d'appui à l'élaboration des contenus présents dans le programme *Vers le Pacifique*. Le programme s'appuie également sur une seconde prémisse importante selon laquelle un enfant peut posséder certaines habiletés sociales, mais ne pas y avoir recours à cause de la charge émotionnelle évoquée par la situation sociale. À cet égard, les conflits entre pairs semblent un défi particulier pour l'enfant parce qu'ils suscitent souvent l'expérience de la colère, une émotion particulièrement intense et difficile à gérer. Il convient donc de tenir compte du rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale afin que les habiletés sociales, une fois acquises, puissent être utilisées de façon adéquate lors des situations conflictuelles de la vie courante.

La prochaine section, divisée en trois parties, présente les fondements théoriques du programme *Vers le Pacifique* : 1) le modèle de traitement de l'information sociale, 2) le rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale et 3) les liens avec les thèmes du programme.

1.2.1. Modèle de traitement de l'information sociale

En situation sociale, l'enfant utilise des habiletés sociales diverses qu'il a apprises au sein de ses expériences relationnelles passées. Le modèle du traitement de l'information élaboré par Crick et Dodge (1994) propose que les réponses comportementales d'un individu dans une situation donnée sont fonction de sa capacité à traiter l'information sociale. Les études inspirées de cette théorie font ressortir les processus cognitifs activés lors d'interactions sociales, lesquels sont ordonnés en six étapes distinctes, soit 1)

l'encodage, 2) l'interprétation, 3) la clarification des buts sociaux, 4) l'accès à la réponse, 5) la décision et 6) la réponse. Habituellement, ce processus de traitement de l'information se déroule sans que la personne en soit consciente et il est tributaire de ses apprentissages antérieurs, du souvenir de ses expériences passées et de sa capacité à réguler ses émotions. L'enfant qui présente des comportements agressifs peut commettre des erreurs au cours du traitement de l'information sociale parce que certaines habiletés sociales sont déficitaires (Elliot et Gresham, 1993; Crick et Dodge, 1994). Nous décrivons maintenant les différentes étapes du traitement de l'information sociale en insistant sur les habiletés sociales qu'elles sollicitent ainsi que sur les erreurs commises par les enfants agressifs.

1.2.1.1. Étapes 1 et 2 : Encodage et interprétation

Les deux premières étapes du traitement de l'information sociale consistent à encoder et à interpréter les indices issus des situations sociales. Ces étapes sont guidées par les stimuli externes provenant de la situation et par les stimuli internes provenant de la mémoire à long terme. L'encodage présuppose un filtrage ou une sélection des indices sociaux jugés les plus pertinents en fonction des expériences passées (schémas sociaux). L'interprétation inclut, quant à elle, l'identification des causes de la situation (attribution causale) et la prise de perspective d'autrui (attribution d'intention) (Crick et Dodge, 1994).

Sélection des indices et utilisation de schémas sociaux. Les schémas sociaux correspondent à des structures mémorisées qui servent à rendre plus efficace l'organisation de l'information sociale et à en faciliter la compréhension (Gerrig, 1988). Or, les enfants agressifs tendent à baser leur interprétation sur leurs schémas plutôt que sur les éléments réellement présents dans la situation. Même s'ils considèrent les indices actuels, ils seront davantage influencés par l'effet de récence que les enfants prosociaux (Dodge et Tomlin, 1987). Ils auront également tendance à être plus attentifs aux indices comportant un caractère agressif que les enfants non agressifs (Gouze, 1987).

Attributions causales. Les attributions causales correspondent aux raisons utilisées par le jeune pour expliquer un succès, un échec ou encore la nature des causes de différents événements (Vallerand, 1994). Ces attributions se distinguent en fonction du lieu de causalité externe ou interne. La recherche dans ce domaine indique que les enfants plus adaptés socialement (plus acceptés par les pairs) formulent des attributions causales qui favorisent une auto-évaluation positive en attribuant des causes internes à leur succès tandis que les enfants rejetés attribuent des causes externes à leur succès, ce qui les empêche de développer un sentiment d'efficacité personnelle positif (Ames, Ames et Garrison, 1977).

Évaluation de la perspective d'autrui et attribution d'intention. La capacité de l'enfant à comprendre la position de l'autre, à se « mettre à sa place », pour saisir ce qui motive ses comportements est sollicitée à cette étape. Cette habileté est corrélée positivement avec la prosocialité et négativement avec l'agressivité (Fitzgerald et White, 2003). Par ailleurs, une des erreurs d'interprétation les plus largement étudiées est le biais d'attribution hostile qui est associé aux problèmes de comportements extériorisés (Nix, Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit et McFadyen-Ketchum, 1999). Ce biais correspond à la tendance pour un individu, qui est face à une situation conflictuelle où l'intention de l'autre est ambiguë, à supposer que l'autre est motivé par des intentions hostiles à son endroit. Selon Dodge et Newman (1981), les enfants agressifs ont tendance à commettre cette erreur d'attribution parce qu'ils réagissent plus rapidement que les autres enfants face à une situation sociale et qu'ils ont tendance à moins bien se souvenir des indices sociaux pertinents. Ce biais d'interprétation est un précurseur de conduites agressives (Hay, Castle et Davies, 2000; Quiggle, Garber, Panak et Dodge, 1992) particulièrement s'il s'agit d'agression réactive (agression manifestée suite à la perception d'une provocation) (Dodge et Coie, 1987). C'est ce qu'ont noté plusieurs études; les enfants qui réagissent avec agressivité à des situations de provocation ambiguë présentent plus fréquemment des biais d'attribution hostile (Crick et Dodge, 1996; Crick, Grotpeter et Bigbee, 2002; Dodge, 1980; Dodge et Coie, 1987; Hay *et al.*, 2000; MacBrayer, Milich et Hundley, 2003; Quiggle *et al.*, 1992).

1.2.1.2. Étape 3 : Clarification des buts sociaux

L'étape trois fait référence au moment où l'enfant décide du but ou du dénouement désiré suite à la résolution de la situation problématique. Ce but peut être de nature instrumentale (ex. obtenir un jouet) ou relationnelle (ex. se faire un ami, maintenir la paix); il est associé au choix des stratégies utilisées par les enfants dans la résolution de situations problématiques (Chung et Asher, 1996; Delveaux et Daniels, 2000; Rose et Asher, 1999). Ainsi, bien que des jeunes puissent avoir compris la situation d'une façon similaire (ex. avoir attribué des intentions hostiles à autrui), ils peuvent réagir de manière opposée, tout dépend du but qu'ils auront choisi (Crick et Dodge, 1994).

Toutefois, le fait de privilégier certains buts sociaux plutôt que d'autres varierait selon que les enfants soient catégorisés prosociaux, retirés ou agressifs. En effet, l'étude de Erdley et Asher (1999), menée auprès de 37 enfants de 4^e et 5^e année, révèle qu'en situation de provocation ambiguë, les enfants agressifs, comparativement aux enfants prosociaux ou retirés, poursuivent davantage des buts reliés à la vengeance, la protection d'eux-mêmes ou le maintien d'une image personnelle de force; ils sont moins portés à souhaiter se retirer de la situation, à maintenir la paix, à aller jouer avec d'autres enfants ou à se préoccuper du problème les opposant à autrui. En revanche, les enfants prosociaux et retirés accordent plus de valeur aux buts visant à maintenir la relation avec autrui. Du reste, les enfants retirés poursuivent plus que les autres enfants l'objectif d'éviter d'être confrontés aux autres. Dans le même sens, l'étude de Delveaux et Daniels (2000), impliquant 237 enfants canadiens (4^e, 5^e et 6^e année), montre que les enfants qui posent fréquemment des gestes agressifs sont plus souvent animés par des intérêts personnels, un désir de contrôle ou de vengeance. Par ailleurs, l'utilisation de stratégies de résolution de conflits prosociales est associée à des objectifs sociaux relatifs à l'égalité et au maintien de la relation.

1.2.1.3. Étape 4 : Accès à la réponse

Face à une situation sociale problématique, l'enfant a accès à un répertoire mémorisé de solutions possibles (Shure et Spivack, 1980; Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Rubin et Krasnor, 1986). Toutefois, les enfants rejetés par leurs pairs semblent moins habiles à

générer plusieurs conclusions alternatives (Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Rubin et Krasnor, 1986). Par ailleurs, la nature des stratégies proposées par l'enfant lors d'une situation problématique avec ses pairs contribue à son adaptation sociale (Denham, Bouril et Belouad, 1994; Youngstrom, Wolpaw, Schoff, Ackerman et Iazard, 2000). En effet, l'utilisation fréquente de solutions impliquant l'usage de la force est associée à des cotes élevées d'inattention, d'incompétence sociale et d'agressivité (Youngstrom *et al.*, 2000), ce qui suscite moins d'appréciation par les pairs (Asarnow et Callan, 1985; Gouze, 1987; Mayeux et Cillessen, 2003; Rubin et Daniels-Beirness, 1983).

1.2.1.4. Étapes 5 et 6 : Décision et réponse

Face aux nombreuses solutions potentielles, l'enfant doit évaluer chacune d'elles afin de sélectionner la meilleure solution. Cette évaluation est fonction des conséquences anticipées, des buts visés par le jeune et du sentiment d'efficacité personnelle face à l'exécution de celles-ci. La capacité d'anticiper les conséquences de ses actions est primordiale dans le processus d'évaluation et le choix d'une réponse. Dans l'évaluation des différentes solutions possibles, les enfants moins appréciés par leurs pairs considèrent plus favorablement les solutions agressives et moins positivement les solutions prosociales lorsque comparés à leurs acolytes populaires (Asarnow et Callan, 1985). Les enfants agressifs choisissent des réponses impliquant la force et s'attendent plus souvent à des conséquences positives suite à celles-ci (Crick et Dodge, 1996; Quiggle *et al.*, 1992) ou à moins de conséquences négatives (Musher-Eizenman *et al.*, 2004).

1.2.2. *Rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale*

Plusieurs auteurs considèrent le rôle de l'émotion comme un facteur important dans le processus de traitement de l'information sociale (Denham *et al.*, 1994). En effet, l'émotion est vue tantôt comme une variable brouillant la capacité de réfléchir tantôt comme un indice précieux facilitant l'adaptation sociale (Brenner et Salovey, 1997). Or, l'aspect affectif évoqué par une situation sociale problématique met en jeu plusieurs habiletés telles la connaissance, l'expression et la régulation des émotions.

1.2.2.1. Connaissance des émotions

La connaissance des émotions procure à l'enfant des informations utiles lors de situations problématiques telles qu'un conflit avec ses pairs (Brenner et Salovey, 1997; Hughes, Dunn et White, 1998). Elle renvoie à la reconnaissance des émotions et à l'utilisation d'un vocabulaire affectif. La reconnaissance et la compréhension des émotions vécues par les autres favorisent une réponse prosociale (Denham, 1986; Denham *et al.*, 1994). En revanche, un déficit au plan de l'identification des émotions d'autrui, observé à l'âge de 3-4 ans, prédit une tendance à l'agressivité à la maternelle (Denham *et al.*, 2002). En outre, Fine, Trentacosta, Izard, Mostow et Campbell (2004) ont fait ressortir qu'une perception faussée de la colère, mesurée à l'âge de 8 ans, prédit une fréquence élevée de comportements agressifs deux ans plus tard.

1.2.2.2. Expression des émotions

L'expression des émotions influence les conduites adoptées par les enfants en ce sens qu'un enfant qui est en colère de façon chronique est moins porté à manifester de l'ouverture aux autres et plus enclin à démontrer de l'hostilité (Denham *et al.*, 2003).

1.2.2.3. Régulation des émotions

La régulation des émotions réfère aux habiletés impliquées dans la modulation de l'expérience émotionnelle (Eisenberg *et al.*, 1997; Eisenberg et Spinrad, 2004). Elle comprend les changements dans la valeur, l'intensité et la durée de l'émotion (Thompson, 1994). Cette capacité de moduler volontairement son expérience émotionnelle, la régulation émotionnelle, est associée à une meilleure capacité à résoudre de façon pacifique les conflits (Fantuzzo, Sekino et Cohen, 2004). Les enfants moins bien adaptés socialement (agressifs et rejetés) présentent une difficulté particulière à réguler leurs émotions de façon efficace lorsqu'ils subissent un échec relationnel (Lengua, 2003; Wilson, 2003).

1.2.3. Liens avec les thèmes du programme

Dans cette section, différentes habiletés sociales pouvant faire défaut chez l'enfant agressif sont présentées et mises en parallèle avec les notions abordées au cours de l'animation du programme *Vers le Pacifique* (voir tableau 1).

Tableau 1 : Parallèle entre les habiletés sociales lacunaires des enfants agressifs et les notions abordées au cours de l'animation du programme *Vers le Pacifique* - volet préscolaire

Habiletés lacunaires	Thèmes	Notions abordées
Identification d'indices sociaux pertinents	Les sentiments	Reconnaissance de différents sentiments
	L'empathie	Identification de sentiments chez autrui
	L'écoute	Reconnaissance des messages Écoute avec son corps (position favorisant l'écoute)
Identification des causes / attributions justes	L'empathie	Vérification de ses perceptions auprès de l'autre
Adoption de buts prosociaux	L'empathie	Favoriser le développement de la considération de l'autre
	La gestion des sentiments	Prendre conscience de l'importance de bien gérer leurs sentiments
	La communication	Prendre conscience de l'importance d'une bonne communication
	L'écoute	Prendre conscience de l'importance d'une bonne écoute
Identification de solutions alternatives	La communication	Identifier les conditions nécessaires à une bonne communication
	Des solutions possibles	Pratiquer la communication complète par l'utilisation du «je» Identification de solutions pacifiques face à un conflit

Habiletés lacunaires	Thèmes	Notions abordées
Anticipation des conséquences dans le but de choisir une solution adéquate	La gestion des sentiments Des solutions possibles	Analyse des conséquences des différentes réactions possibles sur soi et sur l'autre face à différents sentiments Identification de la solution la plus appropriée face à une situation conflictuelle spécifique
Identification des émotions	Les sentiments L'empathie	Comprendre la notion de sentiment Reconnaissance de différents sentiments Identification de sentiments chez autrui Vérification de ses perceptions auprès de l'autre
Expression des émotions	Les sentiments	Prendre conscience des différentes réactions possibles face aux sentiments et des différences individuelles à ce propos
Régulation émotionnelle	La gestion des sentiments	Prendre conscience de l'importance de bien gérer leurs sentiments Identification des sensations corporelles rattachées à divers sentiments Identification des moyens appropriés pour mieux gérer leurs sentiments

1.3. Effets connus du programme lorsqu'il est administré aux enfants du primaire

Grâce à la collaboration de la Régie régionale de la santé de Montréal-centre, du Centre Mariebourg et de l'Université de Montréal, la première version du programme *Vers le Pacifique* a fait l'objet d'une recherche évaluative. Ainsi, entre les années 1994-1997, près de 3000 enfants et 150 enseignants de 5 écoles de niveau primaire de Montréal-Nord ont été mis à contribution pour documenter les effets de l'implantation de ce programme. Cette recherche nous informe que lorsque le programme *Vers le Pacifique* est administré aux enfants du niveau primaire, il produit plusieurs effets positifs au plan des habiletés sociales. En effet, des retombées positives du programme se réalisent par étape et s'échelonnent sur plus d'une année. L'implantation du programme paraît tout d'abord produire une certaine anxiété chez les enfants, insécurité sans doute reliée à la nouveauté du programme. Toutefois, dès la première année d'implantation, les élèves acquièrent des habiletés socio-cognitives permettant une meilleure interprétation des situations conflictuelles. Notons à ce propos que, suite au programme, les enfants invoquent plus facilement la possibilité d'un accident lors de situations ambiguës alors qu'auparavant ils auraient davantage été portés à attribuer des intentions malveillantes à autrui. En outre, des résultats plus marquants au plan comportemental sont observés en deuxième année d'implantation alors que l'anxiété du début s'estompe. En effet, les enfants manifestent alors plus de comportements prosociaux que les enfants du groupe contrôle (Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999).

1.4. Volet préscolaire du programme Vers le Pacifique

Le volet préscolaire a été conçu en 1999, ce qui a permis de débiter l'apprentissage des habiletés de résolution de conflits plus tôt dans le cursus scolaire de l'enfant. Ce volet vise à développer des habiletés favorisant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques. De façon plus spécifique, le programme cherche à :

- A. Aider les élèves à améliorer leurs relations avec autrui et la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

- B. Favoriser, chez les élèves, le développement de leurs capacités à identifier et à reconnaître des sentiments chez eux et chez les autres.
- C. Encourager l'acquisition par les élèves d'habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi.
- D. Développer chez les élèves une meilleure gestion de leurs conflits.

S'adressant aux élèves de la maternelle 5 ans, ce volet constitue un préalable aux activités du programme *Vers le Pacifique* offertes ultérieurement puisque les enfants pourront consolider et parfaire leurs apprentissages à travers les autres ateliers du programme présentés au fil de leur cursus scolaire.

La thématique du programme invite les élèves à un voyage pour la paix d'où l'appellation *Vers le Pacifique*. Au cours de ce voyage, les jeunes visitent les sept Îles de la Paix en compagnie de Madame Pacifique (la colombe), personnage principal des ateliers. Sur chacune de ces îles, les élèves font la connaissance d'un personnage qui représente un thème précis en lien avec les habiletés de la résolution pacifique de conflits. Il y a une progression dans les apprentissages, au fur et à mesure de l'animation des ateliers (tiré du guide d'animation, CIRCM, 1999).

Dix-neuf (19) ateliers sont présentés aux élèves et ce, de façon bihebdomadaire, par un éducateur-formateur engagé et formé par le CIRCM. La formation des éducateurs-formateurs est variée : psychoéducateur, orthopédagogue ou enseignant. Chacun d'eux reçoit une formation portant sur la résolution de conflits, la médiation et sur les aspects spécifiques à l'animation du programme *Vers le Pacifique*. Notons que, pour les fins de la recherche, les animateurs se rencontrent régulièrement et tiennent un journal de bord afin de s'assurer de l'uniformité de l'implantation du programme. L'animation dynamique favorise la participation des élèves aux exercices, aux mises en situation et dans les jeux. Une ambiance de respect mutuel et d'échange est encouragée. Les méthodes pédagogiques employées sont diverses : brefs exposés, lecture d'histoires, devinettes, échanges en groupe, jeux de mime, bricolages, observation, réflexions personnelles, etc. Les activités se déroulent en classe en présence de l'enseignant. La

durée d'un atelier varie entre 45 et 60 minutes, selon le niveau de développement et de maturité des enfants. De façon générale, l'animation a lieu en matinée afin de profiter d'une qualité d'attention optimale chez les participants. Les trousseaux d'animation comprennent le guide d'animation, les affiches, le passeport de l'élève (cahier d'exercice), les cartons illustrant les symboles des ateliers et des livres d'histoires. Les trousseaux sont distribués par le CIRCM aux enseignants et intervenants désireux d'implanter le programme dans leur école.

2. Objectifs de l'étude

Cette recherche vise à évaluer les effets du programme *Vers le Pacifique* lorsqu'il est administré à des enfants de la maternelle. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- A. Mesurer les effets du programme entre le pré-test et le post-test au niveau :
 - a. Des comportements prosociaux
 - b. Des comportements agressifs
 - c. Des comportements de retrait social
 - d. Des types de solutions proposées lors d'une résolution de conflit

- B. Mesurer les effets du programme observés à la relance au niveau :
 - a. Des comportements prosociaux
 - b. Des comportements agressifs
 - c. Des comportements hyperactifs
 - d. Des comportements de retrait social

- C. Évaluer les différences entre les garçons et les filles quant aux effets obtenus.

- D. Évaluer l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme.

3. Méthode

Cette section présente les différents éléments de la méthodologie, soit la description des participants, des instruments de mesure, du déroulement et du plan de l'expérience.

3.1. Participants

Les participants proviennent de quatre écoles primaires du secteur public de la région de Montréal⁹ qui ont été sélectionnées sur la base de leur équivalence au plan socio-économique; les écoles sont situées dans des quartiers jugés défavorisés aux plans social et économique (Statistique Canada, 1996). Les écoles ont été réparties au hasard dans les deux conditions expérimentales. Ainsi, deux écoles, comprenant cinq classes, forment le groupe expérimental alors que deux autres écoles, comprenant 11 classes, forment le groupe contrôle.

Après avoir obtenu l'autorisation¹⁰ de la direction de l'école et des enseignantes de maternelle de chacune des écoles, nous avons rencontré les enseignantes afin d'expliquer les objectifs de la recherche, de présenter le programme *Vers le Pacifique* et de décrire la nature de leur implication. Toutes les enseignantes ont accepté de participer à la recherche. Les deux écoles qui constituent le groupe témoin ont été assurées de recevoir l'intervention l'année suivante. Suite à cette sélection initiale, l'autorisation des parents a été sollicitée par écrit par le biais de lettres remises aux enfants; 79% des parents ont retourné une réponse positive au formulaire de consentement. Le formulaire utilisé à cette fin est présenté à l'appendice A.

L'année suivante, les enfants, alors inscrits en 1^{ère} année, sont retracés pour la relance qui a lieu à la fin de l'année scolaire; 76% des enfants ont été retrouvés au sein des

⁹ Il convient de remercier la direction, les enseignantes, les parents et les jeunes des écoles Adélar-Desrosiers, Le Carignan et La Fraternité de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île ainsi que l'école Lambert-Closse de la Commission scolaire de Montréal pour leur implication lors de l'évaluation de ce programme de prévention.

¹⁰ L'auteure tient à remercier toute l'équipe du CIRCM et particulièrement Messieurs Pascal Gagné et Normand Rondeau pour leur implication dans le recrutement des écoles pour l'expérimentation.

écoles participantes. Après avoir obtenu l'autorisation des directions d'école et celle des enseignantes de première année, une autorisation parentale a de nouveau été sollicitée via une lettre remise aux enfants (appendice B); 95% des parents ont réaffirmé leur consentement à ce que leur enfant participe à la recherche. Les prochaines sections présentent les caractéristiques des enfants et des enseignantes participant à la recherche.

3.1.1. Les enfants

L'échantillon est composé de 233 enfants de langue française, soit 118 filles et 115 garçons, fréquentant la maternelle. Au début de l'expérimentation, ils sont tous âgés de 4 et 5 ans. Le tableau 2 présente la répartition des participants selon leur sexe, le groupe et le moment de mesure. Ce tableau illustre que, lors de la relance, le nombre d'enfants a diminué à 168 élèves (n=56 pour le groupe expérimental; n=112 pour le groupe contrôle).

Tableau 2 : Répartition des participants selon le groupe, le sexe et le moment de mesure

Groupe	Sexe	Moment de mesure		
		Pré-test	Post-test	Relance
Groupe expérimental	Filles	38*	38	30
	Garçons	34	34	26
Groupe contrôle	Filles	80	80	60
	Garçons	81	81	52
Total		233	233	168

* Nombre d'enfants

3.1.2. *Les enseignantes*

Au total, 32 enseignantes francophones (16 enseignantes de maternelle et 16 enseignantes de première année du primaire) ont été sollicitées pour l'expérimentation. Le tableau 56 à l'appendice C présente leur nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que leur attitude privilégiée en regard de la gestion des comportements des enfants en classe (attitude plutôt directive ou autonomiste).

3.2. *Instruments de mesure*

Les instruments de mesure utilisés évaluent les dimensions suivantes : 1) les comportements des enfants, 2) le milieu familial de l'enfant et 3) l'attitude des enseignantes à l'égard des enfants.

3.2.1. *Questionnaires d'évaluation des comportements des enfants*

Trois questionnaires évaluent la fréquence des comportements prosociaux, retirés et aversifs émis par les enfants et originent de trois sources d'information : les enseignantes, les pairs et des observateurs neutres.

3.2.1.1. Questionnaire s'adressant aux enseignantes

L'évaluation du comportement de l'enfant a été réalisée à l'aide du *Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Préscolaire (QECP)*¹¹. Ce questionnaire, de type papier/crayon, est une version du *Preschool behavior questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974) jumelée au *Prosocial behavior questionnaire* (Weir et Duveen, 1981) et a été élaboré par le Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'enfant (GRIP). Il s'adresse à l'enseignante et comprend 39 items. Il permet notamment d'évaluer quatre dimensions relativement stables: la prosocialité, l'anxiété-retrait social, l'agressivité et l'hyperactivité. L'enseignante répond à chaque item en indiquant sur une échelle à trois unités la fréquence du comportement nommé (jamais, occasionnel, fréquent). Cette mesure a été administrée au pré-test et à la relance. Les études de

¹¹ En raison du respect des droits d'auteur, ce questionnaire n'est pas placé en appendice.

validation montrent que l'indice alpha pour chacune des échelles se situe entre .76 à .93, indiquant une forte consistance interne (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée et Leblanc, 1991).

3.2.1.2. Questionnaire s'adressant aux pairs

Les comportements des enfants ont aussi été évalués à l'aide d'une mesure sociométrique inspirée de la *Formule collective d'évaluation par les pairs* (FCEP) (Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988). Cette mesure a été administrée au pré-test, au post-test ainsi qu'à la relance par l'auteure et des assistants de recherche aux études supérieures en sciences humaines¹². Cette procédure comprend 14 questions qui sont posées aux enfants alors qu'ils sont tous en classe. Les enfants qui ne participent pas à la recherche s'occupent à une autre activité individuelle silencieuse durant la passation de ce questionnaire. Trois questions évaluent l'acceptation des enfants par leurs pairs par le biais de nominations positives à choix illimités (Avec qui aimes-tu le plus jouer ?), de nominations positives à choix limités (Quels sont les trois amis avec qui tu aimes le plus jouer?) et de nominations négatives à choix limités (Quels sont les trois amis avec qui tu aimes le moins jouer?). S'ajoutent ensuite les désignations portant sur des comportements agressifs-turbulents, prosociaux et retirés. Ces questions sont présentées en appendice D. Cette procédure permet à la fois de classer les enfants selon leur degré d'acceptation par leurs pairs et d'avoir une mesure des changements au plan comportemental.

Durant la passation, l'assistant de recherche lit les instructions et les questions à voix haute en vérifiant que les enfants comprennent la tâche. Les enfants doivent répondre individuellement aux questions posées à l'aide d'un cahier de sociométrie. Un autre assistant de recherche offre du soutien aux enfants en se déplaçant dans la classe. Étant donné le jeune âge des enfants, les pages des cahiers de réponse sont identifiées par des pictogrammes plutôt que par des chiffres. De même, les enfants doivent répondre en entourant la photo des enfants nommés plutôt que leurs noms. En début de passation,

¹² L'auteure tient à remercier Annie Asmar, Caroline Bougie, Pascal Gagné, Caroline Plouffe, Cynthia Tanguay et Marie-Christine Roussy pour leur participation à l'expérimentation et à la saisie de données.

afin de vérifier la compréhension de la procédure par chacun, les enfants doivent encrer leur propre photographie. La collecte des données dure environ 45 minutes par classe. L'assistant de recherche rassure les enfants sur la confidentialité de leurs réponses et demande aux enfants de garder leurs réponses secrètes en les cachant et en gardant le silence. Tous les cahiers de sociométrie sont identifiés par un code et manipulés uniquement par l'équipe de recherche.

3.2.1.3. Observation en situation contrôlée

Les comportements des enfants sont également évalués par des observateurs neutres lors d'une situation contrôlée de jeu. La situation a été élaborée pour l'étude et a fait l'objet d'une préexpérimentation qui eut lieu l'année précédente auprès de 3 trios d'enfants provenant d'une classe d'élèves de niveau maternelle qui ne participent pas à l'étude. Cette étape a permis d'établir de façon plus précise les consignes à donner aux enfants, de mettre au point les aspects logistiques et de vérifier la réponse des enfants face aux jeux proposés dans la situation d'observation. La préexpérimentation n'a pas révélé de réactions négatives des enfants pendant ou suite à l'observation en situation contrôlée.

Lors de l'expérimentation, la mise en place de la situation contrôlée dans chacune des classes est assurée par des étudiants aux grades supérieurs en sciences humaines. Une formation préalable a été offerte à ces assistants de recherche afin de s'assurer de l'uniformité au niveau de l'installation matérielle et des consignes données aux enfants. Des trios d'enfants ont été formés au hasard à l'aide de la liste des participants de chacune des classes. De cette façon, les enfants connaissent bien les participants avec lesquels ils sont jumelés. Une assistante de recherche va chercher les enfants dans leurs classes respectives et les conduit dans une autre pièce de l'école afin qu'ils y soient filmés. Suite à une brève période de jeu libre, les élèves sont invités à participer à trois tâches, soit un jeu de bloc compétitif (faire une tour de blocs plus haute que celle des deux autres concurrents), un jeu de blocs coopératif (reproduire, en équipe, un modèle de tour pré-déterminé) et un jeu de marionnettes (jouer la fin d'une histoire illustrant une dispute entre une grenouille et un lion). La situation d'observation filmée se termine par une scène de conflit mimée à l'aide de marionnettes. Après avoir écouté la mise en scène

du conflit, l'assistant de recherche demande aux trois enfants de décrire ce qu'ils ont vu (« que s'est-il passé entre les marionnettes? Quel est le problème entre le lion et la grenouille? »). Par la suite, on demande au trio d'enfants de proposer une fin à l'histoire (qu'est-ce qui pourrait se passer ensuite? Qu'est-ce que le lion et la grenouille pourraient faire ensuite?). Puis, de façon plus explicite, les enfants doivent proposer des solutions possibles au conflit (Est-ce qu'il y a un problème entre les marionnettes? Quel est-il? Que peuvent faire les marionnettes pour régler leur problème?). Les enfants peuvent utiliser les marionnettes ou expliquer simplement la solution proposée. Dans le cas où un enfant répond de façon vague ou incompréhensible, l'assistant de recherche demande des clarifications. L'activité dure 30 minutes. À la fin, les enfants reçoivent une récompense pour leur participation. L'observation en situation contrôlée a été administrée au pré-test et au post-test. Faute de ressources humaines et financières, elle a été abandonnée pour la relance. Une consultation post-hoc avec plusieurs enseignantes n'a révélé aucun effet négatif des tâches sur le comportement ou l'humeur des enfants à leur retour en classe. Cette information confirme celle recueillie lors de la pré-expérimentation.

Lors du décodage des situations filmées, les assistantes de recherche¹³, ne connaissant pas le statut expérimental ou contrôle des enfants, inscrivent, sur une grille d'observation composée de trois catégories (comportements aversifs, positifs et neutres), le type de comportement émis par l'enfant et ce, pour chaque intervalle de 10 secondes (voir tableau 3).

¹³ L'auteure tient à exprimer des remerciements à Annick Asselin, Maude Boulet, Jessica Lake, Liliane McNicoll et Frédéric Savard pour la cotation des bandes vidéos de même qu'à Cynthia Tanguay et à Normand Rondeau pour le soutien à l'élaboration de la grille d'observation et à la formation des assistantes de recherche.

Tableau 3 : Catégories de comportements de la grille d'observation

Aversif	Détruire, briser, frapper, battre, bousculer, contraindre, empêcher le déroulement, obliger, forcer, boudier, interrompre, crier, hurler, menacer, intimider, attaquer, blâmer, provoquer, se moquer, contester, dénigrer.
Positif	Encourager, renforcer, féliciter, approuver, calmer, offrir de l'aide, s'excuser, offrir, réparer, aider.
Neutre	Parler, discuter, chanter, silence, regarder ailleurs, énoncer un problème, informer, prendre, poser un bloc, regarder l'autre, observer.

Le calcul des coefficients d'accord inter-juge effectué pour le tiers des cas révèle un kappa moyen de 0,43, ce qui est convenable (Cohen, 1960). Notons que seules les situations mettant en scène des trios intacts (composés des mêmes enfants au pré-test et au post-test) ont été codifiées. Les résultats individuels obtenus par chacun des enfants ont été pondérés en fonction de leur temps total d'observation.

Les réponses données par chacun des trios sont codifiées et classifiées selon l'échelle destructive-constructive¹⁴ (*Strategy Constructiveness Scale*) élaborée par Johnson *et al.* (1992). Cette typologie a été choisie pour sa facilité d'utilisation (catégories bien définies favorisant un bon accord inter-juge) et à cause de sa pertinence clinique (ce sont des catégories de comportements qui sont réellement différentes aux yeux des intervenants). Qui plus est, cette catégorisation a été utilisée dans des recherches similaires, ce qui permet de comparer nos résultats à ceux obtenus auprès de d'autres échantillons (Johnson *et al.*, 1992; Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell et Fredrickson, 1997; Renshaw et Asher, 1983). Cette typologie comprend 10 catégories de solutions qui sont ordonnées de la plus destructive à la plus constructive; une valeur leur a été attribuée. Le tableau 4 présente les stratégies de résolution de conflit et le nombre de points accordés à chacune. La codification a été effectuée de façon indépendante par deux étudiantes au doctorat en psychologie¹⁵. L'accord inter-juge pour la codification des solutions mentionnées par les enfants donne un kappa de Cohen de 0,78 à 0,92, ce qui est fort acceptable.

¹⁴ Traduction personnelle.

Tableau 4 : L'échelle destructive – constructive de Johnson *et al.* (1992)

Types de stratégies	Points	Exemples
Ne sais pas	0	Aucune réponse, hors tâche, ne sais pas
Agression physique	1	Frapper l'autre, se battre, pousser l'autre
Agression verbale	2	Crier après l'autre, menacer l'autre, se venger
Évitement	3	Partir, jouer à autre chose, jouer avec un autre ami
Faire appel à l'adulte	4	Le dire à un parent, à l'enseignante.
Donner un ordre	5	Ordonner de lui donner un objet, de céder
Évoquer une norme	6	Dire à l'autre qu'il n'a pas le droit de faire une chose
Proposer une alternative	7	Proposer de réparer, de faire un échange, etc.
Négociation minimale	8	Dire qu'il faut régler le problème ensemble
Négociation maximale	9	Exprimer ses sentiments, demander des explications, tenter de trouver un compromis, etc.

3.2.2. Questionnaires décrivant le milieu familial de l'enfant

Initialement, les analyses devaient tenir compte de l'influence des pratiques parentales et des données sociodémographiques concernant la famille de l'enfant. Ces données ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires s'adressant aux parents. Le premier questionnaire d'ordre sociodémographique, élaboré pour les fins de cette recherche, cerne les origines ethniques des membres de la famille, la composition de la famille, le revenu familial, l'expérience en garderie et les événements marquants de la vie de l'enfant ainsi que l'âge, l'occupation et le niveau de scolarité des parents. Le second questionnaire, le *Questionnaire sur les conduites parentales* (QCP), élaboré par Tessier, Pilon et Fecteau (1985), permet d'évaluer les conduites adoptées par le parent dans des contextes de conflit impliquant son enfant. Il comprend 48 items répartis en 8 situations auxquelles le parent est soumis. Celui-ci doit se prononcer quant à la fréquence relative des 6 alternatives comportementales qui accompagnent chacune des situations. L'instrument permet de dresser un portrait de la nature des pratiques parentales selon

¹⁵ Il convient de remercier Madame Nadia Salvati et Madame Cynthia Turcotte pour la codification des solutions proposées par les enfants lors de la situation filmée.

deux dimensions : la coercition et l'induction. Les données rapportées relatives à la consistance interne de cet instrument révèle un coefficient de .87 pour la coercition et de .80 pour l'induction. Les analyses concernant la stabilité des construits indiquent un coefficient de .80 pour la coercition et de .68 pour l'induction (Tessier *et al.*, 1985).

Les questionnaires ont été acheminés aux parents par le biais de l'enfant (lettre insérée dans l'agenda ou le cahier de liaison). Or, seulement 34% des parents (n=79) ont retourné les questionnaires complétés, ce qui a entraîné l'annulation de l'analyse des variables parentales.

3.2.3. *Questionnaires décrivant les attitudes des enseignantes*

Le *Questionnaire sur les attitudes envers les enfants* (QATT) situe l'orientation pédagogique de l'enseignante sur un continuum allant de l'attitude directive à l'attitude de soutien de l'autonomie des enfants. L'attitude directive se traduit par des comportements tels que retenir un enfant après la classe jusqu'à ce qu'il termine ses devoirs, utiliser la récompense ou la punition ou placer un enfant dans une classe spéciale. L'attitude autonomiste renvoie, quant à elle, à des comportements tels que encourager l'expression des opinions et des sentiments, favoriser l'analyse des causes d'un comportement et la recherche de solutions, souligner les progrès de l'enfant ou devenir plus attentif envers l'enfant. Le questionnaire élaboré par Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981) décrit huit situations problématiques impliquant un enfant et propose quatre types de réaction à ces situations. Les enseignantes jugent chacune de ces actions sur une échelle de type Likert de 7 unités allant de « très inapproprié » à « très approprié ».

3.3. *Déroulement*

Les données ont été recueillies en trois temps. Le prétest a été effectué entre les mois de novembre 1999 et janvier 2000. Le programme, qui comporte 21 ateliers bihebdomadaires, a débuté en janvier 2000 pour se terminer en mai 2000. Le post-test a eu lieu durant les mois de mai et juin suivants. Finalement, la relance a eu lieu en mai-

juin 2001 alors que les enfants étaient en première année. Le tableau 5 présente les moments où les instruments ont été administrés aux participants.

Tableau 5 : Déroulement de l'expérience et instruments administrés

Sources	Dimensions mesurées	Maternelle		1ere année
		Pré-test	Post-test	Relance
Parents	Variables socio-démographiques	X		
Parents	Pratiques parentales	X		
Enseignantes	Orientation pédagogique	X		
Enseignantes	Comportements des enfants	X		X
Pairs	Comportements des enfants	X	X	X
Observateurs	Comportements des enfants	X	X	

3.4. Plan de l'expérience

L'évaluation des effets est réalisée à partir d'un devis quasi expérimental prétest/ post-test/relance avec groupe témoin de type liste d'attente. Les variables indépendantes sont le groupe (expérimental ou contrôle), le sexe (filles ou garçons) et le moment de mesure (pré-test, post-test et relance). Les variables dépendantes sont les résultats obtenus aux différents instruments mesurant les comportements des enfants.

4. Analyse des résultats

L'évaluation des effets de l'implantation du programme a été réalisée au moyen d'analyses de variance mixtes à partir de la procédure GLM (General linear model) du

progiciel statistique SPSS et ce, afin de tenir compte du fait que les cellules ne sont pas balancées. Ainsi, des analyses de variance à mesures répétées Groupe X Sexe X Temps¹⁶ sont utilisées pour évaluer la présence de changements significatifs au plan comportemental. Ceci dit, seuls les résultats impliquant un effet du temps, qu'il soit principal ou en interaction avec les autres facteurs (interaction simple ou double), seront décrits. Les résultats sont présentés en quatre sections : 1) les analyses préliminaires, 2) les effets mesurés à la fin de la maternelle, 3) les effets mesurés à la relance et 4) l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme.

4.1. Analyses préliminaires

Dans un premier temps, des analyses ont permis de s'assurer du respect des postulats de base de l'analyse de variance concernant la normalité, l'homogénéité de la variance et la sphéricité. Notons que, pour l'ensemble des variables, moins de 5% de données fournies par les 233 participants de notre échantillon se sont avérées manquantes. Pour les scores manquants, une substitution par la moyenne (*mean substitution*) a été exécutée, comme le proposent Tabachnick et Fidell (2001).

4.2. Effets mesurés à la fin de la maternelle

Cette section présente les résultats des analyses concernant les effets du programme mesurés au post-test au moyen de la sociométrie et de l'observation. Les facteurs inter-sujets considérés sont le groupe (2 niveaux) et le sexe (2 niveaux); le facteur intra-sujet étant le temps (2 niveaux).

4.2.1. Résultats obtenus à la sociométrie

L'analyse des résultats obtenus à la mesure sociométrique comprend les effets sur la popularité des enfants (nominations positives) et sur les 10 désignations comportementales qui correspondent soit à des comportements prosociaux (3 items), soit

¹⁶ Lorsque le terme d'interaction entre le facteur groupe et le facteur temps est significatif, l'évolution des deux groupes est analysée séparément.

à des comportements aversifs (5 items), soit à des comportements reliés au retrait social (2 items)¹⁷. Le nombre de nominations positives et de désignations comportementales obtenues par les enfants a été pondéré en fonction du nombre d'enfants présents dans la classe au moment de la sociométrie. Les statistiques descriptives obtenues par les enfants des groupes expérimentaux (n=72) et contrôle (n=161) au pré-test et au post-test sont présentées à l'appendice E (voir tableau 57).

4.2.1.1. Popularité

La popularité des enfants a été mesurée au moyen de nominations positives où il était demandé aux enfants de dire avec qui ils aimaient le plus jouer parmi leurs camarades de classe. L'analyse de variance sur cette variable révèle un effet significatif du temps ($F_{(1,229)}=9,52, p =.002$) et du groupe ($F_{(1,229)}=6,250, p =.013$) (voir tableau 6). L'examen des moyennes montre que tous les enfants s'améliorent sur cette variable et que le groupe contrôle obtient des résultats plus élevés que le groupe expérimental quels que soient le sexe des enfants et le temps de mesure.

Tableau 6 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « popularité »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	1860,75	1	1860,75	6,25*	.013
Sexe	37,63	1	37,63	0,13	.723
Groupe x Sexe	331,82	1	331,82	1,11	.292
Erreur	68181,15	229	297,73		
Temps	1275,29	1	1275,29	9,52*	.002
Temps x Groupe	440,83	1	440,83	3,29	.071
Temps x Sexe	94,73	1	94,73	0,71	.401
Temps x Groupe x Sexe	258,90	1	258,90	1,93	.166
Erreur	30673,49	229	133,95		

* $p < 0.05$

¹⁷ Compte tenu du nombre d'items par type de comportements est petit et que notre questionnaire n'a jamais été validé auparavant, nous avons étudié les items de chacun des concepts sociométriques séparément. Cette stratégie nous permet d'avoir des conclusions pour chaque item en plus de n'occasionner aucune perte d'information.

4.2.1.2. Les comportements prosociaux

Les items correspondant aux désignations comportementales prosociales sont les suivants : a) partager (item #4), b) avoir de bonnes idées de jeu (item #5) et c) bien écouter (item #9).

a) Pour la variable « **partager** », l'analyse de variance révèle un effet d'interaction Temps X Groupe significatif ($F_{(1,229)}=3,97$, $p=.048$) (voir tableau 7). De plus, comme l'expose le tableau 8, le calcul des effets simples du temps pour chacun des groupes montre que le groupe expérimental s'améliore sur cette variable ($F_{(1,71)}=4,76$, $p=0.032$) tandis que le groupe contrôle demeure stable ($F_{(1,160)}=0,03$, n.s.). La figure 1 illustre cet effet du programme sur l'habileté de partager des enfants. En outre, lorsque le temps est fixé, on observe, au pré-test, que le groupe contrôle obtient une moyenne plus élevée que le groupe expérimental ($F_{(1,231)}=8,40$, $p=0.004$), mais que cet écart disparaît au post-test ($F_{(1,231)}=0,64$, n.s.). L'analyse montre également un effet principal du sexe ($F_{(1,229)}=4,58$, $p=0.033$); la moyenne des filles est significativement supérieure à celle des garçons et ce, peu importe le groupe ou le moment de mesure.

Tableau 7 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « partager »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	1218,42	1	1218,42	4,28	.040
Sexe	1304,15	1	1304,15	4,58*	.033
Groupe x Sexe	868,13	1	868,13	3,05	.082
Erreur	65242,42	229	284,90		
Temps	283,94	1	283,94	3,33	.069
Temps x Groupe	338,48	1	338,48	3,97*	.048
Temps x Sexe	29,33	1	29,33	0,34	.558
Temps x Groupe x Sexe	271,45	1	271,45	3,18	.076
Erreur	19535,42	229	85,31		

* $p < .05$

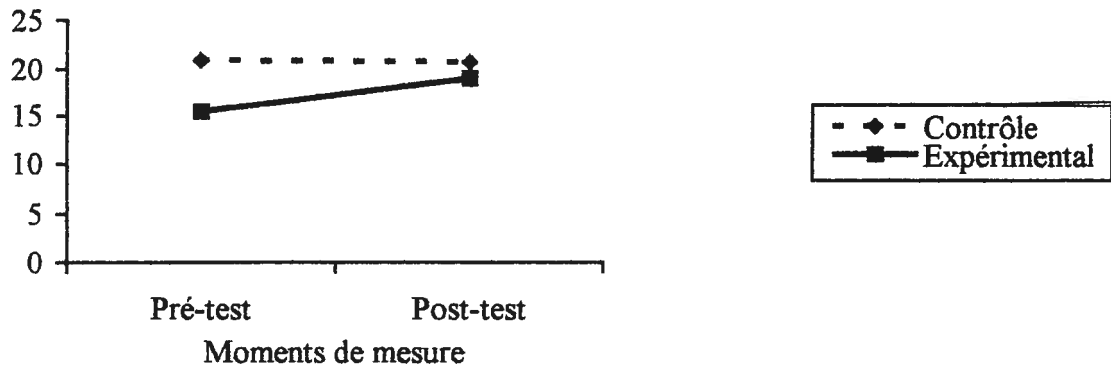


Figure 1. Scores moyens pour la variable « partager » en fonction du temps.

Tableau 8 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «partager »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/expérimental	419,93	1	419,93	4,76*	.032
Erreur	6261,22	71	88,19		
Temps/contrôle	2,12	1	2,12	0,03	.875
Erreur	13546,60	160	84,67		

* $p < .05$

b) L'analyse de variance pour la variable « avoir de bonnes idées de jeu » révèle un effet principal du temps ($F_{(1,229)}=63,20$, $p < .001$) (voir tableau 9). De fait, tous les enfants augmentent avec le temps quels que soient leur groupe ou leur sexe. Également, un effet principal du facteur groupe est présent pour cette variable ($F_{(1,229)}=13,40$, $p < .001$), indiquant que le groupe contrôle est supérieur sur cette variable quel que soit le moment de mesure.

Tableau 9 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	3755,54	1	3755,54	13,40 ^{***}	.000
Sexe	760,05	1	760,05	2,71	.101
Groupe x Sexe	467,04	1	467,04	1,67	.198
Erreur	64194,24	229	280,32		
Temps	5247,45	1	5247,45	63,20 ^{***}	.000
Temps x Groupe	124,89	1	124,89	1,50	.221
Temps x Sexe	290,23	1	290,23	3,50	.063
Temps x Groupe x Sexe	166,21	1	166,21	2,00	.158
Erreur	19014,24	229	83,03		

^{***} $p < .001$

c) Pour la variable « bien écouter », on observe un effet d'interaction Temps x Sexe ($F_{(1, 229)}=5,19, p=.024$) (voir tableau 10). Le calcul des effets simples révèle que les garçons s'améliorent significativement ($F_{(1, 114)}=24,48, p<.001$) tandis que les filles demeurent stables ($F_{(1, 117)}=2,71, n.s.$) (voir tableau 11). Les garçons sont d'abord inférieurs aux filles au pré-test ($F_{(1, 231)}=7,27, p=.008$) puis, ils rejoignent les filles de sorte qu'au temps 2, la différence entre les deux sexes s'est estompée ($F_{(1, 231)}=1,41, n.s.$).

Tableau 10 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	647,18	1	647,18	2,02	.157
Sexe	2764,90	1	2764,90	8,62	.004
Groupe x Sexe	985,69	1	985,69	3,07	.081
Erreur	73472,29	229	320,84		
Temps	1711,82	1	1711,82	14,98	.000
Temps x Groupe	49,33	1	49,33	0,43	.512
Temps x Sexe	592,55	1	592,55	5,19*	.024
Temps x Groupe x Sexe	228,70	1	228,70	2,00	.158
Erreur	26161,49	229	114,24		

* $p < .05$

Tableau 11 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «bien écouter »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	368,85	1	368,85	2,71	.103
Erreur	15945,18	117	136,28		
Temps/Garçons	2255,40	1	2255,40	24,48***	.000
Erreur	10502,47	114	92,13		

*** $p < .001$

4.2.1.3. Comportements aversifs

Les questions qui correspondent aux comportements aversifs sont : a) se chicaner (item #2), b) tricher (item #3), c) bouger beaucoup (item #8), d) se moquer (item #10) et e) frapper (item #11).

a) La variable « **se chicaner** » montre un effet principal du temps ($F_{(1, 229)}=26,25$, $p < .001$) et du sexe ($F_{(1, 229)}=19,95$, $p < .001$) (voir tableau 12). L'examen des moyennes obtenues par les participants révèle une augmentation chez tous les participants à travers

le temps, les garçons conservant toujours des moyennes supérieures aux filles. Aucun effet significatif du groupe n'est observé.

Tableau 12 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	168,16	1	168,16	0,45	.501
Sexe	7390,97	1	7390,97	19,95 ^{***}	.000
Groupe x Sexe	346,40	1	346,40	0,94	.335
Erreur	84826,09	229	370,42		
Temps	2398,92	1	2398,92	26,25 ^{***}	.000
Temps x Groupe	16,77	1	16,77	0,18	.669
Temps x Sexe	7,43	1	7,43	0,08	.776
Temps x Groupe x Sexe	61,68	1	61,68	0,68	.412
Erreur	20928,77	229	91,39		

^{***} $p < .001$

b) Quant à la variable « tricher », seul un effet principal du sexe s'avère significatif ($F_{(1, 229)}=15,55, p < .001$), indiquant des scores moyens supérieurs pour les garçons par rapport aux filles et ce, quels que soient le groupe ou le moment (voir tableau 13).

Tableau 13 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	76,75	1	76,75	0,25	.618
Sexe	4787,24	1	4787,24	15,55 ^{***}	.000
Groupe x Sexe	3,64	1	3,64	0,01	.914
Erreur	70521,38	229	307,95		
Temps	367,81	1	367,81	3,80	.052
Temps x Groupe	3,30	1	3,30	0,03	.854
Temps x Sexe	25,55	1	25,55	0,26	.608
Temps x Groupe x Sexe	334,05	1	334,05	3,45	.064
Erreur	22160,13	229	96,77		

^{***} $p < .001$

c) Pour la variable « **bouger beaucoup** », l'analyse de variance révèle des effets principaux de la variable temps ($F_{(1, 229)}=5,61, p=.019$) et de la variable sexe ($F_{(1, 229)}=19,72, p<.001$) reflétant un accroissement des scores avec le temps et des moyennes supérieures au deux temps de mesure pour les garçons (voir tableau 14).

Tableau 14 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	796,10	1	796,10	3,10	.080
Sexe	5070,41	1	5070,41	19,72***	.000
Groupe x Sexe	28,39	1	28,39	0,11	.740
Erreur	58887,24	229	257,15		
Temps	778,35	1	778,35	5,61*	.019
Temps x Groupe	5,49	1	5,49	0,04	.842
Temps x Sexe	377,41	1	377,41	2,72	.100
Temps x Groupe x Sexe	47,14	1	47,14	0,34	.560
Erreur	31759,71	229	138,69		

* $p<.05$ *** $p<.001$

d) Un patron identique est présent pour la variable « **se moquer** » qui connaît une augmentation significative avec le temps pour tous les enfants ($F_{(1, 229)}=8,47, p=.004$) et des scores plus élevés pour les garçons par rapport aux filles ($F_{(1, 229)}=20,77, p<.001$) (voir tableau 15).

Tableau 15 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	723,15	1	723,15	2,90	.090
Sexe	5179,67	1	5179,67	20,77***	.000
Groupe x Sexe	131,43	1	131,43	0,53	.469
Erreur	57096,63	229	249,33		
Temps	927,83	1	927,83	8,47**	.004
Temps x Groupe	3,52	1	3,52	0,03	.858
Temps x Sexe	195,70	1	195,70	1,77	.183
Temps x Groupe x Sexe	33,18	1	33,18	0,30	.583
Erreur	25091,30	229	109,30		

** $p < .01$ *** $p < .001$

e) Finalement, l'analyse de variance concernant la variable « frapper » révèle également un effet principal du temps, soit une augmentation de tous les participants dans le temps ($F_{(1, 229)}=5,80$, $p=.017$) et un effet du facteur sexe indiquant que les garçons obtiennent des scores plus élevés que les filles sur cette variable ($F_{(1, 229)}=28,94$, $p<.001$) (voir tableau 16).

Tableau 16 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	455,99	1	455,99	1,31	.253
Sexe	10061,59	1	10061,59	28,94***	.000
Groupe x Sexe	835,82	1	835,82	2,40	.122
Erreur	76914,40	229	347,66		
Temps	543,94	1	543,94	5,80*	.017
Temps x Groupe	99,06	1	99,06	1,06	.305
Temps x Sexe	361,20	1	361,20	3,85	.051
Temps x Groupe x Sexe	141,06	1	141,06	1,50	.221
Erreur	21478,49	229	93,79		

* $p < .05$ *** $p < .001$

4.2.1.4. Comportements reliés au retrait social

Deux items sont regroupés dans la catégorie des comportements reliés au retrait social, soient les variables a) jouer souvent seul (item #6) et b) être timide (item #7).

a) L'analyse de variance pour la variable « **jouer souvent seul** » montre un effet du groupe ($F_{(1, 229)}=22,17, p<.001$) ; les scores du groupe contrôle sont plus élevés que ceux du groupe expérimental quels que soient le temps de mesure et le sexe des enfants (voir tableau 17). De plus, un effet principal du temps est trouvé ($F_{(1, 229)}=4,024, p=.046$), indiquant que tous les participants augmentent légèrement sur cette variable entre le pré-test et le post-test.

Tableau 17 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2839,86	1	2839,86	22,16 ^{***}	.000
Sexe	16,79	1	16,79	0,13	.718
Groupe x Sexe	7,84	1	7,84	0,06	.805
Erreur	29352,33	229	128,18		
Temps	441,98	1	441,98	4,02 [*]	.046
Temps x Groupe	419,74	1	419,74	3,82	.052
Temps x Sexe	167,99	1	167,99	1,53	.217
Temps x Groupe x Sexe	35,44	1	35,44	0,32	.571
Erreur	25155,22	229	109,85		

* $p<.05$ *** $p<.001$

b) Par ailleurs, on observe également un effet significatif du temps pour la variable « **être timide** » ($F_{(1, 229)}=7,64, p=.006$) ; tous les enfants augmentent sur cette variable entre le pré-test et le post-test. Aucune différence significative en fonction du sexe n'est observée pour ces deux variables (voir tableau 18).

Tableau 18 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	673,67	1	673,67	3,10	.080
Sexe	10,80	1	10,80	0,05	.824
Groupe x Sexe	312,20	1	312,20	1,44	.232
Erreur	49809,85	229	217,51		
Temps	775,25	1	775,25	7,64*	.006
Temps x Groupe	6,38	1	6,38	0,06	.802
Temps x Sexe	66,96	1	66,96	0,66	.417
Temps x Groupe x Sexe	8,77	1	8,77	0,09	.769
Erreur	23238,43	229	101,48		

* $p < .05$

4.2.2. Résultats obtenus à l'observation

La présentation des résultats obtenus par l'observation des enfants se divise en deux sections. La première section aborde les comportements positifs et aversifs observés lors de la mise en situation et codifiés à l'aide de la grille d'observation. La seconde section porte sur les solutions proposées par les enfants lors de la situation conflictuelle hypothétique.

4.2.2.1. Comportements observés lors de la mise en situation

Tout d'abord, l'effet de l'administration du programme sur les comportements des enfants tels qu'observés durant la situation filmée est examiné. Rappelons que deux dimensions comportementales ont été examinées : la dimension positive et la dimension aversive. Les scores bruts, représentant la fréquence d'émission des comportements de chaque catégorie, ont été pondérés en fonction du temps total d'observation pour chacun des enfants. Le tableau 58 (appendice F) présente les statistiques descriptives obtenues par les enfants des groupes expérimentaux ($n=36$) et du groupe contrôle ($n=83$) aux pré-test et post-test.

L'analyse de variance ne montre aucun effet significatif pour la **dimension positive** des comportements observés (voir tableau 19). Par ailleurs, elle révèle un effet principal du

temps sur la **dimension aversive** des comportements observés ($F_{(1,115)}=12,54, p=.001$) (voir tableau 20). Plus précisément, tous les participants connaissent une hausse de leur score sur cette dimension et ce, peu importe le groupe et le sexe. De plus, un effet principal du groupe est trouvé ($F_{(1,115)}=5,54, p=.020$), indiquant que le groupe expérimental obtient des moyennes plus élevées sur cette variable comparativement au groupe contrôle et ce, indépendamment du sexe ou de moment de mesure.

Tableau 19 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	0,03	1	0,03	2,00	.160
Sexe	0,00	1	0,00	0,04	.652
Groupe x Sexe	0,01	1	0,01	0,35	.553
Erreur	1,52	115	0,01		
Temps	0,01	1	0,01	1,16	.284
Temps x Groupe	0,00	1	0,00	0,64	.426
Temps x Sexe	0,01	1	0,01	1,70	.195
Temps x Groupe x Sexe	0,00	1	0,00	0,05	.818
Erreur	0,56	115	0,01		

Tableau 20 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	0,02	1	0,02	5,54*	.020
Sexe	0,00	1	0,00	0,82	.368
Groupe x Sexe	0,00	1	0,00	0,94	.334
Erreur	0,50	115	0,00		
Temps	0,01	1	0,01	12,54**	.001
Temps x Groupe	0,00	1	0,00	0,00	.974
Temps x Sexe	0,00	1	0,00	0,36	.552
Temps x Groupe x Sexe	0,00	1	0,00	0,05	.830
Erreur	0,10	115	0,00		

* $p < .05$ ** $p < .01$

4.2.2.2. Solutions proposées lors de la situation conflictuelle hypothétique

Afin d'évaluer si le programme produit un effet sur l'habileté des enfants à formuler des solutions lors d'un conflit, les réponses données par les jeunes au pré-test sont comparées à celles formulées au post-test. Les données pour 38 trios du groupe contrôle et 17 trios du groupe expérimental sont disponibles pour ces analyses. Plusieurs trios ont été mis de côté parce qu'ils n'ont pu être observés à l'un des deux temps de mesure. Rappelons que l'échelle destructive-constructive a été utilisée pour codifier les réponses des élèves et qu'un pointage a été attribué en fonction du type de réponse fournie. Les résultats concernant la fréquence des réponses formulées par les élèves sont présentées au tableau 21. Le tableau 22 expose, quant à lui, les moyennes obtenues au pointage par les trios participants en fonction du groupe et du moment de mesure.

Tableau 21 : Fréquence des réponses aux situations conflictuelles hypothétiques

Type de solution	Pré-test				Post-test			
	Expérimental		Contrôle		Expérimental		Contrôle	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ne sais pas	4	23,5	0	0	2	11,8	5	13,2
Agression physique	8	47,1	17	44,7	4	23,5	15	39,5
Agression verbale	0	0	4	10,5	0	0	2	5,3
Évitement	3	17,6	4	10,5	0	0	4	10,5
Faire appel à l'adulte	0	0	5	13,2	1	5,9	2	5,3
Donner un ordre	0	0	1	2,6	0	0	1	2,6
Évoquer une norme	0	0	0	0	0	0	0	0
Proposer une alternative	2	11,8	4	10,5	5	29,4	2	5,3
Négociation minimale	0	0	0	0	1	5,9	0	0
Négociation maximale	0	0	3	7,9	4	23,5	7	18,4

Tableau 22 : Moyennes des pointages reçus aux situations conflictuelles hypothétiques

	Moment de mesure	
	Pré-test	Post-test
Expérimental	1,82 (2,19)	5,12 (3,60)
Contrôle	3,08 (2,61)	3,18 (3,27)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

L'analyse de variance à mesures répétées 2 X (2) montre un effet d'interaction Temps X Groupes significatif ($F_{(1,53)}=7,39$, $p=.009$) (voir tableau 23). Le calcul des effets simples indique, comme l'illustre la figure 2, que le groupe expérimental améliore significativement son pointage ($F_{(1,16)}=14,50$, $p=.002$) tandis que le groupe contrôle demeure stable ($F_{(1,37)}=0,02$, n.s.) (voir tableau 24). Ce qui veut dire que, suite au programme, le groupe expérimental devient plus constructif dans la formulation des solutions proposées lors des situations conflictuelles hypothétiques alors que le groupe contrôle ne connaît pas d'évolution à cet égard.

Tableau 23 : Analyse de variance à mesures répétées sur l'échelle destructive –
constructive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2,70	1	2,70	0,28	.596
Erreur	504,16	53	9,51		
Temps	67,86	1	67,86	8,39	.005
Temps x Groupe	59,72	1	59,72	7,39**	.009
Erreur	428,55	53	8,09		

** $p < .01$

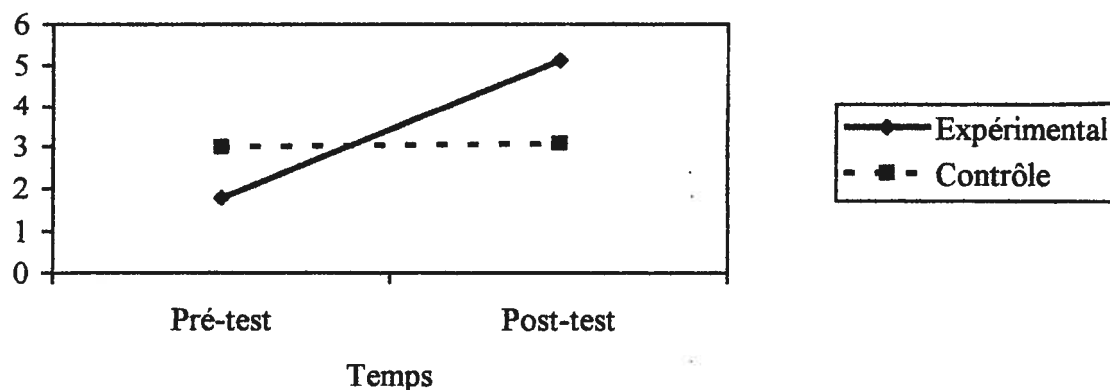


Figure 2. Scores moyens sur l'échelle destructive - constructive en fonction du temps.

Tableau 24 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour les stratégies proposées

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	92,24	1	92,24	14,50**	.002
Erreur	101,77	16	6,36		
Temps/Contrôle	0,21	1	0,21	0,02	.878
Erreur	326,80	38	8,60		

** $p < .01$

4.3. Effets mesurés à la relance

Cette section comprend trois parties. Dans un premier temps, elle présente l'analyse des différences comportementales entre les élèves ayant participé ou pas à la relance. En second lieu, des analyses de variance à mesures répétées sont utilisées pour évaluer les effets obtenus à la relance au moyen de la sociométrie. Finalement, l'impact du programme à la relance est examiné au niveau des dimensions comportementales cotées par l'enseignante (QEC¹⁸).

¹⁸ Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire

4.3.1. *Différences entre les enfants retrouvés ou pas à la relance*

L'étude des effets distaux du programme porte sur les données de 168 participants, ce qui représente une perte de sujets de 28%. Il importe de vérifier dans quelle mesure les enfants qui ont maintenu leur participation à la recherche sont semblables ou différents de ceux qui n'ont pas été retrouvés pour la relance. Des analyses de variance ont été effectuées afin de déterminer s'il existait des différences entre les participants retrouvés et ceux qui n'ont pas été retracés pour la relance (voir le tableau 59 à l'appendice G). Il s'avère que ces deux groupes de participants ne diffèrent pas de manière significative entre eux pour ce qui est de la popularité et des comportements prosociaux ou reliés au retrait social. Toutefois, ces deux groupes d'enfants se distinguent au niveau de l'hyperactivité et de l'agressivité telles que mesurées par les enseignantes au pré-test; une faible différence est trouvée ($F_{(1,207)}=4,381$, $p=.038$ et $F_{(1,207)}=3,99$, $p=.047$ respectivement). Ces résultats indiquent que les élèves qui n'ont pas été retrouvés lors de la relance avaient été jugés légèrement plus hyperactifs et plus agressifs par leurs enseignantes au début de la maternelle comparativement aux enfants retracés.

4.3.2. *Résultats obtenus à la sociométrie*

Des analyses de variance à mesures répétées évaluent si le programme produit un effet sur la popularité et sur les comportements prosociaux, aversifs et reliés au retrait social. Les moyennes et écart-types obtenus par les deux groupes d'élèves sont présentés au tableau 60 (voir appendice H). Notons que les comparaisons des moyennes a posteriori ont été effectuées en utilisant la correction de Bonferroni. Les facteurs inter-sujets considérés sont le sexe (2 niveaux) et le groupe (2 niveaux); le facteur intra-sujet étant le temps (3 niveaux).

4.3.2.1. Popularité

Dans un premier temps, l'analyse de variance à mesures répétées effectuée sur les nominations positives montre un effet d'interaction Temps X Groupe significatif ($F_{(2,264)}=3,65$, $p=.027$) (voir tableau 25). Tel que le montre le tableau 26, le calcul des effets simples révèle une augmentation autant chez le groupe expérimental ($F_{(2,98)}=28,64$, $p<.001$) que chez le groupe contrôle ($F_{(2,170)}=11,73$, $p<.001$). Le groupe

expérimental, qui est d'abord inférieur au groupe contrôle lors du pré-test ($F_{(1,231)}=9,21$, $p=.003$), voit sa moyenne s'accroître entre le pré-test et la relance ($t_{1-t3} : p<.001$; $t_{1-t2} : p=.002$; $t_{2-t3} : p<.001$) si bien que la différence entre les deux groupes n'est plus significative au post-test et à la relance ($F_{(1,231)}=1,27$, n.s.; $F_{(1,134)}=0,001$, n.s.). Le groupe contrôle connaît également une augmentation sur cette variable entre le pré-test et la relance, mais celle-ci est moins marquée ($t_{1-t3} : p<.001$; $t_{1-t2} : p=.193$; $t_{2-t3} : p=.006$).

Tableau 25 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	1695,58	1	1695,58	4,24	.042
Sexe	1265,88	1	1265,88	3,16	.078
Groupe x Sexe	1410,48	1	1410,48	3,52	.063
Erreur	52854,32	132	400,41		
Temps	17473,17	2	8736,58	36,32	.000
Temps x Groupe	1755,59	2	877,79	3,65*	.027
Temps x Sexe	265,53	2	132,77	0,55	.576
Temps x Groupe x Sexe	626,52	2	313,26	1,30	.274
Erreur	63499,38	264	240,53		

* $p<.05$

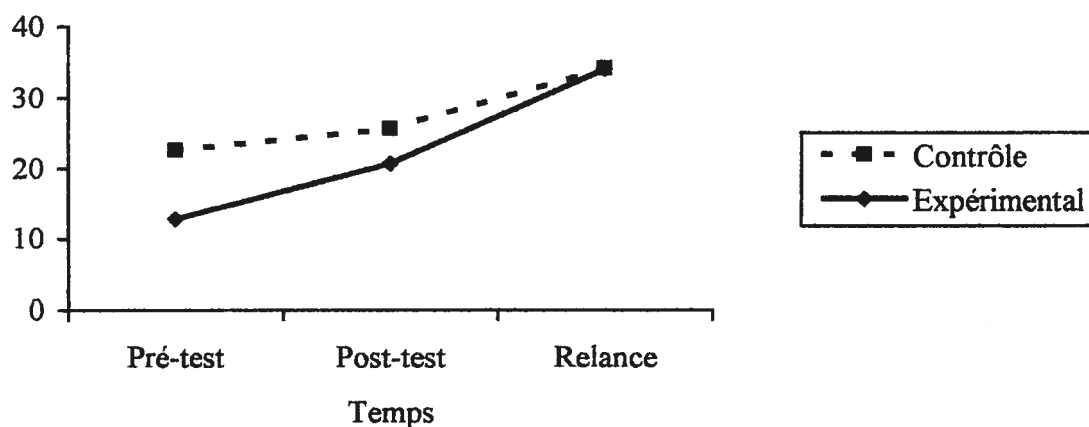


Figure 3. Scores moyens pour la variable «popularité» en fonction du temps.

Tableau 26 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	P
Temps/Expérimental	11459,50	2	5729,75	28,64***	.000
Erreur	19604,57	98	200,05		
Temps/Contrôle	6166,94	2	3083,47	11,73***	.000
Erreur	44672,44	170	262,78		

 $p < .001$ 4.3.2.2. Comportements prosociaux

Les comportements prosociaux tels que mesurés par les désignations comportementales sont les suivants : a) partager (item #4), b) avoir de bonnes idées de jeu (item #5) et c) bien écouter (item #9).

a) Les analyses concernant la variable « **partager** » montrent un effet principal du groupe ($F_{(1,132)}=5,84$, $p=.017$); le groupe contrôle obtient des moyennes supérieures au groupe expérimental indépendamment du moment de mesure et du sexe des participants. En outre, un effet principal du temps ($F_{(2,264)}=55,77$, $p<.001$) est également observé (voir tableau 27). Les comparaisons de moyennes à posteriori indiquent que tous les participants s'améliorent au niveau du partage entre le pré-test et la relance ($p<.001$); toutefois, une plus grande augmentation est observée entre le post-test et la relance ($p<.001$) qu'entre les deux premiers temps de mesure ($p=.043$).

Tableau 27 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2760,50	1	2760,50	5,84*	.017
Sexe	457,53	1	457,53	0,97	.327
Groupe x Sexe	466,63	1	466,63	0,99	.322
Erreur	62452,17	132	473,12		
Temps	20684,02	2	10342,01	55,77***	.000
Temps x Groupe	73,92	2	36,96	0,20	.819
Temps x Sexe	323,52	2	161,76	0,87	.419
Temps x Groupe x Sexe	231,11	2	115,55	0,62	.537
Erreur	48959,11	264	185,45		

* $p < .05$ *** $p < .001$

b) Les analyses de variance pour la variable « avoir de bonnes idées de jeu » révèlent un effet principal du temps ($F_{(2,264)}=78,26$, $p < .001$) (voir tableau 28); tous les participants s'améliorent et ce, de façon constante et significative entre le pré-test, le post-test et la relance ($p < .001$). Il existe aussi un effet principal du groupe ($F_{(2,132)}=9,61$, $p = .002$); indiquant des moyennes supérieures pour le groupe contrôle comparativement au groupe expérimental quel que soit le temps de mesure.

Tableau 28 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	5058,01	1	5058,01	9,61**	.002
Sexe	96,57	1	96,57	0,18	.669
Groupe x Sexe	596,21	1	596,21	1,13	.289
Erreur	69451,39	132	526,15		
Temps	30067,54	2	15033,77	78,26***	.000
Temps x Groupe	93,47	2	46,73	0,24	.784
Temps x Sexe	318,26	2	159,13	0,83	.438
Temps x Groupe x Sexe	84,38	2	42,19	0,22	.803
Erreur	50714,57	264	192,10		

** $p < .01$ *** $p < .001$

c) Pour la variable « bien écouter », un effet d'interaction Temps X Groupe a été trouvé ($F_{(2,264)}=6,35$, $p=.002$) (voir tableau 29). Le calcul des effets simples montre un effet temps qui s'exprime différemment pour le groupe contrôle ($F_{(2,170)}=20,52$, $p<.001$) et le groupe expérimental ($F_{(2,98)}=57,13$, $p<.001$) (voir tableau 30). En effet, comme l'illustre la figure 4, le groupe contrôle augmente de façon continue (t1-t2 : $p=.015$; t2-t3 : $p=.001$) alors que le groupe expérimental demeure stable dans un premier temps (n.s.), pour ensuite connaître un accroissement marqué de ses scores entre le post-test et la relance ($p<.001$). Lorsque des analyses spécifiques à chacun des moments de mesure sont effectuées, on n'observe aucun effet du groupe ($F_{(1,231)}=0,57$, n.s.; $F_{(1,231)}=2,43$, n.s.; $F_{(1,134)}=3,45$, n.s.).

Tableau 29 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	97,87	1	97,87	0,18	.670
Sexe	216,35	1	216,35	0,40	.527
Groupe x Sexe	3651,28	1	3651,28	6,79*	.010
Erreur	70980,07	132	537,73		
Temps	30041,86	2	15020,93	68,38	.000
Temps x Groupe	2788,61	2	1394,31	6,35**	.002
Temps x Sexe	873,85	2	436,93	1,99	.139
Temps x Groupe x Sexe	12,93	2	6,47	0,03	.971
Erreur	57996,70	264	219,68		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tableau 30 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	19534,55	2	9767,28	57,13***	.000
Erreur	16753,48	98	170,95		
Temps/Contrôle	10170,95	2	5085,47	20,52***	.000
Erreur	42140,95	170	247,89		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

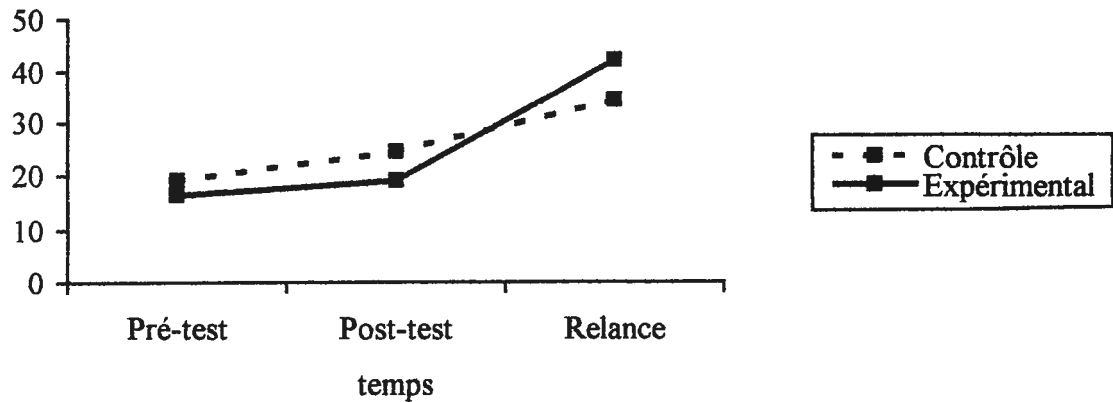


Figure 4. Scores moyens pour la variable « bien écouter » en fonction du temps.

4.3.2.3. Comportements aversifs

Les désignations comportementales correspondant aux comportements problématiques extériorisés sont : a) se chicaner (item #2), b) tricher (item #3), c) bouger beaucoup (item #8), d) se moquer (item #10) et e) frapper (item #11).

a) Pour la variable « **se chicaner** », un effet principal du temps est observé ($F_{(2,264)}=22,49, p<.001$) (voir tableau 31), c'est-à-dire que les enfants connaissent une augmentation de leurs scores pour cette variable entre le pré-test et la relance ($p<.001$). En outre, un effet principal du facteur sexe est également présent ($F_{(1,132)}=19,64, p<.001$) indiquant que les garçons obtiennent des moyennes supérieures sur cette variable lorsque comparés aux filles et ce, quels que soient le moment de mesure et le groupe.

Tableau 31 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	355,72	1	355,72	0,72	.397
Sexe	9670,70	1	9670,70	19,64 ^{***}	.000
Groupe x Sexe	78,84	1	78,84	0,16	.690
Erreur	65013,28	132	492,53		
Temps	6736,51	2	3368,26	22,49 ^{***}	.000
Temps x Groupe	574,13	2	287,06	1,92	.149
Temps x Sexe	704,83	2	352,42	2,35	.097
Temps x Groupe x Sexe	918,95	2	459,47	3,07	.050
Erreur	39537,19	264	149,76		

^{***} $p < .001$

b) L'analyse de variance pour la variable « tricher » révèle un effet d'interaction Temps X Groupe ($F_{(2,264)}=4,10$, $p=.018$) (voir tableau 32). En effet, tel qu'illustré à la figure 5, le calcul des effets simples montre que le groupe expérimental demeure stable sur cette variable ($F_{(2,98)}=0,19$, n.s.) tandis que le groupe contrôle se détériore ($F_{(2,170)}=10,32$, $p<.001$) entre le post-test et la relance ($p=.008$) (voir tableau 33). Lorsque les moments de mesure sont examinés un à un, on note une différence entre les groupes uniquement lors de la relance. De plus, un effet principal du sexe est observé ($F_{(1,132)}=13,26$, $p<.001$), ce qui signifie que les garçons obtiennent des scores supérieurs à ceux des filles.

Tableau 32 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	3411,36	1	3411,36	9,34	.003
Sexe	4842,05	1	4842,05	13,26 ^{***}	.000
Groupe x Sexe	536,84	1	536,84	1,47	.227
Erreur	48189,91	132	365,08		
Temps	2030,79	2	1015,39	5,79	.003
Temps x Groupe	1437,38	2	718,69	4,10*	.018
Temps x Sexe	160,61	2	80,31	0,46	.633
Temps x Groupe x Sexe	514,66	2	257,33	1,47	.232
Erreur	46290,94	264	175,34		

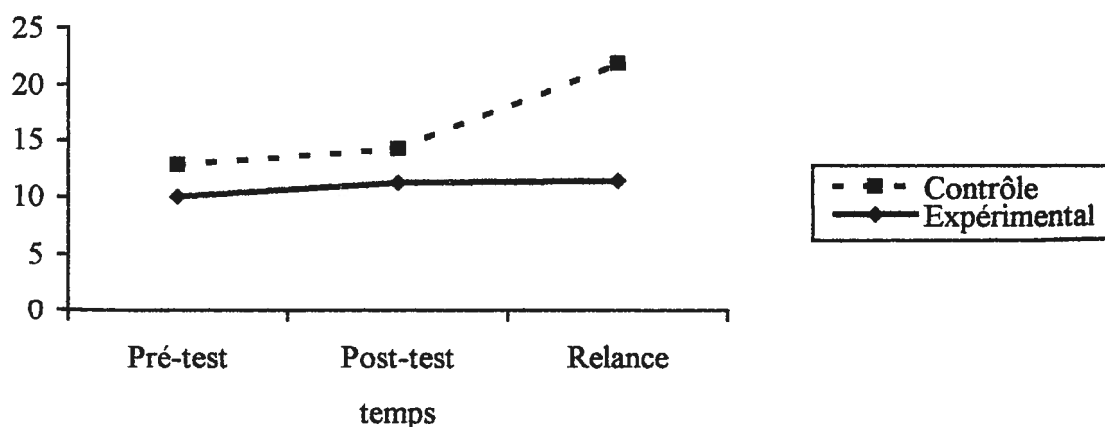
* $p < .05$ *** $p < .001$ 

Figure 5. Scores moyens pour la variable « tricher » en fonction du temps.

Tableau 33 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	56,24	2	28,12	0,19	.826
Erreur	14410,41	98	147,05		
Temps/Contrôle	3976,18	2	1988,09	10,32 ^{***}	.000
Erreur	32745,20	170	192,62		

*** $p < .001$

c) Comme on le constate au tableau 34, l'analyse de variance révèle un effet principal du temps pour la variable « **bouger beaucoup** » ($F_{(2,264)}=25,690, p<.001$); les enfants voient leurs scores s'accroître avec le temps et ce, quels soient leur groupe ou leur sexe. Plus particulièrement, nous observons que cet accroissement se produit entre le post-test et la relance ($t1-t2 : p=.332$; $t2-t3 : p<.001$). On observe également un effet principal du facteur sexe pour cette variable ($F_{(1,132)}=26,02, p<.001$). En effet, les garçons obtiennent des moyennes plus élevées que celles les filles.

Tableau 34 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	790,29	1	790,29	1,96	.164
Sexe	10502,77	1	10502,77	26,02***	.000
Groupe x Sexe	3,92	1	3,92	0,01	.922
Erreur	53271,88	132	403,58		
Temps	13000,96	2	6500,48	25,69***	.000
Temps x Groupe	20,46	2	10,23	0,04	.960
Temps x Sexe	678,46	2	339,23	1,34	.263
Temps x Groupe x Sexe	202,55	2	101,28	0,40	.671
Erreur	66800,75	264	253,03		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

d) Quant à la variable « **se moquer** », l'analyse de variance révèle un effet d'interaction Temps X Sexe ($F_{(2,264)}=5,95, p=.003$) (voir tableau 35). En effet, tel que constaté à la lecture du tableau 36, le calcul des effets simples montre que l'accroissement du score des filles ($F_{(2,162)}=6,41 p=.002$) s'effectue de manière très subtile entre le pré-test et la relance ($t1-t3 : p=.007$; $t1-t2 : p=.563$; $t2-t3 : p=.082$) alors que celui des garçons connaît une augmentation ($F_{(2,106)}=21,55, p<.001$) beaucoup plus marquée avec le temps ($t1-t3 : p<.001$; $t1-t2 : p=.012$; $t2-t3 : p=.001$). Des analyses ciblant chacun des moments de mesure révèlent une différence en fonction du sexe pour les moyennes du pré-test ($F_{(1,231)}=8,39, p=.004$), du post-test ($F_{(1,231)}=24,62, p<.001$) et de la relance

($F_{(1,134)}=22,41, p<.001$); les garçons obtiennent toujours des moyennes plus élevées que les filles.

Tableau 35 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	747,21	1	747,21	1,84	.177
Sexe	10645,22	1	10645,22	26,25	.000
Groupe x Sexe	66,20	1	66,20	0,16	.687
Erreur	53529,06	132	405,52		
Temps	10343,81	2	5171,91	28,52	.000
Temps x Groupe	17,05	2	8,53	0,05	.954
Temps x Sexe	2159,16	2	1079,58	5,95**	.003
Temps x Groupe x Sexe	273,18	2	136,59	0,75	.472
Erreur	47883,69	264	181,38		

** $p<.01$

Tableau 36 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	1823,90	2	911,95	6,41**	.002
Erreur	23037,90	162	142,21		
Temps/Garçons	10220,15	2	5110,07	21,55***	.000
Erreur	25139,03	106	237,16		

** $p<.01$ *** $p<.001$

e) Finalement, il existe un effet d'interaction Temps X Sexe ($F_{(2,264)}=9,95, p<.001$) pour la variable « frapper » (voir tableau 37). En effet, le calcul des effets simples révèle un effet du temps pour les filles ($F_{(2,162)}=10,88, p<.001$) comme pour les garçons ($F_{(2,106)}=14,59, p<.001$) (voir tableau 38). Selon la comparaison des moyennes à posteriori, les filles augmentent entre le temps 1 et 2 puis demeurent stables (t1-t3 : $p<.001$; t1-t2 : $p=.005$; t2-t3 : $p=.188$) tandis que les garçons connaissent plutôt une augmentation entre le post-test et la relance (t1-t3 : $p<.001$; t1-t2 : $p=.841$; t2-t3 :

$p=.001$). Les analyses subséquentes montrent, aux trois temps de mesure, que les moyennes des garçons sont significativement plus élevées sur cette variable comparativement à celles des filles ($F_{(1,231)}=14,20$, $p<.001$; $F_{(1,231)}=28,65$, $p<.001$; $F_{(1,134)}=26,72$, $p<.001$).

Tableau 37 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	610,58	1	610,58	1,17	.281
Sexe	13034,15	1	13034,15	25,02	.000
Groupe x Sexe	45,43	1	45,43	0,09	.768
Erreur	68768,99	132	520,98		
Temps	7642,94	2	3821,47	24,86	.000
Temps x Groupe	6,93	2	3,47	0,02	.978
Temps x Sexe	3059,02	2	1529,51	9,95 ^{***}	.000
Temps x Groupe x Sexe	540,37	2	270,19	1,76	.174
Erreur	40585,33	264	153,73		

^{***} $p<.001$

Tableau 38 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	2631,65	2	1315,82	10,88 ^{***}	.000
Erreur	19593,05	162	120,95		
Temps/Garçons	5842,99	2	2921,50	14,59 ^{***}	.000
Erreur	21221,48	106	200,20		

^{***} $p<.001$

4.3.2.4. Comportements reliés au retrait social

Les items relatifs à la composante retrait social sont : a) jouer souvent seul (item #6) et b) être timide (item #7).

a) Les analyses concernant la variable «jouer souvent seul» révèlent des effets principaux de facteur groupe ($F_{(1,132)}=10,54$, $p=.001$) et du facteur sexe ($F_{(1,132)}=4,12$,

$p=.044$) (voir tableau 39). L'examen des moyennes indique, par ailleurs, que le groupe contrôle obtient des moyennes plus élevées que le groupe expérimental et que les scores moyens des garçons sont légèrement plus élevés que ceux des filles.

Tableau 39 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2077,78	1	2077,78	10,54**	.001
Sexe	813,10	1	813,10	4,12*	.044
Groupe x Sexe	107,90	1	107,90	0,55	.461
Erreur	26024,56	132	197,16		
Temps	664,26	2	332,13	1,85	.159
Temps x Groupe	377,07	2	188,53	1,05	.351
Temps x Sexe	109,06	2	54,53	0,30	.738
Temps x Groupe x Sexe	39,67	2	19,83	0,11	.895
Erreur	47405,74	264	179,57		

* $p<.05$ ** $p<.01$

b) Finalement, l'analyse de variance pour l'item « être timide » révèle un effet principal du temps sur cette variable ($F_{(2,264)}=15,29$, $p<.001$) (voir tableau 40). Les comparaisons des moyennes effectuées a posteriori démontrent que, peu importe le groupe ou le sexe des enfants, les scores augmentent entre le post-test et la relance (t1-t3 : $p<.001$; t1-t2 : $p=.299$; t2-t3 : $p<.001$).

Tableau 40 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	14,83	1	14,83	0,06	.802
Sexe	21,47	1	21,47	0,09	.764
Groupe x Sexe	150,41	1	150,41	0,64	.426
Erreur	31167,69	132	236,120		
Temps	5478,45	2	2739,22	15,29***	.000
Temps x Groupe	211,13	2	105,57	0,59	.556
Temps x Sexe	14,81	2	7,40	0,04	.960
Temps x Groupe x Sexe	894,75	2	447,38	2,50	.084
Erreur	47302,16	264	179,18		

*** $p < .001$

4.3.3. Résultats obtenus au Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP)

Les effets du programme lors de la relance sont maintenant examinés du point de vue des enseignantes. Rappelons que le QECP, composé de 4 échelles (hyperactivité, agressivité, prosocialité et retrait social), a été administré au pré-test et à la relance. Pour ce questionnaire, les analyses ont été réalisées à partir d'un nombre limité de participants (n=9 pour le groupe expérimental et n=56 pour le groupe contrôle) à cause du désistement de certains enseignants qui n'ont pu compléter ce questionnaire. Le tableau 61 (voir appendice I) présente les moyennes et les écart-types de ces groupes.

4.3.3.1. Échelle concernant l'hyperactivité

L'analyse de variance pour l'échelle « **hyperactivité** » ne montre aucun effet significatif pour cette variable (voir tableau 41), c'est-à-dire que ni le groupe ni le sexe ni le temps n'influencent de façon significative les moyennes des participants pour cette variable.

Tableau 41 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «hyperactivité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	80,09	1	80,09	3,58	.063
Sexe	40,87	1	40,87	1,83	.181
Groupe x Sexe	54,34	1	54,34	2,43	.124
Erreur	1363,60	61	22,35		
Temps	5,82	1	5,82	0,47	.498
Temps x Groupe	0,11	1	0,11	0,01	.926
Temps x Sexe	19,08	1	19,08	1,53	.221
Temps x Groupe x Sexe	5,22	1	5,22	0,42	.520
Erreur	762,54	61	12,50		

4.3.3.2. Échelle concernant l'agressivité

Pour l'échelle « **agressivité** », il existe un effet d'interaction Groupe X Sexe significatif ($F_{(1,64)}=4,18, p=.045$) (voir tableau 42). Le calcul des effets simples révèlent que, pour le groupe contrôle, les garçons obtiennent des moyennes plus élevées que celles des filles et ce, indépendamment du temps ($F_{(1,57)}= 15,86, p<.001$) (voir tableau 43). Or, aucun effet du genre n'est observé pour le groupe expérimental ($F_{(1,7)}=1,02, n.s.$).

Tableau 42 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «agressivité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	211,63	1	211,63	4,47	.022
Sexe	80,72	1	80,72	2,09	.153
Groupe x Sexe	161,67	1	161,67	4,18*	.045
Erreur	2475,84	64	38,69		
Temps	8,16	1	8,16	0,61	.437
Temps x Groupe	0,23	1	0,23	0,02	.896
Temps x Sexe	0,05	1	0,05	0,00	.954
Temps x Groupe x Sexe	1,35	1	1,35	0,10	.752
Erreur	854,41	64	13,35		

* $p<.05$

Tableau 43 : Effets simples du sexe pour chaque groupe pour l'échelle «agressivité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Sexe/expérimental	3,76	1	3,76	1,02	.346
Erreur	25,80	7	3,69		
Sexe/contrôle	483,64	1	483,64	15,86***	.000
Erreur	1738,40	57	30,50		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4.3.3.3. Échelle concernant la prosocialité

L'analyse de variance pour l'échelle de la « **prosocialité** » révèle un effet d'interaction significatif Temps X Groupe ($F_{(1,60)}=5,93, p=.018$) (voir tableau 44). En effet, le calcul des effets simples montre une influence du temps pour le groupe expérimental ($F_{(1,8)}=28,77, p=.001$) et pour le groupe contrôle ($F_{(1,54)}=15,26, p<.001$) (voir tableau 45); les deux groupes s'améliorent entre le pré-test et la relance et ce, peu importe le sexe des enfants. Toutefois, comme l'illustre la figure 6, bien que les deux groupes ne soient pas différents au départ ($F_{(1,208)}=1,55, n.s.$), le groupe expérimental devient supérieur au groupe contrôle à la relance ($F_{(1,62)}=6,93, p=.011$).

Tableau 44 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «prosocialité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	60,45	1	60,45	2,33	.132
Sexe	46,43	1	46,43	1,79	.186
Groupe x Sexe	22,68	1	22,68	0,88	.353
Erreur	1555,41	60	25,92		
Temps	542,97	1	542,97	28,69	.000
Temps x Groupe	112,29	1	112,29	5,93*	.018
Temps x Sexe	0,03	1	0,03	0,00	.967
Temps x Groupe x Sexe	0,23	1	0,23	0,01	.913
Erreur	1135,67	60	18,93		

* $p < .05$

Tableau 45 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour l'échelle «prosocialité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/expérimental	338,00	1	338,00	28,77**	.001
Erreur	94,00	8	11,75		
Temps/contrôle	294,55	1	294,55	15,26***	.000
Erreur	1042,46	54	19,31		

** $p < .01$ *** $p < .001$

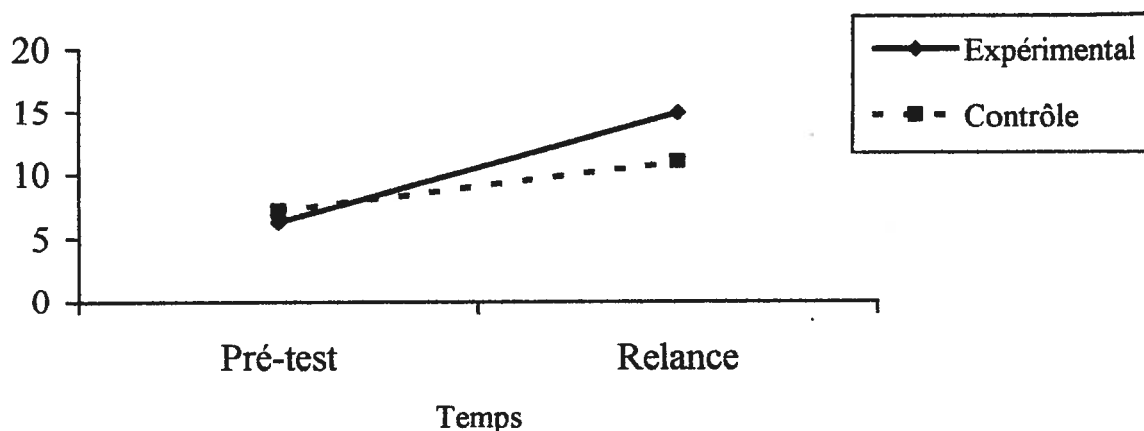


Figure 6. Scores moyens sur l'échelle "prosocialité" en fonction du temps.

4.3.3.4. Échelle concernant le retrait social

L'analyse de variance pour l'échelle « **retrait social** » révèle un effet d'interaction Temps X Sexe ($F_{(1,60)}=5,54$, $p=.022$) (voir tableau 46). Le calcul des effets simples indique que les garçons augmentent ($F_{(1,27)}=9,47$, $p=.005$) et que les résultats des filles sont stables ($F_{(1,35)}=2,89$, n.s.) (voir tableau 47). Lorsque les moments de mesure sont considérés un à un, on note une différence entre les deux sexes lors de la relance ($F_{(1,62)}=10,97$, $p=.002$), mais non au pré-test ($F_{(1,35)}=0,41$, n.s.). Ces résultats signifient que les enfants ne différaient pas selon le sexe au moment du pré-test, mais que, compte tenu de l'augmentation des garçons, un écart entre les deux sexes est constaté à la relance. Toutefois, aucun effet du groupe n'est observé pour cette variable.

Tableau 46 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «retrait social»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	12,81	1	12,81	1,94	.169
Sexe	5,75	1	5,75	0,87	.354
Groupe x Sexe	2,93	1	2,93	0,45	.507
Erreur	395,50	60	6,59		
Temps	3,07	1	3,07	1,35	.249
Temps x Groupe	0,01	1	0,01	0,00	.952
Temps x Sexe	12,54	1	12,54	5,54*	.022
Temps x Groupe x Sexe	0,10	1	0,10	0,04	.834
Erreur	135,83	60			

* $p < .05$

Tableau 47 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour l'échelle «retrait social»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	4,50	1	4,50	2,89	.098
Erreur	54,50	35	1,56		
Temps/Garçons	28,57	1	28,57	9,47**	.005
Erreur	81,43	27	3,02		

** $p < .01$

4.4. Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme

Cette section s'attarde à l'influence de l'attitude des enseignantes envers les enfants (évaluée au moyen du *Questionnaire sur les attitudes envers les enfants*, le QATT, qui permet de situer les enseignantes sur un continuum allant d'une orientation « très directive » à une orientation « très autonomiste »). Pour ce faire, les scores des enseignantes qui ont participé au programme *Vers le Pacifique* sont examinés¹⁹.

¹⁹ Nous n'avons obtenu que les données relatives aux attitudes des enseignantes de maternelle, les analyses excluent donc les résultats obtenus à la relance (soit les enseignantes de 1^{ère} année).

L'étendue possible des scores au QATT varie de -18 à $+18$. Toutefois, dans notre échantillon, la plus petite valeur obtenue est de $-4,63$ et la plus élevée est de $9,38$ (voir appendice C). Pour les fins de l'analyse, des groupes extrêmes sont formés (à partir des quartiles). Le premier groupe d'enseignantes ($n=5$) correspond à celles dont le score est inférieur au premier quartile (score $\leq 2,44$); il s'agit du groupe directif. Le deuxième groupe réfère aux enseignantes autonomistes ($n=5$), c'est-à-dire celles qui ont obtenu un score se situant dans le quart supérieur (score $\geq 5,25$). Finalement, les enseignantes ($n=6$) qui se situent au centre de la distribution constituent le groupe « moyen » et ne sont pas considérées dans les analyses subséquentes puisqu'aucune d'entre elles n'a participé au programme; elles faisaient toutes partie du groupe contrôle.

L'examen du tableau 48 permet de constater une tendance des enseignantes plus jeunes à se situer dans le pôle plus directif tandis que celles ayant plus d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement adoptent une attitude considérée comme moyenne ou très autonomiste.

Tableau 48 : Nombre d'enseignantes selon l'ancienneté et le type d'attitude adoptée

Nombre d'années d'expérience	Type d'attitude			
	Directive	Moyenne	Autonomiste	Total
0 à 4 ans	5*	1	0	6
5 à 9 ans	0	3	2	5
10 à 19 ans	0	1	2	3
20 à 30 ans	0	1	1	2
Total	5	6	5	16

*Nombre d'enseignantes

Dans le but d'évaluer l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme chez les enfants du groupe expérimental, une série d'analyses de variance à mesures répétées ont été effectuées sur les données de 32 enfants fréquentant une classe où l'enseignante est « directive » et sur les données de 40 jeunes dont l'enseignante

est autonomiste. Les variables indépendantes sont le type d'attitude (directive ou autonomiste) et le facteur temps (pré-test et post-test). Les prochaines sections présentent les résultats relatifs à l'influence de l'attitude des enseignantes sur les changements observés chez les enfants suite à l'administration du programme et tels que mesurés par 1) les résultats obtenus à la sociométrie et 2) les résultats obtenus à l'observation.

4.4.1. Résultats obtenus à la sociométrie

Cette partie présente les effets d'interaction entre les attitudes des enseignantes et le facteur temps sur les variables extraites, soit la popularité (nominations positives) et les comportements (prosociaux, aversifs ou reliés au retrait social) des enfants au post-test.

4.4.1.1. Popularité

L'analyse de variance de la variable popularité révèle un effet d'interaction Temps X Attitude ($F_{(1,70)}=14,02, p<.001$) (voir tableau 49). Tel que le montre la figure 7, le calcul des effets simples indique que la popularité des enfants qui fréquentent une classe où l'enseignante a une attitude directive augmente ($F_{(1,31)}=23,57, p<.001$) et que les enfants ayant une enseignante autonomiste restent stables sur cette variable ($F_{(1,39)}=0,01, n.s.$) (voir tableau 50).

Tableau 49 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	1417,95	1	1417,95	4,94	.030
Erreur	20103,51	70	287,19		
Temps	1373,34	1	1373,34	14,99	.000
Temps x Attitude	1284,68	1	1284,68	14,02 ^{***}	.000
Erreur	6413,01	70	91,61		

^{***} $p<.001$

Tableau 50 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Autonomiste	0,83	1	0,83	0,01	.921
Erreur	3267,55	39	83,78		
Temps/Directive	2391,55	1	2391,55	23,57 ^{***}	.000
Erreur	3145,45	31	101,47		

^{***} $p < .001$

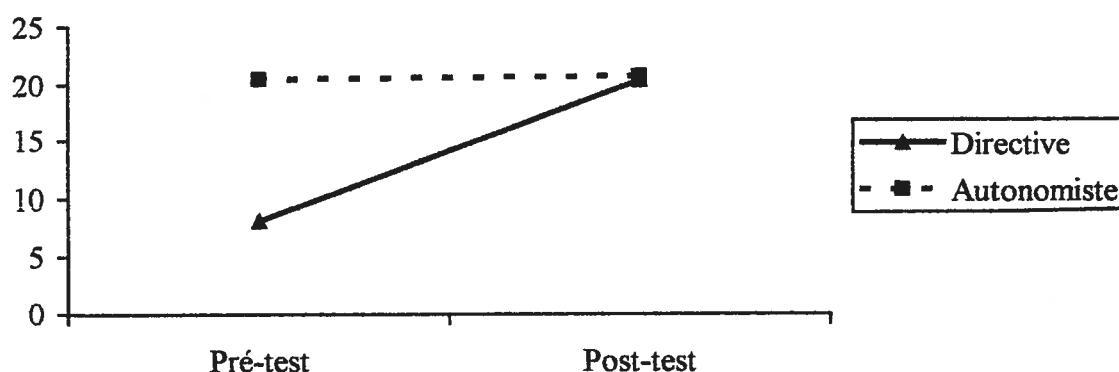


Figure 7. Scores moyens pour la variable « popularité » en fonction du temps.

4.4.1.2. Comportements prosociaux

Les résultats pour les comportements prosociaux : a) partager (item #4), b) avoir de bonnes idées de jeu (item #5) et c) bien écouter (item #9) sont les suivants.

a) En ce qui concerne l'item « **partager** », il existe un effet significatif au niveau de l'interaction Temps X Attitude ($F_{(1,70)}=8,30$, $p=.005$) (voir tableau 51). En effet, le calcul des effets simples, exposé au tableau 52, révèle un impact du temps uniquement pour le groupe où les enseignantes adoptent une attitude directive ($F_{(1,31)}=16,67$, $p<.001$); c'est-à-dire que ces enfants s'améliorent alors que les résultats du groupe autonomiste sont stables ($F_{(1,39)}=0,04$, n.s.) (voir figure 8).

Tableau 51 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager»

Source de variation	SC	DI	CM	F	p
Attitude	703,78	1	703,78	2,30	.134
Erreur	21397,96	70	305,69		
Temps	539,49	1	539,49	6,75	.011
Temps x Attitude	663,33	1	663,33	8,30**	.005
Erreur	5597,90	70	79,97		

** $p < .01$

Tableau 52 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «partager»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Autonomiste	3,60	1	3,60	0,04	.844
Erreur	3589,47	39	92,04		
Temps/Directive	1079,66	1	1079,66	16,67***	.000
Erreur	2008,43	31	64,79		

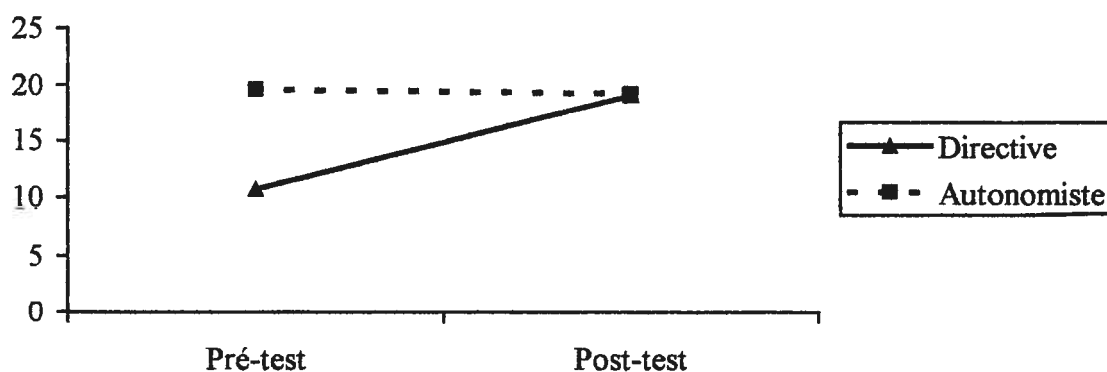
*** $p < .001$ 

Figure 8. Scores moyens pour la variable « partager » en fonction du temps.

b) Un effet d'interaction est également observé à l'élément « avoir de bonnes idées de jeu » ($F_{(1,70)}=10,80$, $p=.002$) (voir tableau 53). Présenté au tableau 54, le calcul des effets simples montre une nette augmentation de la moyenne pour les enfants ayant une

enseignante « directive » ($F_{(1,31)}=72,29$, $p<.001$) alors que l'autre groupe s'améliore de façon beaucoup moins significative ($F_{(1,39)}=4,19$, $p=.048$). (voir figure 9).

Tableau 53 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	460,00	1	460,00	1,45	.232
Erreur	22164,77	70	316,64		
Temps	2703,38	1	2703,38	41,34	.000
Temps x Attitude	706,15	1	706,15	10,80**	.002
Erreur	4577,66	70			

** $p<.01$

Tableau 54 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Autonomiste	363,49	1	363,49	4,186*	.048
Erreur	3386,45	39	86,83		
Temps/Directive	2777,78	1	2777,78	72,29***	.000
Erreur	1191,22	31	38,43		

* $p<.05$ *** $p<.001$

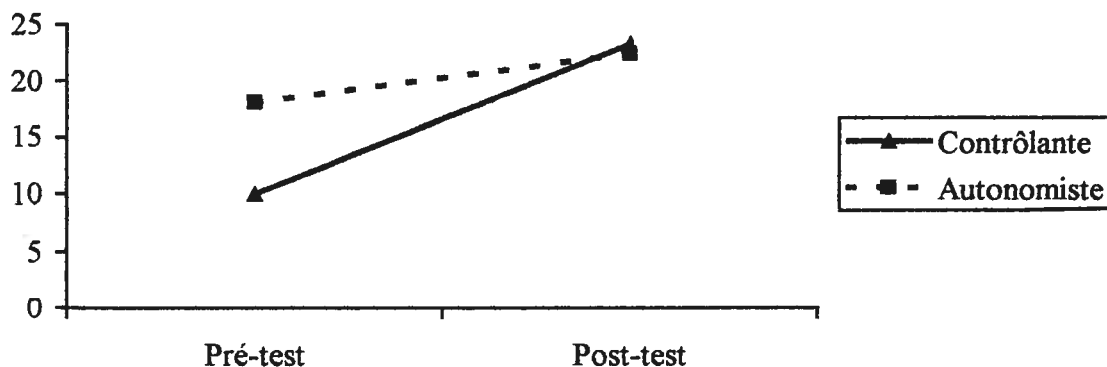


Figure 9. Scores moyens pour la variable « avoir de bonnes idées de jeu » en fonction du temps.

c) Des effets principaux du temps ($F_{(1,70)}=5,78$, $p=.019$) et du facteur attitude ($F_{(1,70)}=4,75$, $p=.033$) sont observés pour la variable « bien écouter » (voir tableau 55), c'est-à-dire que tous les enfants améliorent leur capacité d'écoute. Toutefois, les jeunes du groupe autonomiste conservent, au pré-test et au post-test, des moyennes supérieures à celles des élèves du groupe directif.

Tableau 55 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	2098,55	1	2098,55	4,75*	.033
Erreur	30922,02	70	441,74		
Temps	447,32	1	447,32	5,78*	.019
Temps x Attitude	294,23	1	294,23	3,80	.055
Erreur	5419,02	70	77,42		

* $p < .05$

4.4.1.3. Comportements aversifs

Les comportements aversifs ciblés par la sociométrie sont : se chicaner (item #2), tricher (item #3), bouger beaucoup (item #8), se moquer (item #10) et frapper (item #11). Les analyses de variance ne révèlent aucune influence de l'attitude de l'enseignante sur ces

variables (effet principal) ou sur l'effet du programme *Vers le Pacifique* au niveau de ce type de comportement (effet d'interaction) (voir tableaux 62 à 66 à l'appendice J).

4.4.1.4. Comportements reliés au retrait social

Le même constat s'applique lorsqu'on procède à l'analyse des comportements « jouer souvent seul » (item #6) et « être timide » (item #7), c'est-à-dire que l'attitude des enseignantes ne nuance pas les effets du programme *Vers le Pacifique* sur ces variables (voir tableaux 67 et 68 à l'appendice J).

4.4.2. *Résultats obtenus à l'observation*

Les résultats obtenus suite à l'observation des jeunes sont divisés en deux sections; 1) les comportements positifs et aversifs observés lors de la mise en situation et 2) les solutions proposées par les enfants lors de la situation conflictuelle hypothétique. Suite aux analyses de variance, aucun effet du facteur « attitude des enseignantes » n'a été trouvé que ce soit pour les effets sur les comportements observés (positifs ou aversifs) ou sur les solutions proposées par les enfants (voir tableau 69 à 71 à l'appendice K).

5. Discussion

Cette recherche a pour but d'évaluer les effets du programme *Vers le Pacifique* administré à des élèves de maternelle. Dans cette optique, nous traitons des résultats obtenus en deux sections: 1) les effets du programme *Vers le Pacifique*, 2) l'influence de deux facteurs sur les résultats obtenus, soient le sexe des enfants et l'attitude des enseignantes.

5.1. Effets du programme *Vers le Pacifique*

L'impact à court terme du programme *Vers le Pacifique* (analyses pré-post) est d'abord examiné et ce, au niveau de la popularité, des comportements (prosociaux, agressifs et reliés au retrait social) et des types de solutions proposées par les enfants lors d'une résolution de conflit. Par la suite, nous présentons les constats quant au maintien des acquis tels que mesurés à la relance. Ces résultats sont comparés à ceux obtenus par des programmes similaires qui ont fait l'objet de recherches évaluatives menées auprès d'enfants de la maternelle. Finalement, une discussion à propos de l'absence d'effet sur les comportements reliés au retrait social et sur les comportements agressifs conclut cette section.

5.1.1. Impact à court terme du programme *Vers le Pacifique*

Les analyses révèlent que l'administration du programme *Vers le Pacifique* auprès d'enfants (garçons et filles) de la maternelle produit des effets à court terme sur la qualité des solutions proposées pour résoudre les conflits. En effet, les enfants ayant suivi les ateliers du programme suggèrent des solutions plus constructives et plus pacifiques comparativement aux enfants qui n'ont pas reçu le programme. De fait, au départ, les stratégies privilégiées par les enfants sont de nature coercitive (47-58%), ce qui est compatible avec les résultats d'études antérieures (Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell et Fredrickson, 1997; voir Laursen, Finkelstein et Betts, 2001 pour une méta-analyse sur le sujet). Par contre, cette proportion de stratégies coercitives pourrait s'avérer conservatrice puisque, selon Laursen et ses collaborateurs (2001), l'utilisation

d'une situation hypothétique comme instrument de mesure tend à sous-estimer les stratégies coercitives que les enfants utilisent lors de véritables conflits. Lorsque nous examinons en détail des solutions proposées par les enfants, nous observons que ceux qui ont suivi le programme *Vers le Pacifique* proposent moins de solutions coercitives telle que l'agression (physique et verbale) et la contrainte (taux passant de 47-58% au pré-test à 23,5% au post-test) et moins de solutions impliquant l'évitement du conflit (17,6% au pré-test à 5,9% au post-test). Les participants suggèrent aussi davantage de solutions pacifiques (proposer un compromis ou négocier) (11,8% au pré-test à 58,8% au post-test) suite au programme.

Par ailleurs, parmi le groupe d'enfants ayant reçu le programme, les camarades de classe ont observé une augmentation des comportements de partage chez leurs pairs. Ces résultats corroborent ceux trouvés par Denham et Burton (1996) au sujet de l'évaluation de l'*Intervention socioémotive (Social-Emotional Intervention)* menée auprès d'élèves âgés de 3½ à 5 ans de même que les résultats rapportés par Sandy et Boardman (2000) avec le programme *ECSEL*²⁰ évalué auprès d'enfants âgés entre 2½ et 6 ans. À l'instar du programme *Vers le Pacifique*, ces interventions se sont avérées efficaces au niveau de l'amélioration des habiletés de résolution de conflits et de la prosocialité des enfants (soit en observant les jeunes, soit en tenant compte des observations des enseignants). Par contre, le programme *Conte sur moi* évalué par Bélanger, Bowen et Rondeau (1999), bien qu'ayant suscité un impact positif sur les habiletés de résolution de conflits des enfants telles qu'évaluées par les enseignants, n'a pas démontré d'impact sur la prosocialité des enfants (toujours selon les enseignants).

5.1.2. *Maintien des acquis tels que mesurés à la relance*

L'effet positif du programme *Vers le Pacifique* sur l'adoption de comportements de partage n'est pas maintenu à la relance, c'est-à-dire que les enfants qui ont reçu le programme ne connaissent pas une amélioration particulière sur cette variable comparativement au groupe contrôle. Ainsi, peu importe qu'ils aient suivi le programme

²⁰ Peaceful kids Early Childhood Social-Emotional conflict resolution program

ou non, tous les enfants accroissent leur capacité de partage entre le moment du post-test et celui de la relance. Par ailleurs, le maintien des effets sur la qualité des stratégies de résolution de conflits proposées n'a pu être évalué puisque cela nécessitait de poursuivre, à la relance, l'observation des trios d'enfants, ce qui a été irréalisable faute de ressources humaines et financières. De plus, il nous est impossible de comparer nos résultats à des programmes similaires s'adressant à une clientèle du même âge puisqu'aucune des recherches évaluatives consultées ne comprenait de mesure de relance.

Toutefois, notre évaluation révèle que de nouveaux effets positifs apparaissent à la relance. En effet, les enfants qui ont reçu le programme *Vers le Pacifique* à la maternelle sont évalués par leurs pairs comme étant plus populaires et comme démontrant davantage de comportements d'écoute comparativement au groupe témoin qui n'a pas été exposé au programme. De plus, les enseignantes notent une amélioration significativement plus importante de l'adoption des comportements prosociaux (par ex. inviter un camarade à se joindre au groupe, aider un copain, valoriser l'autre, etc.) chez les enfants qui ont reçu le programme *Vers le Pacifique* par rapport aux enfants n'ayant pas suivi le programme. En outre, un effet inhibiteur bénéfique du programme est observé sur les comportements de tricherie puisque les enfants qui ont reçu le programme ne connaissent pas d'augmentation de ces comportements à la relance alors que les enfants du groupe contrôle respectent moins les règles du jeu au moment de la relance.

5.1.3. Absence d'effets sur les comportements de retrait social

Notre étude révèle que le programme *Vers le Pacifique* n'a pas eu d'effet (que ce soit positivement ou négativement) au niveau du retrait social tel que perçu par les pairs ou par l'enseignante. Or, l'évaluation de ces comportements représente un défi puisque ceux-ci sont beaucoup moins remarqués par l'entourage. En effet, ces conduites sont moins visibles que les actes aversifs qui sont dérangeants ou que les comportements prosociaux qui sont valorisés par autrui. En outre, les enfants qui manifestent de la timidité ou qui ont tendance à jouer seuls ne constituent pas nécessairement un groupe

homogène qui répond de manière uniforme à un programme promotionnel comme celui que nous évaluons. Parmi ces enfants, certains sont anxieux, évitants et inhibés voire même méfiants socialement, ce qui les rend moins sensibles à des interventions visant à accroître leur répertoire comportemental. Il faut d'abord inciter ces enfants à développer une confiance relationnelle et une estime de soi suffisamment élevées de telle sorte qu'ils éprouvent le besoin d'entrer en relation avant de travailler la qualité de leurs habiletés relationnelles.

5.1.4. Absence d'effets sur les comportements agressifs

Cette recherche n'a pas permis d'observer d'effets du programme *Vers le Pacifique* sur les comportements agressifs chez les jeunes du groupe expérimental, que cette agressivité soit mesurée par les pairs, les observateurs ou les enseignantes. Ces résultats divergent de ceux de Denham et Burton (1996) qui, dans le cadre de l'évaluation de l'*Intervention socioémotive*, ont rapporté une diminution significative des comportements agressifs chez les enfants en les observant en classe et en administrant des questionnaires aux enseignants. De la même façon, l'évaluation du programme *Fluppy* et *ECSEL*, à partir de questionnaires administrés aux enseignants, a révélé une réduction de l'agressivité chez les enfants (Grignon et Laverdure, 1995; Sandy et Boardman, 2000). En revanche, pour le programme *Conte sur moi*, un effet négatif sur l'agressivité a été noté, le groupe expérimental demeurant stable tandis que le groupe contrôle voyait sa moyenne diminuer selon les enseignants (Bélanger *et al.*, 1999). Il n'y a donc pas de consensus, parmi les études évaluatives, quant à l'impact sur l'agressivité des programmes visant l'amélioration des habiletés sociales.

Avant de formuler des pistes d'explications quant aux différences d'effets de ces quatre programmes, il est important de comparer leurs contenus. Il est à noter que le programme *Fluppy* comporte un volet qui s'adresse aux parents contrairement aux trois autres programmes qui n'en incluent pas. Selon Grignon et Laverdure (1995), les effets du programme *Fluppy* sont en large partie attribuables à son caractère multidimensionnel puisqu'il s'adresse autant aux enfants qu'à leurs parents. Par contre, l'*Intervention socioémotive* (Denham et Burton, 1996) et *ECSEL* (Sandy et Boardman,

2000) impliquent l'enseignant en lui demandant d'intervenir en classe lorsque les enfants agissent de façon non prosociale. Ces deux programmes supposent l'instauration d'un dialogue avec l'enfant relativement aux situations sociales vécues (ex. conflits, moments de frustration) au cours desquelles il a éprouvé certaines difficultés (ex. difficulté d'auto-régulation émotionnelle). En revanche, le programme *Conte sur moi* et le volet préscolaire du programme *Vers le Pacifique* sont constitués d'un seul volet qui s'adresse aux enfants.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'absence d'effets du programme *Vers le Pacifique* sur l'agressivité des enfants de maternelle. Premièrement, il est plausible de croire que l'implication formelle des parents et des enseignants favorisent la réduction de l'agression chez les participants. De même, leur contribution constitue un atout majeur quant au maintien et à la généralisation des acquis des enfants à d'autres contextes que l'école. En supposant que les normes, règles et valeurs véhiculées par le programme *Vers le Pacifique* ne sont pas cohérentes avec celles instaurées à la maison ou dans la classe, il est fort à parier que les effets du programme seront réduits voire absents. Les concepteurs et animateurs de ce type d'ateliers ont donc tout à gagner en impliquant et en formant les enseignants et les parents. Un volet du programme *Vers le Pacifique* s'adressant aux parents a d'ailleurs été créé et est maintenant disponible dans les écoles du Québec. Il comporte deux objectifs : 1) la sensibilisation à la résolution des conflits et 2) la formation des parents à la résolution pacifique de conflits. Ce nouveau volet est présentement en expérimentation.

Deuxièmement, l'absence d'impact du programme sur les comportements agressifs et le retrait social peut s'expliquer par la durée du programme. En effet, les élèves n'ont été exposés que durant 4 à 5 mois au programme *Vers le Pacifique*, ce qui laisse peu de temps pour provoquer des effets significatifs sur les comportements des enfants. Certains auteurs laissent entendre qu'une période de 2 à 5 ans d'implantation est nécessaire pour engendrer un impact à ce niveau (Heinicke, Beckwith et Thompson, 1988; Pransky, 1991).

Troisièmement, l'absence d'effet du programme sur l'agressivité et le retrait social peut être causé par l'impact du cursus scolaire de la maternelle. En effet, se retrouvent parmi les objectifs du programme d'Éducation préscolaire : « interagir de façon harmonieuse » et « affirmer sa personnalité » (Ministère de l'éducation du Québec, 1999). Or, ces objectifs sont forts compatibles avec ceux visés par le programme *Vers le Pacifique*. Ceci étant dit, il est possible que le programme *Vers le Pacifique* ait moins d'effet à la maternelle, mais serve plutôt de complément structuré au programme du ministère.

Quatrièmement, étant donné que les écoles sont des milieux ouverts à plusieurs influences, il est difficile d'observer de grands effets reliés à des programmes, car il est possible que d'autres interventions visant l'amélioration des comportements sociaux des enfants soient implantées en même temps que le programme dont les effets sont étudiés. Dès lors, l'espace disponible à une amélioration supplémentaire (la valeur ajoutée du programme en quelque sorte) se voit potentiellement diminuée. En effet, il est impossible de s'assurer de l'absence d'intervention ciblant les comportements sociaux des enfants dans le groupe témoin. Tel qu'abordé précédemment dans cette discussion, les enseignantes ont utilisé des stratégies de gestion des comportements problématiques (sanction, code de vie, récompense, etc.) pour assurer le fonctionnement de leur classe. Les comportements associés à leur approche personnelle de gestion de classe demeurent difficilement quantifiables et ont pu potentiellement réduire les effets obtenus par le programme. Dans le cadre de recherches futures, il serait utile de procéder à la description la plus complète possible des comportements de gestion des enseignantes se rapportant à leur approche de façon à préciser les influences respectives de ces stratégies et du programme *Vers le Pacifique*.

En cinquième lieu, plusieurs enfants avaient sans doute déjà fréquenté des services éducatifs à l'enfance tels que les garderies ou les pré-maternelles. Ces expériences en milieux de garde sont considérées comme des lieux privilégiés de socialisation (Dumont, Provost et Dubé, 1990). Or, nous ne pouvons apprécier l'influence de ce type d'expérience sur les acquis des enfants au plan social puisque les données sont

insuffisantes dans notre étude; en effet, les questions s'y rapportant étaient insérées dans le questionnaire destiné aux parents, mais le taux de réponse était très faible.

Finalement, l'absence d'effet sur les comportements aversifs des enfants peut s'expliquer par le fait que la réduction de telles conduites nécessite une intervention centrée sur un comportement problématique particulier plutôt qu'une intervention ciblant un large éventail d'habiletés sociales. Des techniques behaviorales peuvent s'avérer de bons compléments à un programme de promotion des habiletés sociales. Ainsi, une intervention globale offerte à l'ensemble de la classe de maternelle pourrait être envisagée pour soutenir le développement de la prosocialité en complément à une intervention spécifique ciblant les enfants qui sont agressifs. Pour ces derniers, une approche visant à mieux comprendre comment l'entourage de l'enfant contribue à maintenir le comportement agressif de l'enfant serait à privilégier (Merrell, 2001). Toutefois, soulignons que certains auteurs émettent des réserves quant à la pertinence d'appliquer des programmes de nature comportementale chez des enfants de moins de 7 ans, car le langage intérieur lié à l'autocontrôle n'est pas développé chez certains d'entre eux. De plus, la méta-analyse de Durlack, Fuhrman et Lampman (1991), menée auprès de 65 études portant sur l'efficacité de mesures comportementales, conclut que les effets de telles interventions sont moins marqués pour les plus jeunes (7-10 ans) que pour les plus vieux (11-13 ans). Il serait donc pertinent de vérifier, dans de futures recherches, si une telle approche est de mise pour les enfants encore plus jeunes qui fréquentent la maternelle.

5.2. Influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes

Les constats relatifs à l'influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme *Vers le Pacifique* sont rapportés dans cette section.

5.2.1. Influence du sexe des enfants sur les effets du programme

La présente étude ne démontre aucun effet différentiel du programme en fonction du sexe des enfants, ce qui laisse croire que le programme *Vers le Pacifique* a une influence

similaire sur les filles et les garçons. Ce résultat ne concorde toutefois pas avec ceux de Grignon et Laverdure (1995) qui ont évalué le programme *Fluppy* auprès d'enfants de la maternelle. Ces auteurs rapportent une différence au niveau des garçons et des filles en ce qui concerne les effets sur la prosocialité des enfants telles qu'évaluée par les enseignantes. En effet, selon cette étude, suite au programme, une amélioration de la prosocialité est observée chez les garçons alors qu'en revanche, une diminution de celle-ci est remarquée chez les filles. Les autres programmes portant sur le développement des habiletés sociales ne rapportent pas de différences relativement au sexe de l'enfant (Bélanger *et al.*, 1999; Denham et Burton, 1996; Sandy et Boardman, 2000).

Néanmoins, même si les effets du programme sont similaires pour les garçons et pour les filles, plusieurs différences reliées au sexe sont observées chez l'ensemble des participants de notre étude. En effet, selon l'évaluation faite par les pairs, les garçons, comparativement aux filles, émettent davantage de comportements aversifs tels que se chicaner, tricher, se moquer d'autrui, frapper autrui lorsqu'ils sont en colère ainsi que bouger beaucoup et se lever souvent. Quant aux filles, elles adoptent davantage de comportements de partage selon leurs camarades de classe. Les différences comportementales selon le sexe concordent avec celles relevées dans les écrits, soit la présence de comportements d'agression directe (physique ou verbale) de manière plus significative chez les garçons que chez les filles (Crick et Grotpeter, 1995; Ostrov et Keating, 2004; Salmivalli et Kaukiainen, 2004; Tapper et Boulton, 2004).

5.2.2. *Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme*

Cette étude a vérifié si l'attitude des enseignantes à l'égard des enfants influence la façon selon laquelle le programme modifie le comportement de ces derniers. Pour ce faire, nous avons situé les attitudes des enseignantes sur un continuum variant d'une attitude très directive à une attitude très autonomiste.

Le premier constat concerne le lien entre l'attitude des enseignantes et leur nombre d'années d'expérience en enseignement. En effet, nous remarquons que les plus jeunes enseignantes (0 et 4 ans d'expérience) sont aussi celles qui adoptent une attitude plus

directive par rapport à celles qui ont plus d'ancienneté dans le domaine (14 à 20 ans de pratique). Il s'agit là de résultats comparant deux enseignantes par rapport à trois autres, ce qui ne permet pas de conclure quant à un lien réel, mais permet de formuler certaines hypothèses.

Lorsque des groupes extrêmes sont formés et que nous comparons les groupes d'enfants ayant une enseignante jugée plus directive avec ceux qui ont une enseignante jugée plus autonomiste, nous observons qu'au pré-test, les deux groupes se distinguent de façon significative quant leur popularité, au partage, à l'écoute et à la capacité d'avoir de bonnes idées de jeu. Par contre, les jeunes ne diffèrent pas au niveau de leurs comportements aversifs ou reliés au retrait social. Ces résultats, provenant de l'évaluation des enseignantes²¹ et des pairs, sont contraires à ceux trouvés par Royer, Tremblay, Gagnon, Vitaro et Piché (1989) dans l'étude longitudinale de Montréal, menée auprès de 2060 enfants de la maternelle, et qui ne rapporte aucun lien entre l'attitude de l'enseignante et les comportements prosociaux des enfants. Ces auteurs mentionnent plutôt une association entre les comportements agressifs des enfants et l'attitude moins autonomiste de leur enseignante.

Des hypothèses de deux ordres peuvent être formulées pour expliquer ce lien entre une attitude autonomiste de la part de l'enseignante et une forte fréquence de comportements prosociaux chez les enfants. D'une part, on peut penser que les comportements prosociaux des enfants engendrent ou permettent l'adoption d'une approche autonomiste par l'enseignante. Or, l'instrument utilisé mesure une attitude, concept qui devrait être assez stable dans le temps. D'autre part, une approche autonomiste chez l'enseignante pourrait favoriser très rapidement l'émission de comportements prosociaux chez les élèves (le pré-test ayant eut lieu quelques mois après la rentrée scolaire).

²¹ Des analyses supplémentaires ont été faites afin de vérifier si les différences au niveau des comportements prosociaux, trouvées lors de l'évaluation par les pairs au pré-test, sont confirmées par l'évaluation des enseignantes. Il ressort de ces analyses qu'une différence significative est présente uniquement pour l'échelle de la prosocialité entre les moyennes des deux groupes ($F_{(1,58)}=9,37, p=0,003$); le groupe directif étant inférieur au groupe autonomiste. Ainsi, pour les autres échelles (hyperactivité, agressivité et retrait social), aucune différence n'est rapportée (voir tableaux 72 à 75 en appendice L).

Par ailleurs, cette recherche-ci démontre l'influence de l'attitude des enseignantes sur les comportements prosociaux et sur la popularité des enfants. En effet, nous notons que, parmi les enfants qui ont reçu le programme *Vers le Pacifique*, ceux qui étaient dans une classe où l'enseignante était plus directive ont connu une évolution différente de ceux qui avaient une enseignante autonomiste. Ainsi, durant l'administration du programme, dans les classes où l'enseignante adopte une approche plus directive, les enfants améliorent de façon marquée et significative leurs habiletés de partage et d'écoute (une tendance seulement), leur prosocialité et leur popularité de telle sorte qu'après le programme, les deux groupes sont équivalents sur ces aspects. Les enfants de maternelle sont sensibles à la méthode de gestion de la classe employée par l'enseignante, qu'elle soit directive ou qu'elle favorise l'autonomie. Lorsque cette dernière utilise des stratégies de gestion de classe directives qui font appel davantage à la motivation extrinsèque de l'enfant (motiver au moyen de normes, de renforcements ou de contraintes extérieures), on observe une augmentation plus marquée des comportements prosociaux des enfants. En revanche, lorsque l'enseignante adopte une attitude plus autonomiste, c'est-à-dire qu'elle utilise des méthodes impliquant la motivation intrinsèque de l'enfant (motiver en suscitant la réflexion, les sentiments de culpabilité ou le désir de changement chez l'enfant), les élèves obtiennent des scores élevés dès le départ, demeurent stables et semblent peu affectés par l'administration du programme *Vers le Pacifique*.

Nos résultats tendent à démontrer l'avantage, pour l'enseignant qui met en place le programme *Vers le Pacifique*, d'adopter une attitude plus directive s'il désire favoriser des changements chez les élèves. Notons, par contre, que nos résultats concernent l'attitude modérément directive puisqu'aucune enseignante rencontrée n'était directive de façon très marquée. Ce constat confirme les propos de Maziade (1983) qui s'appuie sur son expérience clinique pour défendre l'utilité de la discipline et des exigences fermes, soutenant qu'il serait faux de croire que ce type de pratique brime l'enfant et nuit à son développement socio-affectif. Il se peut que l'enseignante qui adopte une attitude plus directive édicte de cette manière les normes sociales en vigueur dans la

classe d'une telle façon qu'il soit plus facile pour les enfants de la maternelle de les comprendre et de les intégrer, ce qui favoriserait, chez des derniers, un accroissement des comportements prosociaux.

Par ailleurs, il est aussi plausible que l'approche autonomiste ait favorisé l'adoption de comportements prosociaux chez les enfants et ce, dès les premiers mois de l'année scolaire, avant même le début de l'implantation du programme. Ainsi, la stabilité des comportements prosociaux des enfants de ce groupe pourrait être due au fait que les élèves d'enseignantes autonomistes ne pouvaient s'améliorer davantage puisqu'ils avaient obtenu au pré-test des scores très élevés. De leur côté, les enfants ayant une enseignante directive et qui ont démontré moins de comportements prosociaux au pré-test, avaient plus d'espace pour accroître leur prosocialité au cours du programme. En somme, il serait pertinent de poursuivre l'étude de l'impact de l'attitude de l'enseignante dans un contexte où les enfants démontrent, au départ, un degré similaire de conduites prosociales.

5.3. Forces de l'étude

Une des qualités premières de cette étude réside dans le fait qu'elle se soit intéressée à trois questions qui sont peu abordées dans la documentation scientifique sur le développement de programmes de promotion des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire 1) Qu'advient-il des effets des programmes lorsque les enfants sont évalués un an plus tard? 2) Existe-t-il des différences reliées au sexe des enfants au niveau des effets de ces programmes? 3) Quel est l'impact de l'attitude des enseignantes sur ces programmes?

De plus, cette recherche a été menée en milieu naturel, conservant les classes intactes, ce qui permet, avec plus de confiance, de généraliser nos résultats à d'autres classes. En effet, le fait que l'intervention se soit insérée dans le curriculum de la classe, sans demander aux enseignantes de former de nouveaux groupes, facilite non seulement l'implantation future du programme et son acceptation par les enseignantes, mais aussi

augmente les chances d'obtenir des résultats similaires lors d'une nouvelle implantation du programme *Vers le Pacifique*.

De plus, le fait de travailler avec des animateurs formés pour donner ce programme est une force de ce programme. Qui plus est, ceux-ci ont veillé à livrer le contenu du programme de manière homogène, en planifiant des réunions régulières entre eux et en tenant un journal de bord. Des conclusions à propos de l'efficacité du programme peuvent être tirées de cette recherche avec plus de certitude puisque la mise en œuvre a été effectuée comme prévue. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la formation des futurs animateurs.

Par ailleurs, cette recherche évaluative n'a pas été menée par des gens directement impliqués dans l'implantation du programme comme c'est le cas dans plusieurs études recensées, où les enseignants qui animent le programme doivent ensuite juger de son efficacité (Bélanger *et al.*, 1999; Denham et Burton, 1996; Grignon et Laverdure, 1995). En effet, dans cette étude, les tâches d'animation et d'évaluation ont été effectuées par des personnes distinctes; des assistants de recherche ont agi comme observateurs neutres et les animateurs n'ont pas procédé à l'évaluation des effets. Ainsi, les attentes des personnes impliquées dans l'élaboration et dans l'implantation des ateliers n'ont pu influencer les résultats du programme.

En outre, cette recherche inclut une évaluation au moment de la relance effectuée par des enseignantes de première année qui n'ont pas participé à l'intervention. Elles ont certes pu être influencées par des discussions provenant de leurs collègues de la maternelle, mais n'ont pas pu l'être par l'implantation du programme dans leur classe. Elles sont donc plus neutres dans l'évaluation des comportements des enfants.

De plus, la méthodologie utilisée comprend plusieurs sources d'information (enseignantes, pairs et observateurs neutres). Puisque la compétence sociale est un construit incluant de nombreux aspects du développement de l'enfant, une stratégie multi-modale d'évaluation des effets procure un portrait plus utile et complet du

fonctionnement social de l'enfant. En effet, les études (voir la méta-analyse de Durlack et Wells, 1997) qui utilisent plusieurs stratégies de mesure obtiennent des effets moins grands, mais permettent de bien documenter les effets spécifiques au programme. Or, comme les résultats aux différentes méthodes d'évaluation ne sont pas toujours corrélés, il est important d'inclure les trois types d'instruments (sociométrie, évaluation par les enseignantes et observation systématique) afin de mesurer de façon plus valide les effets d'un programme (Denham & Almeida, 1987; Mathur et Rutherford, 1996).

5.4. Limites de l'étude

Cette étude comporte des limites de plusieurs ordres qui se rapportent : 1) aux aspects statistiques, 2) à l'absence d'évaluation d'implantation, 3) aux aspects méthodologiques ou 4) aux instruments utilisés.

5.4.1. Limites reliées aux aspects statistiques

La première limite concerne le choix des analyses statistiques. En effet, il aurait été opportun d'utiliser l'analyse multivariée afin de tenir compte du degré de corrélation entre les différentes variables dépendantes à l'étude. Toutefois, étant donné le contexte exploratoire de l'étude, les analyses ont été de nature univariée plutôt que multivariée. Un tel choix d'analyse accroît la probabilité d'obtenir un effet significatif du programme sur les variables dépendantes mesurées. Or, en dépit de l'utilisation d'une série d'analyses de variance univariées, des résultats non significatifs ont été trouvés sur plusieurs variables.

De plus, comme cette recherche ne jouit pas d'une répartition aléatoire des participants dans les diverses conditions (groupe expérimental et groupe contrôle) puisqu'elle s'est effectuée sur la base des écoles, un biais de sélection a donc possiblement été introduit, c'est-à-dire qu'il a pu y avoir des différences entre les écoles des deux conditions. Pour pallier à cette limite, un groupe contrôle comparable au groupe expérimental a été constitué. De plus, les scores au prétest pour tous les instruments ont été obtenus de sorte qu'il soit possible de tenir compte des différences initiales entre les groupes. Ceci dit,

dans le cas de certaines variables, où le groupe expérimental obtient des scores plus faibles que le groupe contrôle au prétest, le phénomène de régression statistique peut expliquer les effets positifs obtenus au post-test. En effet, l'augmentation des scores au plan de certains comportements positifs peut refléter une migration vers la moyenne plutôt qu'un véritable effet du programme. En outre, ce biais de sélection a pu également favoriser l'influence de certaines variables caractérisant les classes (climat, règles, etc.). Pour contrer l'effet de ces variables sur l'efficacité du programme, l'analyse de covariance aurait pu être utilisée, mais elle comportait trop de limites dans le cadre de la présente étude²². L'effet de ces variables aurait également pu être évalué à l'aide d'une analyse multi-niveaux (comprenant l'« élève » au premier niveau, la variable « classe » comme deuxième niveau et, éventuellement, le niveau « école » comme troisième niveau), mais cela aurait nécessité un nombre plus élevé de classes et une cueillette d'informations sur les caractéristiques des classes et des écoles plus importante (Maas & Hox, 2005).

5.4.2. *Limites reliées à l'absence d'évaluation d'implantation*

Une autre limite de l'étude réfère au fait que l'étude ne comprend pas d'évaluation de l'implantation du programme. Précisons que ce type d'évaluation permet de répondre à trois grands types de questions (Ministère de la santé et de services sociaux, 1998). En premier lieu, cette évaluation vise à déterminer si l'implantation du programme s'effectue selon le plan initial ou si des différences existent entre ce qui avait été prévu et ce qui a été réalisé, auquel cas, l'écart doit être expliqué. En second lieu, l'évaluation de l'implantation permet d'analyser l'influence du degré d'implantation d'un programme sur les effets mesurés. En dernier lieu, ce type d'étude permet de documenter dans quelle mesure l'interaction entre le programme et les éléments du

²² Puisque les participants n'ont pas été répartis de manière aléatoire entre les deux conditions de mesure (cette répartition a été effectuée sur la base des écoles), Gliner, Morgan et Harmon (2003) recommandent de ne pas utiliser l'analyse de covariance (avec les scores au prétest comme covariable) parce que nous ne pouvons assumer l'équivalence de la moyenne de la population sur la covariable (Huck, 2000). Les moyennes estimées au post-test pourraient dès lors être biaisées.

contexte influence les effets du programme. Chacune de ces questions sera maintenant abordée.

En ce qui concerne la première question, il n'y a pas eu d'évaluation de l'implantation du programme; cependant, la présente étude fait suite à une année d'expérimentation du programme dans des classes maternelle. Cette implantation a permis de cibler les contenus à conserver, de décider de l'ordre final des thèmes et d'identifier les modalités d'intervention les plus optimales. Cette première étape a conduit à des changements de contenu et de présentation du matériel de façon à ce que la version finale du programme puisse être rédigée. Par la suite, afin de procéder à l'évaluation des effets, il était primordial de s'assurer de l'intégrité de l'implantation, ce qui réfère à la première question qu'aborde l'évaluation d'implantation. Un suivi serré de l'implantation du programme fut effectué par le biais de la tenue de réunions et d'un journal de bord écrit par les animateurs. Durant ces réunions, les animateurs convenaient des modalités et du contenu du programme de sorte que chacun avait la même conception de ce qu'il allait livrer aux enfants. Les animateurs utilisaient le journal de bord pour noter les caractéristiques de leurs animations (ex. contenu abordé, activités réalisées, etc.). De plus, suite à l'animation de chacun des ateliers, des réunions permettaient de vérifier si le plan initial avait été suivi. Cette procédure avait pour but d'assurer la cohérence des animations à travers les différentes classes visitées et, si nécessaire, d'exclure des analyses les classes où le programme n'aurait pas été animé de manière intègre. Or, ce ne fut pas le cas; toutes les classes ont été conservées. Ceci dit, notons que les informations concernant l'animation des activités proviennent uniquement des animateurs puisque les activités n'ont pas pu être observées, faute de ressources. Cette situation est regrettable car l'observation des ateliers par des observateurs neutres, qui sont moins sensibles au biais de la désirabilité sociale, aurait amélioré la confiance dans les informations recueillies.

Soulignons que les deux autres types de questions auxquelles permet de répondre habituellement une évaluation d'implantation n'ont pu être abordés. En effet, d'une part, la présente étude n'a pas permis de documenter le lien entre le degré d'implantation et

l'efficacité du programme. Dès lors, d'importantes questions sont restées en suspens notamment l'influence de variables telles que l'assiduité des participants lors des ateliers ou leur degré de participation (enfants actifs ou passifs, répondant aux questions de l'animateur ou pas, etc.). De même, les composantes efficaces du programme n'ont pu être cernées. Ainsi, l'étude ne répond pas à la question suivante : Quelle serait la valeur ajoutée de l'inclusion d'un volet parent ou de l'insertion d'activités telles que les jeux de rôles?

D'autre part, cette recherche n'a pas documenté de quelle manière le programme et son contexte d'implantation pouvaient interagir de façon à influencer les effets du programme. Ainsi, il est clair que cette étude n'a pas porté une attention particulière au processus de mise en œuvre en fonction de la clientèle ou du milieu. Cette limite laisse sans réponse des questions intéressantes qui auraient mérité d'être explorées telles que, par exemple, la description des enfants n'ayant pas participé à l'étude (ex. quelles étaient leurs caractéristiques personnelles et familiales?), l'influence du fonctionnement des enfants, dans leur classe ou dans leur école, sur l'efficacité du programme. À cet égard, seule la question relative à l'influence des attitudes des enseignants a été soulevée.

En somme, cette recherche a utilisé des stratégies pour contrôler l'intégrité du programme, mais n'a pas procédé à l'évaluation du processus de mise en œuvre, ce qui limite le nombre de questions auxquelles cette étude peut répondre²³.

5.4.3. *Limites reliées aux aspects méthodologiques*

Au plan méthodologique, cette étude présente les limites suivantes. Dans un premier temps, il était difficile de contrôler les changements liés aux expériences vécues par les enfants entre la fin de la maternelle et la fin de leur première année. Il est possible, en effet, que les résultats obtenus aient été brouillés par les influences extérieures auxquelles ont été soumis les enfants notamment la fréquentation d'un camp de

²³ En 2000, le CIRCM a reçu une subvention du Conseil national de prévention du crime (CNPC) permettant de procéder à l'évaluation de l'implantation du programme *Vers le Pacifique*.

vacances durant l'été, la participation à un autre programme visant la promotion des habiletés sociales ou l'expérience d'un mode différent de gestion de classe en première année.

Dans un second temps, une des difficultés majeures observées lors de cette étude a été la perte de participants liée à l'obligation d'obtenir le consentement écrit et la participation des parents. En effet, comme plusieurs parents sont issus de minorités culturelles diverses, ne maîtrisent pas le français et ne sont pas habitués aux procédures inhérentes à la recherche, le retour des réponses au formulaire de consentement a été compliqué. De plus, d'une année à l'autre, nous avons perdu des participants à cause des déménagements et des changements d'école. La perte de participants au troisième temps de mesure limite la confiance que nous pouvons avoir relativement aux résultats de cette étude. Toutefois, le pourcentage d'attrition à la relance est relativement bas puisque 76% des élèves ont été retrouvés et 95% de ceux-ci ont consenti à participer. En revanche, la perte de sujets est davantage marquée pour les questionnaires s'adressant aux enseignantes (perte de 61% des participantes disponibles); cette perte est attribuable au manque de temps, en fin d'année, pour compléter les questionnaires. Il eût été préférable d'accorder davantage de temps aux enseignantes pour retourner les questionnaires ou de prévoir une autre période de passation des questionnaires durant l'année. En effet, l'administration de ces questionnaires s'est effectuée à la fin du mois de mai et au mois de juin, période peu propice à la participation des enseignantes à cause des activités de fin d'année (évaluations en vue de l'émission des bulletins, fêtes, etc.). De plus, soulignons que les avantages à participer à cette recherche étaient beaucoup moins tangibles pour les enseignantes de 1^{re} année que pour celles de la maternelle qui avaient reçu le programme *Vers le Pacifique* ou allaient le recevoir l'année suivante.

5.4.4. Limites reliées aux instruments utilisés

Plusieurs limites concernent les instruments de mesure utilisés. Tout d'abord, la première limite est liée au mode de passation du questionnaire s'adressant aux enseignantes (QATT). En effet, aucun contrôle n'a été effectué quant au moment ou à la

façon de répondre au questionnaire; les enseignantes avaient la possibilité de lire toutes les questions avant d'y répondre ou de modifier l'ordre des réponses aux questions. Ceci a possiblement perturbé la validité de cet instrument puisque les enseignantes ont eu l'occasion de se faire une idée générale des variables mesurées par le questionnaire, ce qui a pu, par la suite, modifier leurs réponses.

En outre, la méthode d'observation présente plusieurs lacunes. Il faut noter que la situation d'observation a été choisie faute de pouvoir utiliser l'observation en milieu naturel, celle-ci n'étant pas possible étant donné le nombre trop élevé de participants. Or, l'observation en un seul temps ne permet guère de dresser un juste portrait du profil comportemental d'un enfant.

De plus, nous n'avons pas contrôlé le sexe des enfants constituant les trios. Nous avons opté pour la méthode aléatoire pour former les triades, ce qui limitait les biais de sélection. Toutefois, étant donné le petit nombre d'élèves observés, il nous a été impossible de considérer les diverses combinaisons de participants possibles (deux filles et un garçon, deux garçons et une fille, trois garçons, trois filles). À l'avenir, il serait pertinent, à l'instar de Green, Cillessen, Berthelsen, Irving et Catherwood (2003), d'étudier l'influence de la composition des trios sur les comportements émis par les enfants. En effet, dans leur étude menée auprès de 156 enfants non familiers entre eux, les auteurs utilisent une situation d'observation où les ressources sont limitées et qui impliquent des quatuor d'enfants. Les résultats démontrent que le sexe des pairs avec lesquels un enfant est jumelé influence les comportements de coopération et de compétition émis en situation de jeu contrôlé.

Finalement, mentionnons que les résultats obtenus dans la présente recherche concernent les enfants de maternelle issus de milieux socioéconomiques défavorisés et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des milieux scolaires.

6. Conclusion et recommandations

Cette recherche a démontré que l'administration du programme *Vers le Pacifique*, à des enfants fréquentant la maternelle, peut leur permettre:

- a) d'améliorer leurs habiletés de résolution de conflits;
 - i) ils formulent des stratégies plus constructives et plus pacifiques;
 - ii) ils proposent moins de stratégies coercitives ou reliées à l'évitement du conflit;
- b) de devenir davantage populaires auprès de leurs pairs;
- c) d'accroître leur comportements de partage;
- d) d'accroître leur prosocialité;
- e) d'inhiber leurs comportements de non respect des règles.

Par ailleurs, cette recherche n'a révélé aucune réduction des comportements agressifs ou reliés au retrait social chez les enfants. Plusieurs facteurs relatifs au programme (implication des parents et des enseignantes, durée d'implantation), à des influences extérieures (programme offert au niveau de la maternelle, autres interventions, expériences antérieures des enfants) ou reliés à l'ajout d'une composante d'approche behaviorale sont évoqués. Les résultats montrent que le sexe des enfants n'exerce aucune influence sur l'impact que produit le programme *Vers le Pacifique*. Toutefois, l'étude révèle que l'attitude des enseignantes doit être considérée lorsqu'on implante un programme de ce type puisqu'elle peut moduler les effets obtenus chez les enfants. Ces résultats devront être validés à l'aide de d'autres études au devis plus rigoureux comprenant une évaluation de l'implantation du programme et utilisant des techniques d'analyse plus robustes.

Suite à cette recherche, il serait de bon aloi de poursuivre cette investigation en explorant les effets différentiels de l'implantation du programme en fonction du nombre d'années d'exposition. Ainsi, nous pourrions cerner si l'addition du volet au préscolaire représente une valeur ajoutée aux ateliers s'étalant sur toutes les années du primaire. De plus, l'inclusion d'une évaluation de l'implantation du programme dans les études

futures permettrait de cibler l'influence de variables modératrices susceptibles de potentialiser les effets du programme. Par exemple, il serait utile d'examiner le style d'animation provoquant davantage de changement au plan comportemental chez les enfants. Par ailleurs, il serait pertinent de savoir si le sexe des enfants affecte la relation entre les attitudes des enseignantes et les comportements des enfants. De plus, comme notre étude ne comprend que des enfants issus de milieux défavorisés, il serait pertinent de vérifier si le statut socio-économique des enfants module les effets du programme *Vers le Pacifique*. De même, le niveau cognitif des enfants devrait être pris en compte lors de recherches futures. En effet, il serait, entre autres, pertinent de considérer les habiletés des participants à adopter la perspective d'autrui (impliquée dans l'empathie) ou à analyser les causes et les conséquences de leurs actions (impliquées dans le choix des stratégies de résolution de conflits). Ceci permettrait de cerner les habiletés cognitives à développer de façon primordiale et d'ajuster le contenu du programme en fonction du niveau de développement des enfants. En outre, il serait utile de vérifier la réponse des enfants au programme *Vers le Pacifique* en considérant leur profil d'adaptation initial. En ce sens, il serait, d'une part, pertinent d'évaluer si le programme est davantage efficace auprès des enfants dont le comportement est perturbé (enfants agressifs ou retirés socialement) au début de l'implantation ou s'il améliore principalement le comportement des enfants qui sont prosociaux. D'autre part, il serait intéressant de vérifier si le programme *Vers le Pacifique* contribue à la diminution de divers types de comportements agressifs (réactifs versus proactifs). Pour ce faire, des instruments plus précis, capables de distinguer les formes différentes d'agressivité devraient être utilisés. Finalement, il faudrait examiner l'influence de plusieurs variables modératrices telles que les buts sociaux que poursuivent les enfants, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur style d'attachement, leur fréquentation de milieux de garde et leur niveau d'anxiété. L'étude de ces variables permettrait de préciser les processus de changement dans le domaine des habiletés sociales (Erdley et Asher, 1999; Delveaux et Daniels, 2000).

En terminant, des recommandations d'ordre pratique sont formulées. Elles visent à accroître la portée du programme *Vers le Pacifique*, c'est-à-dire à assurer le maintien des

effets dans le temps et leur généralisation à travers les différents milieux de l'enfant. Trois types d'interventions complémentaires permettraient d'atteindre ces objectifs, soit d'inclure les parents, les pairs et le milieu scolaire dans l'implantation des programmes.

6.1. Implication des parents

L'interaction parent-enfant caractérisée par une discipline coercitive et inconsistante de même que par une supervision inadéquate constitue un facteur important au niveau de l'étiologie de plusieurs troubles d'adaptation chez l'enfant (Baker et Heller, 1996; Danforth, Barkley et Stokes, 1991; DeKlyen, Biernbaum, Speltz et Greenberg, 1998; Kerr, Lopez, Olson et Sameroff, 2004; Stormshak, Bierman, McMahon, Lengua et CPPRG, 2000). Or, lorsqu'ils sont associés à un tempérament difficile chez l'enfant, ces patrons d'échanges négatifs avec les parents engendrent un risque encore plus élevé de développer certains troubles. Dès lors, il apparaît important d'enseigner aux parents les notions de base concernant le développement de l'enfant et l'apprentissage social afin de les amener à être davantage compétents dans la gestion du comportement de leur enfant²⁴. Selon Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc (1994), le facteur primordial qui favorise le maintien des effets à long terme est l'implication étroite des parents; ce facteur était d'ailleurs proposé par Pransky (1991) comme un ingrédient-clé du succès des programmes. En ce sens, l'étude de Webster-Stratton et Hammond (1990) a comparé trois programmes comportant des cibles différentes : le premier ciblait les enfants, le second s'adressait aux parents tandis que le troisième visait à la fois les enfants et les parents. Les résultats démontrent que le programme ciblant conjointement les enfants et les parents produit des résultats plus importants (amélioration du comportement de l'enfant à l'école et à la maison et échanges positifs plus nombreux avec les parents) que les deux autres programmes. Deux études semblables menées par McConaughy, Kay et Fitzgerald (1999) ainsi que par Patterson, Chamberlain et Reid (1982) révèlent que l'ajout d'un volet s'adressant aux parents à un programme d'entraînement aux habiletés sociales à l'école engendre une plus grande amélioration

²⁴ Dans ces programmes, les parents apprennent à valoriser les comportements positifs de leur enfant tout en punissant modérément les comportements inappropriés qui sont préalablement définis.

du comportement chez l'enfant tant au niveau de l'auto-contrôle, de la coopération que de la réduction des comportements négatifs. Tel que discutée dans la présente étude, l'absence d'une intervention auprès des parents a certainement contribué à amoindrir certains effets du programme *Vers le Pacifique*.

6.2. Implications des pairs prosociaux

Le développement d'interventions impliquant les pairs prosociaux semble être une voie prometteuse dans le domaine de la promotion des habiletés sociales. En effet, selon Kalfus (1984) et Bierman (1986), les interventions menées par les pairs comparées à celles dirigées uniquement par les adultes, offrent de meilleures garanties quant à la généralisation et au maintien des apprentissages. Ces pairs sont alors supervisés par des adultes, à l'extérieur des ateliers d'apprentissage, et agissent comme modèles, agents facilitants ou renforçateurs auprès des enfants visés par l'intervention. Cette implication peut prendre la forme de pairage lors d'activités ou d'un volet de médiation par les pairs. La première forme d'implication des pairs prosociaux s'effectue en complémentarité avec les programmes de promotion des habiletés sociales. Ce renforcement par les pairs utilise des groupes mixtes (enfants présentant des troubles d'adaptation et des enfants prosociaux) lors de l'animation des ateliers. Les études (Prinz, Blechman et Dumas, 1994; Vaughn et Lancelotta, 1990; Morris, Messer et Gross, 1995) qui se sont penchées sur ce type d'interventions révèlent qu'elles favorisent les interactions positives entre des jeunes présentant des difficultés d'adaptation et leurs pairs, du moins à court terme. De plus, les enfants ciblés connaissent une diminution de leurs comportements négatifs de même qu'une amélioration de leurs habiletés sociales.

Les pairs prosociaux peuvent également être employés à titre de médiateur lors de conflits à l'école. Ce type d'intervention complète un volet d'entraînement à la résolution de conflits. Les pairs médiateurs sont alors sélectionnés sur la base de leur leadership et formés par des éducateurs à l'intervention lors de conflits. Leur mandat vise à prendre une position neutre dans le soutien à la recherche d'une solution satisfaisante pour les enfants impliqués dans la dispute (Rondeau *et al.*, 1999). Maxell

(1989) indique que l'insertion d'un volet de médiation par les pairs à un programme qui inclut des ateliers conventionnels animés par des enseignants permet d'obtenir de meilleurs résultats. En effet, il semble que ce type d'intervention a un effet positif sur la diminution des comportements déviants (Burell et Vogl, 1990; Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, Young et Zacharias, 1998; Roush et Hall, 1993) et sur l'augmentation des comportements prosociaux (Strain et Fox, 1981). Aucune évaluation de ce type de programme n'a démontré d'effets pervers (une influence négative des pairs en difficulté sur les pairs médiateurs, par exemple) (Lam, 1988). Il est donc important d'effectuer un dépistage des enfants les plus prosociaux au départ et de les répartir lors de la constitution des trios de jeux.

6.3. Implication du milieu

Johnson et Johnson (1996) proposent des conditions qui favorisent l'implantation de programmes de promotion des habiletés sociales, soit un environnement d'apprentissage coopératif et une atmosphère dans lequel les conflits sont acceptés et conçus comme étant nécessaires au développement social de l'enfant. L'étude d'Aber, Jones, Brown, Chaudry et Samples (1998) est l'une des rares études évaluatives à avoir inséré une mesure portant sur le milieu dans lequel évolue l'enfant. Les auteurs ont découvert que les changements au plan cognitif²⁵ étaient plus difficiles à provoquer dans les milieux où il y avait une plus grande acceptation de la violence. De leur côté, Solomon, Watson, Delucchi, Schaps et Battistich (1988) ont étudié la contribution des caractéristiques du milieu qui favorisent l'implantation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Ils concluent que la mise en place de relations enseignants-élèves valorisantes ainsi que la planification d'occasions de collaboration entre étudiants contribuent à augmenter les effets du programme d'entraînement aux habiletés sociales.

Frey, Hirschstein et Guzzo (2000) ajoutent aussi que l'implication de la direction et l'investissement des enseignants sont des éléments cruciaux pour réussir une

²⁵ Les auteurs avaient alors utilisé une mesure des schémas cognitifs d'interprétation des situations sociales.

implantation de programme de promotion des habiletés sociales. Qui plus est, l'implication de tous les membres du personnel est un atout qui favorise le transfert des acquis des enfants dans le quotidien (Weissberg et Greenberg, 1998). À ce propos, Bryant, Vizzard, Willoughby et Kupersmidt (1999) mentionnent une étude non publiée qui présente le projet *The Virginia Resilience Project*, une intervention visant à favoriser la motivation des enseignants à s'engager dans l'éducation socioaffective et socio-cognitive des enfants. Ce projet, présenté sous forme d'ateliers intensifs, fait valoir les avantages d'une telle implication sur le comportement social des enfants. Toutefois, cette formation soulève la question de l'homogénéisation des pratiques des enseignants dans la gestion de la classe.

Références

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively : Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Ames, R., Ames, C. & Garrison, W. (1977). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Bulletin*, 97, 129-133.
- Asarnow, J. R. & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 80-87.
- Baker, B. L. & Heller, T. L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors : experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 513-532.
- Behar, L. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10(5), 601-610.
- 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*, 18(1), 77-104.
- Bierman, K. L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome, *Child Development*, 57(1), 230-240.
- Breener, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Éds), *Emotional development and emotional intelligence*. Educational Implications. New York: Basicbooks.
- Bryant, D., Vizzard, L. H., Willoughby, M., & Kupersmidt, J. (1999). A review of interventions of preschoolers with aggressive and disruptive behavior, *Early Education & Development*, 10(1), 47-68.
- Burell, N. A. & Vogl, S. A. (1990). Turf-Side conflict mediation for students. *Mediation Quarterly*, 7, 237-250.
- Chung, T.-Y. & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125-147.
- CIRCM (1999). *Programme Vers le Pacifique... au préscolaire: Guide d'animation*. Document inédit.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 10, 37-46.
- Corporation Foyer Mariebourg (2002). *Un pari sur la vie : Histoire du Centre Mariebourg*. Montréal : Impression Paragraph.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (5), 653-662.
- Danforth, J. S., Barkley, R. A. & Stokes, T. F. (1991). Observations of parent-child interactions with hyperactive children: Research and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 11(6), 703-727.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- DeKlyen, M., Bierbaum, M. A., Speltz, M. L. & Greenberg, M. T. (1998). Fathers and preschool behavior problems. *Developmental Psychology*, 34(2), 264-275.
- Delveaux, K. D. & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions : Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4), 672-692.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions : A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, *74*(1), 238-256.
- Denham, S. A., Bouril, B. & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal*, *24*(1), 1-21.
- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-Olds. *Journal of School Psychology*, *34* (3), 225-245.
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. et Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 901-916.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive. *Child Development*, *51*, 162-170.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive aggression and proactive aggression in children's peer group. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A. & Newman, J. P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *90*, 375-379.
- Dodge, K. A. & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, *5*, 280-300.
- Dumont, M., Provost, M. A. & Dubé, J. (1990). La compétence sociale : une approche multivariée. In M. A. Provost (Ed.). *Le développement social des enfants: perspectives méthodologiques, théoriques et critiques* (pp.13-55). Montréal : Les éditions agence D'ARC.
- Durlack, J. A., Fuhrman, T. & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *110*(2), 204-214.
- Durlack, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents : A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, *25*(2), 115-152.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, *68*, 642-664.

- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
- Elliott, S. N. & Gresham, K. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification, 17*(3), 287-313.
- Erdley, C. A. & Asher, S. (1999). A Social Goals Perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(3), 156-167.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 323-336.
- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Campbell, J. L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development, 13*(2), 213-228.
- Fitzgerald, D. P. & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality, 31*(5), 509-522.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step : Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102-112.
- Gerrig, R. J. (1988). Text comprehension. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought* (pp. 242-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Harmon, R. J. (2003). Pretest-Posttest Comparison Group Designs: Analysis and Interpretation. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 42*(4), 500-503.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 181-197.
- Green, V. A., Cillesen, A. H. N., Berthelsen, D., Irving, K. & Catherwood, D. (2003). The effect of gender context on children's social behavior in a limited resource situation: An observational study. *Social Development, 12*(4), 586-604.
- Grignon, R. & Laverdure, J. (1995). *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire : Implantation à Laval du programme Fluppy*. Rapport d'évaluation. Direction de la santé publique de Laval.
- Hay, D. F., Castle, J. & Davies, L. (2000). Toddlers use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development, 71*(2), 457-467.

- Heinicke, C. M., Beckwith, L., & Thompson, A. (1988). Early intervention in the family system: A framework and review. *Infant Mental Health Journal, 9*, 111-141.
- Huck, S.W. (2000). *Reading Statistics and Research* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Hughes, C., Dunn, J. & White, A. (1998). Trick or Treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 981-994.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459-506.
- Johnson, D.W., Johnson, R. & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly, 10*, 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Mitchell, J. & Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *Journal of Social Psychology, 137*(1), 11-21.
- Kalfus, G. R. (1984). Peer mediated intervention: A critical review. *Child and Family Behavior Therapy, 6*, 17-43.
- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 369-383.
- Lam, J. A. (1988). *The impact of conflict resolution programs on schools: A review and synthesis of the evidence*. Rapport préparé pour le National Association for Mediation in Education. Amherst: NAME.
- Laursen, B., Finkelstein & Betts, N. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21*, 423-449.
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology, 24*, 595-618.
- MacBrayer, E., Milich, R. & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(4), 698-708.
- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. Jr (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs. *Behavioral Disorders, 22*(1), 21-28.

- Maas, C. J. & Hox, J. J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.
- Maxell, J. P. (1989). Mediation in the schools : Self-Regulation, self-Esteem, and self-discipline. *Mediation Quaterly, 7*, 149-155.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(2), 153-173.
- Maziade, M. (1983). Le tempérament de l'enfant, les différences individuelles et les forces environnementales. *Santé mentale au Québec, 8*, 61-67.
- McConaughy, S. H., Kay, P. J. & Fitzgerald, M. (1999). The achieving behaving caring project for preventing ED: Two-year outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(4), 224-239.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*(1-2), 3-18.
- Ministère de la santé et des services sociaux (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes : applications en promotion de la santé et en toxicomanie*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Morris, T. L., Messer, S. C. & Gross, A. M. (1995). Enhancement of the social interaction and status of neglected children : A peer-pairing approach. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*(1), 11-20.
- Musher-Eizenman, D.R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E.F., Goldstein, S.E. & Heretick, D.M.L. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior, 30*, 389-408.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices, *Child Development, 70*(4), 896-909.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*(2), 255-277.

- Paquin, M. (2004). Violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voir la société. *Éducation et francophonie*, 17(1), 1-14.
- Patterson, G. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (1982). A comparative evaluation of a parent-training program. *Behavior Therapy*, 13, 638-650.
- Phillips-Hershey, E. & Kanagy, B. (1996). Teaching students to manage personal anger constructively. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(3), 229-234.
- Pransky, J. (1991). *Prevention: The critical need*. Springfield, MO: Paradigm Press.
- Prinz, R. J., Blechman, E. A. & Dumas, J. E. (1994). An Evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(2), 193-203.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W. & Dodge, K. A. (1992). Social-Information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Renshaw, P. D. & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Rondeau, N., Bowen, F. & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport final présenté au Centre Mariebourg. Document inédit.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69-79.
- Roush, G. & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. *Mediation Quarterly*, 11, 185-191.
- Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F. & Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 8(1), 93-110.
- Rubin, K. H. & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 337-351.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology*. (Vol. 18) (pp.1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337-357.
- Shure, M. B & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29-44.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.
- Statistique Canada (1996). *Recensement de 1996*, [En ligne]. <http://www.msss.gouv.qc.ca/statistiques/atlas/atlas/indicateurs/defav/defav.php> (page consultée le 10 juillet 2000)
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. J. & Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Child Psychology*, 29(1), 17-29.
- Strain, P. S. & Fox, J. J. (1981). Peer social initiations and the modification of social withdrawal : A review and future perspective. *Journal of Pediatric Psychology*, 6 (4), 417-433.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4e éd.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Tapper, K. & Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Tessier, R., Pilon, N., & Fecteau, D. (1985). Étude méthodologique d'un instrument de mesure des conduites de contrôle parental : Fiabilité et validité de construit. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 17(1), 62-73.
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. & Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable fighting behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.

- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Vaughn, S. & Lancelotta, G. X. (1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students : peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology, 28*, 181-188.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C. & LeBlanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant : Prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C. & Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs des difficultés de comportement à l'école maternelle : instrumentation, liens avec les sources adultes d'évaluation et dépistage des cas marginaux. In P. Durning & R.E. Tremblay (Éds), *Les relations entre enfants* (pp.271-308). Paris : Fleurus.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1990). Predictors of treatment outcome in parent training for families with conduct problem children. *Behavior Therapy, 21*(3), 319-337.
- Weir, K. & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 357-374.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). Prevention science and collaborative community action research: Combining the best from both perspectives. *Journal of Mental Health, 7*(5), 479-492.
- Wilson, B. J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: attention shifting and emotion. *Developmental and Psychopathology, 15*(2), 313-329.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Schoff, K., Ackerman, B. & Iazard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(4), 589-602.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La littérature scientifique révèle que les comportements agressifs connaissent une forte prévalence chez les enfants de deux ou trois ans (Tremblay, 2004). Généralement, l'enfant acquiert peu à peu des habiletés sociales qui l'amènent à réguler ce type de conduite et à utiliser des stratégies prosociales dans ses interactions avec autrui. Or, chez certains enfants, les comportements agressifs demeurent, ce qui constitue un facteur prédictif de la délinquance à l'adolescence (Gagnon *et al.*, 1995; Keenan et Shaw, 1994; Ladd et Burgess, 1999; Olweus, 1984). Plusieurs facteurs sont identifiés pour expliquer l'apparition et le maintien des comportements agressifs chez les enfants. Une discussion de ces derniers fait l'objet du chapitre théorique de cette thèse. Il s'agit des facteurs sociaux, du sexe et du tempérament de l'enfant, des facteurs familiaux, du rôle de l'enseignante et du rôle des pairs. Ces éléments interagissent entre eux et contribuent à ce que l'enfant présente des lacunes au plan des habiletés sociales.

Forts de ces connaissances sur le développement de l'enfant et l'étiologie de l'agression, plusieurs programmes de promotion des habiletés sociales ont vu le jour. Le premier article de cette thèse dresse le portrait de ces différentes initiatives implantées auprès des enfants de 5 à 12 ans. Il ressort que les programmes favorisent l'acquisition d'habiletés sociales, mais que, dans les situations réelles, l'utilisation de ces dernières n'est pas assurée. De plus, des résultats mitigés apparaissent lorsque les études évaluent les effets sur l'adaptation sociale, notamment sur l'agressivité manifestée par les enfants.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, le programme *Vers le Pacifique* a fait l'objet d'une évaluation. Il s'agit d'un programme déjà implanté au Québec, mais dont le volet préscolaire était administré pour la toute première fois. Il vise la prévention de la violence par la promotion des habiletés pacifiques de résolution de conflits. L'évaluation de l'efficacité du programme, qui s'est déroulée sur trois temps de mesure (pré-test, post-test et relance), a impliqué 233 enfants et 32 enseignantes. Les résultats montrent que le programme produit des effets à court terme sur les habiletés de résolution de conflits et sur les comportements de partage. À long terme, le programme a des effets positifs sur la popularité, l'écoute, le respect des règles du jeu et la prosocialité des enfants.

En revanche, l'évaluation n'a montré aucune réduction des comportements agressifs ou reliés au retrait social chez les enfants. En outre, il appert que l'efficacité du programme n'est pas influencée par le sexe des enfants, c'est-à-dire que l'étude ne montre pas une meilleure efficacité chez les garçons ou chez les filles. Néanmoins, l'influence des attitudes des enseignantes est importante et s'avère une variable modératrice à considérer dans les recherches futures.

Pour conclure, plusieurs pistes de réflexion sont présentées, notamment celles relatives à l'implication des parents, des pairs prosociaux et du milieu dans lequel évolue l'enfant. Les études à venir permettront, à long terme, de parfaire les stratégies préventives dans le domaine du développement social des enfants. Elles devront faire face aux difficultés inhérentes à la recherche dans ce domaine, notamment les efforts à fournir afin de favoriser la participation des parents et d'éviter la perte de participants, surtout lorsque le devis est longitudinal.

Références

- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M. & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- Keenan, K. & Shaw, D. S. (1994). The Development of Aggression in Toddlers : A study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(1), 53-77.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds), *Disruptive behavior in schools* (pp. 57-76). New York : Wiley.
- Tremblay, R. E. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407.

APPENDICE A

Formulaire de consentement des parents pour la participation de l'enfant à la recherche

- Pré-test et post-test-



Le Centre International de Résolution de Conflits et de Médiation (CIRCM), en collaboration avec l'enseignante de votre enfant, mène actuellement une recherche sur le développement social des enfants et sur leur façon de résoudre leurs conflits.

Nous vous demandons votre autorisation afin de pouvoir observer et filmer certains jeux des enfants de la classe de même que poser différentes questions aux enfants concernant leurs camarades de maternelle. De plus, l'enseignante complètera un questionnaire concernant les enfants de sa classe. Finalement, nous vous demanderons de répondre à un questionnaire portant sur votre enfant et votre famille.

La participation de votre enfant est grandement utile à la poursuite du projet. Toutefois, sachez qu'elle n'est pas obligatoire et que quelle que soit votre décision, elle ne nuira pas au déroulement des activités scolaires prévues. Sachez également qu'aucune partie de l'évaluation ne provoquera de mauvaises réactions de la part des élèves. L'ensemble des informations sera traité de façon confidentielle et anonyme. Pour plus d'informations, contactez Normand Rondeau au [REDACTED].

Normand Rondeau
 Coordonnateur de recherche
 CIRCM

M ou Mme X
 Directeur (trice)
 École X

 Nom de l'enfant :

Votre nom (en lettres moulées) :

- J'autorise mon enfant à participer à cette recherche menée par le CIRCM.
 Je refuse que mon enfant participe à cette recherche menée par le CIRCM.

Signature :

Date :

 Merci de remettre ce coupon à l'enseignante de votre enfant le plus tôt possible.

APPENDICE B

Formulaire de consentement des parents pour la participation de l'enfant à la recherche

- Relance-



Le Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) en collaboration avec l'école _____ a évalué le programme *Vers le Pacifique* dans la classe de votre enfant l'an passé. Ce programme vise à habiliter les enfants à la résolution pacifique des conflits.

Nous tenons à remercier tous les parents et les enfants qui ont permis le déroulement de l'évaluation. La participation a été excellente. Cette année, une relance aura lieu dans la classe de votre enfant afin d'évaluer les effets du programme à long terme. Nous inviterons votre enfant à participer à une activité de groupe au cours de laquelle nous lui poserons des questions sur ses camarades de première année. Cette activité durera 30-45 minutes, se déroulera dans sa classe et impliquera tous les enfants qui auront accepté de participer.

La participation de votre enfant à l'évaluation est grandement utile à la poursuite du projet. Toutefois, sachez qu'elle n'est pas obligatoire et que sa participation ou sa non-participation ne nuit aucunement au déroulement des activités scolaires prévues. Sachez également qu'aucune partie de l'évaluation ne provoque de mauvaise réaction de la part des élèves. L'ensemble des informations sera traité de façon confidentielle et anonyme. Pour plus d'informations, contactez Normand Rondeau au [REDACTED].

Normand Rondeau
 Coordonnateur de recherche
 CIRCM

M ou Mme X
 Directeur (trice)
 École X

Nom de l'enfant :

Votre nom (en lettres moulées) :

- J'autorise mon enfant à participer à cette recherche menée par le CIRCM.
 Je refuse que mon enfant participe à cette recherche menée par le CIRCM.

Signature :

Date :

Merci de remettre ce coupon à l'enseignante de votre enfant le plus tôt possible.

APPENDICE C

Nombre d'années d'expérience en enseignement et score au QATT

Tableau 56 : Nombre d'années d'expérience en enseignement et score au QATT

Groupe	Code	Nombre d'années d'expérience	Score total	Type d'attitude
Expérimental	1	17	9,38	Autonomiste
	2	0	0,55	Directive
	3	20	9,00	Autonomiste
	4	14	6,63	Autonomiste
	5	4	-4,63	Directive
Contrôle	6	4	2,44	Directive
	7	4	5,25	Autonomiste
	8	4	4,13	Moyenne
	9	2	1,88	Directive
	10	5	2,75	Moyenne
	11	1	2,38	Directive
	12	4	8,00	Autonomiste
	13	20	3,63	Moyenne
	14	25	4,50	Moyenne
	15	0	4,38	Moyenne
	16	7	3,25	Moyenne

* Plus le score est élevé, plus l'enseignante démontre une attitude autonomiste alors qu'un score plus bas ou négatif reflète une attitude plus directive.

APPENDICE D

Questions posées aux enfants lors de la mesure sociométrique

Questions posées aux enfants lors de la mesure sociométrique

Préparation :

Présentation des intervenants et de l'activité.

Vérification que tous les enfants aient un cahier et un crayon.

Explications au sujet des pages du cahier qui sont identifiées par un icône.

Vérification de la reconnaissance des photos dans le cahier.

Questions :

0. Fais un cercle autour de ta photo.

1. Fais un cercle autour du visage des amis **avec qui tu aimes le plus jouer**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

2. Fais un cercle autour du visage des amis **qui se chicanent le plus**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

3. Fais un cercle autour du visage des amis **qui ne respectent pas les règles, qui trichent**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

4. Fais un cercle autour du visage des amis **qui partagent le plus**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

5. Fais un cercle autour du visage des amis **qui ont de bonnes idées de jeu**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

6. Fais un cercle autour du visage des amis **qui jouent souvent seul**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

7. Fais un cercle autour du visage des amis **qui sont gênés ou timides**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

8. Fais un cercle autour du visage des amis **qui bougent beaucoup et se lèvent souvent**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
9. Fais un cercle autour du visage des amis **qui écoutent bien quand tu leur parles**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
10. Fais un cercle autour du visage des amis **qui rient des autres**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
11. Fais un cercle autour du visage des amis **qui frappent les autres quand ils sont fâchés**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
12. Fais un cercle autour du visage des 3 amis avec **qui tu aimes le plus jouer**.
13. Fais un cercle autour du visage des 3 amis avec **qui tu aimes le moins jouer**.

APPENDICE E

Moyennes obtenues aux items de la sociométrie

- pré-test et post-test -

Tableau 57: Moyennes obtenues aux items de la sociométrie selon le moment de mesure

Items	Pré-test		Post-test	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
	Popularité			
Filles	15,59 (15,97)	22,24 (15,67)	18,69 (14,63)	24,36 (15,78)
Garçons	14,22 (10,57)	20,44 (15,12)	22,50 (15,46)	18,60 (14,17)
	Se chicaner			
Filles	5,83 (9,03)	10,20 (11,50)	12,22 (12,48)	14,19 (14,40)
Garçons	17,39 (16,99)	16,45 (16,26)	21,65 (19,59)	21,47 (18,31)
	Tricher			
Filles	8,20 (12,67)	10,54 (12,82)	11,27 (15,64)	10,30 (11,13)
Garçons	16,28 (18,04)	15,33 (12,79)	16,69 (17,94)	19,78 (15,99)
	Partager			
Filles	17,01 (15,32)	23,66 (13,29)	18,35 (14,96)	24,61 (17,33)
Garçons	14,14 (12,45)	18,19 (10,42)	19,88 (13,59)	16,92 (11,62)
	Avoir de bonnes idées de jeu			
Filles	16,17 (13,21)	24,32 (14,88)	21,56 (14,89)	30,05 (15,24)
Garçons	12,57 (11,30)	18,97 (10,38)	23,97 (16,24)	25,53 (11,82)
	Jouer souvent seul			

Filles	11,63 (9,62)	19,35 (10,93)	15,09 (9,91)	17,50 (10,19)
Garçons	11,06 (9,06)	18,14 (11,89)	15,92 (10,83)	20,10 (12,21)
Être timide				
Filles	10,72 (10,68)	15,15 (15,88)	12,74 (9,75)	17,08 (11,64)
Garçons	11,64 (9,69)	11,92 (13,34)	14,71 (10,52)	16,09 (13,09)
Bouger beaucoup (et se lever souvent)				
Filles	10,71 (16,35)	13,93 (12,19)	12,48 (13,80)	13,86 (11,95)
Garçons	16,06 (16,30)	18,97 (15,28)	20,35 (14,77)	24,17 (14,15)

Items	Pré-test		Post-test	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
Bien écouter				
Filles	19,87 (19,82)	23,35 (16,46)	19,36 (16,17)	27,28 (15,56)
Garçons	13,78 (13,52)	14,00 (10,52)	21,19 (15,34)	19,78 (12,37)
Se moquer				
Filles	9,20 (11,72)	13,44 (14,23)	11,24 (11,65)	14,70 (11,57)
Garçons	16,74 (13,87)	17,53 (14,08)	20,44 (14,79)	22,75 (14,18)
Frapper les autres (quand il est fâché)				
Filles	5,42 (8,74)	10,66 (12,49)	6,05 (10,59)	10,90 (12,81)

Garçons	17,67	14,72	19,73	21,16
	(16,64)	(14,31)	(22,23)	(18,37)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE F

Moyennes obtenues aux deux dimensions de l'observation

- pré-test et post-test -

Tableau 58 : Moyennes obtenues aux deux dimensions de l'observation

	Pré-test		Post-test	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
<i>Dimension positive</i>				
Filles	0,15 (0,13)	0,13 (0,10)	0,12 (0,09)	0,12 (0,08)
Garçons	0,15 (0,13)	0,10 (0,08)	0,14 (0,10)	0,11 (0,08)
<i>Dimension aversive</i>				
Filles	0,05 (0,07)	0,02 (0,03)	0,06 (0,11)	0,03 (0,03)
Garçons	0,03 (0,03)	0,02 (0,03)	0,05 (0,07)	0,03 (0,04)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE G

Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou pas pour la relance

Tableau 59 : Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou non pour la relance

Variables	Enfants retrouvés		Enfants non retrouvés	
	M	ÉT	M	ÉT
<i>Comportements prosociaux (mesurés par la sociométrie)</i>				
Partager	17,96 ^a	12,65	20,01 ^a	13,88
Avoir de bonnes idées de jeu	19,27 ^a	13,31	18,31 ^a	12,19
Écouter	17,54 ^a	14,74	17,27 ^a	14,66
<i>Comportements aversifs (mesurés par la sociométrie)</i>				
Se chicaner	12,63 ^a	14,54	12,44 ^a	13,64
Tricher	12,75 ^a	13,88	13,08 ^a	14,15
Bouger beaucoup	15,86 ^a	15,19	13,29 ^a	12,25
Se moquer	14,66 ^a	13,98	13,63 ^a	13,54
Frapper	12,97 ^a	14,22	10,14 ^a	12,95
<i>Comportements reliés au retrait social (mesurés par la sociométrie)</i>				
Jouer souvent seul	15,96 ^a	11,11	15,73 ^a	10,44
Être timide	12,89 ^a	13,00	11,69 ^a	12,72
<i>Comportements évalués par les enseignantes (QECP)</i>				
Échelle « hyperactivité »	5,30 ^a	4,99	7,02 ^b	6,00
Échelle « agressivité »	5,46 ^a	7,30	7,95 ^b	9,52
Échelle « prosocialité »	6,95 ^a	4,89	6,51 ^a	5,14
Échelle « retrait social »	2,14 ^a	2,22	2,63 ^a	2,74

Note. Les moyennes qui ne partagent pas les mêmes lettres en indice supérieur sont significativement différentes les unes des autres.

APPENDICE H

Moyennes obtenues aux divers items de la sociométrie

- pré-test, post-test et relance -

Tableau 60 : Moyennes obtenues aux divers items de la sociométrie

Items	Pré-test		Post-test		Relance	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
Nominations positives						
Filles	11,53 (13,25)	21,85 (14,94)	17,97 (15,10)	26,36 (16,26)	28,55 (17,35)	34,54 (19,72)
Garçons	14,85 (10,73)	23,89 (14,89)	24,42 (16,01)	24,62 (12,36)	41,72 (24,77)	33,62 (24,61)
Se chicaner						
Filles	5,28 (9,61)	9,66 (11,44)	11,18 (11,85)	13,53 (13,02)	14,81 (16,47)	16,79 (19,43)
Garçons	18,89 (19,41)	15,78 (11,71)	20,84 (17,48)	18,10 (12,33)	25,19 (27,30)	34,17 (23,31)
Tricher						
Filles	7,31 (12,82)	10,83 (12,62)	9,61 (12,55)	10,58 (9,60)	9,78 (14,84)	16,35 (20,45)
Garçons	13,90 (16,32)	16,12 (10,75)	13,63 (13,63)	20,19 (13,89)	13,74 (16,52)	30,56 (25,06)
Partager						
Filles	13,54 (14,50)	22,71 (12,95)	17,14 (14,35)	26,11 (17,96)	34,97 (18,80)	35,11 (19,71)
Garçons	15,74 (13,56)	20,10 (10,28)	19,50 (12,82)	20,21 (13,29)	34,97 (18,80)	30,47 (23,61)
Avoir de bonnes idées de jeu						
Filles	13,57 (12,57)	23,88 (14,20)	19,91 (14,08)	30,14 (15,84)	33,62 (19,73)	43,07 (22,43)
Garçons	13,66 (12,71)	20,98 (11,16)	25,09 (15,89)	27,67 (12,07)	39,10 (30,28)	43,86 (21,16)
Jouer souvent seul						
Filles	11,62 (9,84)	17,41 (9,73)	13,88 (9,01)	17,60 (10,94)	15,69 (12,70)	17,22 (19,82)

Garçons	12,32	19,84	15,06	22,75	19,50	21,86
	(10,04)	(11,89)	(10,53)	(14,74)	(15,11)	(19,42)
	Être timide					
Filles	10,21	14,86	11,81	16,90	24,11	19,44
	(11,02)	(14,22)	(8,68)	(10,06)	(17,35)	(19,96)
Garçons	13,62	10,29	14,82	13,98	20,09	21,62
	(9,42)	(13,42)	(10,89)	(12,17)	(17,72)	(14,90)
	Bouger beaucoup					
Filles	10,83	12,48	11,93	14,11	19,89	24,26
	(17,45)	(10,87)	(12,34)	(10,66)	(17,39)	(21,31)
Garçons	17,53	21,39	20,52	25,51	36,14	36,73
	(18,51)	(16,60)	(15,14)	(12,40)	(33,66)	(21,88)

Items	Pré-test		Post-test		Relance	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
Bien écouter						
Filles	16,36 (17,61)	23,63 (16,95)	17,37 (14,85)	28,05 (16,84)	38,32 (23,10)	36,22 (23,50)
Garçons	16,95 (14,43)	12,65 (11,28)	22,16 (13,73)	19,69 (12,29)	47,28 (21,57)	31,99 (21,38)
Se moquer						
Filles	9,87 (13,10)	12,00 (11,27)	10,45 (11,36)	14,43 (10,05)	17,75 (15,87)	17,67 (20,43)
Garçons	15,18 (13,38)	17,53 (14,05)	21,04 (12,19)	23,41 (14,13)	31,70 (26,14)	38,09 (24,66)
Frapper (quand il est fâché)						
Filles	6,03 (9,77)	11,00 (13,02)	5,21 (9,06)	10,16 (10,24)	12,04 (13,74)	11,98 (19,03)
Garçons	14,16 (17,98)	13,63 (11,16)	18,27 (21,06)	19,08 (13,05)	28,78 (30,96)	34,15 (26,25)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE I

Moyennes et écart-types obtenues aux échelles du QECP

- pré-test et relance -

Tableau 61 : Moyennes et écart-types obtenues aux échelles du QECP

Items	Pré-test		Relance	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
<i>Hyperactivité</i>				
Filles	1,80 (2,49)	2,87 (3,90)	4,20 (4,38)	3,94 (3,52)
Garçons	3,25 (5,25)	6,92 (4,53)	2,25 (1,89)	6,92 (5,05)
<i>Agressivité</i>				
Filles	0,60 (1,34)	1,48 (1,80)	1,80 (2,49)	1,85 (3,03)
Garçons	0,00 (0,00)	6,77 (7,63)	0,50 (0,58)	7,62 (7,60)
<i>Prosocialité</i>				
Filles	6,60 (5,22)	8,42 (4,61)	15,2 (3,11)	11,84 (5,05)
Garçons	6,00 (3,74)	5,63 (5,18)	14,75 (4,35)	8,71 (4,29)
<i>Retrait social</i>				
Filles	1,40 (1,95)	1,94 (1,61)	1,00 (1,00)	1,42 (1,41)
Garçons	0,75 (0,96)	2,00 (2,34)	2,00 (1,63)	3,46 (3,22)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE J

**Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des
enseignantes sur les effets du programme : Items de la sociométrie**

Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des
enseignantes sur les effets du programme : Items de la sociométrie

Comportements aversifs

Tableau 62 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	275,40	1	275,40	0,66	.420
Erreur	293,06,01	70	418,66		
Temps	1141,66	1	1141,66	15,52***	.000
Temps x Attitude	227,55	1	227,55	3,093	.083
Erreur	5149,83	70	73,57		

*** $p < .001$

Tableau 63 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,18	1	0,18	0,00	.984
Erreur	29979,51	70	428,28		
Temps	152,54	1	152,54	1,35	.249
Temps x Attitude	187,50	1	187,50	1,66	.201
Erreur	7888,76	70	112,70		

Tableau 64 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger
beaucoup»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	2,90	1	2,90	0,01	.930
Erreur	26149,17	70	373,56		
Temps	294,26	1	294,26	2,46	.121
Temps x Attitude	22,39	1	22,39	0,19	.666
Erreur	8362,31	70			

Tableau 65 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	147,68	1	147,68	0,52	.475
Erreur	20044,87	70	286,36		
Temps	333,23	1	333,23	3,98	.050
Temps x Attitude	163,89	1	163,89	1,96	.166
Erreur	5854,32	70	83,63		

Tableau 66 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	703,49	1	703,49	1,57	.215
Erreur	31448,39	70	449,26		
Temps	92,84	1	92,84	1,08	.303
Temps x Attitude	283,74	1	283,74	3,29	.074
Erreur	6036,50	70			

Comportements reliés au retrait social

Tableau 67 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «joue seul»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	115,96	1	115,96	1,34	.251
Erreur	6070,07	70	86,72		
Temps	649,87	1	649,87	6,15*	.016
Temps x Attitude	63,38	1	63,38	0,60	.441
Erreur	7402,04	70	105,74		

* $p < .05$

Tableau 68 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «est timide»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	169,12	1	169,12	1,65	.203
Erreur	7182,00	70	102,60		
Temps	283,08	1	283,08	2,86	.095
Temps x Attitude	276,52	1	276,52	2,79	.099
Erreur	6938,94	70	99,13		

APPENDICE K

**Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des
enseignantes sur les effets du programme : Observation**

Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des
enseignantes sur les effets du programme : Observation

Dimensions positive et aversive des comportements observés :

Tableau 69 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,01	1	0,01	0,22	.640
Erreur	0,69	34	0,02		
Temps	0,007	1	0,007	1,35	.254
Temps x Attitude	0,000	1	0,000	0,06	.805
Erreur	0,178	34	0,005		

Tableau 70 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,04	1	0,04	3,73	.062
Erreur	0,34	34	0,01		
Temps	0,00	1	0,00	1,95	.171
Temps x Attitude	0,01	1	0,01	3,25	.080
Erreur	0,05	34	0,00		

Solutions proposées aux situations conflictuelles hypothétiques

Tableau 71 : Analyse de variance à mesures répétées pour les solutions proposées

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,03	1	0,03	0,00	.964
Erreur	182,44	15	12,16		
Temps	91,01	1	91,01	13,50**	.002
Temps x Attitude	0,65	1	0,65	0,10	.760
Erreur	101,11	15	6,74		

** $p < .01$

APPENDICE L

Analyses de variance supplémentaires évaluant les différences, au pré-test, entre le groupe autonomiste et le groupe directif au niveau des échelles du QECP

Analyses de variance supplémentaires évaluant les différences, au pré-test, entre le groupe autonomiste et le groupe directif au niveau des échelles du QECP

Tableau 72 : Analyse de variance pour l'échelle « hyperactivité »

Source de variation	SC	DI	CM	F	p
Attitude	59,73	1	59,73	1,75	.192
Erreur	1984,00	58	34,207		
Total	2043,73	59			

Tableau 73 : Analyse de variance pour l'échelle « agressivité »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	1,42	1	1,42	0,02	.885
Erreur	3923,43	58	67,65		
Total	3924,85	59			

Tableau 74 : Analyse de variance pour l'échelle « prosocialité »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	202,57	1	202,57	9,37**	.003
Erreur	1254,43	58	21,63		
Total	1457,00	59			

** $p < .01$

Tableau 75 : Analyse de variance pour l'échelle « retrait social »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	2,20	1	2,20	0,37	.548
Erreur	349,98	58	6,03		
Total	352,18	59			