

Université de Montréal

Rapport d'une intervention d'approche cognitivo-comportementale auprès d'élèves  
présentant des comportements agressifs.

Par

Josée Couillard

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'analyse d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures en vue de  
l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M.Sc.) en psychoéducation

Août 2007

## Résumé

Le programme de prévention de type ciblé présenté dans ce document a pour but de diminuer les comportements d'agressivité réactive par l'acquisition de connaissances et d'habiletés concernant la gestion des émotions et plus particulièrement de la colère ainsi que la résolution de problème. Un programme d'approche cognitivo-comportementale s'inspirant du programme « PARC » a été implanté en milieu scolaire primaire avec trois participants âgés de 9 à 11 ans. Un devis à cas unique de type ABA a été mis en place pour évaluer les impacts du programme d'intervention. Les résultats indiquent que les trois participants ont amélioré leurs connaissances concernant les émotions, la gestion de la colère et la résolution de problème. Par contre, cette amélioration des connaissances ne s'est pas transféré aux comportements puisque seulement un des trois participants présente une légère diminution au niveau des comportements agressifs réactifs. Quelques modifications telles qu'inclure un volet parent et enseignant à l'intervention, inclure les pairs prosociaux et étaler le programme sur une plus longue période de temps pourraient rendre ce programme plus prometteur.

## Remerciements

Je tiens à remercier mes parents qui m'ont soutenu autant moralement que financièrement tout au long de mes études. Sans eux ce projet n'aurait jamais vu le jour. Je remercie également M. Stéphane Cantin pour ses précieuses recommandations et sa grande disponibilité. Merci aussi à Nathalie Chad qui a été une accompagnatrice incomparable durant mes trois années de stage. Elle a été la clé qui est venu faciliter le processus d'implantation de ce projet.

## Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique.....	2
1.1 Description de la problématique.....	2
1.1.1 Prévalence.....	4
1.1.2 Facteurs de risque.....	4
1.1.2.1 Facteurs de risque à la petite enfance.....	5
1.1.2.2 Facteurs de risque à la période préscolaire.....	7
A) Caractéristiques sociocognitives.....	7
B) Régulation et compréhension des émotions.....	9
C) Tendance comportementale agressive.....	9
1.1.2.3 Facteurs de risque à la période scolaire.....	10
1.1.2.4 Conséquences.....	13
1.1.2.5 Facteurs de protection.....	14
1.1.3 Chaîne prédictive.....	14
1.2 Interventions déjà expérimentée.....	17
1.2.1 Type d'intervention et leurs résultats.....	17
1.2.1.1 Programmes de prévention précoce.....	17
1.2.1.2 Interventions ciblant les parents.....	18
1.2.1.3 Interventions ciblant l'enfant.....	19
1.2.1.4 Interventions à cibles multiples.....	23
1.2.2 Avantages et limites des études.....	24
Chapitre 2 : Intervention proposée.....	27
2.1 Pertinence.....	27
2.1.1 Place dans la chaîne prédictive.....	27
2.1.2 Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations.....	27
2.1.3 Apport de l'intervention à l'organisme.....	28
2.2 Description.....	28
2.2.1 Participants.....	28
2.2.2 Buts et objectifs.....	29
2.2.3 Programme et contenu.....	29
2.2.4 animateurs.....	31
2.2.5 Contexte spatiale.....	32

2.2.6 Contexte temporel et dosage.....	32
2.2.7 Stratégies de gestion des apprentissages.....	32
2.2.8 Stratégies de gestion des comportements.....	33
2.2.9 Stratégies de transfert et de généralisation.....	34
2.2.10 Système de reconnaissance.....	35
Chapitre 3 : Méthodes d'évaluation.....	37
3.1 Évaluation de l'implantation.....	37
3.1.1 Justification du choix des composantes.....	37
3.1.2 Instruments et procédure.....	37
3.2 Évaluation des effets.....	38
3.2.1 Devis.....	38
3.2.2 Instruments et procédure.....	39
3.2.2.1 Questionnaire sur les connaissances.....	39
3.2.2.2 Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels.....	40
3.2.2.3 Observation directes des comportements agressifs manifestés sur la cours d'école.....	41
3.2.2.4 Conflits et comportements agressifs tels que perçus par l'enseignant.....	42
3.2.2.5 Conflits et comportements agressifs tels qu'auto- rapportés par les enfants cibles.....	42
3.2.2.6 Échelle des dimensions du comportement (EDC).....	43
Chapitre 4 : Résultats.....	44
4.1 Évaluation de la mise en œuvre.....	44
4.1.1 Comparaison entre le prévu et le vécu.....	44
4.1.1.1 Conformité au programme et à son contenu.....	44
4.1.1.2 Dosage.....	45
4.1.1.3 Stratégies de gestion des apprentissages et des comportements.....	46
4.1.1.4 Stratégies de transfert et de généralisation.....	47
4.1.1.5 Intérêt des participants .....	48
4.1.1.6 Différenciation.....	48
4.1.2 Jugement global sur la conformité.....	48
4.1.3 Implications sur l'évaluation des effets.....	49
4.2 Évaluation des effets.....	50
4.2.1 Stratégies d'analyse employées.....	50
4.2.1.1 Évaluation des connaissances sur les émotions et stratégies de résolution de problème.....	51
4.2.1.2 Le répertoire de solutions pacifiques à un conflit.....	52
4.2.1.3 Conflits et comportements agressifs.....	53
A) Les comportements observés par les enseignants.....	54
B) Les comportements auto-rapportés par les participants.....	55

C) Les comportements observés par l'animatrice.....	57
D) Les comportements selon l'échelle des dimensions du comportement.....	58
Chapitre 5 : Discussion.....	60
5.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs.....	60
5.2 Liens entre les résultats et les composantes du programme.....	62
5.3 Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	64
5.4 Avantages et limites de l'intervention.....	65
Références.....	67
Annexes.....	ix
Annexe A : Fiche de préparation des ateliers.....	ix
Annexe B : Grille d'observation des ateliers.....	xxxii
Annexe C : Grille d'observation des stratégies de gestion des apprentissages et des comportements.....	xxxiii
Annexe D : Questionnaire sur les connaissances.....	xxxiv
Annexe E : Grille d'observation pour l'animatrice.....	xxxv
Annexe F : Grille de rapport des interactions pour l'enseignant(e).....	xxxvi
Annexe G : Grille d'auto-observation.....	xxxviii

## Liste des tableaux

Tableau 1: Minutes d'exposition des ateliers de groupe.....	45
Tableau 2: Type de solution nommé par les trois participants aux trois mises en situation de l'entrevue de résolution de problème.....	53
Tableau 3: Résultats à l'échelle agressivité et opposition de l'EDC pour les trois participants.....	58

## Liste des figures

Figure 1 : Chaîne prédictive.....	16
Figure 2 : Fréquence des stratégies de gestion des apprentissages.....	47
Figure 3 : Fréquence des stratégies de gestion des comportements.....	47
Figure 4: Connaissances concernant les émotions pour les trois participants.....	51
Figure 5 : Connaissances concernant la gestion de la colère.....	51
Figure 6: Connaissances concernant la résolution de problème.....	52
Figure 7: Présence de conflit selon l'enseignant .....	54
Figure 8: Agressivité réactive envers d'autres enfants selon l'enseignant.....	54
Figure 9: Agressivité réactive face aux enseignants selon l'enseignant.....	54
Figure 10: Présence de conflit selon les participants.....	55
Figure 11: Agressivité réactive envers d'autres enfants selon les participants.....	56
Figure 12: Agressivité réactive envers un enseignant selon les participants.....	56
Figure 13: L'agressivité réactive envers d'autres enfants selon l'animatrice.....	57
Figure 14: L'agressivité réactive envers un enseignant selon l'animatrice .....	58

## Introduction

Les comportements agressifs chez les enfants sont une problématique au cœur des préoccupations des intervenants et des parents. Bien que la prévalence de cette problématique reste difficile à établir en raison des difficultés de définition, une étude de Tremblay, Gagnon, Vitaro, LeBlanc, Larivée, Charlebois, & Boileau (1990 dans Vitaro, Dobkin, Gagnon, et Leblanc, 1994) nous indique que, selon les enseignants, 7.7% des garçons de maternelle et 6.9% des garçons de première année seraient agressifs, turbulents et indisciplinés. Ces taux sont de 1.6% pour les filles en maternelle et de 1.3% en première année. Les comportements agressifs et antisociaux chez l'enfant d'âge préscolaire sont un très bon prédicteur de difficultés d'adaptation à l'âge scolaire et l'adolescence (rejet des pairs prosociaux, échec scolaire, association à des pairs déviants, abus de drogue et d'alcool, décrochage) ainsi que d'un comportement antisocial à l'âge adulte (Vitaro et Gagnon, 2000). Considérant les connaissances actuelles concernant ces différentes problématiques, plusieurs auteurs croient que nos efforts doivent se concentrer sur la prévention de ces troubles plutôt que sur leur traitement (Gagnon et Vitaro, 2000; Hawkins, Arthur, & Olson, 1997; Reid & Eddy, 1997).

En conséquence, voici les hypothèses de ce projet d'intervention. Nous croyons qu'un programme d'intervention ciblée pourra améliorer les connaissances des émotions, des techniques pour gérer sa colère et du processus de résolution de conflit. Ces connaissances viendraient par la suite diminuer les comportements agressifs en leur permettant de réagir de façon prosociale face aux conflits et aux provocations qui engendrent souvent des comportements d'agressivité réactives chez des enfants qui ont de la difficulté à gérer leurs émotions. Le projet a été implanté en milieu scolaire durant sept semaines auprès de trois élèves du primaire qui ont été préalablement identifiés par le milieu comme étant plus agressifs que la majorité des élèves. Le rapport de ce projet que nous présentons dans ce document est divisé en cinq chapitres qui sont

présentés comme suit : le contexte théorique, la description de l'intervention proposée, les méthodes d'évaluation, les résultats et la discussion.

## 1- CONTEXTE THÉORIQUE

### 1.1 Description de la problématique

Il est difficile de définir la notion de comportements agressifs chez l'enfant. Deux approches peuvent être utilisées lorsqu'il s'agit de définir ce concept, soit une approche catégorielle et une approche dimensionnelle. La première est centrée sur des catégories diagnostiques. Le trouble est alors considéré comme absent ou présent. Les catégories trouble des conduites et trouble oppositionnel avec provocation décrites dans le DSM-IV (APA, 1994) incluent plusieurs comportements dits agressifs. Cette approche ne sera pas utilisée durant le travail puisque nous ne voulons pas nous limiter aux enfants rencontrant les critères diagnostiques du trouble, mais plutôt viser l'ensemble des enfants à risque de développer des comportements agressifs. L'approche dimensionnelle sera donc utilisée pour définir la problématique. Dans cette approche, les comportements agressifs sont évalués sur un continuum allant d'une fréquence, d'une durée et d'une intensité nulles à élevées (Vitaro, Dobkin, Gagnon, & LeBlanc, 1994).

Pour définir un comportement agressif, plusieurs typologies ont été développées. Premièrement, une distinction doit être faite entre l'agressivité instrumentale et l'agressivité hostile. L'agressivité instrumentale est celle qui est utilisée pour obtenir des gains et des avantages matériels ou relationnels. L'agressivité hostile est utilisée dans le but de faire souffrir l'autre ou se venger, mais n'est pas faite dans le but premier d'obtenir des avantages (Atkins, Stoff, Osborne, & Brown, 1993; Dumas, 2003). Ces deux types d'agressivité peuvent être physiques ou verbaux. L'agressivité hostile et verbale augmente avec l'âge et le développement du langage alors que l'agressivité instrumentale diminue avec l'âge (Atkins et al., 1993; Dumas,

2003). Quant à l'agressivité physique, elle a tendance à diminuer quelque peu, sauf chez certains enfants chez qui elle pourra être plus fréquente, plus hostile et fréquemment accompagnée d'impulsivité. Ces enfants sont ceux présentant un pronostic plus négatif puisque cette augmentation les met plus à risque de développer un trouble d'opposition et un trouble des conduites (Atkins et al., 1993). De plus, les filles utilisent davantage l'agressivité verbale contrairement aux garçons qui utilisent plus l'agressivité physique (Björkgvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1991).

L'agressivité peut aussi être qualifiée de proactive ou réactive. L'agressivité proactive réfère aux comportements agressifs qui sont orientés vers un but (par exemple menacer et brutaliser un autre élève dans le but de l'intimider). L'agressivité réactive réfère quant à elle aux réactions de l'enfant en réponse aux intentions hostiles qu'il attribue à l'autre et à la colère que cela suscite chez lui (Dodge & Schwatz, 1997; Dumas, 2003).

Une distinction doit aussi être faite entre l'agressivité directe et l'agressivité indirecte. Dans le cas où un enfant utilise l'agressivité directe, il affronte directement la personne ou s'oppose ouvertement à elle. Ce type d'agressivité est davantage utilisé par les garçons que par les filles (Dumas, 2000, 2003). Dans le cas où un enfant utilise l'agressivité indirecte ou relationnelle, il utilise les pairs pour atteindre sa victime (par exemple en répandant de fausses rumeurs ou en brisant sa confiance et en divulguant ses secrets). C'est une forme d'agressivité qui fait appel à la manipulation sociale. L'agresseur peut ainsi s'allier à d'autres pairs pour en venir à exclure sa victime du groupe (Dumas, 2003; Rys & Bear, 1997). Les filles utilisent davantage ce type d'agressivité et en sont également plus victime que les garçons (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Rys & Bear, 1997).

### *1.1.1 Prévalence*

Il est difficile d'établir la prévalence exacte des problèmes d'agressivité puisque dans les études, ce taux varie en fonction des définitions retenues pour définir les conduites agressives, des instruments d'évaluation utilisés, de la source d'information ainsi que du sexe et de l'âge des enfants. Des résultats provenant des études longitudinales faites par le groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (Tremblay, Gagnon, Vitaro, LeBlanc, Larivée, Charlebois, & Boileau, 1990, dans Vitaro et al., 1994) donnent une idée de ce taux de prévalence à Montréal. Ainsi, selon les enseignants, 7.7% des garçons de maternelle et 6.9% des garçons de première année seraient agressifs, turbulents et indisciplinés. Ces taux sont de 1.6% pour les filles en maternelle et de 1.3% en première année. Selon les mères, ce serait plutôt 3.7% des garçons de maternelle et 2.5% des garçons de première année qui pourraient être qualifiés d'agressifs, turbulents et indisciplinés. Les taux sont de 1.3% en maternelle et de 1.5% en première année pour les filles. Offord, Boyle et Racine (1991) ont étudié les taux de prévalence de certains comportements agressifs chez les garçons et les filles de quatre à onze ans. Les garçons seraient donc souvent impliqués dans des batailles (22.4% selon les parents et 30.9% selon les enseignants), seraient méchants envers les autres (15% et 21.8%), attaqueraient physiquement les autres (7.2% et 18.1%) et détruiraient leurs propres choses (16.7% et 10.7%) et celles d'autrui (13.2% et 10.6%). Chez les filles, les pourcentages sont moins élevés, mais les données montrent qu'elles peuvent être méchantes envers les autres (10.7% selon les parents et 9.6% selon les enseignants), qu'elles sont souvent impliquées dans des batailles (8.5% et 9.8%) et qu'elles peuvent détruire leurs propres choses (9.1% et 2.1%) et celles des autres (6.3% et 4.4%).

### *1.1.2 Facteurs de risque*

Les facteurs de risque associés aux comportements agressifs sont de quatre ordres : personnels et interpersonnels, familiaux et environnementaux. Les auteurs s'entendent pour dire

que plus le nombre de facteurs de risque présents chez l'enfant est élevé et plus cet enfant est à risque de développer des comportements agressifs et antisociaux à l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte (Dumas, 2000, 2003; Reid & Eddy, 1997; Tremblay, LeMarquant & Vitaro, 1999). Les facteurs de risque et les liens qui les unissent seront présentés selon les périodes de développement auxquels ils apparaissent et ont le plus d'influence.

#### *1.1.2.1 Facteurs de risque à la petite enfance.*

Certaines caractéristiques du tempérament sont associées à la manifestation de conduites agressives. Le tempérament est un ensemble de dispositions de base qui sont constantes et inhérentes à l'enfant. Ces dispositions sont à la base de l'expression de l'activité, de la réactivité, de l'émotivité et de la sociabilité chez l'enfant. Ces éléments du tempérament sont en place tôt dans l'existence et ils sont tous fortement influencés par des facteurs biologiques. Puis, au cours du développement, ils deviennent de plus en plus influencés par les expériences que l'enfant aura vécues. L'enfant présentant un tempérament difficile est facilement irrité, il fait preuve d'humeur inégale ou négative et de comportements irréguliers. Il a également de la difficulté à réguler ses émotions (Gagnon & Vitaro, 2000). Un tempérament difficile semble exercer une influence directe sur le développement ultérieur des conduites agressives (Graham, Rutter & George, 1973, Sanson, Oberklaid, Pedlow & Prior, 1991).

Un tempérament difficile exerce aussi une influence indirecte sur le développement des conduites agressives en augmentant le risque d'interactions négatives avec les parents (Campbell & Ewing, 1990; Sanson, Smart, Prior, & Oberklaid, 1993; Webster-Stratton & Eyberg, 1982). Pour ce faire, il pourra s'allier avec des facteurs d'adversité socio-familiaux. Les principaux facteurs d'adversité reliés aux conduites agressives sont : les conflits conjugaux entre les parents (Katz & Gottman, 1993), la criminalité et les comportements antisociaux chez le parent (McCord, 1991), les troubles psychopathologiques (Dumas, Gibson, & Albin, 1989; Pannacione & Wahler,

1986), les toxicomanies (Fitzgerald, Sullivan, Ham, Zucker, Bruckel, & Schneider, 1993), l'isolement sociale (Dumas & Wahler, 1983), la monoparentalité (Tremblay, Charlebois, Gagnon, & Larivée, 1987) et le fait de vivre dans un milieu socioéconomique faible et d'être exposé au racisme et à la violence dans le quartier et dans les médias (Bolger, Patterson, Thompson, & Kupersmidt, 1995; Hawkins, Arturs, & Olson, 1997; Reid & Eddy, 1997; Shaw & Winslow, 1997). Ces facteurs causent davantage de stress chez les parents qui deviennent moins en mesure de gérer les interactions difficiles avec leur enfant. Leurs pratiques parentales en sont donc affectées. À leur tour, ces pratiques négatives augmenteront le risque que l'enfant développe des comportements agressifs (Dumas, 2000,2003).

La dynamique familiale est caractérisée par des échanges coercitifs et punitifs. Dans une perspective transactionnelle, les pratiques parentales seraient ici autant la cause que l'effet des problèmes de l'enfant. Patterson (1982, dans Dumas 2003) a examiné de plus près la dynamique coercitive présente à l'intérieur des familles d'enfants agressifs. Dans son modèle, les comportements indésirables seraient premièrement renforcés positivement (par exemple, en leur portant attention). Par contre, le renforcement négatif est le concept clé du modèle de Patterson. Lorsque le parent effectuerait des demandes à l'enfant, ce dernier s'opposerait. Le parent finirait par retirer sa demande. Dans ce cas, l'enfant est renforcé dans ses comportements agressifs et opposants puisque le parent a retiré sa demande et qu'ainsi l'enfant n'a pas à se soumettre à la demande. Il aura donc tendance à reproduire ce type de comportement la prochaine fois qu'une demande lui sera faite. Et le parent est également renforcé dans son comportement de retirer sa demande puisque l'enfant a arrêté ses comportements agressifs et opposants. La prochaine fois, il aura tendance à retirer ses demandes pour éviter que son enfant s'oppose. Ce processus de renforcement négatif contribue à l'escalade de l'intensité dans les relations coercitives. En effet, dans certaines situations, le parent en viendra à ne pas retirer tout de suite sa demande et à insister

pour que l'enfant obéisse. Celui-ci aura tendance à augmenter l'intensité de ses comportements agressifs et oppositionnels dans le but d'amener son parent à retirer sa demande. Le cycle de la coercition est maintenant en place. Dans ce genre de dynamique familiale, la discipline est souvent incohérente (Dumas, 2000; Vitaro et al, 1994) et les relations comporteraient peu d'expressions positives et affectueuses et peu d'encouragements aux comportements prosociaux (Gardner, 1987; Loeber & Schmalin, 1985). Ces pratiques parentales négatives augmentent le risque que l'enfant développe un type d'attachement inséure. Il est rapporté dans la littérature que ce type d'attachement se rencontre effectivement plus fréquemment chez les enfants manifestant des conduites agressives (Greenberg, Speltz, DeKlyen, & Endriga, 1991; Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 1993).

#### *1.1.2.2 Facteurs de risque à la période préscolaire*

##### *A) Caractéristiques sociocognitives.*

À l'âge préscolaire, les enfants présentant plusieurs des facteurs de risque décrits plus haut pourront développer des lacunes sur le plan sociocognitif. En effet, les enfants agressifs présentent certaines lacunes au plan des habiletés à résoudre des problèmes et particulièrement des problèmes de type relationnel qui comportent des éléments de provocation, de coercition et de menaces (Lochman & Lampron, 1987; Vitaro & Pelletier, 1991). Le processus du traitement de l'information sociale développé par Dodge (1986) qui comprend cinq niveaux met en évidence certaines caractéristiques sociocognitives présentes chez les enfants agressifs qui peuvent affecter leurs habiletés à établir et à maintenir des relations harmonieuses avec autrui. Par ailleurs, les lacunes présentes peuvent se manifester différemment selon que l'enfant présente plus d'agressivité réactive ou plus d'agressivité proactive. Le premier niveau du modèle concerne la perception des situations sociales. Les enfants agressifs n'utiliseraient pas toutes les informations disponibles pour porter un jugement sur la situation problématique. Les éléments

négatifs ou hostiles seraient en effet retenus plus facilement. (Asarnow & Callan, 1985; Dodge & Frame, 1982; Dodge, 1993; Dodge & Schwartz, 1997). Le deuxième niveau concerne l'attribution d'intention à autrui dans des situations ambiguës. Les enfants agressifs attribueraient plus d'intentions hostiles à autrui. Les déficits dans ces deux niveaux seraient présents principalement chez les enfants présentant de l'agressivité réactive (Dodge, 1993; Dumas, 2003; Gagnon & Coutu, 1986; Lochman & Lampron, 1987; Yoon, Hughes, Cavell, & Thompson, 2000). Le troisième niveau concerne le choix des comportements à adopter pour résoudre un problème interpersonnel. Le répertoire de solution des enfants agressifs (que ce soit réactif ou proactif) contient beaucoup plus d'attitudes et de comportements hostiles et ces solutions seraient plus facilement reconnues par eux que par les enfants qui ne sont pas agressifs (Dodge, 1993; Dodge & Schwartz, 1997; Yoon et al., 2000). Le quatrième niveau consiste en l'évaluation des solutions envisagées. Les enfants agressifs, et particulièrement ceux de type proactif, évalueraient positivement les conduites agressives en pensant qu'elles leur apporteraient plus de gains matériels et autres effets positifs. Ils auraient aussi plus confiance en leurs habiletés d'utiliser des comportements agressifs que des enfants non agressifs ou agressifs réactifs (Dodge & Schwartz, 1997; Perry, Perry, & Rarmussen, 1986; Yoon et al., 2000). Les enfants agressifs réactifs, quant à eux, ne prendraient pas le temps de réfléchir avant d'agir et ils auraient de la difficulté à contrôler leurs émotions négatives. L'évaluation des solutions se ferait donc trop rapidement (Lochman & Lampron, 1987; Vitaro, Pelletier, & Coutu, 1988; Yoon et al., 2000). Finalement, le dernier niveau se rapporte à l'exécution des solutions sélectionnées. Les enfants agressifs, en général, manqueraient d'habiletés sociales pour appliquer une solution pacifique (Lochman, Dunn & Klimes-Dougan, 1993). Dû à ces nombreuses lacunes, au niveau des processus sociocognitifs, l'enfant développerait moins d'habiletés sociales et serait renforcé dans l'utilisation de comportements agressifs pour solutionner ses conflits.

### *B) Régulation et compréhension des émotions*

L'enfant présentant plusieurs facteurs de risque décrit plus haut durant la période de la petite enfance aura tendance à ressentir et à exprimer davantage de colère et de frustration (Katz & Gottman, 1993; Studer, 1996). Il aura plus de difficulté à gérer ses émotions négatives (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000). En effet, les enfants agressifs et particulièrement ceux de type réactif, ont tendance à manifester plus d'affects négatifs dans leur vie en général et un plus haut degré de colère lors d'interaction agressive avec leurs pairs (Arsenio & Lover, 1997). De plus, ces enfants ont plus de difficulté que leurs pairs prosociaux à reconnaître et comprendre ce que sont les émotions (les siennes et celles des autres), à les exprimer correctement et à développer des techniques pour les contrôler (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995). Une régulation émotionnelle déficiente, une faible tolérance à la frustration et une faible compréhension des émotions ont des impacts à tous les niveaux du processus de traitement de l'information sociale décrit plus haut (Crick et Dodge, 1994). En effet, si l'enfant n'est pas en mesure d'identifier correctement ses émotions et celles des autres, il n'arrivera pas à bien analyser les situations sociales et à générer des solutions positives lors d'un problème relationnel (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995). Les cognitions et les émotions sont donc liées dans un processus transactionnel et s'influencent les unes les autres.

### *C) Tendance comportementale agressive*

En étant exposé à une dynamique familiale centrée sur la coercition, l'enfant apprend par modelage et renforcement à valoriser et à utiliser des comportements agressifs dans ses relations avec autrui (Katz & Gottman, 1993; Studer, 1996). Les déficits sur le plan sociocognitif et de la régulation des émotions aggravent et maintiennent cette tendance aux comportements agressifs. Ainsi, le répertoire de solution des enfants agressifs contient davantage de solutions agressives et celles-ci sont plus facilement reconnues en mémoire (Crick et Dodge, 1994).

### *1.1.2.3 Facteurs de risque à la période scolaire*

La tendance agressive se poursuivra à l'âge scolaire. En effet, l'enfant transposera dans ce milieu le mode de relation coercitif et aversif auquel il est habitué dans ses relations interpersonnelles. Ses relations avec son enseignante deviendront rapidement tendues. L'enseignante en viendra à le percevoir négativement. Il sera donc plus souvent punis et expulsé de la classe (Vitaro et al., 1994)

Ses relations avec les pairs s'en ressentiront également. Compte tenu du caractère inadéquat de leurs comportements sociaux, les enfants agressifs sont fréquemment rejetés par leurs pairs (Cairns, Caldwell, Estell, & Neckerman, 1997; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Dodge, 1993; Olson & Hoza, 1993). L'enfant agressif étant moins sensible aux rétroactions négatives de ses pairs lorsqu'il émet des comportements perturbateurs, il aura tendance à les maintenir (Zakrski et Coie, 1996). De plus, il entretiendrait également un biais positif quant à ses compétences sociales et aurait tendance à se voir comme accepté du groupe même si ses pairs et son enseignant le perçoivent comme étant rejeté (David & Kistner, 2000; Hugues, Cavell, & Grossman, 1997; Hugues, Cavell, & Prasad-Gaur, 2001; Hymel, Bowker & Woody, 1993, Zakrski et Coie, 1996). Cela peut s'expliquer en partie parce que les relations d'amitié des enfants agressifs ne sont pas moins nombreuses que les enfants non-agressifs et cela surtout dans le cas des enfants agressifs proactifs (Cairns, Caldwell, Estell, & Neckerman, 1997). Ce biais peut aussi se relier à une régulation émotionnelle déficiente. En effet, l'enfant peut être enclin à rejeter les rétroactions négatives venant de ses pairs car cela provoque des émotions négatives et atteint son estime de soi. Dû au fait que sa vision de lui-même diverge de la rétroaction que lui envoient les autres, il ressentira de la colère et aura de la difficulté à la contrôler ce qui le mènera à poser d'autres gestes agressifs (David & Kistner, 2000). Ses biais pourront donc maintenir les comportements agressifs puisque l'enfant n'étant pas conscient des conséquences négatives de

ses comportements, il ne sera pas motivé à les changer (Hugues, Cavell et Grossman, 1997; Hugues, Cavell, & Prasad-Gaur, 2001).

Les enfants agressifs les plus rejetés par leurs pairs sont ceux qui manifestent peu de comportements prosociaux et qui sont très impulsifs (Unever, 2005; Yoon, Hugues, Cavell, & Thompson, 2000). Chez ces enfants présentant un haut degré d'impulsivité, les comportements agressifs ne sont donc pas orientés vers un but, mais sont plutôt une réaction défensive aux intentions hostiles qu'ils attribuent à l'autre et à la colère que cela suscite chez eux. Ils présentent donc un plus haut degré d'agressivité réactive. Ces enfants sont souvent autant victime qu'agresseur (Unever, 2005; Yoon et al., 2000). En effet, leurs comportements aversifs en situation sociale amènent les pairs à les rejeter et les victimiser. Comme nous l'avons décrit plus haut, cela provoquera de la colère chez l'enfant qui y répondra de manière agressive. Ce manque de contrôle des émotions est perçu de manière négative par les pairs qui auront tendance à augmenter leurs gestes de rejet et de victimisation (Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillessen, Lemerise, & Bateman, 1998). Ces expériences négatives avec les pairs maintiennent les déficits sociocognitifs, la régulation émotionnelle déficiente et les conduites agressives de l'enfant. Celui-ci en vient à percevoir les autres enfants comme rejetants et hostiles, à ainsi ressentir plus de colère en situation sociale et cela le maintient dans le cercle vicieux de l'agressivité réactive et de la victimisation (Guerra, Asher, & Desrosier, 2004; Schwartz et al., 1998). De plus, la difficulté à gérer les émotions négatives et les expériences sociales négatives mettent également l'enfant plus à risque de ressentir de la détresse émotionnelle. Plusieurs études (Garber, Braafladt, & Weiss, 1995; Garber, Braafladt, & Zeman, 1991; Kumpulainen et al., 1998; Schwartz, 2000) rapportent donc que les enfants agressifs réactifs qui sont autant victime qu'agresseur présentent plus de symptômes dépressifs que les enfants qui sont seulement agresseur.

Certains enfants agressifs vivent un moins grand degré de rejet par leurs pairs. Ceux-ci présentent habituellement plus d'agressivité proactive que réactive et se retrouvent la majorité du temps dans la position d'agresseur. Ces enfants valorisent l'agressivité comme moyen pour obtenir des avantages sociaux ou matériels. Leurs comportements agressifs sont donc plus contrôlés et orientés vers un but. Ces comportements qui sont beaucoup moins impulsifs que chez l'enfant agressif réactif semblent être moins aversifs pour les pairs (Schwartz et al, 1998; Unever, 2005).

Ceux qui sont rejetés des pairs prosociaux auront tendance à s'associer à d'autres enfants agressifs. Plus de conflits surviendront à l'intérieur de ce type de relation d'amitié (Brendgen et al., 2002; Cairns, & al., 1997). Le fait de s'associer à d'autres pairs agressifs contribuera également à marginaliser de plus en plus l'enfant. Celui-ci sera donc privé de l'influence des pairs prosociaux et le développement de ses habiletés sociocognitives et sociales en sera d'autant plus retardé (Cairns, & al., 1997). Cette association est également un facteur de maintien et même d'augmentation des comportements agressifs puisqu'en s'associant avec des pairs déviants, ceux-ci augmenteront la valorisation de l'utilisation de ce type de comportement (Cairns, & al., 1997; Keenan et al., 1995).

Le rejet de la part des pairs et des enseignants est susceptible d'entraver le fonctionnement scolaire des enfants agressifs. En effet, en étant souvent expulsés de la classe suite à ses comportements dérangeants, ils manqueront certains éléments du contenu académique. De plus, en s'associant à d'autres enfants agressifs qui ne valorisent pas la réussite scolaire et les comportements appropriés en classe, l'enfant développera moins d'intérêt au milieu scolaire et sera aussi moins attaché à ce milieu. Ses échecs pourront le renforcer dans ce manque d'intérêt (Hawkins, Arthur & Olson, 1997, Hinshaw & Zupan, 1997).

Tous les enfants agressifs ne vivent donc pas les mêmes expériences sociales. Le portrait est souvent différent d'un enfant à l'autre puisque chaque enfant présente un certain degré d'agressivité proactive et réactive et que cela vient teinter ses expériences interpersonnelles. Malgré tout, nous pouvons conclure que les enfants présentant un plus haut degré d'agressivité réactive ont un pronostic plus négatif puisque ce sont ceux qui présentent des difficultés plus marquées tant sur le plan scolaire que sur le plan interpersonnel dû à leur déficit au niveau de l'autocontrôle et de la régulation des émotions (Schwartz, Proctor, & Chien, 2001). Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité vient donc particulièrement aggraver les difficultés interpersonnelles et scolaires lorsqu'il est présent chez l'enfant puisqu'il augmente son degré d'impulsivité (Moffit, 1990, Robins, 1991; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1998).

#### *1.1.2.4 Conséquences*

Les enfants d'âge scolaire présentant un haut degré d'agressivité, et particulièrement d'agressivité physique, ont une probabilité élevée de développer un trouble d'opposition et un trouble des conduites (Loeber, Green, Keenan, & Lahey, 1995). La présence d'un trouble d'inattention avec hyperactivité vient également augmenter cette probabilité. En effet, l'impulsivité qui caractérise ce trouble associée à des comportements d'agressivité physique prédit l'aggravation et la persistance du trouble des conduites (Moffit, 1990; Loeber et al., 1995).

L'adolescent agressif aura tendance à s'associer avec des pairs qui le sont également. Cette association à des pairs déviants est un facteur de risque important du développement et de l'aggravation des conduites délinquantes (Hinshaw et Zupan, 1997), de la consommation de drogue (Keenan et al., 1995, Van Kammen, Loeber & Stouthamer-Loeber, 1991) et du décrochage scolaire (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989, French et Conrad, 2001, Vitaro et al, 1994). Les échecs et l'abandon scolaire, les problèmes de toxicomanie ainsi que l'appartenance à

un groupe d'adolescents déviants vont à leur tour maintenir et augmenter les comportements agressifs (Reid et Eddy, 1997). Les sentiments dépressifs sont aussi plus marqués et plus fréquents (Vernberg, 1990). À l'âge adulte, les comportements agressifs ont tendance à se maintenir et à être associés à une plus forte probabilité d'incarcération (Pulkkinen et Pitkänen, 1993).

#### *1.1.2.5 Facteurs de protection.*

Les facteurs de protection des comportements agressifs et antisociaux ne sont pas des éléments ayant beaucoup retenu l'attention des chercheurs. Nous pouvons malgré tout mentionner comme facteur de protection sur le plan individuel le fait de présenter un quotient intellectuel élevé ainsi qu'un plus grand répertoire d'habiletés socio-cognitives et comportementales au niveau de la communication et de la résolution de conflit (Denham & Burton, 1996 Tremblay, LeMarquant & Vitaro, 1999). De plus, sur le plan social, le fait de développer une relation positive et chaleureuse avec un adulte, l'implication dans une activité parascolaire et l'appartenance à un groupe (scolaire, communautaire ou un groupe de pairs) qui valorise le succès scolaire, les comportements prosociaux et les normes sociales sont des facteurs de protection importants (Hawkins & al., 1997).

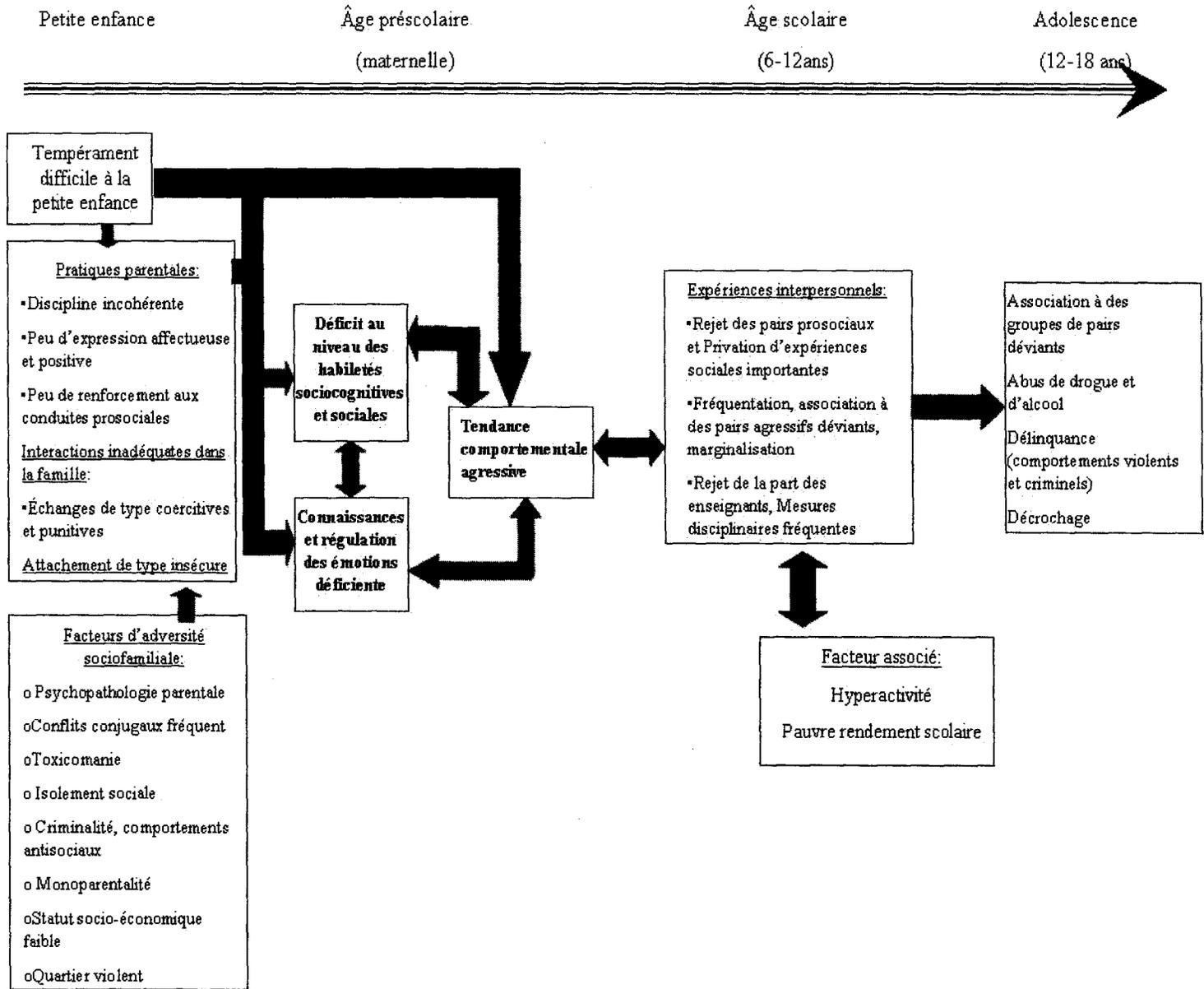
#### *1.1.3 Chaîne prédictive*

Il est possible d'établir une chaîne prédictive permettant de rendre compte du développement des comportements agressifs et antisociaux en partant de la naissance jusqu'à l'adolescence. La représentation graphique de cette chaîne se retrouve à la figure 1. Un ensemble de vulnérabilités individuelles et familiales peut prédisposer un enfant à développer tôt à l'enfance des comportements agressifs. En effet, un tempérament difficile chez l'enfant ainsi que des pratiques parentales négatives (discipline incohérente, peu d'expression affectueuse, peu de renforcement aux conduites prosociales, etc.) augmente la probabilité de développer un type

d'attachement insécuré et des interactions familiales coercitives. La présence de plusieurs facteurs d'adversité familiale peut également venir accentuer ces interactions négatives à l'intérieur de la famille.

En raison de ce qu'il a vécu à la petite enfance, l'enfant entre à l'école maternelle avec des lacunes sur le plan des habiletés sociocognitives et sociales ainsi qu'au niveau de la connaissance et la régulation de ses émotions. Ces éléments peuvent l'amener à utiliser des comportements agressifs lorsqu'il fait face à un conflit. À son entrée à la période scolaire, il aura tendance à reproduire les conduites agressives et coercitives apprises dans sa famille. Ce type de comportement peut provoquer le rejet par les pairs prosociaux et également par les enseignants. En étant rejeté des pairs prosociaux, il pourra s'associer à des pairs déviant qui sont eux aussi agressifs. Ce type de fréquentation ne permettra pas à l'enfant de pratiquer ses habiletés sociales et le contrôle de ses émotions. Ce type de pair participera donc au maintien et à l'aggravation des comportements agressifs en les valorisant. Des difficultés académiques pourront aussi se développer. Cet ensemble de difficultés présentes à l'âge scolaire peut prédisposer l'enfant à développer un trouble d'opposition et un trouble des conduites. Les expériences négatives vécues aux niveaux académique et social se poursuivant à l'adolescence, cela augmente le risque de décrochage scolaire, de symptômes dépressifs, de toxicomanie et de conduite délinquante.

Figure 1 : Chaîne prédictive



## 1.2 Interventions déjà expérimentées

### 1.2.1 Type d'intervention et leurs résultats

Plusieurs types de programme existent dans le but de prévenir l'apparition des comportements agressifs ou de les diminuer pour prévenir les conséquences qui y sont reliées. Il existe premièrement les programmes de prévention précoce. Ce type de programme vise à modifier chez les enfants en bas âge les facteurs de risque présents dans l'environnement familial et social et qui sont associés à des problèmes d'adaptation au cours du développement de l'enfant. Lors de l'implantation de ces programmes, les comportements agressifs ne sont pas encore manifestes. D'autres interventions s'adressant aux parents, aux enfants ou à plusieurs personnes à la fois ayant une influence sur les comportements de l'enfant (intervention à cibles multiples) peuvent également être mis en place lorsque les comportements agressifs font leur apparition ou qu'il y est une forte probabilité qu'ils apparaissent. Nous décrierons certaines interventions appartenant à ces catégories ainsi que leurs résultats.

#### 1.2.1.1 Programmes de prévention précoce

Ces programmes offrent aux parents des services communautaires, des formations d'habiletés parentales, des ateliers de stimulation précoce ou d'apprentissage de compétences sociales pour les jeunes enfants. Gagnon et Vitaro (2000) rapportent que, pour ce type de programme, les plus prometteurs sont le «Syracuse family development research program» (Lally, Mangione, & Honig, 1988) et le «Prenatal and infancy home visitation by nurses» (Olds & al., 1997) qui sont instaurés pendant la période périnatale. D'autres comme le «Yale child welfare project» (Seitz, Rosenbaum, & Apfel, 1985), le «Houston parent-child development center project» (Johnson & Walker, 1987) et le «Infant health and development program» (McCarton et al., 1997) visent spécifiquement la petite enfance tandis que le «High/Scope perry preschool project» (Schweinhart & Weikart, 1993) et le programme «Partners» (Webster-

Stratton, 1998) visent la période préscolaire. En général, les résultats obtenus par ces programmes sont positifs et contribuent à modifier plusieurs facteurs de risque présents durant les périodes auxquelles ils sont instaurés. Par contre, Gagnon et Vitaro (2000) soulignent qu'à long terme, les impacts sur les conduites agressives sont moins clairs.

### *1.2.1.2 Interventions ciblant les parents*

Ces programmes découlent de la corrélation existant entre les comportements agressifs et les pratiques parentales déficientes. Plusieurs programmes tel que le «Parent management training» (Kazdin, 2003) et le «Parent-Child interaction therapy» (Brinkmeyer & Eyberg, 2003) visent à modifier ces pratiques, à outiller les parents dans la gestion des comportements perturbateurs des enfants et à améliorer la relation entre le parent et l'enfant. Pour ce faire, ils mettent l'emphase sur l'établissement de règles claires à la maison, l'application constante des conséquences préétablies, la supervision de l'enfant, l'application de techniques de résolution de problèmes avec l'enfant et le renforcement des comportements appropriés chez ce dernier. Pour atteindre ces différents objectifs, les principaux moyens utilisés sont les discussions de groupe, les vidéo modelant les habiletés à acquérir et certaines activités supervisées par les intervenants permettant la mise en application des habiletés en présence des enfants. Les deux programmes nommés plus haut ont été rigoureusement évalués par plusieurs études à devis expérimental ou quasi expérimental. Ces études rapportent que les parents ayant suivi ce type de programme rapportaient moins de comportements perturbateurs chez leur enfant. Suite au programme, les parents rapportaient également un moins haut niveau de stress, moins de symptômes psychopathologiques et des relations familiales plus harmonieuses (Kazdin, Siegel, & Bass, 1992). L'impact sur les pratiques parentales n'a pas été mesuré directement, mais l'amélioration au niveau du degré de stress, des symptômes psychopathologiques et des relations familiales

pourrait indirectement affecter les pratiques parentales en rendant les parents plus disponibles à leurs enfants.

### *1.2.1.3 Interventions ciblant l'enfant*

L'école représente un contexte déterminant dans le maintien ou l'aggravation des comportements agressifs puisque, pendant cette étape, de nombreux facteurs de risque viennent s'ajouter à ceux déjà présents dans la vie de l'enfant (ex : rejet par les pairs, par l'enseignant, difficultés académiques). Les programmes offerts dans ce milieu peuvent faire partie intégrante d'un programme d'intervention à cibles multiples comme nous le décrirons plus loin, mais ils peuvent également être implantés seuls à l'ensemble des élèves d'une classe ou à de petits groupes d'élèves ciblés.

Un premier type d'intervention utilisé se base sur la théorie du conditionnement opérant. Le renforcement positif est donc utilisé pour augmenter la probabilité de réapparition d'un comportement et l'utilisation des conséquences pour diminuer cette probabilité. Ce type d'intervention comportemental est fréquemment utilisé pour la gestion des comportements en classe. Un exemple de programme de cette approche se nomme le «Good behavior game» (Dolan et al., 1993). Dans ce programme, des équipes sont formées à l'intérieur de la classe contenant chacune un ou deux élèves perturbateurs. Durant les périodes de classe, des activités de jeux ont lieu et les élèves doivent éviter la manifestation de comportements agressifs et perturbateurs. La production de tels comportements donne des points de pénalité à l'équipe du joueur ayant manifesté le comportement. Des renforcements sont également prévus pour les équipes qui réussissent à accumuler des points pour leurs comportements positifs. Ces ateliers sont animés par les enseignantes de la classe qui ont préalablement reçu une formation d'une quarantaine d'heures. Les études à court terme (après environ un an d'intervention) ont démontré que, d'après le point de vue des enseignants et des pairs, les comportements agressifs diminuent dans les

classes ayant reçu le programme par rapport aux classes témoins. Ces effets se maintiennent après une deuxième année d'intervention et durant les années primaires subséquentes (Dolan et al., 1993).

D'autres programmes d'intervention utilisent plutôt une approche cognitivo-comportementale. Ce type de programme vise, premièrement, à ce que l'enfant perçoive plus adéquatement les indices présentes lors d'une situation sociale pour arriver à bien l'interpréter. Deuxièmement, il vise à augmenter le nombre de solutions pacifiques présentes dans le répertoire de l'enfant. Troisièmement, il vise à enseigner à l'enfant des stratégies de résolution de conflit. Le «Anger coping program» (Lochman, Barry, & Perdini, 2003) est un bon exemple de ce type de programme. Il propose aux enfants des discussions sur les indices sociaux et les raisons d'agir d'autrui. Les enfants sont amenés à être plus conscients de leurs émotions et des signes physiologiques qui y sont reliés. Ils apprennent ensuite des techniques pour mieux contrôler leurs émotions négatives, et particulièrement la colère, lorsqu'ils se trouvent en situation sociale pour arriver à inhiber les comportements impulsifs. Les étapes et stratégies pour résoudre un conflit sont ensuite introduites. Le modelage, les jeux de rôle, la rétroaction, le renforcement positif, le visionnement de bande vidéo et les discussions sont les principaux moyens utilisés. Le programme consiste en 18 sessions de 60 à 90 minutes (Lochman, Barry, & Perdini, 2003). Deux études à devis expérimental rapportent que les enseignants percevaient une diminution des comportements agressifs et une augmentation des comportements centrés sur la tâche chez les élèves ayant suivis le programme. De plus, les parents observaient également une diminution des comportements agressifs (Lochman, Nelson, & Sims, 1981; Lochman, Burch, Curry, & Lampron, 1984).

Certains programmes de ce type ajoutent aux composantes déjà décrites un entraînement aux habiletés sociales manifestes. Cette dernière composante s'inspire du postulat que le rejet

social et les relations interpersonnelles de piètre qualité présents chez les enfants agressifs découlent du fait qu'ils sont incapables d'adopter des relations sociales harmonieuses. Ainsi, en leur enseignant les habiletés pour entrer en contact avec les autres et maintenir cette relation, ces enfants vivraient moins de problèmes interpersonnels et diminueraient leurs comportements agressifs. Les programmes québécois «Compétence sociale et socialisation à la maternelle» (Lapointe, 1996) et «Habilités prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire» (Lapointe, Bowen, & Laurendeau, 1996) sont de bons exemples de programme incluant un entraînement aux habiletés sociales et aux habiletés sociocognitives. Ces programmes comprennent quatre guides d'animation : un pour chaque niveau de la maternelle à la troisième année. Chaque guide comprend de 30 à 44 activités qui durent de 20 à 45 minutes pouvant être animées en classe par l'enseignante. Ces activités comprennent trois thèmes dont il faut respecter l'ordre : les préalables aux habiletés sociales (connaissance et estime de soi, reconnaissance et expression des émotions, sensibilité envers les autres), les habiletés sociales (la générosité et l'entraide) et la résolution pacifique des problèmes interpersonnels. Pour aborder ces thèmes, le conte enfantin, les discussions, les dessins et les jeux de rôles sont utilisés comme moyens d'apprentissage. Trois études (Bélanger, Bowen, et Rondeau, 1999; Bowen, Rondeau, Bélanger, et Rajotte, 2000) ont évalué les impacts de ce programme. Ces études incluaient une évaluation de la mise en oeuvre faite par un journal de bord et un questionnaire rempli par les enseignantes. Jumelé à l'évaluation des effets, il ressort que les enfants du groupe expérimental ayant reçu au moins 60% des activités prévues dans les guides obtenaient des gains tant sur le plan comportemental que sociocognitif. En effet, les enfants du groupe expérimental augmentaient leur degré de prosocialité et leurs habiletés générales à la résolution de conflits selon les enseignantes. Selon des mesures auto rapportées, les enfants augmentaient le nombres de

solutions non-agressives à des situations hypothétiques de conflits et leur nombre d'inférence de type accidentel.

Comme le programme précédent, le programme «PATHS» (promoting alternative thinking strategies) est un programme voulant promouvoir les compétences sociales et prévenir les problèmes socioémotifs et comportementaux chez les enfants du primaire (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Greenberg, Kusche, & Riggs, 2004). Il est présentement intégré comme composante de prévention universelle dans le programme à cibles multiples «Fast Track» que nous décrirons plus bas. Le programme «PATHS» a été créé pour être animé par les enseignantes de la maternelle à la cinquième année. Durant ces cinq années, 131 ateliers sont prévus. Il inclut un guide d'animation par année. Ces guides abordent les thèmes de l'autocontrôle, la reconnaissance et l'expression des émotions, l'estime de soi, les relations interpersonnelles et les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels. Ces thèmes sont abordés en utilisant les discussions, le modelage par les pairs prosociaux et les enseignants et le renforcement positif. Les évaluations de ce programme (Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995; Greenberg et Kusche, 1998; CPPRG, 1999a) ont été effectuées auprès de classes régulières et auprès de classes spéciales. Les études effectuaient des mesures immédiatement après et, par la suite, un an et deux ans après l'intervention. Les auteurs rapportent qu'au post-test et un an après l'intervention les enfants (en classe spéciale et régulière) du groupe expérimental présentaient une plus grande reconnaissance des émotions et ils donnaient moins de solutions agressives et plus de solutions prosociales face à un conflit. Selon les enseignantes, les enfants en classe spéciale présentaient un plus haut degré de tolérance à la frustration, plus d'empathie, plus d'obéissance, étaient plus orientés vers la tâche et ils présentaient de meilleures compétences sociales (Greenberg, Kusche et Riggs, 2004). Deux ans après l'intervention, autant dans les classes spéciales que régulières, les enfants du groupe expérimental présentaient une diminution

des problèmes externalisés et internalisés selon des mesures faites auprès des enseignantes et des élèves.

#### *1.2.1.4 Interventions à cibles multiples*

Ce type de programme inclus un volet parent tel que décrit plus haut auquel s'ajoutent un volet enfant et, dans certains cas, un volet ciblant les enseignants ou le milieu scolaire. Ils sont habituellement de type ciblé indiqué puisqu'ils s'adressent en majorité à des enfants qui présentent déjà certains comportements agressifs. Ainsi, le programme d'intervention préventive de Montréal (Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro et Phil, 1995) inclus un volet parent visant le développement de leurs habiletés de gestion des comportements et un volet enfant visant l'amélioration de leurs habiletés sociales, d'autocontrôle et de résolution de problèmes. Le modelage et le renforcement sont les principes à la base du programme. Les intervenants renforcent les conduites parentales appropriées lors des ateliers et ils apprennent aux parents et aux enseignants à servir de modèle et à renforcer les comportements prosociaux chez l'enfant. Le programme fut appliqué sur deux ans avec les enfants ciblés. L'évaluation des effets à long terme (lorsque les sujets ont été âgés de 10 à 15 ans) indique qu'à 13 ans les risques de recevoir un diagnostic de trouble des conduites sont diminués de 60% chez le groupe expérimental. De plus, les sujets faisant parti de ce groupe étaient plus susceptibles de rester dans leur classe régulière et rapportaient moins de comportements délinquants que ceux du groupe contrôle. Des effets bénéfiques ont également été observés à plus long terme sur le décrochage scolaire (Vitaro, Bredgen et Tremblay, 1999).

Le programme «Fast Track» (Conduct problems prevention research group, 1982 dans Coie, 1998) est un autre exemple d'intervention à cible multiple. Ce programme comprend essentiellement le même type de contenu que le programme d'intervention préventive de Montréal en y ajoutant une intervention universelle menée en classe (le programme PATHS qui a

été décrit en détail plus haut) et du tutorat scolaire. Le programme a été conçu pour être appliqué sur une base annuelle pendant 10 ans. Il est évalué en utilisant 401 classes qui sont réparties aléatoirement dans les groupes expérimentaux et les groupes contrôles. Pour le moment, seulement les résultats à court terme sont disponibles. Ainsi, le climat de la classe s'améliore et les problèmes de comportement sont réduits dans les classes expérimentales. Les enfants du groupe expérimental améliorent également leurs résultats en lecture et leurs habiletés de résolution de problèmes et ils ont de meilleures relations sociales et moins de comportements turbulents comparativement au groupe contrôle. Les groupes contrôles affichent un accroissement des problèmes de comportement d'une année à l'autre alors que les groupes expérimentaux se maintiennent au même niveau ou à un niveau légèrement inférieur selon les enseignants (Coie, 1998; CPPRG, 1999a et b). Il sera intéressant de voir si ces résultats se maintiendront à long terme.

D'autres programmes tels que le « Seattle social development project » (Hawkins et al., 1992) et le programme « Ces années incroyables » (Webster-Stratton et Reid, 2003) comprennent également un volet parent, enfant et enseignant. Ces programmes ont obtenu des résultats positifs tels l'amélioration des habiletés parentales ainsi que la diminution des comportements agressifs et l'augmentation des habiletés socio-cognitives et sociales chez les enfants du groupe expérimental (Webster-Stratton et Reid, 2003; Hawkins et al, 1992).

### *1.2.2 Avantages et limites des études*

Il est de toute évidence plus avantageux d'appliquer des programmes de prévention précoces. En effet, une intervention plus rapide réduit un grand nombre de facteurs de risque personnels, familiaux et environnementaux avant même que l'enfant n'emprunte la trajectoire reliée aux problèmes de comportements. Par contre, il est plus difficile et dispendieux d'évaluer ce type de programme puisqu'il faut recueillir des données longitudinales qui sont coûteuses et

qui ne permettent pas de démontrer clairement les effets préventifs sur les comportements (Gagnon et Vitaro, 2000). De plus, ce genre de programme ne peut pas répondre aux besoins d'enfants plus vieux pour qui le développement de comportements problématiques est déjà enclenché.

Pour ce qui est des programmes s'adressant aux parents, les effets sont mitigés quant à la modification des comportements de l'enfant et à la généralisation de ces comportements à d'autres contextes de vie que celui de la maison (Kazdin, Siegel, & Bass, 1992; Brestan et Eyberg, 1998). De plus, plusieurs études mentionnent qu'il est plus efficace pour modifier les comportements de l'enfant d'utiliser des interventions auprès de ce dernier en ciblant les compétences sociales et les habiletés à résoudre des conflits plutôt que d'axer l'intervention uniquement sur le développement des habiletés parentales (Kazdin et al., 1992; Webster-Stratton et Hammond, 1997). Il est évident que la combinaison de ces deux volets entraîne davantage d'effets significatifs quant à la diminution des comportements agressifs (Farmer, Compton, Burns, & Robertson, 2002). En effet, un programme d'intervention à cibles multiples permet d'intervenir simultanément sur plusieurs facteurs de risque et dans plusieurs contextes de la vie de l'enfant. Cela augmente donc l'efficacité, l'intériorisation, le transfert et la généralisation des acquis. Par contre, ce type d'intervention nécessite de grands investissements que les milieux ne sont pas toujours en mesure de faire.

Pour leur part, les interventions utilisant uniquement une approche basée sur le conditionnement opérant (comme le «Good behavior game» décrit plus haut) (Dolan et al., 1993) ont obtenu des résultats intéressants. Par contre, dans ce type de programme, l'intériorisation, le maintien et la généralisation des acquis sont limités comparativement à des programmes incluant les habiletés d'autocontrôle et de résolution de problèmes étant donné le besoin constant d'une

présence adulte pour gérer les comportements des élèves (Beelmann, Pfingsten, & Lösel, 1994; Stage et Quiroz, 1997).

Pour ce qui est des programmes utilisant une approche cognitivo-comportementale, comme nous l'avons vu plus haut, leur efficacité est prometteuse. (Beelmann, Pfingsten, & Lösel, 1994; Bélanger, Bowen, et Rondeau, 1999; Bowen, Rondeau, Bélanger, et Rajotte, 2000; Denham et Almeida, 1987; Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995; Greenberg et Kusche, 1998; CPPRG, 1999; Lochman, Nelson, & Sims, 1981; Lochman, Burch, Curry, & Lampron, 1984). De plus, ils seraient tout particulièrement efficaces auprès des élèves à risque (Beelmann, Pfingsten, & Lösel, 1994; Denham et Almeida, 1987). Leurs limites se situent au niveau du maintien et de la généralisation des acquis (Beelmann, Pfingsten, & Lösel, 1994; Denham et Almeida, 1987; Farmer, Compton, Burns, & Robertson, 2002). Pour améliorer cette généralisation, plusieurs auteurs croient que d'impliquer le plus de partenaires possibles dans l'intervention (pairs, enseignants et parents) est un moyen efficace (Lochman et al., 1993, Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Bowen et al., 2000). Le fait d'appliquer l'intervention dans la classe en incluant les pairs prosociaux et en impliquant l'enseignante dans l'animation est donc pertinent. Par contre, une intervention menée en classe comporte également des limites. En effet, le degré d'efficacité de ce type d'intervention dépend du niveau d'implication de l'enseignante, de la qualité de la mise en oeuvre et du maintien des changements que l'enseignante apporte à ses pratiques éducatives.

## 2. INTERVENTION PROPOSÉE

### 2.1.Pertinence

#### *2.1.1 Place dans la chaîne prédictive*

Les élèves ciblés pour recevoir l'intervention sont à risque de développer certains comportements agressifs et perturbateurs. L'intervention proposée visera donc à briser la trajectoire empruntée. Pour ce faire, elle viendra enseigner des stratégies d'autocontrôle des émotions et des habiletés de résolution de conflit. Cela dans l'espoir d'éviter entre autres le maintien et l'aggravation des comportements agressifs, le rejet par les pairs, l'affiliation aux pairs agressifs et la manifestation de comportements délinquants à l'adolescence. L'acquisition de connaissances et la mise en pratique de ces habiletés pourront prévenir l'aggravation et la diversification des comportements agressifs et plus particulièrement d'agressivité réactive. Ces habiletés pourront également permettre à l'enfant d'améliorer ses relations avec les pairs et les enseignants et d'ainsi réduire les risques de comportements délinquants à l'adolescence.

#### *2.1.2 Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations*

L'intervention proposée s'inspire d'un programme d'approche cognitivo-comportementale. Selon cette approche, la personne subit les influences environnementales, mais elle a également le pouvoir de les influencer. De plus, les interactions entre les comportements, les cognitions et les émotions d'une personne sont considérées comme réciproques. Il existe donc une relation entre les cognitions et les émotions. Ainsi, la façon dont une personne interprète une situation affecte ses réactions émotionnelles face à cette situation et vice versa (Crick et Dodge, 1994; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995). Il est donc important, premièrement, d'intervenir au niveau des émotions, car pour qu'un enfant soit en mesure de résoudre des problèmes relationnels, il faut qu'il soit capable de reconnaître les émotions en jeu. Deuxièmement, il doit être en mesure des les gérer et de contrôler ses réactions

comportementales pour arriver à appliquer correctement les stratégies pour mieux résoudre les conflits.

### *2.1.3 Apport de l'intervention à l'organisme*

Les élèves choisis pour prendre part à l'intervention sont des élèves de quatrième et de cinquième année qui sont perturbateurs à l'intérieur de la classe et sur la cour de récréation. Ils ont donc des difficultés à bien gérer leurs émotions (particulièrement la colère) et à résoudre les problèmes interpersonnels avec leurs pairs. Les trois ont des dossiers ouverts en psychoéducation dû à ces problématiques. Il nous apparaît donc pertinent de poursuivre le processus déjà enclenché en poussant plus loin les interventions auprès de ces élèves. Cela pourra aider ces derniers à mieux s'adapter lors de leur prochaine année. Cela pourra également apporter des bénéfices à l'ensemble de la classe en améliorant le climat et en réduisant le temps passé par les enseignantes à intervenir auprès des enfants cibles..

## 2.2 Description

### *2.2.1 Participants*

Les trois participants étaient des élèves âgés entre 9 et 11 ans. Ils ont été sélectionnés sur la base de plusieurs éléments. Un bassin d'élève à risque se trouvant dans des classes de troisième à cinquième année en septembre 2006 a été établi à l'aide des dossiers existants en psychoéducation et du classement de cette année qui s'effectue en coopération avec les enseignantes de l'année précédente, de la psychoéducatrice de l'école et de la direction. Nous nous sommes également basés sur les observations de la psychoéducatrice du milieu. Tous les enseignantes des classes de troisième à cinquième année ont eut à nommer et à classer en ordre d'importance les élèves de leur classe qui manifestent plus fréquemment que les autres certains comportements d'agressivité réactive inscrits sur le questionnaire (par exemple : se fâche facilement, peut insulter ou frapper les autres suite à une frustration, accuse ses pairs à sa place

pour éviter des conséquences, etc.) et qui pourraient donc bénéficier du programme. Ce type de stratégie est fiable puisque les enseignants sont en mesure de comparer les comportements sur une base normative entre les élèves (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Trois élèves qui revenaient à la fois dans notre bassin de base et dans les nominations des enseignants de cette année ont été sélectionnés pour faire partie du projet. Le questionnaire EDC (Poirier, Tremblay et Freeston, 1993) fut également distribué aux enseignants des trois participants à la première semaine du niveau de base. Cela nous a servi à l'évaluation des effets, mais également à confirmer notre sélection.

### *2.2.2 But et objectifs*

À long terme, le but de l'intervention est de prévenir les comportements délinquants à l'adolescence. Pour ce faire, notre objectif général proximal est de diminuer les comportements agressifs réactifs des enfants ciblés. Cet objectif se divise en quatre objectifs spécifiques :

- 1- Améliorer les connaissances sur les émotions
- 2- Augmenter les connaissances des stratégies pour mieux gérer sa colère
- 3- Augmenter les connaissances des stratégies pour résoudre un conflit
- 4- Améliorer le répertoire de solutions pacifiques pouvant être utilisées face à un problème relationnel
- 5- Diminuer les conflits et comportements agressifs envers les pairs et les enseignants

### *2.2.3 Programme et contenu*

Le programme proposé s'inspire d'un programme de prévention ciblé développé au Québec par Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay, et St-Onge (1995) qui se nomme «PARC» (Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement). Le volet élève de ce programme comprend des ateliers animés en sous-groupe avec des élèves ciblés. Ces ateliers sont divisés en

trois blocs. Tout d'abord, nous abordons la reconnaissance des émotions. Ensuite nous poursuivons avec des techniques pour gérer plus efficacement la colère. Enfin, nous abordons les stratégies de gestion de conflit. Cet ordre pour aborder les thèmes est une des adaptations faites au programme «PARC». Ce dernier abordait la résolution de conflit en premier. Nous avons décidé de changer l'ordre des thèmes du programme, car plusieurs auteurs (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan, & Schmidt, 2004 Hubart et Coie, 1994) s'accordent pour dire qu'il faut être en mesure de bien reconnaître les émotions chez soi et chez les autres et de maîtriser efficacement sa colère pour être en mesure d'appliquer les techniques de résolution de conflit. Ainsi, nous abordons dans les quatre premières activités l'identification des émotions et les pièges à éviter lors de l'expression de ces dernières. Le deuxième bloc comprend cinq activités sur l'utilisation d'auto instruction pour calmer la colère, la perception des situations provocatrices de colère et les techniques à utiliser pour répondre et bien s'affirmer lors de provocation réelle. Finalement dans le dernier bloc, nous faisons cinq activités qui apprennent aux enfants les étapes pour bien régler un problème, pour tenter de les appliquer à un problème de mathématique et à des problèmes relationnels et de bien évaluer les solutions trouvées lors de ce processus en tentant d'anticiper les conséquences de ces dernières.

Une rencontre préalable de 20 minutes sert en partie à prendre contact avec les enfants, à leur exposer les objectifs du programme et à leur expliquer les codes et procédures à suivre durant les ateliers. La dernière rencontre nous sert à faire un bilan du programme avec les élèves. Le contenu des 14 ateliers est présenté de manière ludique et concrète pour amener une participation active chez les sujets. Chacun des ateliers est divisé en cinq phases : le retour sur l'atelier précédent, l'enseignement du thème de l'atelier, les jeux de rôles et les activités d'application, l'explication du devoir et le rappel d'appliquer les techniques durant la semaine. Le

contenu détaillé de chacun des ateliers est disponible sur les fiches de planification (voir annexe 1).

À ces ateliers, nous avons ajouté une composante individuelle pour assurer un meilleur suivi des enfants ciblés. Ceux-ci sont rencontrés individuellement une fois par semaine suite aux ateliers de groupe. Lors de ces rencontres, nous faisons, tout d'abord, un bilan des interactions sociales de l'enfant avec lui. Pendant ce bilan, l'enfant a à remplir son auto-évaluation de ses interactions sociales qui nous sert dans l'évaluation de nos effets. Ce bilan nous permet de faire des liens entre les comportements concrets de l'enfant et les thèmes traités lors des ateliers. De plus, à chaque semaine, l'enfant a, avec l'aide de l'animatrice, à se fixer un objectif en lien avec le contenu des ateliers de la semaine. Nous faisons donc à chaque rencontre une évaluation de l'objectif de la semaine précédente. L'atteinte de ces objectifs est renforcée par l'enseignante tout au long de la semaine. L'enfant doit s'auto évaluer sur l'atteinte de son objectif. Si ce dernier est atteint, l'enfant gagne des points qu'il peut ultérieurement échanger contre des récompenses. S'il n'est pas atteint, nous gardons l'objectif pour la semaine suivante. Un retour est également fait sur les objectifs que l'enfant a déjà atteints pour s'assurer qu'il continue de les appliquer.

#### *2.2.4 Animateurs*

La responsable du programme, une stagiaire en psychoéducation, anime tous les ateliers. Elle est responsable également d'apporter tout le matériel nécessaire aux ateliers. L'animatrice est finalement responsable de rencontrer individuellement les élèves ciblés à chaque semaine. L'enseignante est responsable d'observer les élèves ciblés et de remplir à chaque semaine la feuille de rapport des interactions pour chacun d'eux. Elle est finalement responsable d'évaluer l'atteinte des objectifs que les élèves ciblés se fixent à chaque semaine.

### *2.2.5 Contexte spatial*

Nous effectuons les activités dans un local libre de l'école. Ce local contient trois bureaux et cinq chaises. Nous pouvons disposer les pupitres selon les besoins de l'activité. Un coin sur les murs du local est dédié spécifiquement au programme. Nous pouvons y afficher les codes et procédures ainsi que certains aides mémoire graphiques reliés aux habiletés apprises lors des ateliers. Le fait d'être dans un local fermé limite les dérangements qui pourraient survenir par les bruits provenant des autres classes de l'école.

### *2.2.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention*

Le programme est d'une durée de 13 semaines. Les trois premières semaines, aucune intervention n'est faite, mais des mesures observationnelles sont effectuées pour établir le niveau de base. Ensuite, deux ateliers de 50 minutes par semaine pendant sept semaines ainsi que sept rencontres individuelles d'environ 15 minutes avec les élèves ciblés constituent l'intervention. Ces sept semaines d'intervention sont suivies par trois semaines sans atelier ni rencontre pendant lesquelles les mesures observationnelles se poursuivront.

La répartition des 50 minutes d'atelier se fera comme suit :

- 1- Retour sur l'atelier précédent et le devoir : 7 minutes
- 2- Enseignement sur le thème de l'atelier : 15 minutes
- 3- Jeux de rôle et activités d'application : 23 minutes
- 4- Explication du devoir : 3 minutes
- 5- Rappel des opportunités d'appliquer les techniques et habiletés : 2 minutes

### *2.2.7 Stratégies de gestion des apprentissages*

Les principaux moyens de mise en relation utilisés dans le programme sont l'enseignement, l'auto évaluation, le renforcement, le modelage, les jeux de rôles et les activités d'application comme le dessin, les jeux de carte, etc..

Nous avons pour but de stimuler et de favoriser l'autonomie chez les enfants. Les premières animations sont faites de manière plus directive pour que les enfants s'habituent au format des ateliers. Ensuite, nous guidons les apprentissages plutôt que de les diriger. Les stratégies de gestion des apprentissages se modifient aussi selon les phases des ateliers. Ainsi, un style plus directif (donner des informations et des réponses, faire à la place des élèves) se retrouve plus souvent lors de l'enseignement des différentes techniques et de l'explication des devoirs alors que le style semi-directif (poser des questions, pratique guidée) est plus présent lors des activités d'application, des jeux de rôles, du retour sur l'atelier précédent et du rappel d'appliquer les techniques dans différents contextes. Dans l'ensemble, l'animatrice parle et stimule les élèves en leur posant des questions plus qu'elle ne les dirige.

Pour ce qui est des rencontres individuelles, un style semi-directif est préconisé. Le rôle de l'animatrice est de guider l'enfant en lui posant des questions et en utilisant ses réponses et les événements de la semaine pour l'amener à s'investir dans son processus de changement.

### *2.287 Stratégies de gestion des comportements*

Les codes et procédures en vigueur lors de l'activité sont clairs et simples : respecter les autres dans mes paroles et mes gestes, écouter la personne qui parle et lever ma main pour prendre la parole et avoir le matériel nécessaire à l'atelier (crayon, efface et duo-tang). Ils sont expliqués lors de la première rencontre avec les élèves et ils restent affichés dans le coin réservé au programme pendant les semaines d'intervention. Certaines stratégies pour gérer les comportements des enfants durant les ateliers de groupe sont utilisées. Les techniques visant le contrôle externe (ex : le rappel à l'ordre) doivent laisser place au contact indirect (ex : s'approcher de l'enfant). De plus, les moyens utilisés pour encourager l'autonomie, comme un regard discret doivent, être les techniques privilégiées par l'animatrice. L'accent doit être mis sur les comportements positifs. Le renforcement social est donc l'outil privilégié lors des ateliers. Ce

type de renforcement est décrit comme étant le plus puissant. En effet, en plus d'augmenter la fréquence des comportements adaptés, il permet d'établir et de maintenir une bonne relation de travail avec l'enfant (Feindler et Ecton, 1986). L'ignorance intentionnelle doit aussi être utilisée pour certains comportements mineurs à réprimander (ex : lorsqu'un enfant cherche à attirer l'attention de façon négative). Puis, lorsqu'un comportement positif apparaît, celui-ci doit être renforcé. Ce renforcement peut être de nature verbale ou non-verbale. Dans les cas où les comportements négatifs d'un enfant sont persistants et très dérangeants pour le groupe, un système d'avertissement est mis en place. Les participants reçoivent donc un avertissement pour les comportements qui dérogent aux règles et qui dérangent le groupe. Des points sont rattachés à ce système. Chaque enfant débute l'atelier avec deux points. À trois avertissements, il perd un point et à six il en perd un deuxième. Si un enfant se rend à plus de six avertissements dans une activité, il doit se rendre au coin réflexion pour une période de temps prédéterminé (cinq minutes à chaque avertissement excédents les six premiers). Le retrait de l'atelier peut être utilisé dans les cas extrêmes.

Pour ce qui est des rencontres individuelles, un retour sur les comportements des enfants ciblés lors des ateliers est fait à chaque semaine. Ceux-ci ont à s'auto-évaluer avec l'aide de l'animatrice. S'ils ont moins de trois avertissements et qu'ils participent activement lors des ateliers, ils gagnent deux points. Deux autres points leur sont donnés s'ils atteignent leur objectif de la semaine. Selon le nombre de points accumulés lors des ateliers, les enfants peuvent s'acheter une récompense. Les récompenses et le nombre de points nécessaires à leur obtention sont établis avec les enfants au début du programme.

### *2.2.9 Stratégies de transfert et de généralisation*

Plusieurs stratégies sont prévues pour favoriser un maintien, un transfert et une généralisation optimaux des acquis. Tout d'abord, après certains ateliers, un devoir doit être fait à

la maison. Cela permet d'impliquer le parent dans le programme. Au début de chaque atelier, un retour sur les devoirs et sur l'atelier précédent et des liens avec l'atelier du jour sont faits. Durant les ateliers, nous favorisons le fait que les élèves amènent des exemples d'expériences concrètes qu'ils ont vécu. À la fin de chacun des ateliers, un rappel est fait des différentes opportunités d'appliquer en classe, sur la cour de récréation ou à la maison les nouvelles habiletés qu'ils ont apprises. Des mises en situation qui permettent d'appliquer les habiletés dans des situations plus concrètes sont également réalisées. À chaque semaine, une affiche comprenant un rappel visuel des techniques apprises est affichée dans le coin réservé au programme. Cela permet aux enfants et à l'enseignante d'y faire référence. De plus, tous les devoirs et plusieurs activités et feuilles d'exercice à faire durant les ateliers sont mis dans un duo-tang spécialement dédié au programme et celui-ci peut être amené à la maison à la fin du programme. Finalement, les rencontres individuelles avec les enfants ciblés sont une bonne occasion pour favoriser la généralisation. En effet, le moment du bilan des interactions de la semaine est une belle occasion pour faire des liens entre les expériences concrètes vécues par l'enfant et les habiletés travaillées lors des ateliers. De plus, le fait de se fixer des objectifs à travailler et d'être renforcé par l'enseignante durant la semaine et par l'animatrice lors des rencontres individuelles favorise l'application des habiletés en dehors des ateliers.

#### *2.2.10 Système de reconnaissance*

Les renforcements positifs informels sont utilisés pour favoriser la prise de conscience des élèves lorsqu'ils manifestent les habiletés enseignées ou améliorent leurs comportements. Ces renforcements peuvent être de nature verbale (ex : félicitation) ou non-verbale (ex : applaudissement, sourires). Les rencontres individuelles sont également utilisées pour donner de la rétroaction aux élèves ciblés quant à leurs apprentissages. Le retour sur les objectifs, qui se fait également lors de ces rencontres, peut permettre à l'animatrice d'évaluer la compréhension et

l'assimilation des concepts enseignés et de clarifier les éléments qui semblent moins bien compris. Le retour sur les devoirs vient aussi favoriser l'évolution des élèves et peut leur permettre de constater leur progrès et les éléments qu'ils comprennent moins bien pour ensuite poser des questions à l'animatrice. Finalement, un certificat attestant de leur participation est remis à chacun des participants. Ce certificat contient une note sur les habiletés bien maîtrisées et celles qui restent à travailler.

### 3. MÉTHODE D'ÉVALUATION

#### 3.1 Évaluation de l'implantation

##### *3.1.1 Justification du choix des composantes*

Plusieurs composantes de la mise en œuvre sont évaluées. Celles-ci nous paraissent comme étant des ingrédients actifs du programme ou comme des éléments pouvant avoir un impact sur les effets obtenus. Il nous apparaît donc important de les évaluer. Notre évaluation portera donc sur la conformité au programme et à son contenu, aux stratégies de gestion des apprentissages et des comportements, aux stratégies de transfert et de généralisation ainsi que sur le degré d'exposition au programme, l'intérêt des participants et la différenciation.

##### *3.1.2 Instruments et procédure*

Plusieurs stratégies sont utilisées pour évaluer certaines composantes de la mise en œuvre. Une liste de présence des élèves ciblés est remplie à chacun des ateliers. Une fiche de planification est montée pour chacun des ateliers. Cette fiche contient le titre de l'atelier, le contenu de chaque phase et le temps qui doit y être dédié. Il sera ainsi facile d'évaluer les différences entre ce qui était prévu et ce qui a été fait. Huit des 14 ateliers sont également filmés (#1, #2, #3, #4, #6, #8, #10, #12). Ils sont ensuite analysés par deux observatrices (l'animatrice et une observatrice indépendante). Cela nous permet d'évaluer plus objectivement si le contenu a bien été livré comme prévu et selon le temps alloué à chaque phase et si les sujets ciblés participaient et démontraient de l'intérêt. Une première grille d'observation est utilisée pour évaluer la conformité au temps, le dosage et l'intérêt des participants (voir annexe B). Une deuxième grille est utilisée pour évaluer la conformité des stratégies de gestion des apprentissages et des comportements (voir annexe C). L'observatrice devra donc comptabiliser la fréquence des comportements reliés aux stratégies de gestion des apprentissages et des comportements utilisées par l'animatrice durant les huit ateliers filmés. Ces stratégies

comprennent les comportements «stimuler» (poser une question), «parler» (donner des informations sur le thème) et «diriger» (donner la réponse aux questions) pour la gestion des apprentissages. Pour ce qui est de la gestion des comportements, elles comprennent les comportements «renforcement positif» (encourager, féliciter), «ignorance intentionnelle» (ignorer un comportement dérangeant lorsqu'il cherche à obtenir l'attention du groupe), «contrôle externe» (rappel à l'ordre) et «contact indirect» (utilisation d'un signe non verbal) pour la gestion des comportements. Pour évaluer l'intérêt des participants, deux observatrices ont établi le degré d'intérêt de chacun d'eux sur une échelle de likert de 0 à 3 (0 étant ne démontre pas d'intérêt, 1 intérêt à l'occasion, 2 écoute sans participation active et 3 participation active) pour chacun des ateliers filmés. La fidélité inter juge entre les deux observatrices a été calculée de la façon suivante: nombre total d'accords/nombre total de cotations par les deux observatrices X 100.

Pour évaluer la mise en œuvre des rencontres individuelles, un journal de bord est tenu concernant la conformité aux différentes phases des rencontres (retour sur les interactions de la semaine, retour sur l'atteinte de l'objectif de la semaine, formulation d'un nouvel objectif, et évaluation du comportement lors des ateliers) et le temps de ces dernières. Nous notons également dans ce journal les objectifs que chaque enfant se donne et les évaluations qui en sont faites à chaque semaine. Cela nous permet de constater l'évolution de chaque enfant en dehors des ateliers. La réalisation de chacun des devoirs est également notée. Ces deux derniers éléments (réalisation des objectifs et des devoirs) nous ont permis d'évaluer la conformité aux stratégies de transfert et de généralisation.

### 3.2 Évaluation des effets

#### 3.2.1 Devis

Le protocole à cas unique de type ABA est utilisé pour évaluer les effets de l'intervention. Ce protocole n'arrive pas à contrôler toutes les menaces à la validité interne. Il aurait été

beaucoup plus avantageux de faire un protocole de type ABAB qui exerce un meilleur contrôle sur ces menaces. Mais les limites de temps pouvant être consacrées au programme font que ce protocole était impossible à appliquer. Aussi, compte tenu du fait que les habiletés apprises lors des ateliers ne sont pas réversibles, il aurait été probablement difficile de renverser ou de stabiliser les comportements comme l'exige ce protocole. Mais, suite à un protocole à cas unique, il est difficile d'évaluer si l'intervention est la véritable responsable des changements de comportements chez les enfants ciblés. Nous pouvons tout de même évaluer si une baisse des comportements agressifs coïncide avec la mise en place de l'intervention. Il sera également possible d'évaluer si cette diminution des comportements agressifs est significative au niveau clinique et si les comportements de l'enfant nécessitent d'autres interventions.

### *3.2.2 Instruments et procédure*

#### *3.2.2.1 Questionnaire sur les connaissances*

Un questionnaire maison est utilisé pour évaluer les progrès au niveau des connaissances. Ce questionnaire comprend 12 questions ouvertes évaluant les connaissances relatives à l'expression des émotions (trois items), la gestion de la colère (quatre items) et la résolution de problème (quatre items). Pour les connaissances relatives aux émotions, les questions évaluaient le nombre d'émotion que l'enfant était en mesure de nommer, les signes physiques rattachés à chacune d'elle et les pièges à éviter lorsqu'il les exprime. Le résultat final fut obtenu en faisant la somme des réponses pour un nombre maximum de 35 bonnes réponses. En ce qui concerne la gestion de la colère, les questions concernaient les moyens pour calmer sa colère, les auto-instructions qu'il est possible d'utiliser pour le faire ainsi que les moments propices pour les utiliser. Les enfants pouvaient alors nommer autant de moyens et d'auto-instructions qu'ils le désiraient. Nous avons donc fait une somme des réponses à ces trois questions pour en vérifier l'augmentation après l'intervention. Ce construit de la gestion de la colère comprenait également

une question de type catégoriel demandant aux enfants de faire la différence entre une provocation directe dans laquelle l'intention du provocateur est hostile et une provocation indirecte dans laquelle le provocateur pose un geste provoquant par accident. Les enfants pouvaient donc nommer une bonne ou une mauvaise réponse à cette question. Finalement, les questions se rapportant à la résolution de problème concernaient les moyens pour faire face aux provocations directes, les étapes pour résoudre un problème, les solutions pacifiques possibles à un conflit et les éléments qui rendent ces solutions efficaces. Nous avons fait une somme des réponses pour avoir un nombre maximum de 35 bonnes réponses. Le questionnaire se trouve à l'annexe D. Nous jugeons pertinent de faire passer ce type de questionnaire puisque l'acquisition et la rétention des éléments d'apprentissage sont préalables à la modification des comportements. Les qualités psychométriques de cet instrument ne sont pas établies puisque le questionnaire a été développé par l'animatrice. Chaque enfant est rencontré individuellement avant et après l'intervention. L'animatrice lit les questions et elle inscrit les réponses de l'enfant. La passation du questionnaire est suivie de l'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels.

### *3.2.2.2 Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels.*

Les habiletés de résolution de conflits interpersonnels sont évaluées par trois situations sociales hypothétiques décrites dans le «Social Problem Test» (Bream, Hymel, & Rubin, 1986 dans Groleau, 1990). D'autres auteurs ayant utilisé cet instrument rapportent de bonnes propriétés psychométriques (Bowen, & al., 2000; Gagnon, Groleau, Charlebois, Larivée, & Tremblay, 1989). Pour que l'évaluation ne soit pas trop longue pour les élèves, seulement trois des neuf situations de l'instrument sont choisies. Dans la première, l'enfant doit se mettre à la place d'un joueur de ballon chasseur qui reçoit le ballon en plein visage. Pour la deuxième situation, l'élève parle avec ses amis dans le corridor et un autre élève le pousse. Dans la troisième situation, l'élève arrive avec une nouvelle coupe de cheveux à l'école. Lorsqu'il passe devant deux autres

élèves de sa classe, ceux-ci se mettent à chuchoter et à rire. Durant l'administration, l'animatrice lit à haute voix la situation à l'enfant et lui demande de se représenter dans le rôle principal. Les enfants sont ensuite interrogés sur les solutions possibles pour régler le problème. Deux évaluateurs indépendants évaluaient ensuite le nombre de solutions hostiles, d'évitement et pacifiques nommées par les trois participants. L'accord inter juge entre ces deux évaluateurs fut calculé en divisant le nombre d'accord par le total de cotations puis en multipliant ce nombre par 100. L'accord ainsi obtenu est de 85%. Cette entrevue a été réalisée avant et après l'intervention.

### *3.2.2.3 Observation directe des comportements agressifs manifestés sur la cours d'école*

Les élèves ciblés sont observés séparément par l'animatrice 15 minutes par semaine lors des récréations durant le niveau de base (trois semaines), l'intervention (sept semaines) et les trois semaines qui suivent. Une grille d'observation est utilisée dans laquelle l'observatrice évalue la fréquence à laquelle les enfants manifestent des comportements agressifs proactifs ou réactifs (vois annexe E). Le fait d'initier une interaction agressive par un comportement agressif verbal (insulte par exemple) ou physique (pousser, donner un coup, faire une jambette, etc.) est considéré comme de l'agressivité proactive. Par ailleurs, nous distinguons l'agressivité réactive manifestée à l'égard d'un pair de l'agressivité réactive manifestée à l'égard d'un adulte. Dans les manifestations face aux provocations d'un élève, nous considérons le fait de crier, de pousser, de donner un coup, de rire de l'autre ou de l'insulter. Pour les manifestations à l'égard d'un adulte, nous considérons le fait de crier, de nier son implication dans un conflit, de rejeter la faute sur un autre élève, d'insulter l'adulte ou de s'opposer passivement en ne répondant pas ou en répondant des éléments inappropriés.

L'animatrice du programme est allée observer chacun des trois participants deux fois par semaine lors des récréations. Les périodes d'observation étaient de cinq minutes par participant.

#### *3.2.2.4 Conflits et comportements agressifs tels que perçus par l'enseignant*

À chaque semaine durant le niveau de base, l'intervention et les trois semaines suivantes l'enseignante remplit la grille se trouvant à l'annexe F. Dans cette grille, l'enseignante doit évaluer la fréquence des comportements agressifs réactifs et proactifs manifestés envers les pairs et les adultes. Le questionnaire comprend neuf items divisés en trois blocs. Le premier bloc de deux items évalue la fréquence des conflits avec d'autres élèves et avec des adultes de l'école. Le bloc suivant concerne l'agressivité proactive envers les pairs. La fréquence de comportements agressifs verbaux (insultes) et physiques (coup de pied, de poing, jambette, pousser, etc.) est évaluée par deux items. Le troisième bloc s'adresse, quant à lui, à l'agressivité réactive. Encore une fois, la fréquence des comportements d'agressivité verbale (réagir aux provocations des autres par des insultes) et physique (réagir par des coups) est évaluée par deux items. Le dernier item de ce bloc a comme fonction de vérifier la fréquence à laquelle l'enfant réagit de manière agressive à des provocations indirectes (gestes accidentels) de la part de ses pairs. Finalement, le dernier bloc comprend deux items qui se rapportent aux comportements agressifs réactifs envers les adultes. Ils ont comme but d'évaluer à quelle fréquence l'enfant nie son implication dans les conflits en rejetant la faute sur un autre élève et réagit en criant, insultant ou s'opposant aux interventions de l'adulte. La fréquence des différents comportements a été évaluée par une échelle quantitative. L'enseignant devait donc entourer le nombre de fois où l'enfant avait présenté le comportement durant la dernière semaine. Le questionnaire était rempli à la fin de chacune des semaines et l'enseignant devait donc prendre en considération les comportements que les participants démontraient durant l'ensemble de cette semaine.

#### *3.2.2.5 Conflits et comportements agressifs tels qu'auto rapportés par les enfants cibles*

À chaque semaine durant le niveau de base, l'intervention et les trois semaines suivantes, les enfants ciblés ont à s'auto-évaluer sur leurs comportements de la semaine. Cet

instrument évalue les mêmes dimensions que celles présentes dans la grille remplie par l'enseignante (voir annexe G). Elle utilise également la même échelle. Cette évaluation a lieu durant les rencontres individuelles avec l'élève. L'animatrice peut donc l'aider dans son auto-évaluation.

### 3.2.2.6 *L'Échelle des dimensions du comportement (EDC).*

L'échelle d'évaluation des dimensions du comportement au primaire est remplie par les enseignantes des élèves ciblés avant et après l'intervention. L'EDC est la version française d'un instrument créé et validé aux Etats-Unis par Bullock et Wilson qui a été traduit et validé pour une population québécoise par Poirier, Tremblay et Freeston (1996). Ce questionnaire permet d'évaluer le comportement d'un enfant en fonction de quatre échelles (agressif/perturbateur, irresponsable/inattentif, renfermé et craintif/anxieux). Seule l'échelle se rapportant aux comportements agressifs et perturbateurs est utilisée pour notre évaluation. Cette échelle contient 14 items se rapportant aux comportements agressifs. Pour chaque item, l'enseignante doit évaluer les comportements de l'enfant en situant chaque fois l'élève le long d'un continuum entre un pôle qui représente une conduite adaptée et un autre, une conduite inappropriée (ex : Fait du mal aux autres \* \* \* \* \* \* \* Fait l'éloge des autres). L'évaluateur doit donc évaluer à quel niveau se situe l'enfant en encerclant l'astérisque correspondant. Cet instrument possède des qualités psychométriques reconnues (Poirier, Tremblay et Freeston, 1996). Ce dernier instrument peut nous aider à évaluer la validité sociale de notre intervention. En effet, l'EDC possède des normes québécoises quant à l'échelle des comportements agressifs et perturbateurs. Ce qui nous permet d'évaluer si nos enfants cibles se situent dans cette moyenne suite à notre intervention.

## 4. RÉSULTATS

### 4.1 Évaluation de la mise en œuvre

#### *4.1.1 Comparaison entre le prévu et le vécu*

Le premier élément important à mentionner est que le milieu d'implantation du programme a changé entre l'année de planification et l'application. En effet, l'animatrice a dû changer de milieu de stage. Cela a eut un effet sur les caractéristiques des participants. Le programme avait été planifié au départ pour trois élèves de troisième année qui avaient été identifiés par les différents professionnels du milieu comme étant agressifs. En changeant de milieu après la planification initiale du projet, nous devons choisir d'autres participants qui présentaient la problématique choisie. Sans pouvoir documenter les différences, nous pouvons dire en nous fiant sur les professionnels du milieu, que les participants de ce nouveau milieu présentent moins d'agressivité réactive que ceux pour qui l'intervention était prévue au départ.

Les composantes animateur, contexte spatiale et système de reconnaissance n'ont pas fait l'objet d'une évaluation rigoureuse de notre part. Par contre, à l'aide du journal de bord rempli par l'animatrice, nous pouvons conclure qu'elles ont été appliquées tel que prévu. Pour notre évaluation, nous nous sommes centrés particulièrement sur la conformité au programme et à son contenu, le dosage, les stratégies de gestion des apprentissages et des comportements, les stratégies de transfert et de généralisation, l'intérêt des participants et la différenciation. Nous vous présenterons maintenant en détail l'évaluation de ces différentes composantes.

#### *4.1.1.1 Conformité au programme et à son contenu.*

Pour évaluer cet élément, nous avons filmé un échantillon de huit ateliers représentatifs de l'ensemble des ateliers. À l'aide d'une grille d'observation nous avons ensuite évalué si le temps total des ateliers ainsi que le temps passé à chacune des phases (retour sur l'atelier précédent et le devoir, enseignement sur le thème de l'atelier, jeux de rôle et activités d'application, explication

du devoir, rappel des opportunités d'appliquer les techniques est habiletés) était conforme à ce que nous avons prévu au départ. Nous pouvons constater que chacune des phases a été réalisée et ce pour les huit ateliers. Tous les thèmes prévus au départ ont été abordés. À l'aide du journal de bord, nous pouvons constater que c'est également le cas pour les phases des rencontres individuelles qui ont été faites pour les sept rencontres avec les trois participants.

#### 4.1.1.2 Dosage

Les données concernant le dosage proviennent toujours de notre échantillon de huit ateliers filmés. Les participants étaient présents à tous les ateliers de groupe. Le tableau 1 vous montre que les participants ont reçu en moyenne par atelier 15.5 minutes d'exposition au contenu théorique et 23.4 minutes d'exposition aux activités d'application. Les ateliers ont duré en moyenne 53.5 minutes chacune. Ces moyennes sont conformes à ce qui était prévu au départ et il n'y a pas une très grande variabilité de ces temps d'exposition.

Tableau 1 : Minutes d'exposition des ateliers de groupe

Minutes d'exposition	Prévu	Observé	Minimum	Maximum
<b>Au contenu théorique</b>	15	Moyenne : 15.5	14	18
<b>Aux activités d'application</b>	23	Moyenne : 23.3	20	25
<b>À l'ensemble de l'atelier</b>	50	Moyenne : 52.1	54	50

Pour ce qui est de l'exposition aux rencontres individuelles, les participants étaient présents à toutes les rencontres. Les trois participants ont été rencontrés en moyenne 17.7 minutes, 18 minutes et 17.9 minutes respectivement par rencontre. Il n'y avait pas une grande

variabilité au niveau des temps d'exposition. Les moyennes sont par contre un peu plus élevées que le 15 minutes prévu au départ.

#### *4.1.1.3 Stratégies de gestion des apprentissages et des comportements.*

Cet élément a été évalué à l'aide des mêmes huit ateliers filmés. Une grille d'observation nous a permis de comptabiliser les comportements de gestion des apprentissages et des comportements présents chez l'animatrice. Nous pouvons conclure que les stratégies de gestion des apprentissages ont été appliquées tel que prévu. L'animatrice parlait (donnait des explications) et stimulait (posait des questions, suscitait la réflexion par des commentaires) les élèves plus qu'elle ne dirigeait (leur disait quoi faire, répondait aux questions à leur place). Aussi, elle stimulait davantage qu'elle ne parlait. Ceci est illustré à la figure 2. La figure 3 nous présente quant à elle les stratégies de gestion des comportements. Comme prévu, le renforcement (féliciter, encourager par des commentaires ou des gestes) et l'ignorance intentionnelle (ignore des comportements inappropriés mineurs qui cherchent à obtenir l'attention du groupe) sont stables, mais le premier est plus fréquent que le deuxième. Par contre, il était prévu que le contrôle externe (rappel à l'ordre) diminue alors que le contact indirect (s'approcher de l'enfant, utilisation d'un signe non verbal) augmente. Nous avons plutôt observé que ces deux comportements étaient stables. Comme nous le souhaitions, le retrait n'a pas été utilisé.

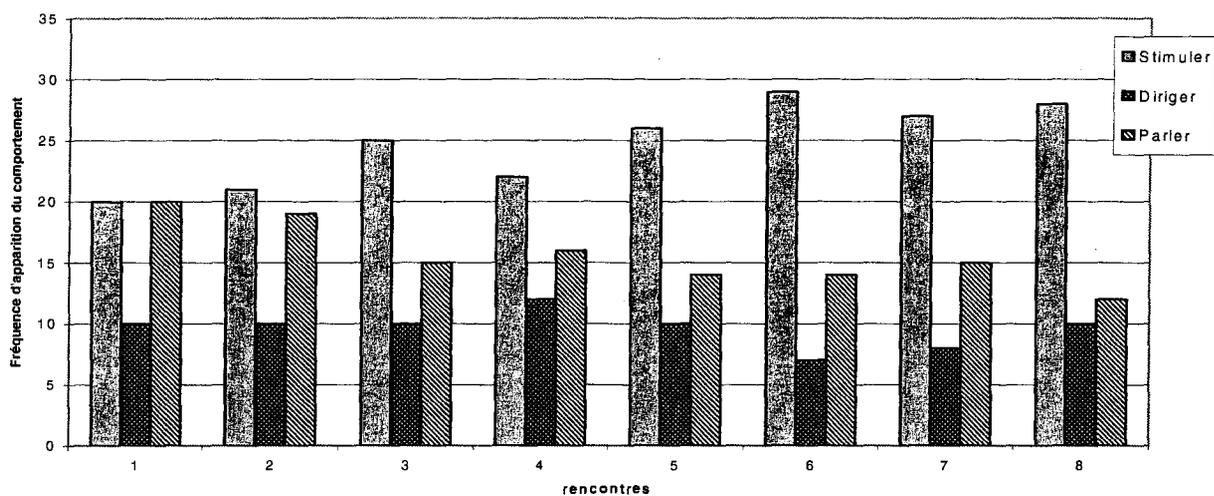


Figure 2 : Fréquence des stratégies de gestion des apprentissages

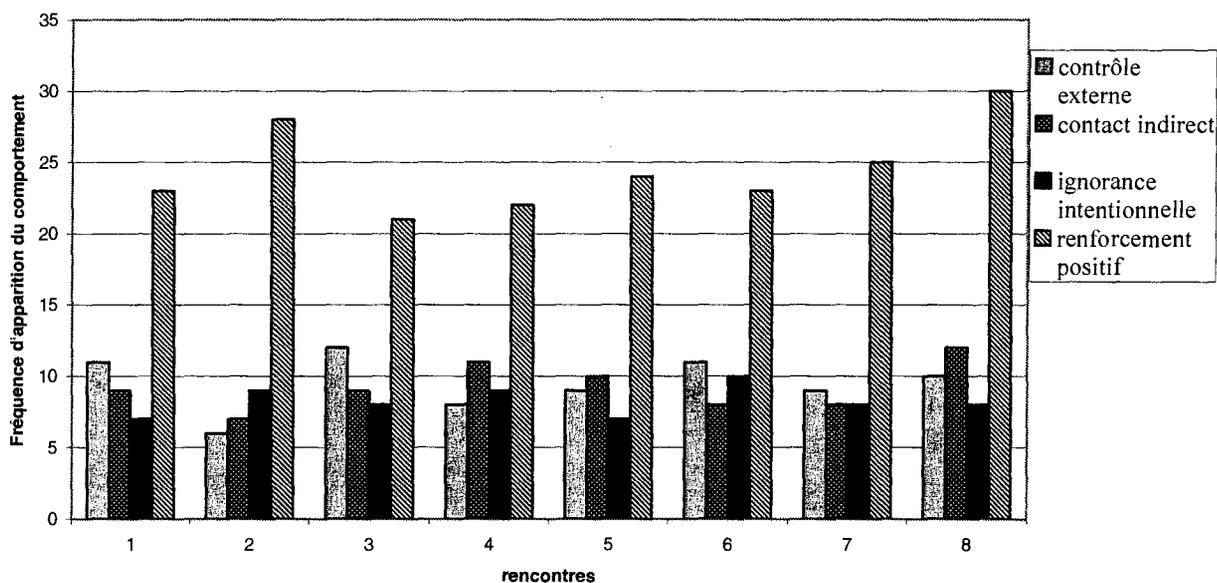


Figure 3 : Fréquence des stratégies de gestion des comportements.

#### 4.1.1.4 Stratégies de transfert et de généralisation.

Grâce aux journaux de bord, nous avons pût noter que les trois participants n'ont effectué que deux devoirs sur les 11 prévus. De plus, les participants avaient des objectifs à atteindre à chaque semaine concernant les techniques apprises lors des ateliers. Les participants 1 et 2 ont atteint six objectifs sur les sept prévus. Le participant 3 en a atteint deux.

#### *4.1.1.5 Intérêt des participants*

Le cinquième point sur lequel nous nous sommes attardés concerne l'intérêt de chacun des participants aux huit ateliers qui ont été filmés. Deux observatrices indépendantes évaluaient les enfants sur une échelle de likert à trois points (0 étant ne démontre pas d'intérêt, 1 intérêt à l'occasion, 2 écoute sans participation active et 3 participation active) pour chacun des ateliers filmés. L'accord inter juge entre les deux observatrices est de 87.5% pour l'ensemble des observations. Les deux premiers participants ont obtenu une moyenne très semblable de 2.6 et 2.5 respectivement. Leur intérêt s'est maintenu à un niveau semblable durant tous les ateliers. Le troisième participant a obtenu une moyenne plus basse de 1.5. Nous avons observé une baisse graduelle de son intérêt au fil des ateliers.

#### *4.1.1.6 Différenciation*

Le dernier point évalué est la différenciation. Il était prévu que les enfants ne participent à aucun autre programme d'intervention. Nous avons plutôt constaté que les trois participants ont reçu quatre ateliers du programme Vers le Pacifique qui a été implanté dans toute l'école. Des médiateurs étaient également présents sur la cour de récréation pour aider les élèves à résoudre leurs conflits.

#### *4.1.2 Jugement global sur la conformité*

Le degré de conformité du programme est assez élevé. Nous pouvons donc constater que sur les dix composantes qui font partie du modèle psychoéducatif, seulement trois de celles-ci n'ont pas été appliquées comme prévu. En effet, la composante sujet a du être modifiée entre la première et la deuxième année du projet pour s'adapter au nouveau milieu de stage de l'étudiante qui devait l'animer. La composante gestion des comportements a également présenté quelques différences avec ce qui était prévu quant au contrôle externe et au contact indirect. Nous avons également observé des différences entre le prévu et le vécu au niveau de la composante stratégie

de transfert et de généralisation puisque la majorité des devoirs prévus n'ont pas été réalisés par les participants. Par contre, le reste des composantes présentes un haut degré de conformité.

#### *4.1.3 Implication sur l'évaluation des effets.*

La majorité des composantes présentées ont obtenu un degré de conformité acceptable. Nous pouvons donc dire que si l'évaluation des effets ne montre pas de résultats significatifs, ce n'est pas parce que le programme n'a pas été appliqué correctement. Certains éléments pourraient quand même venir influencer les effets obtenus. Premièrement, les stratégies de gestion des comportements n'ont pas été appliquées de manière tout à fait conforme à notre planification. Deuxièmement, le contrôle externe ne diminuant pas au cours de l'évolution du programme, cela n'a pas pu aider au développement de l'autonomie chez les participants. L'autonomie n'étant pas développée, cela a pu avoir une répercussion sur l'amélioration au niveau du contrôle des émotions et des comportements agressifs. Ce point est particulièrement important chez le participant 3 qui présentait le plus de comportements inappropriés lors des ateliers. C'est donc avec lui que la majorité des interventions de contrôle externe ont été faites. Il est donc plus probable qu'il ait moins développé son autonomie et son auto-contrôle.

Les comportements de ce même participant peuvent être mis en lien avec le fait qu'il n'a atteint que deux objectifs sur les sept prévus ainsi qu'avec son niveau d'intérêt faible et avec la baisse graduelle de cet intérêt. Ces facteurs pourraient avoir un impact important sur les effets obtenus chez ce participant. Ses comportements perturbateurs lors des ateliers et son manque d'intérêt reflètent bien la dégradation des comportements et de la motivation scolaire de cet élève depuis le début de l'année scolaire.

Troisièmement, le fait que les trois participants n'ont effectué que deux devoirs pourra également affecter les effets. En effet, cela pourra avoir un impact au niveau du transfert des nouvelles connaissances acquises durant les ateliers aux comportements en dehors de ces

dernières. Nous croyons que les participants n'ont pas voulu investir d'énergie dans les devoirs, car aucun point n'était accordé à ces derniers alors que deux points étaient accordés aux objectifs réussis. Ces objectifs, donnés aux élèves à chaque semaine, demandaient le même genre de travail que les devoirs et nous croyons que les participants ont préféré investir leur énergie dans l'atteinte de ces derniers.

Finalement, lorsque nous regarderons les effets obtenus, nous devons garder en tête que les changements de comportement pourraient aussi être dus au programme «Vers le Pacifique». En effet, ce programme vise des objectifs semblables à ceux de notre programme tels qu'une meilleure reconnaissance et une meilleure gestion des émotions ainsi qu'une résolution de conflit par des moyens pacifiques.

## 4.2 Évaluation des effets

### 4.2.1 *Stratégies d'analyse employées*

Une analyse qualitative et graphique sera utilisée pour décrire les résultats du programme. Ces résultats seront présentés en trois sections principales. La première décrira les résultats obtenus au niveau des connaissances concernant les émotions, la gestion de la colère et la résolution de problème. La deuxième portera sur le répertoire de solution. Ces deux sections se rapportent aux changements obtenus au niveau des connaissances. La troisième section dévoilera les résultats obtenus au niveau des conflits et des comportements agressifs. Ces résultats seront présentés sous forme de graphique à points linéaires. L'ensemble des résultats a été compilé à l'aide du logiciel «Excel». Nous les présenterons en fonction des construits mesurés ainsi que des sources de mesure.

#### 4.2.1.1 Évaluation des connaissances sur les émotions et stratégies de résolution de problème.

La figure 4 présente les résultats concernant le premier construit mesuré par le questionnaire maison: les connaissances concernant les émotions.

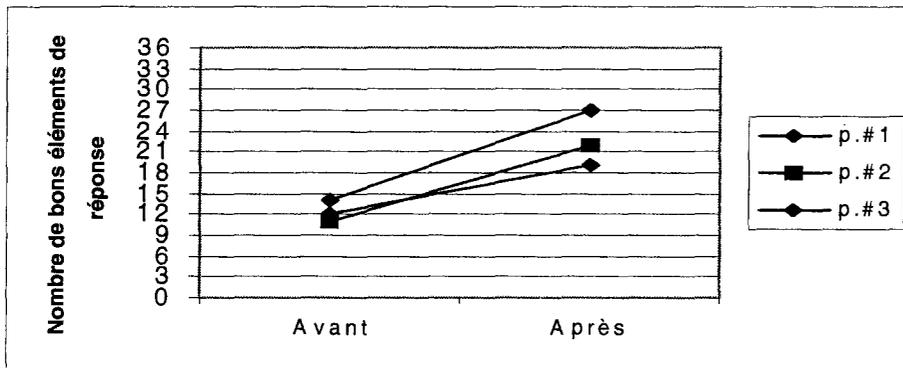


Figure 4: Connaissances concernant les émotions pour les trois participants

Nous pouvons noter une tendance à la hausse pour les trois participants. Le participant 1 est celui qui a le plus amélioré ses connaissances à ce niveau suivi du participant 2 et finalement du participant 3.

Pour ce qui est du deuxième construit évalué (la gestion de la colère), nous pouvons noter qu'avant l'intervention aucun des participants ne faisait de différence entre une provocation directe et indirecte. Par contre, après l'intervention, les trois participants pouvaient décrire la différence entre les deux types de provocation. La figure 5 présente les résultats des autres connaissances reliées à la gestion de la colère.

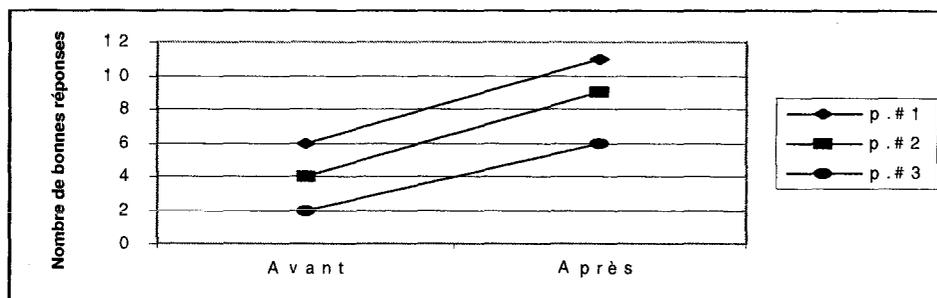


Figure 5 : Connaissances concernant la gestion de la colère

Nous constatons que les trois participants se sont améliorés environ au même degré. Le participant 1 possédait au départ plus de connaissances et il a donné cinq bonnes réponses de plus après l'intervention. Il est suivi par le participant 2 qui a aussi nommé cinq bonnes réponses de plus. Le participant 3 est celui qui possédait le moins de connaissances au départ et il a nommé quatre bonnes réponses de plus après l'intervention.

La figure 6 illustre l'évolution des connaissances concernant la résolution de problème qui représente notre troisième construit évalué dans cette section.

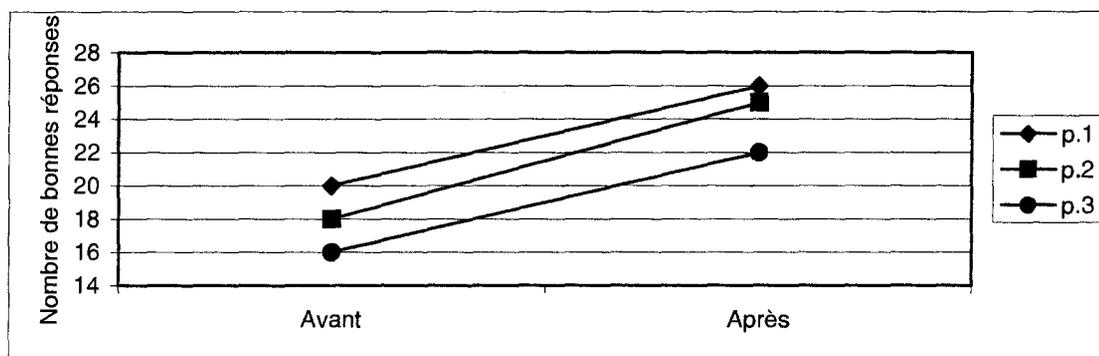


Figure 6: Connaissances concernant la résolution de problème.

Nous pouvons constater que le même patron que pour les connaissances concernant la gestion de la colère se reproduit pour les connaissances concernant la résolution de problème. En effet, les trois participants se sont améliorés environ au même degré puisqu'ils ont donné six ou sept bonnes réponses de plus après l'intervention. Pour les deux temps de mesure, c'est le participant 1 qui possède le plus de connaissances suivi par le participant 2 et le participant 3.

#### 4.2.1.2 Le répertoire de solutions pacifiques à un conflit

Le tableau 2 présente l'évolution au niveau du type de solutions nommées (évitante, hostile ou pacifique) par les participants face à une situation problématique décrite par l'animatrice.

		Avant l'intervention	Après l'intervention
Nombre de solutions hostiles	Participant #1	1	0
	Participant #2	1	0
	Participant #3	1	1
Nombre de solutions d'évitement	Participant #1	1	1
	Participant #2	1	1
	Participant #3	1	1
Nombre de solutions pacifiques	Participant #1	3	5
	Participant #2	1	4
	Participant #3	1	3

Tableau 2: Type de solution nommée par les trois participants aux trois mises en situation de l'entrevue de résolution de problème

Le nombre de solutions d'évitement nommées par les trois participants est demeuré stable. Celui des solutions hostiles est également resté stable pour le participant 3 alors qu'il a diminué pour les participants 1 et 2. Le changement le plus important se situe au niveau du nombre de solutions pacifiques nommées face aux situations problématiques. Ce nombre a augmenté suite à après l'intervention.

#### 4.2.1.3 *Conflits et comportements agressifs.*

Des informations sur la fréquence des conflits et sur la manifestation de comportements agressifs de type réactif et proactif ont été recueillies auprès des élèves cibles, de leurs enseignants et par une observatrice sur la cour de récréation. Peu importe la source d'évaluation, la fréquence des comportements agressifs de type proactif s'avère presque avant et tout au long de l'intervention et les trois semaines qui suivent. Conséquemment, les résultats relatant la manifestation des comportements agressifs de type proactif ne seront pas présentés. Les résultats obtenus quant à la fréquence des conflits et des comportements agressifs de type réactif seront présentés en fonction des sources d'évaluation. Enfin, les résultats obtenus en pré et en post test à l'Échelle des dimensions du comportement seront présentés.

*A) Les comportements observés par les enseignants.*

Les figures 7, 8 et 9 présentent la fréquence des conflits, des comportements d'agressivité réactive envers d'autres élèves et des comportements d'agressivité réactive envers les enseignants tels que rapportée par les enseignants.

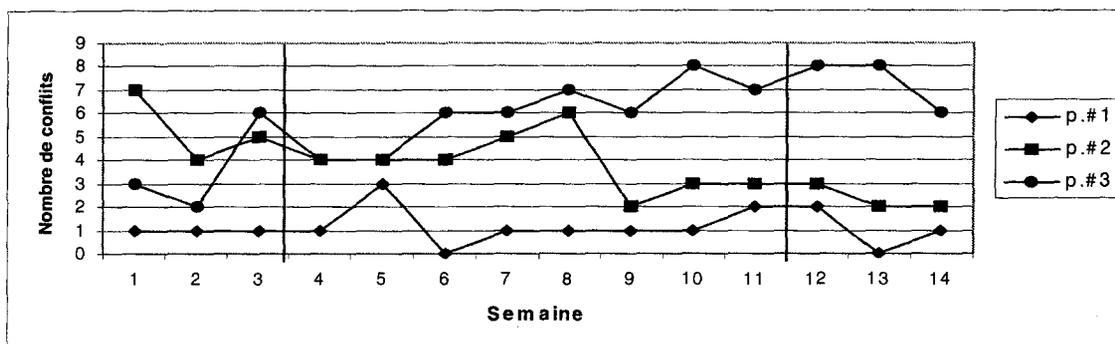


Figure 7: Présence de conflit selon l'enseignant

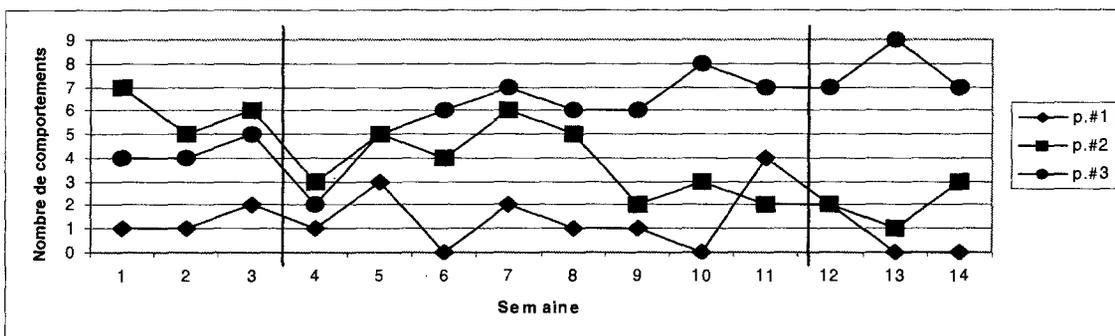


Figure 8: Agressivité réactive envers d'autres enfants selon l'enseignant

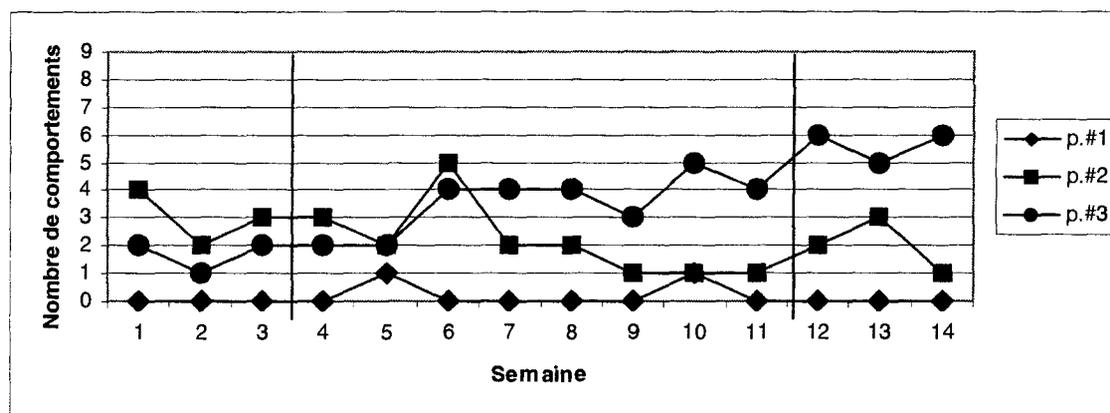


Figure 9: Agressivité réactive face aux enseignants selon l'enseignant.

L'enseignant du participant 1 a rapporté une stabilité des comportements liés au conflit, à l'agressivité réactive envers d'autres enfants et à l'agressivité réactive envers un enseignant. L'enseignant du participant 2 a rapporté une baisse des comportements au niveau des trois concepts. Cette baisse étant plus marquée au niveau des conflits et de l'agressivité réactive envers d'autres enfants. Pour ce qui est du participant 3, l'enseignant rapporte plutôt une hausse au niveau des trois concepts. les observations de l'enseignant se différencient de celles de l'enfant. Pour l'ensemble des participants, nous pouvons noter que les comportements d'agressivité réactive envers un autre élève sont plus fréquemment rapportés que ceux envers un enseignant. De plus, pour tous les concepts, les enseignants rapportent une plus grande fréquence de comportement que les participants.

#### *B) Les comportements auto rapportés par les participants*

Les figures 10, 11 et 12 présentent la fréquence des conflits, des comportements d'agressivité réactive face à d'autres enfants et des comportements d'agressivité réactive face aux enseignants tels qu'auto rapportés par les participants.

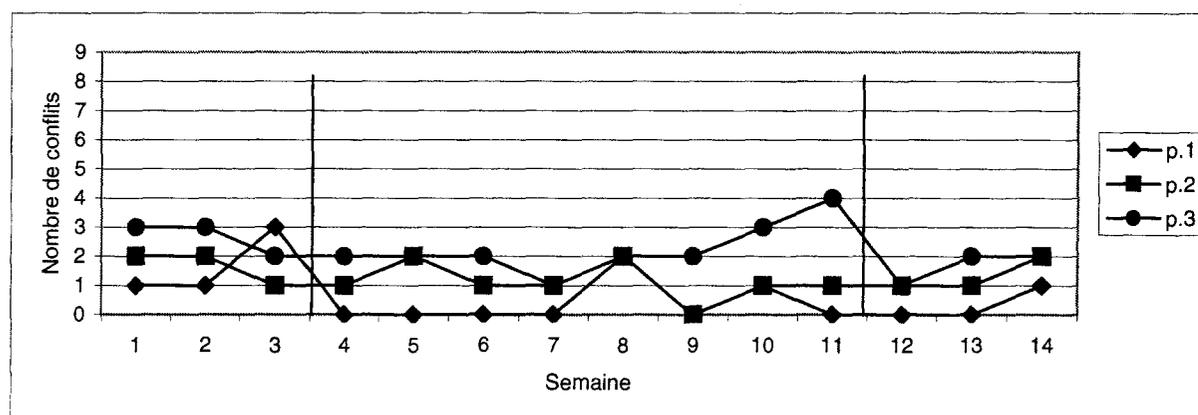


Figure 10: Présence de conflit selon les participants.

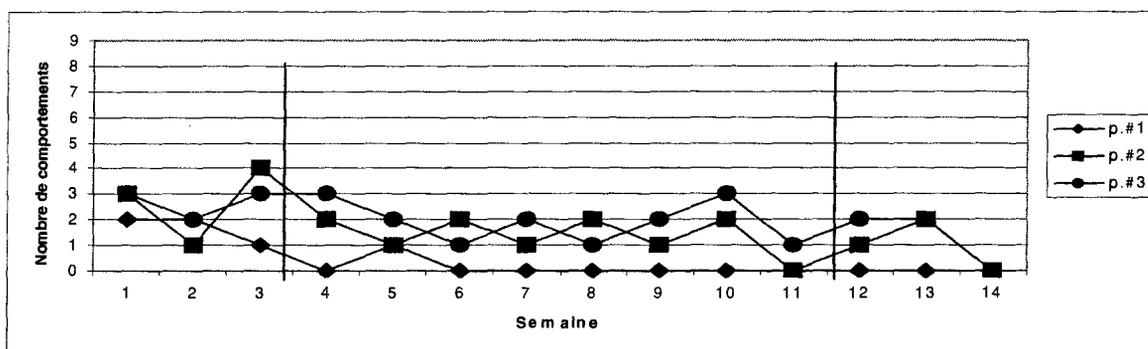


Figure 11: Agressivité réactive envers d'autres enfants selon les participants

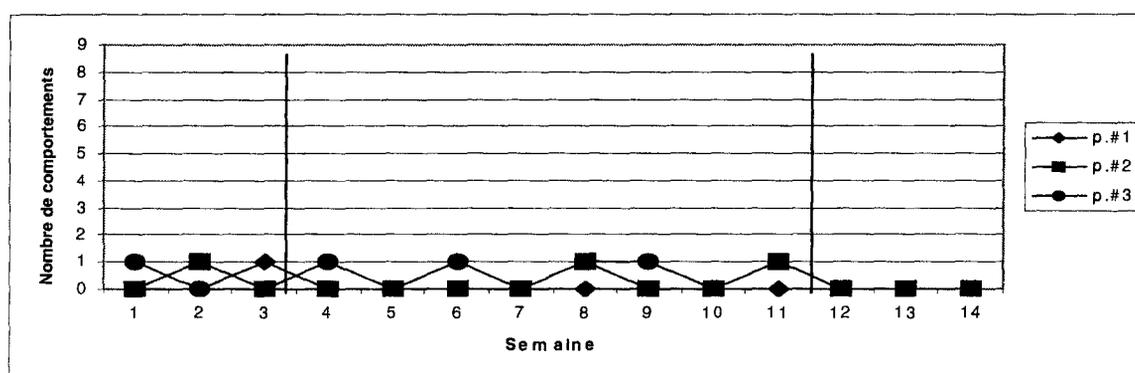


Figure 12: Agressivité réactive envers un enseignant selon les participants.

L'examen des graphiques permet de constater que les participants rapportent une stabilité au niveau des conflits et des comportements d'agressivité réactive envers un enseignant. Le participant 2 rapporte une légère baisse des comportements d'agressivité réactive envers les pairs. Cette diminution n'est pas aussi marquée que celle observée par son enseignant. Le sujet 1 se démarque quelque peu des autres participants en rapportant très peu de conflit et de comportements d'agressivité réactive autant avant qu'après l'intervention. Ces résultats étaient également visibles dans les observations faites par l'enseignant. Le participant 3 se différencie de son enseignant en rapportant une stabilité au niveau des trois concepts alors que l'enseignant avait rapporté une hausse au niveau de ces derniers. Finalement, nous pouvons noter que les participants, comme leurs enseignants, rapportent un plus haut degré d'agressivité réactive envers les pairs qu'envers un enseignant.

### C) Les comportements observés par l'animatrice

Les figures 13 et 14 présentent la fréquence des comportements d'agressivité réactive envers les pairs et envers les enseignants telle qu'observée par l'animatrice sur la cour de récréation.

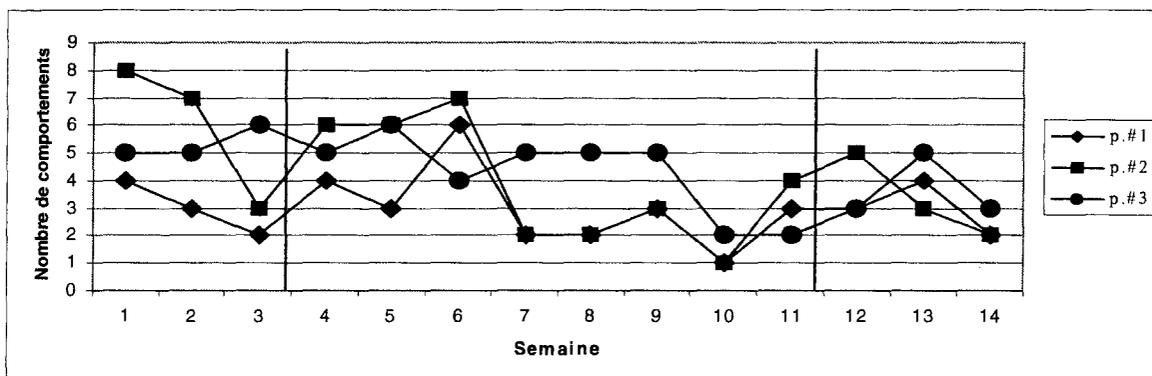


Figure 13: L'agressivité réactive envers d'autres enfants selon l'animatrice

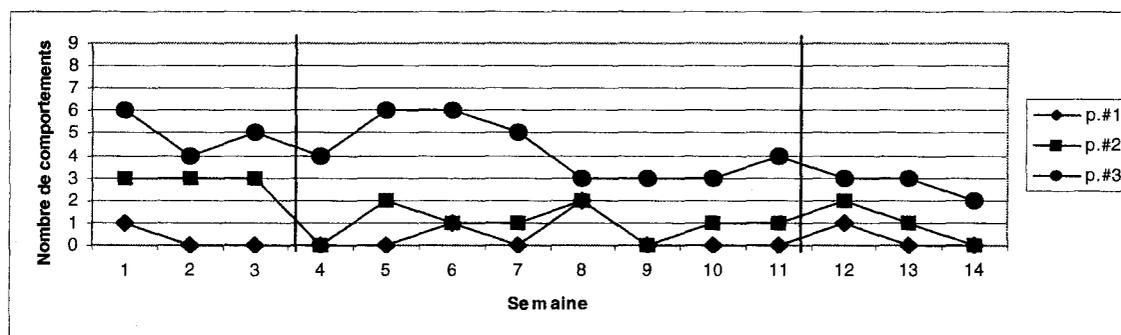


Figure 14: L'agressivité réactive envers un enseignant selon l'animatrice

En observant les figures 12 et 13, nous notons que l'animatrice a rapporté plus de comportements que les autres sources d'évaluation pour l'agressivité réactive face à d'autres enfants chez le participant 1. Elle rapporte donc une légère baisse au niveau de ce type de comportement chez ce participant. Par contre, comme les deux autres sources d'évaluation, elle rapporte très peu de comportement d'agressivité réactive envers un enseignant chez ce participant qui demeure donc stable pour ce construit. Pour le participant 2, elle est en accord avec les autres sources qui dénotent une baisse au niveau des comportements d'agressivité réactive envers un enfant et un enseignant. Pour le participant 3, elle note comme l'enseignant un haut degré de

comportement pour les deux concepts. Par contre, elle se différencie de celui-ci en rapportant une baisse dans les comportements d'agressivité réactive envers un enfant et envers les enseignants. Finalement, en accord avec les deux autres sources, elle a observé davantage de comportement d'agressivité réactive envers les pairs qu'envers les enseignants et ce pour les trois participants.

*D) Les comportements selon l'échelle des dimensions du comportement (EDC).*

L'échelle agressivité et opposition de l'EDC a été remplie avant et après l'intervention par les enseignants. Le tableau 2 présente les résultats obtenus pour chacun des participants.

	Résultats avant l'intervention	Seuil	Résultats après l'intervention	Seuil
<b>Participant 1</b>	62	À risque	58	Normal
<b>Participant 2</b>	68	Clinique	64	À risque
<b>Participant 3</b>	69	Clinique	65	Clinique

Tableau 3: Résultats à l'échelle agressivité et opposition de l'EDC pour les trois participants.

L'EDC permet de situer les résultats obtenus aux différentes échelles selon des normes québécoises. Un résultat de 58 et moins est un score normal obtenu pour environ 80% de la population. Un résultat entre 59 et 64 est considéré comme à risque puisqu'il est obtenu pour environ 13% des enfants. Et un résultat de 65 ou plus est considéré comme étant très à risque puisque très supérieur à la moyenne. Il est obtenu pour seulement 7% des enfants. Nous pouvons donc constater que le participant 1 est passé du seuil à risque à la limite supérieure du seul normal après l'intervention. Le participant 2 est passé de la limite inférieure du seuil clinique à la limite supérieure du seuil à risque après l'intervention. Pour sa part, le participant 3 est demeuré au seuil clinique, mais a obtenu un résultat de quatre points inférieur après l'intervention. Les trois

participants présentent donc un même degré d'amélioration puisqu'ils ont diminué leur score de quatre points.

## 5. DISCUSSION

### 5.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs

L'objectif général du programme était de diminuer les comportements agressifs réactifs de trois enfants âgés de 9 à 11 ans. Les objectifs spécifiques étaient divisés en deux volets. Le premier concernait l'augmentation des connaissances au niveau des émotions, de la gestion de la colère et de la résolution de conflit ainsi que de l'augmentation du répertoire de solutions pacifiques. Le deuxième volet visait la diminution des conflits et comportements agressifs. Un programme d'inspiration cognitivo comportemental fut implanté et évalué à l'aide d'un devis à cas unique de type ABA.

Les résultats démontrent que les objectifs au niveau des connaissances et du répertoire de solutions pacifiques sont atteints pour tous les participants. Suite à l'intervention, ceux-ci démontraient donc plus de connaissance concernant les émotions, les stratégies pour mieux gérer sa colère et les stratégies pour résoudre un problème. Ils nommaient également plus de solutions pacifiques pour résoudre une situation problématique hypothétique.

Pour ce qui est de l'objectif au niveau de la diminution des comportements agressifs, les résultats diffèrent selon les participants. Un effet plancher est présent chez le participant 1. En effet, même si au départ il avait été identifié comme agressif par les adultes de l'école et que cela se traduisait également dans les résultats au premier temps de mesure de l'EDC, la fréquence des comportements agressifs et des conflits rapportés par l'enseignant, l'enfant et l'animatrice était très basse durant le niveau de base. Il aurait donc été difficile d'observer une baisse de ce type de comportement chez ce participant. L'agressivité se traduisait peut-être chez lui par des comportements qui n'étaient pas présents dans nos grilles d'observation où qui se présentaient seulement dans des situations bien spécifiques. Par exemple, en début d'année, l'enseignant de cet élève nous rapportait des comportements opposants lors de cours de musique. Plusieurs

rencontres ayant été faites avec l'élève et l'enseignante de musique, les comportements s'étaient résorbés. Ils étaient peut-être spécifiques à cette situation bien précise et ne se manifesteront plus en dehors de ce contexte.

Pour le participant 2, nous pouvons observer que l'objectif au niveau de la diminution des conflits et des comportements agressifs est en partie atteint puisque les trois sources ont noté une légère diminution. Les activités de groupes et les rencontres individuelles ont permis qu'un lien significatif se crée entre cet élève et l'animatrice. Parallèlement, l'animatrice a également créé un bon lien de collaboration avec l'enseignante de ce dernier qui réutilisait en classe plusieurs techniques utilisées durant les ateliers. Ces liens de collaboration ont pu favoriser un meilleur transfert des connaissances vers les comportements et une généralisation des acquis plus optimale. Si les périodes d'observation s'étaient poursuivies, le maintien de cette diminution aurait pu être plus clair.

Par contre, pour ce qui est du participant 3, nous pouvons affirmer que l'objectif de diminution des conflits et des comportements agressifs n'est pas atteint. Au contraire, certains comportements agressifs ont augmenté. Cette augmentation était moins visible dans les observations faites par l'animatrice sur la cour de récréation. Elle était plutôt présente en contexte de classe. Ce contexte est beaucoup plus restrictif pour les élèves qui doivent demeurer assis et faire le travail demander comparativement à la cour de récréation où ils peuvent bouger et jouer tout en respectant certains règlements. Le participant 3 semblent donc avoir plus de difficulté à contrôler ses comportements agressifs et opposants dans un contexte restrictif où l'autorité est davantage présente. La hausse des comportements agressifs et opposants en classe était également accompagnée d'une baisse au niveau de la motivation scolaire. L'élève ne faisait plus ses devoirs ni le travail qui lui était demandé en classe. Cette détérioration générale des comportements de ce participant a débuté peu après que le diagnostic de dyslexie et de

dysorthographe ait été expliqué à l'enfant vers la première semaine d'intervention. Il se peut que cet élément ait joué un rôle important dans la dégradation des comportements de l'enfant.

Il est important de noter que les effets observés peuvent difficilement être attribués au programme. En effet, le devis choisi contrôle très peu les variables externes qui pourraient avoir joué un rôle dans l'augmentation des connaissances ou la légère diminution des comportements agressifs chez le participant 2. Par exemple, les ateliers de «Vers le Pacifique», l'introduction des médiateurs sur la cour, une régression vers la moyenne ou tout simplement le passage du temps pourraient avoir influencés les résultats

## 5.2 Liens entre les résultats et les composantes du programme.

Le fait que le contenu, les stratégies de transfert et de généralisation et les moyens de mise en relation aient attirés l'attention des enfants est un élément qui peut avoir influencé les résultats obtenus. Nous avons établis que les participants 1 et 2 étaient les plus intéressés par les ateliers. Ce sont eux pour qui nous avons obtenu des résultats plus positifs tant au niveau de l'augmentation de connaissances que de la diminution des conflits et comportements agressifs. Au contraire, le participant 3 était celui qui présentait une baisse graduelle au niveau de son intérêt et cet élément s'est accompagné d'une hausse au niveau des conflits et comportements agressifs. Par contre, malgré le fait que les enfants soient intéressés par le contenu et les moyens de mise en relation utilisés, les résultats obtenus au niveau de la diminution des conflits et comportements agressifs étaient mineurs. Nous pouvons supposer que les stratégies de transfert et de généralisation n'étaient pas assez efficaces pour que l'augmentation des connaissances se transforme en diminution des comportements agressifs. En ce sens, nous notons que le programme incluait peu les parents. Il aurait pu être possible d'instaurer un meilleur lien de collaboration avec eux en les tenant au courant du contenu des ateliers et des objectifs travaillés par leurs enfants lors de courtes rencontres en cours de programme. Les enseignants auraient

aussi pu être plus impliqués. Nous constatons que le participant 2 a obtenu les résultats les plus positifs au niveau de la diminution des comportements agressifs et c'est avec l'enseignante de ce participant que l'animatrice a noué le plus fort lien de collaboration. Certains moyens pourraient donc être pris pour susciter une plus étroite collaboration entre les enseignants et l'animatrice du programme pour que ceux-ci soient davantage au courant des techniques enseignées durant les ateliers. Les pairs prosociaux auraient aussi pu être utilisés. En effet, les ateliers regroupaient des élèves à risque et il est établi que ceci peut avoir des effets iatrogènes (McCord, & Poulin, 1999). Les ateliers en sous-groupe pourraient donc être faits en classe en présence des pairs prosociaux qui auraient ainsi pu servir de modèle.

Toujours en lien avec les stratégies de transfert et de généralisation, il est à noter que les devoirs ont suscités très peu de motivation chez les participants. Ces devoirs se rapprochaient beaucoup du travail demandé pour prouver l'atteinte des objectifs que chacun des participants se fixait. Il aurait été plus pertinent d'inclure des objectifs qui demandaient un travail plus pratique à l'enfant plutôt qu'un travail écrit et réfléchi comme celui que demandait les devoirs. Cela aurait mis l'accent sur la pratique des comportements prosociaux et aurait donc favorisé un meilleur transfert des connaissances vers les comportements. L'atteinte des objectifs aurait pu être évalué par les enseignants et favoriser ainsi leur implication. De plus, nous avons pu constater que les enseignants étaient une source d'information plus discriminante que l'enfant qui peut faire preuve de désirabilité sociale ou que l'animatrice qui ne peut pas être présente durant le vécu quotidien de l'enfant à l'école.

Le dosage est également un élément pouvant avoir influencé les résultats. En effet, les objectifs découlaient d'une séquence logique qui prévoyait que les changements au niveau des connaissances s'accompagneraient par la suite de changements au niveau des comportements. Notre dosage étant peu élevé, il se peut que les enfants aient eut assez de temps pour intégrer les

connaissances, mais pas de les appliquer. Dans un autre contexte, il pourrait donc être bénéfique que le programme s'étale sur une plus longue période et comporte un plus grand nombre d'atelier pour permettre aux enfants de pratiquer les nouvelles connaissances acquises.

Finalement, nous avons pu noter lors de l'évaluation de la mise en œuvre une différence entre le prévu et le vécu au niveau des stratégies de gestion des comportements. En effet, l'animatrice ne diminuait pas son utilisation de stratégie de contrôle externe (rappel à l'ordre). En remplaçant ce type de stratégies par des contacts indirects (par exemple faire un signe non verbal) lors de comportements inappropriés des participants, ceux-ci auraient eut plus d'occasion de développer leur capacité d'autocontrôle. En développant leur auto-contrôle durant les ateliers grâce au contact indirect, les participants auraient pu être davantage en mesure de contrôler leurs comportements agressifs à l'extérieur des ateliers.

### 5.3 Liens entre les résultats et le contexte théorique

Comme nous l'avons vu lors de la recension des interventions déjà expérimentées plusieurs programmes tels que «Le programme d'intervention préventive de Montréal» (Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro et Phil, 1995), le «Good behavior game» (Dolan et al., 1993), le «Anger coping program» (Lochman, Barry, & Perdini, 2003) et le programme «PATH» (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Greenberg, Kusche, & Riggs, 2004) avaient réussi à diminuer les comportements agressifs. Au contraire, le fait que notre programme ait eut peu d'impact à ce niveau pourrait être expliqué par le fait qu'il était étalé sur une moins grande période de temps que la plupart de ces programmes. De plus, notre programme n'était pas à cibles multiples comme certains d'entre eux. Il ne comprenait donc pas de volet parent et enseignant. Ils n'agissaient que sur les facteurs de risque personnels plutôt que sur l'ensemble des facteurs de risque reliés aux comportements agressifs. Plusieurs autres facteurs de risque tels que les pratiques parentales et les facteurs d'adversité socio-familiaux (conflits conjugaux,

comportements antisociaux chez les parents, troubles psychopathologiques, toxicomanie, isolement social, monoparentalité, etc.) qui peuvent les influencer n'étaient pas touchés par le programme ce qui peut avoir limité son impact.

#### 5.4 Avantages et limites de l'intervention

Notre programme comporte plusieurs avantages. Il est très peu coûteux et est facilement reproductible. Il peut donc être appliqué dans plusieurs milieux. Il a également été apprécié par les participants si nous nous fions à l'intérêt porté par ceux-ci aux différents ateliers. De plus, il a été implanté avec des participants âgés de neuf à 11 ans, mais le contenu pourrait être adapté facilement à tout autre groupe d'âge à l'école primaire. Finalement, le point fort le plus marquant de ce programme est la variété des sources de mesure. En effet, nos mesures incluaient des informations prises auprès des enseignants de l'élève, de l'élève lui-même et de l'animatrice. Pour l'évaluation de la mise en œuvre, une observatrice indépendante était également impliquée. Cette variété de source d'information nous a permis de valider nos résultats en nous donnant un portrait plus global de la situation des participants en regard des comportements agressifs.

Notre programme a également des points à travailler. Le devis utilisé pour évaluer les effets contrôle très peu les variables externes. Il est donc difficile d'établir à quel point le programme est responsable des résultats obtenus. De plus, il aurait été préférable de prendre plus de trois points de mesure avant et après l'intervention. Cela nous aurait permis de mieux discerner les changements au niveau des comportements agressifs en ayant un niveau de base plus stable ainsi que de pouvoir constater si les résultats se maintenaient à plus long terme. Un autre inconvénient du programme est que le contexte d'application nous a forcé à regrouper des enfants à risque ce qui peut provoquer des effets iatrogènes (McCord, & Poulin, 1999). D'ailleurs, le fait que les participants soient privés du modèle qu'aurait pu représenter les pairs prosociaux durant les ateliers est peut-être un facteur qui est venu limiter les changements obtenus au niveau des

comportements agressifs. Finalement, le contexte d'application nous a également forcé à n'appliquer qu'un volet enfant. Le programme «PARC» dont nous nous sommes inspiré comprend également un volet parent qui pourrait être appliqué simultanément.

En conclusion, le programme présenté a été implanté dans une école primaire avec trois participants de sexe masculin âgés entre 10 et 11 ans. Ces participants avaient été recrutés puisqu'ils présentaient des comportements agressifs réactifs selon les enseignants et le personnel professionnel de l'école. Ils ont participé à 14 ateliers en sous-groupe concernant l'expression des émotions, la gestion de la colère et la résolution de problèmes interpersonnels. Ils ont également bénéficié de sept rencontres individuelles avec l'animatrice dans le but de se fixer des objectifs et d'évaluer leurs interactions sociales de la semaine. L'analyse de la mise en œuvre de l'intervention a révélé un haut degré de conformité aux composantes du programme. L'analyse des résultats a, quant à elle, révélé que les trois participants avaient augmenté leurs connaissances concernant les trois thèmes principaux abordés. Par contre, ces connaissances ne semblent pas s'être transférées aux comportements puisque seulement un des participants a démontré une très légère diminution des comportements agressifs réactifs. Malgré le fait que cette intervention comprenne plusieurs points positifs (grande variété des sources d'information, peu coûteuse, suscité l'intérêt des enfants, etc.), elle n'aura fort probablement pas d'impact sur l'objectif distal qui était de prévenir les problèmes de délinquance associés aux comportements d'agressivité réactive. Quelques modifications telles qu'inclure un volet parent et enseignant à l'intervention, inclure les pairs prosociaux et étaler le programme sur une plus longue période de temps pourraient aider à l'atteinte de l'objectif à court terme de diminuer les comportements d'agressivité réactive. Ainsi, cela pourrait maximiser les chances d'obtenir un impact sur des objectifs à plus long terme tels que la prévention des problèmes de délinquance.

## Références

- American psychiatric association (1994). *DSM-IV, Diagnostic and statistical annual of mental disorders*. Washington, D.C.: APA.
- Arsenio, W.F., Cooperman, S., Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Arsenio, W. F., Lover, A (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531-542.
- Asarnow, J.R., & Callan, J.W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53, 80-87.
- Atkins, M.S., Stoff, D.M., Osborne, M.L., & Brown, K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: Does it make a difference? *Journal of abnormal child psychology*, 21, 4, 355-365.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of clinical child psychology*, 3, 260-271.
- Bélanger, J., Bowen, F., & Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18, 77-104.
- Björkgvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1991). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117-127.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J., Thompson, W.W., & Kupersmidt, J.B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child development*, 66, 1107-1129.
- Bowen, F., Rondeau, N., Bélanger, J., & Rajotte, N. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 173-196.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of abnormal child psychology*, 30, 609-624.
- Brestan, E.V., & Eyberg, S.M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct disordered children and adolescents : 29 years, 82 studies, and 5 272 kids. *Journal of clinical child psychology*, 27, 180-189.

- Brinkmeyer, M.Y., & Eyberg, S.M. (2003). Parent-child interaction therapy for oppositional children. Dans A.E. Kazdin and J.R. Weisz (Éds.), *Evidence base psychotherapies for children and adolescents*, (pp.358-403). New York: Guilford Press
- Cairns, R.B., Cadwallader, T.W., Estell, D., & Neckerman, H.J. (1997). Groups to gangs: developmental and criminological perspectives and relevances for prevention. Dans D.M. Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser (Eds.). *Handbook of antisocial behavior*. (pp. 194-204). New York: Wiley
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child development*, 66, 55-68.
- Campbell, S.B., & Ewing, L.J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment of age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31, 870-889.
- Coie, J.D. (1998). La prévention des comportements antisociaux dangereux et persistants : le projet Fast Track. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27, 151-168.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. Dans S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York : Cambridge University Press
- Conduct problems prevention research group (CPPRG) (1999a). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67, 648-657.
- Conduct problems prevention research group (CPPRG) (1999b). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67, 631-647.
- Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66, 337-347.
- 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.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66, 710-722.
- David, C.F., & Kistner, J.A. (2000). Do positive self-perceptions have a dark side? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 28, 327-337.
- Denham, S.A., & Almeida, C.M. (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, 40*, 678-684.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. Dans M. Perlmutter (Eds.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, (pp.77-125). New York: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual review of psychology, 44*, 559-584.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child development, 53*, 620-635.
- Dodge, K.A., & Schawrtz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. Dans D.M. Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser, (Eds.). *Handbook of antisocial behavior*. (pp. 171-180). New York: Wiley
- Dolan, L.J., Kellam, S.G., Hendricks-Brown, C., Werghamer-Larsson, L., Rebok, G.W., Mayer, L.S., Laudolff, J. et Turkkan, J.S. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of applied developmental psychology, 14*, 317-345.
- Dumas, J.E. (2000). *L'enfant violent: le connaître, l'aider, l'aimer*. Paris : Bayard.
- Dumas, J.E. (2003). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumas, J.E., Gibson, J.A., & Albin, J.B. (1989). Behavioral correlates of maternal depressive symptomatology in conduct-disorder children. *Journal of consulting and clinical psychology, 57*, 516-521.
- Dumas, J.E., & Wahler, R.G. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: mother insularity and socio-economic disadvantage. *Behavioral assessment, 5*, 301-313.
- Farmer, E.M.Z., Compton, S.N., Burns, B.J., & Robertson, E. (2002). Review of the evidence base for treatment of childhood psychopathology: externalizing disorders. *Journal of consulting and clinical psychology, 70*, 1267-1302.
- Fitzgerald, H.E., Sullivan, L.A., Ham, H.P., Zucker, R.A, Bruckel, S., & Schneider, A.M. (1993). Predictors of behavior problems in three year-old sons of alcoholics: Early evidence for the onset of risk. *Child development, 64*, 110-123.
- French, D.C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of research on adolescence, 11*, 225-244.
- Gagnon, C., & Coutu, S. (1986). Caractéristiques sociocognitives d'enfants agressifs selon un

modèle de traitement de l'information. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 15, 147-163.

- Gagnon, C., Groleau, R., Charlebois, P., Larivée, S. et Tremblay, R.E. (1989). Habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons agressifs et des garçons non-agressifs. *Science et comportement*, 19, 350-373.
- Gagnon, C., & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportement violents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Eds). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II : Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Garber, J., Vraafladt, N., & Weiss, B. (1995). Affect regulation in depressed and nondepressed children and young adolescents. *Development and psychopathology*, 7, 93-115.
- Garber, J., Braafladt, N., & Zeeman, J. (1991). The regulation of sad affect: An information-processing perspective. Dans J. Garber & K.A. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 208-240). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, F.E.M. (1987). Positive interaction between mothers and conduct problem children : Is there training for harmony as well as fighting? *Journal of abnormal child psychology*, 15, 283-293.
- Graham, P., Rutter, M. & George, S. (1973). Temperamental characteristics as predictors of behavior disorders in children. *American journal of orthopsychiatry*, 43, 328-339.
- Greenberg, M.T., & Kusche, C.A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of deaf studies and deaf education*, 3, 49-63.
- 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.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., & Riggs, N. (2004). The PATHS Curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. Dans J.E. Zins, R.P. Weissberg, H.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers college press: New York and London.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and psychopathology*, 5, 191-213.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M., & Endriga, M. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing behavior problems: A replication. *Development and psychopathology*, 3, 413-430.
- Groleau, R. (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons*

*présentant des troubles du comportements*. Montréal : Mémoire de Maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures.

- 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, 551–563.
- Hanish, L.D., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Spinrad, T.L., Ryan, P., & Schmidt, S.(2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16, 335–353.
- Hawkins, J.D., Arthurs, M.W., & Olson, J.J. (1997). Community intervention to reduce risks and enhance protection against antisocial behavior. Dans D.M Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser, (Eds.) *Handbook of antisocial behavior* (pp. 365-374). New York: Wiley.
- Hawkins, J.D, Catalano, R.F., Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D., & Day, L.E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. Dans J. McCord, R.E. Tremblay et al. (Eds), *Preventing antisocial behavior : Interventions from birth through adolescence* (pp. 139-161). New York: Guilford Press.
- Hinshaw, S., & Zupan, A. (1997). Assessment of antisocial behavior in children and adolescents. Dans D.M. Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser (Eds.). *Handbook of antisocial behavior* (pp. 36-50). New York: Wiley.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 1–20.
- Hughes, J.N, Cavell, T.A., & Grossman, P.B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9 , 75–94
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Prasad-Gaur, A. (2001). A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 39, 239–252.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Journal of abnormal child psychology*, 18, 255-270.
- Johnson. D.L. & Walker, T. (1987). Primary prevention of behavior problems in Mexican American children. *American journal of community psychology*, 15, 375-385.
- Katz, L.F., & Gottman, J.M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalising and externalising behaviors. *Developmental psychology*, 29, 940-950
- Kazdin, A.E. (2003). Problem-solving skills training and parent management training for conduct disorder. Dans A.E. Kazdin and J.R. Weisz (Éds.), *Evidence base psychotherapies for children and adolescents*, (pp.316-356). New York: Guilford Press

- Kazdin, A.E., Siegel, T.C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parents management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 5, 733-747.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W.B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boy's disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis. *Development and psychopathology*, 7, 715-726.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child abuse and neglect*, 22, 705-717.
- Lally, J.R., Mangione, P.L., & Honig, A.S. (1988). The Syracuse university family development research program: Long-rang impact of an early intervention with low-income children and their family. Dans D.R. Powell (Ed.) *Advance in applied developmental psychology: Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory research and practice* (pp. 79-104). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Lapointe, Y. (1996). *Compétence sociale à la maternelle : Répertoire d'animation*. Direction de la santé publique (Hôpital Maisonneuve-Rosemont), Régie régionale de la santé et des services sociaux, Montréal-Centre, 2<sup>ième</sup> édition.
- Lapointe, Y., Bowen, F., et Laurendeau, M.C. (1996). *Habiletés prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire- Répertoire d'animation- 1<sup>re</sup>, 2<sup>ième</sup>, et 3<sup>ième</sup> année*. Direction de la santé publique (Hôpital Maisonneuve-Rosemont), Régie régionale de la santé et des services sociaux, Montréal-Centre, 2<sup>ième</sup> édition.
- Lochman, J.E., Barry, T.D., & Pardini, D.A. (2003). Anger control training for aggressive youth. Dans A.E. Kazdin and J.R. Weisz (Éds.), *Evidence base psychotherapies for children and adolescents*, (pp.241-314). New York: Guilford Press
- Lochman, J.E., Burch, P.P., Curry, J.F., & Lampron, L.B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal setting interventions with aggressive boys. *Journal of consulting and clinical psychology*, 52, 915-916
- Lochman, J.E., Dunn, S.E., & Klimes-dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective : A description of the Anger Coping Programm. *School psychology review*, 22 458-471.
- Lochman, J.E., & Lampron, L.B. (1987). Situational social problem solving skills and self-esteem of aggressive and non-aggressive boys. *Journal of abnormal child psychology*, 55, 404-410.
- Lochman, J.E., Nelson, W.M., & Sims, J.P. (1981). A cognitive behavioral program for use with aggressive children. *Journal of clinical child psychology*, 13, 146-148.
- Loeber, R., Green, S.M., Keenan, K. & Lahey, B.B. (1995). Which boys will fare worse? Early

- predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 34, 499-509.
- Loeber, R. & Schmalzing, K.B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 13, 337-352.
- McCarton, C.M., Brooks-Gunn, J., Wallace, I.F., Bauer, C.R., Bennet, F.C., Berbaum, J.C., Broyles, R.S., Casey, P.M., McCormick, M.C., Scott, D.T., Tyson, J., Tonascia, J., & Ceinert, C.L. (1997). Results at age 8 years of early intervention for low-birth weight premature infants: The infant health and development program. *JAMA*, 277, 126-132.
- McCord, J. (1991). Le comportement des parents dans le cycle de l'agression. Dans M.A. Provost, & R.E. Tremblay, (Eds.). *Famille, inadaptation et intervention* (pp. 87-105). Ottawa : Agence d'arc.
- McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Moffit, T.E. (1990). Juvenile delinquency and attention-deficit disorder: Developmental trajectories from age three to fifteen. *Child development*, 61, 674-701.
- Offord, D.R., Boyle, M.C. & Racine, Y.A. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. Dans Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (Eds) *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 31-54). Hillsdale:Lawrence Erlbaum.
- Olds, D.L., Eckenrode, J., Henderson, C.R., Kitzman, H., Powers, J. Cole, R., Sidora, K., Morris, P, Pettit, L.M., & Luckey, D. (1997). Long-term effects of home visitation on maternal life course and child abuse and neglect. *Journal of the American medical association*, 278, 637-643.
- Olson, S.L., & Hoza, B. (1993). Preschool developmental antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of clinical child psychology*, 22, 60-67.
- Panaccione, V.F., & Wahler, R.G. (1986). Child behavior, maternal depression, and social coercion as factors in the quality of child care. *Journal of abnormal child psychology*, 14, 263-278.
- Perry, D.G. Perry, L.C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child development*, 57, 700-711.
- Poirier, M., Tremblay, R. et Freeston, M. (1996). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement : manuel de l'examinateur 3<sup>e</sup> éd.* Loretteville : Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R. Beaulieu, J., Guay, L. et St-Onge, B. (1995). PARC: Programme d'auto-contrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale

pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportements.

- Pulkkinen, L. et Pitkänen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive behavior*, 19, 249-262.
- Reid, J.B., & Eddy, J.M. (1997). The prevention of antisocial behavior: some considerations in the search for effective interventions. Dans D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser, (Eds.). *Handbook of antisocial behavior* (pp. 343-356). New York: Wiley.
- Robin, L.N. (1991). Conduct disorder. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 193-212.
- Rys, G.S. et Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations : Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer quarterly*, 43, 87-106.
- Sanson, A., Oberklaid, F., Pedlow, R. & Prior, M. (1991). Risk indicators: assessment of infancy predictors of preschool behavioural adjustment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 189-196
- Sanson, A., Smart, D., Prior, M., & Oberklaid, F. (1993). Precursors of hyperactivity and aggression. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 32, 1207-1216.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D, Dodge, K.A, Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, & E.A., Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Schwartz, D, McFadyen-Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.P., & Bates, J.E. (1998). Peer victimization as a predictor of behavior problems at home and in school. *Development and psychopathology*, 10, 87-100.
- Schwartz, D., Proctor, L.J., & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.) *Peer harassment in school : The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P (1993). Success by empowerment : The high/scope Perry Preschool study through age 27. *Young children*, 49, 54-58.
- Shaw, D.S., & Winslow, E.B. (1997). Precursors and correlates of antisocial behavior from infancy to preschool. Dans D.M Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser, (Eds.). *Handbook of antisocial behavior* (pp. 148-158). New York: Wiley.
- Seitz, V., Rosenbaum, L.K., & Apfel, H. (1985). Effects of family support intervention: A ten-years follow-up. *Child development*, 25, 376-391.

- 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, 333-368.
- Studer, J. (1996). Understanding and preventing aggressive responses in youth. *Elementary school guidance & counselling*, 30, 194-203.
- Tremblay, R.E., Charlebois, P., Gagnon, C., & Larivée, S. (1987). *Les garçons agressifs à l'école maternelle : Étude longitudinale, descriptive, prédictive et explicative, Rapport au conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal : Groupe de recherche inter-universitaire sur la prévention de l'inadaptation psycho-sociale.
- Tremblay, R.E., LeMarquand, D., & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. Dans H.C. Quay & Hogan (Eds.). *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525-555). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L.C., Vitaro, F., & Phil, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63, 560-568.
- Unever, J.D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive behavior*, 31, 153-171.
- Van Kammen, W., Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1991). Substance use and its relationship to conduct problems and delinquency in young boys. *Journal of youth and adolescence*, 20, 399-413.
- Vernberg, E.N. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of abnormal child psychology*, 18, 187-198.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of school psychology*, 37, 205-226.
- Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., & Pelletier, D. (1991). Assessment of children's social problem solving skills in hypothetical and actual conflict situations. *Journal of abnormal child psychology*, 19, 505-518.
- Vitaro, F., Pelletier, D., & Coutu, S. (1988). Impact of a negative social experience on the social reasoning process of aggressive-rejected children. *Perceptual and motor skills*, 69, 371-382.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: strategies and best practice*. Pacific Groove, CA: Brooks/Cole.

- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66, 715-730
- Webster-Stratton, C., & Eyberg, S. M. (1982). Child temperament: Relationship with child behavior problems and parent-child interactions. *Journal of clinical child psychology*, 11, 123-129.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65, 93-109.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J.M. (2003). The incredible years parents, teachers and children series. Dans A.E. Kazdin and J.R. Weisz (Éds.), *Evidence base psychotherapies for children and adolescents*, (pp. 224-240). New York: Guilford Press
- Yoon, J.S., Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of school psychology*, 38, 551-570
- Zakriski, A. et Coie, J.D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child development*, 7, 1048-1070.

## Annexe A : Fiche de préparation des ateliers

Atelier 1 : Expression non verbale des émotions

Date : 17 octobre 06

Objectif :

Relier chacune des émotions de base aux comportements observables et aux réactions physiques d'une personne

PHASE	CONTENU	TEMPS
1. Retour sur l'atelier précédent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bref retour sur les objectifs du programme</li> <li>- Répéter le code et procédure</li> </ul>	7 min
2. Enseignement sur le thème de la semaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir ce qu'est une émotion</li> <li>- Comment nous les communiquons, quelles parties de notre corps donnent des indices sur les émotions que nous vivons</li> </ul>	15 min
3. Activités d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribution du dictionnaire des émotions</li> <li>- Présentation des affiches des 7 émotions de base : les élèves devinent de quelles émotions il s'agit</li> <li>- Mime de chacune des émotions</li> <li>- Les élèves écrivent dans leur dictionnaire les indices non verbaux reliés à chacune des émotions</li> <li>- Est-ce facile de reconnaître les émotions?</li> <li>- Est-ce que les mêmes indices se retrouvent chez toutes les personnes?</li> </ul>	20 min
5. Explication du devoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu auras à observer 3 des émotions de base : la joie, la surprise et l'intérêt</li> <li>- Tu dois noter à quel endroit tu étais quand tu as ressenti cette émotion</li> <li>- Tu dois colorier quel partie du corps ont exprimé cette émotion</li> </ul>	3 min
6. Rappel des opportunités d'appliquer le	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pratiquer à reconnaître les émotions chez soi et les autres</li> </ul>	2 min

contenu		
---------	--	--

## Atelier 2 : Expression non verbale des émotions

Date : 19 octobre 06

### Objectifs :

Reconnaître les sentiments exprimés par une personne ou un personnage d'après sa photo ou son dessin

PHASE	CONTENU	TEMPS
1. Retour sur l'atelier précédent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bref retour sur les 7 émotions de base et les indices non verbaux pour les reconnaître</li> <li>- Présentation du bricolage pour bien illustrer les 7 émotions de base :</li> </ul>	7 min
2. Présentation du thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque participant a deux émotions à illustrer</li> <li>- Cette affiche doit bien représenter l'émotion : tu dois te servir des magazines et du matériel de bricolage que je t'ai apporté. Tu peux également dessiner.</li> <li>- Aucun élément de violence ne sera accepté sur les affiches</li> <li>- Tu as 15 minutes pour faire tes affiches et tu nous les présenteras brièvement après</li> <li>- Réalisation du bricolage</li> <li>- Présentation des affiches</li> </ul>	5 min
3. Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un élément peut susciter plusieurs émotions en même temps</li> <li>- Un élément peut susciter des émotions différentes selon la personne</li> <li>- Le contexte est important pour bien interpréter les indices de chacune des émotions</li> </ul>	30 min
4. Explication du devoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de ton affiche à tes parents à la maison</li> </ul>	3 min

5. Rappel des opportunités d'appliquer le contenu	- Tu leurs expliques l'émotion qu'elle représente et vous tentez de trouver des situations où vous avez ressentie cette émotion.	2 min
---	--	-------

### Atelier 3 : Expression non verbale des émotions

Date :24 octobre 06

#### Objectif :

Reconnaître les sentiments exprimés par une personne à partir d'indices non verbaux

Utiliser correctement des indices non verbaux pour exprimer ses émotions

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1. Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bref retour sur les émotions de base</li> <li>- Les participants résume leur devoir (quelle émotions ils ont observé, dans quel endroit et quelles parties du corps étaient impliquées dans l'expression de cette émotion)</li> </ul>	7
2. Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Important lorsque nous communiquons nos émotions que nos indices non verbaux et nos messages verbaux se complètent.</li> </ul>	10
3. Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication du jeu des émotions :</li> <li>- Tu recevras un paquet de carte avec des émotions illustrées dessus</li> <li>- Le gagnant est celui qui arrive à se débarrasser de toutes ses cartes</li> <li>- Lorsque c'est ton tour, tu places une carte à l'envers devant toi et tu dois exprimer sans parler ce sentiment aux autres joueurs.</li> <li>- Ceux qui t'observent placent à l'envers devant eux la carte illustrant le sentiment qu'ils croient que tu éprouves. S'ils n'en ont pas, il ne place rien</li> <li>- Nous retournons tous ensemble nos cartes</li> </ul>	28

4. Explication du devoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si les joueurs ont bien deviné ce que tu exprimais, vous remettez tous la carte au maître du jeu</li> <li>- Si un joueur a mal deviné, il garde sa carte et prend une carte de pénalité</li> <li>- Si TOUS les autres joueurs ont mal deviné l'émotion que tu exprimais, TU reprends ta carte et prends une carte de pénalité.</li> </ul>	3
5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles émotions sont plus faciles ou difficiles à deviner?</li> <li>- Quelles émotions sont plus difficile ou faciles à mimer?</li> <li>- Tu auras maintenant à observer les 4 émotions qui restent : le dégoût, la tristesse, la peur et la colère</li> <li>- Tu dois noter à quel endroit tu étais quand tu as ressenti chaque émotion</li> <li>- Tu dois colorier quel partie du corps ont exprimé chacune des émotions</li> </ul>	2

#### Atelier 4 : Expression verbale des émotions

Date : 26 octobre 06

#### Objectif :

Amener l'élève à prendre conscience des pièges à éviter lors de l'expression verbale de ses émotions

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1. Retour sur l'atelier précédent et le devoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bref retour sur l'importance que nos message non verbaux et verbaux concordent</li> <li>-Les participants résumant une émotions qu'ils ont observé durant la semaine (à quel endroit, quelles parties du corps sont impliquées)</li> </ul>	4
2. Enseignement sur le thème de la semaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est difficile de toujours exprimer clairement nos émotions (peur de se faire rejeter alors nous les cachons)</li> <li>- Il y a des pièges à éviter lors de l'expression de nos émotions et nous tenterons de bien les identifier</li> <li>- Présentation de chacun des quatre pièges : crier des noms ou insulter, donner des ordres, questionner, accuser ou désapprouver.</li> <li>- Nous notons des exemples pour chacun sur nos</li> </ul>	15

<p>3. Activités d'application</p>	<p>feuilles supports</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication du jeu :</li> <li>- Chacun à son tour les participants se feront poser des questions et pourront accumuler des points.</li> <li>- Il existe deux types de question :             <ol style="list-style-type: none"> <li>1- À partir de la description d'une situation, dire quel piège a utilisé la personne</li> <li>2- À partir d'un piège à éviter, donner un exemple de situation ou la personne impliquée l'a utilisé</li> <li>3- Tu gagnes 2 points par bonne réponse</li> <li>4- Si tu donnes une mauvais réponse, les autres joueurs ont un droit de réplique. S'il donne une bonne réponse, il gagne 1 point.</li> <li>5- Le joueur ayant remporté le plus de point à la fin de la partie gagne</li> </ol> </li> <li>-Quels sont les pièges qui sont les plus souvent utilisés? Quelles sont les conséquences de ces pièges?</li> </ul>	<p>23</p>
<p>4. Explication du devoir</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe et note une situation où tu as utilisé un piège pour exprimer tes émotions et identifie ce piège</li> </ul>	<p>3</p>
<p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe tes amis et tes parents pour voir s'ils utilisent eux aussi des pièges pour exprimer leurs émotions</li> </ul>	<p>2</p>

## Atelier 5 : Contrôle de la colère : éléments provocateurs de colère

Date : 31 octobre 06

Objectifs : Amener l'élève à reconnaître des situations qui ont provoqué sa colère  
 Amener l'élève à distinguer entre une provocation directe (vraie) et une provocation indirecte (fausse)

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les pièges à éviter lors de l'expression de nos émotion</li> <li>- Dans quelles situations as-tu pût observer que toi ou une autre personne a utilisé un de ces pièges</li> </ul>	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est ce qui provoque la colère? (impression que nos droits ont été bafoués)</li> <li>- Distinction entre provocation directe : une personne te blesse (physiquement ou psychologiquement). La colère est justifiée</li> <li>- Et la provocation indirecte : Tu as le sentiment d'être critiqué, blâmé, désapprouvé ou de ne pas être aimé. Mais cette perception provient du fait que tu évalues mal la situation (à cause de tes expériences passées, de l'ambiguïté de la situation ou du fait que tu n'as pas pris en compte l'ensemble de la situation). La colère n'est pas justifiée.</li> <li>- Si la personne changeait ses perceptions, les provocations indirectes en viendraient à ne plus provoquer de colère.</li> </ul>	15
3.Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous donnons des exemples des deux types de provocation</li> <li>- Explication du jeu :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tu as en ta possession deux cartes : une illustrant un bonhomme fâché et l'autre un bonhomme neutre</li> <li>2. Je décrirai une situation dans laquelle un événement a provoqué la colère du personnage.</li> </ol> </li> </ul>	25

<p>4.Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<p>3. Tu dois indiquer si le colère est justifiée (provocation directe) en plaçant à l'envers devant toi le bonhomme fâché. Ou si la colère n'était pas justifiée (provocation indirecte), en plaçant le bonhomme neutre.</p> <p>4. Chaque bonne réponse donne un point par participant et celui ayant accumulé le plus de points gagne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'on se dit dans la tête lorsqu'on est en colère? Est-ce que cela augmente ou diminue notre colère?</li> <li>- Note une situation où tu as été victime d'une provocation directe et indirecte.</li> </ul>	<p>2</p> <p>1</p>
---	--	-------------------

## Atelier 6 : Réponse de recharge aux provocations directes

Date : 2 novembre 06

Objectif : L'élève sera en mesure d'appliquer les techniques du disque brisé et du miroir lors de jeux de rôles

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur le concept de provocation directe et indirecte</li> <li>- Retour sur les situations où tu as vécu ce type de provocation</li> </ul>	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de deux techniques pour répondre aux stimuli provocateurs sans en venir aux poings ou aux insultes. Ce sont des techniques conçues pour affirmer ses droits tout en restant maître de la situation               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Première technique : Le disque brisé Réponse calme et répétition monotone et contrôlée du message que l'on veut passer. Il n'y a pas d'escalade en termes de volume de voix, de gestes de menace ou d'insulte. Donner des exemples.</li> <li>- Deuxième technique : Le miroir Écoute attentive de la part de l'élève provoqué de ce que vit l'autre personne. Il s'agit de reconnaître l'émotion que vit l'autre personne et de la lui refléter. C'est reconnaître qu'elle a le droit d'être fâchée tout en lui disant que nous ne sommes pas responsable de la situation qui la met en colère. C'est une technique utile lorsque l'élève est en conflit avec une figure d'autorité. Elle ne doit pas devenir non plus un mécanisme de justification quand l'élève est responsable de la situation. Donner des exemples.</li> </ul> </li> </ul>	15
3.Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de rôles dans lesquels l'intervenant et un des participants joueront devant les autres élèves une situation comportant une provocation directe</li> <li>- L'animatrice joue le rôle de la provocatrice et le participant doit appliquer une des techniques.</li> <li>- Les spectateurs devinent quelle technique a été utilisée et si elle était bien appliquée.</li> <li>- Retour : Discussion des situations où ces techniques peuvent être utilisées de façon appropriée. Faire ressortir que ces deux</li> </ul>	23

<p>4. Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<p>techniques sont plus appropriées pour les situations où les élèves sont certains de leurs droits et où il y a de forte probabilité que la résolution de conflit se fasse de façon non agressive. Comment pensez-vous que les autres vont réagir si tu utilises ces techniques? Quelles sont les situations où l'utilisation de ces techniques risque d'augmenter l'agressivité des autres personnes?</p> <p>- Je note une situation où j'ai utilisé une des deux techniques</p>	<p>3</p> <p>2</p>
--	--	-------------------

#### Atelier 7 : Réponse de recharge aux provocations directes

Date : 7 novembre 06

Objectif : L'élève sera capable d'appliquer les techniques de l'affirmation en escalade et du court-circuit lors de jeux de rôles.

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1. Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les deux techniques (miroir et disque brisé)</li> <li>- Retour sur les situations où les participants ont utilisé ces techniques</li> </ul>	5
2. Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation des deux dernières techniques pour faire face aux provocations directes :</li> <li>- Troisième technique : L'affirmation en escalade C'est une séquence de réponse qui augmente l'affirmation de façon à obtenir le résultat souhaité. La personne commence par une réponse affirmative</li> </ul>	15

3. Activité d'application	<p>minimal et escalade ses réponses jusqu'à un contrat optionnel final dans lequel il y a annonce d'une conséquence à l'autre personne si elle ne répond pas à la demande légitime. Donner des exemple en modelant la technique. Préciser que cette technique est appropriée aux situations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A- où il y a résistance chez le provocateur qui n'est pas en position d'autorité</li> <li>B- Situation où tu es certain de tes droits</li> <li>C- Situation où il ne risque pas d'y avoir escalade d'agressivité</li> </ul> <p>- Quatrième technique : Le court-circuit Elle est utilisée pour cour-circuiter une réponse verbale agressive en troublant le provocateur par un consentement. Le consentement n'indique pas la vérité, mais constitue plutôt une façon de tourner la situation en ridicule. Exemple : Provocateur : 'Tu es stupide'                   Provoqué : 'Tu as raison, je suis stupide' Préciser que cette technique est appropriée aux situations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A- Situations entre deux personnes qui sont au même niveau (pas de lien d'autorité)</li> <li>B- Cas d'agression verbale</li> </ul> <p>- Jeux de rôles dans lesquels l'intervenant et un des participants joueront devant les autres élèves une situation comportant une provocation directe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'animatrice joue le rôle de la provocatrice et le participant doit appliquer une des techniques.</li> <li>- Les spectateurs devinent quelle technique a été utilisée et si elle était bien appliquée.</li> </ul> <p>Retour : Discussion des situations où ces techniques peuvent être utilisées de façon appropriée. Faire ressortir que ces deux techniques sont plus appropriées pour les situations où les élèves sont certains de leurs droits et où il y a de forte probabilité que la résolution de conflit se fasse de façon non agressive. Comment pensez-vous que les autres vont réagir si tu utilise ces techniques? Quelles sont les situations où l'utilisation de ces techniques risque d'augmenter l'agressivité des autres personnes?</p>	23
4. Explication du devoir		3
5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je note une situation où j'ai utilisé une des deux</li> </ul>	2

habiletés	techniques	
-----------	------------	--

### Atelier 8 : Réponses de rechange aux provocations directes

Date : 9 novembre 06

Objectifs : À partir de situations données par l'animatrice, l'élève sera en mesure de déterminer quelle est la technique d'affirmation aux provocations directes la plus appropriée.

Pour chacune des techniques d'affirmation, l'élève sera capable de donner un exemple de situation où elle pourrait être utilisée efficacement.

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1. Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les quatre techniques d'affirmation (disque brisé, miroir, affirmation en escalade, court-circuit)</li> <li>- Retour sur les situations où les participants ont utilisé les deux dernières techniques.</li> </ul>	5
2. Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Révision des techniques et de situations où elles sont le plus appropriées</li> </ul>	5
3. Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication du jeu :               <ul style="list-style-type: none"> <li>A) À tour de rôle, chaque participant doit répondre à une question choisie au hasard par l'animatrice. S'il donne la bonne réponse, il gagne deux points. S'il ne sait pas la réponse, un droit de réplique est donné aux autres participants qui peuvent gagner un point.</li> <li>B) Le jeu comprend trois types de questions :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Pour la situation donnée, trouve quelle est la technique d'affirmation aux provocations directes la plus appropriée.</li> <li>2- Pour chacune des techniques d'affirmation décrites, donne un exemple de situation où elle pourrait être utilisée efficacement.</li> <li>3- Met toi dans la peau du personnage qui est provoqué et</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	33
		1

<p>4. Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<p>applique la technique donnée</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Retour : Discussion sur les difficultés liées à l'utilisation des techniques et des moyens pour les surmonter.</li><li>- Congé de devoir</li></ul>	<p>3</p>
--	--	----------

## Atelier 9 : Les auto-instructions pour contrôler sa colère

Date : 14 novembre 06

Objectifs : L'élève sera capable d'expliquer en ses propres mots comment utiliser les auto-instructions pour éviter de réagir agressivement aux provocations

L'élève sera capable d'appliquer la technique des auto-instructions lors de jeux de rôles.

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	- Retour sur les 4 techniques d'affirmation face aux provocations directes.	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	- Les auto-instructions peuvent être utilisées pour guider les comportements et pour inhiber les réactions agressives avant, pendant et après les situations provocatrices. Il s'agit de se parler à soi-même comme le fait un sportif pour s'encourager. <u>Avant</u> : Quand la provocation est prévisible. Trouver des exemples et modeler (Même si c'est frustrant, je reste calme) <u>Pendant</u> : Trouver des exemples et modeler (Je compte jusqu'à 10 pour me calmer, je dois rester calme, il n'y a aucune raison que je sorte de mes gongs) <u>Après</u> : Trouver des exemples et modeler (J'ai fait un bon coup, Bravo, je suis capable). Le contenu des auto-instruction doit être personnalisé. Celles qui sont les plus efficaces et les plus facilement adaptables à de nouvelles situations sont celles qui sont définies en terme général. TRES IMPORTANT : Elles ne doivent pas être utilisées à haute voix car elles pourraient alors envenimer la situation problématique.	15
3.Activité d'application	-Explication du jeu : A) À tour de rôle, les participants doivent venir devant le groupe et jouer une mise en situation avec l'animatrice jouant le rôle de la provocatrice. L'élève doit trouver une auto-instruction appropriée au moment (avant, pendant, après) qu'il a préalablement pigé. B) Seule les auto-instructions positives et appropriées au moment sont acceptées comme bonne réponse. C) 2 points sont accordés au participant qui trouve	25
		2

<p>4. Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<p>une bonne auto-instruction. Sinon, un droit de réplique est donné aux autres joueurs qui peuvent gagner 1 point s'ils trouvent une bonne réponse.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Se trouver des auto-instructions générales pour chaque moment relié à la provocation</li></ul>	<p>1</p>
--	---	----------

## Atelier 10 : Les étapes du processus de résolution de problème

Date : 16 novembre 06

Objectifs : Expliquer en ses propres mots les étapes de la technique de résolution de problème

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les auto-instructions et celles trouvées par les participants.</li> </ul>	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication de l'importance de suivre ce processus lorsque nous rencontrons un problème à résoudre.</li> <li>- Explication des 6 étapes du processus :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1- <u>Quel est le problème?</u>                    Voir le problème sous tous ses angles et ne pas oublier que mes perceptions affectent la manière dont je définis le problème et la façon dont je le résous. Question que je peux me poser :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- À qui appartient le problème?</li> <li>- Est-ce que j'ai le pouvoir de le régler?</li> <li>- Qu'est-ce que je veux obtenir? Quel est le besoin à combler?</li> <li>- Pourquoi est-ce un problème?</li> <li>- Quelles sont les autres personnes impliquées? Quel est leur point de vue de ce problème?</li> <li>- Comment est-ce que je me sens face à ce problème?</li> </ul> </li> <li>2- <u>J'arrête et je pense avant d'agir</u>                    J'essaie de me contrôler pour ne pas répondre de façon impulsive.</li> <li>3- <u>Qu'est-ce que je peux faire?</u>                    La recherche de solutions possibles. J'essaie de trouver le plus d'idée possible : la quantité est visée. Les solutions recherchées doivent être des gestes que je peux moi-même poser.</li> <li>4- <u>Qu'arrivera-t-il si?</u>                    Établir toutes les conséquences positives et négatives pour chacune des solutions trouvées.</li> <li>5- <u>Quel est mon plan?</u>                    Après avoir choisi la meilleure solution (celle qui optimise les conséquences positives pour moi et les autres et minimise les conséquences négatives), j'établis mon plan pour la mettre en application. Pour bien y</li> </ol> </li> </ul>	20

3. Activité d'application	<p>arriver je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître exactement ce que je veux réaliser</li> <li>- Trouver des gens pour m'aider au besoin</li> <li>- Prévoir les difficultés et trouver des moyens pour les contourner</li> <li>- Être conscient de mes possibilités et de mes limites.</li> <li>- Être réaliste</li> </ul> <p>6- Quel est le résultat?</p> <p>Après avoir mis en œuvre la solution choisie, je vérifie si les résultats escomptés ont été obtenus. Est-ce la solution est efficace, est-ce que mon problème a bien été résolu? Si la solution n'a pas bien fonctionné, j'essaie ma solution de rechange ou je reprends le processus.</p>	20
4. Explication du devoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour chacune des étapes, demander aux participants de la décrire dans ses mots et d'écrire cette définition sur la feuille prévue à cet effet.</li> <li>- Appliquer le processus à un problème hypothétique : Tu invites ton ami chez toi. Lui veux jouer au basket ball alors que tu veux jouer au game cube. Comment régler ce problème?</li> </ul>	2
5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour : Pourquoi est-ce bien important de définir le problème? Que peut-on faire lorsque le résultat s'est avéré insatisfaisant? Pourquoi est-ce important d'avoir un grand nombre de solutions et de respecter le plan établi? À quoi sert l'évaluation?</li> <li>- Trouvez un problème pour lequel le processus pourrait être appliqué et décrire les étapes en lien avec ce problème</li> </ul>	1

Atelier 11 : J'applique la résolution de problème à un jeu de mathématique  
Date : 21 novembre 06

Objectif : Appliquer les étapes du processus de résolution de problème pour accomplir une tâche demandée et à chaque fois qu'un problème se présente lors de l'accomplissement de cette tâche.

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les étapes du processus en leur demandant comment il l'aurait appliqué aux problèmes qu'ils ont trouvé dans leur devoir.</li> </ul>	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter le jeu de mathématique choisi</li> <li>- Animer une discussion pour voir comment nous pouvons réussir ce projet en suivant les étapes de la résolution de problème. Par exemple :  <u>1-Étape 1 : Quel est le problème.</u>  Lire les consignes du jeu, voir les difficultés reliées au jeu  <u>2- Étape 2 : J'arrête et je pense avant d'agir</u>  Prendre conscience que c'est ce qu'ils sont en train de faire en discutant.  <u>3- Qu'est ce que je peux faire?</u>  Établir des stratégies pour gagner le jeu  <u>4- Qu'arrivera-t-il si?</u>  Établir l'efficacité prévue de chacune des stratégies  <u>5- Quel est mon plan?</u>  Formuler les étapes qu'ils auront à suivre pour gagner le jeu.</li> </ul>	15
3.Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication du jeu casino royal :  1- Le premier joueur lance les dés. Il peut additionner, soustraire, multiplier ou diviser les nombres pour décider quel nombre il va recouvrir sur sa planchette de jeu  2- Il continue à lancer les dés jusqu'à ce qu'il soit incapable de trouver une équation dont le résultat ne soit pas déjà couvert. Son tour étant complété, il additionne les nombres qui ne sont pas recouverts et ceci constitue son pointage de la joute.  3- Les autres joueurs suivent le même processus.  4- Après 10 joutes, le joueur qui a le pointage le plus bas gagne</li> </ul>	25

<p>4. Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si un participant agit trop rapidement sans penser, placez devant lui le symbole d'arrêt. Demandez-lui alors ce qu'il doit faire.</li> <li>- Dès qu'un problème se présente dans le jeu amenez les élèves à penser avant d'agir</li> <li>- Lorsque la partie est terminée, demandez aux participants si la solution choisie a bien fonctionné?</li> <li>- Retour : qu'est-ce que ça nous donne de penser avant d'agir? Quelle est l'étape du processus qui est la plus difficile à réaliser? Pourquoi? Qu'est-ce que nous pouvons faire pour que ce soit plus facile?</li> </ul> <p>- Congé de devoir</p>	<p>2</p> <p>1</p>
--	--	-------------------

#### Atelier 12 : Les solutions multiples aux problèmes

Date : 23 novembre 06

Objectif : Augmenter le répertoire de solutions aux problèmes interpersonnels que peut vivre l'élève

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1. Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur l'application des étapes du processus dans un jeu de mathématique.</li> </ul>	5
2. Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous allons nous pratiquer à trouver rapidement des solutions à des problèmes personnels.</li> <li>- Lire ensemble les différentes solutions présentes dans la banque de solution donnée aux élèves (demander, le dire à un adulte, prendre le temps de s'écouter, s'excuser, donner, ignorer, échanger, blaguer, chacun son tour, attendre, écrire, faire un compromis, demander un délais, demander de l'aide, partager, s'expliquer, réfléchir, remplacer, réparer et tirer au sort) et trouver des exemples pour chacune</li> <li>- Demandez aux élèves s'ils connaissent d'autres solutions possibles.</li> <li>- Ce n'est pas toute les solutions qui sont appropriées pour toutes les situations.</li> </ul>	<p>15</p> <p>25</p>

3. Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'animatrice et les élèves trouvent des problèmes qu'ils ont vécu et les placent avec les autres cartes problèmes.</li> <li>- Donner 6 à 8 cartes solutions par joueurs et placer le reste dans un paquet.</li> <li>- Le gagnant est celui qui se débarrasse de toutes ses cartes.</li> <li>- L'animatrice lit une carte problème à haute voix.</li> <li>- Les participants pose un maximum de deux solutions appropriées au problème face cachée devant eux</li> <li>- Tous retournent leur carte et l'animatrice ramasse les cartes solutions jugées appropriées au problème. Si une carte ne l'était pas, le joueur doit la reprendre et prendre une carte de pénalité dans le paquet.</li> </ul>	
4. Explication du devoir	<p>Retour : Est-ce que vous trouvez que c'est facile de trouver des solutions à des problèmes interpersonnels? Pourquoi? Avez-vous tendance à choisir la solution la plus facile?</p>	2
5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés	<p>Trouver un problème interpersonnel que vous vivez et trois solutions appropriées. Appliquer au moins une solution au problème</p>	1

## Atelier 13 : L'évaluation des solutions aux problèmes interpersonnels.

Date : 28 novembre 06

Objectifs : Utiliser les critères d'évaluation donnés pour évaluer des solutions  
Reconnaître les solutions appropriées selon les critères d'évaluation.

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les solutions qu'ils ont trouvé et appliqué pour leur problème interpersonnel.</li> </ul>	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant de choisir une solution à un problème, tu as pris soin d'en évaluer le pour et le contre. Pour choisir une solution efficace , il faut être en mesure de connaître les différents critères d'évaluation. Ceci te permettra de te démêler efficacement dans tes choix de solution.</li> <li>- Présentation et discussion sur les critères : D : Dangersité (La solution choisie est-elle sans danger ou dangereuse? É : Équité (la solution est-elle juste pour moi et pour les autres?) MÊ : Mes émotions (Cette solution me fait-elle vivre des émotions agréables ou désagréable?) LE ; Les émotions des autres (Cette solutions fait-elle vivre aux autres des émotions agréables ou désagréables?) EFFICACEMENT : Efficacité (La solution choisie va-t-elle résoudre mon problème? Est-elle réaliste et pratique?)</li> </ul>	15
3.Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter un problème à résoudre en vous inspirant du vécu des élève ou en leur demandant des suggestions</li> <li>- Trouvez toutes les solutions possibles (Étape 3)</li> <li>- Choisir les solutions qui semblent les plus réalistes et applicables (choisir le même nombre de solution que de participants)</li> <li>- Écrire la solution en haut de la feuille prévue à cet effet</li> <li>- Pour chacune des solutions inscrites, chaque élève doit écrire à tour de rôle une conséquence positive ou négative selon ce qui est indiqué sur la feuille</li> <li>- On remplit chacune des feuilles en commençant par le bas. Après qu'un élève a inscrit une</li> </ul>	25

<p>4.Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<p>conséquence à l'endroit approprié, il doit plier la feuille à l'endroit indiqué avant de la passer à son voisin de façon à cacher sa réponse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand les feuilles sont remplies, demandez aux participants à tout de rôle de lire la solution qui figure sur la feuille et une des conséquences qui y est inscrite.</li> <li>- À chaque fois, faites découvrir aux autres élèves à quel critère d'évaluation la conséquence lue correspond et si cette conséquence est positive ou négative.</li> <li>- Comptez avec les élèves le nombre de conséquences positives trouvées pour chacune des solutions. La solution choisie est celle qui présente le plus de conséquences positives.</li> <li>- Retour : Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une situation où vous n'avez pas choisi la bonne solution? Est-ce que par la suite vous avez trouvé une solution qui a marché? Comment vous êtes-vous senti? Est-ce que c'est plus facile de trouver des conséquences positives pour les solutions qu'on aime et plus difficile d'en trouver pour celles que l'on aime pas?</li> <li>- Petit exercice sur les critères pour évaluer les solutions. La feuille du devoir comprend des problèmes et différentes solutions trouvées pour chacun d'eux. L'élève doit indiquer si les solutions correspondent aux critères.</li> </ul>	<p>2</p> <p>1</p>
---	---	-------------------

## Atelier 14 : La résolution de problème interpersonnel : le processus global

Date : 30 novembre 06

Objectif : Appliquer toutes les étapes du processus de résolution de problème dans des jeux de rôles.

PHASE	CONTENU	TEMPS (min)
1.Retour sur le devoir et l'activité précédente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les critères pour évaluer une solution en lien avec le devoir</li> </ul>	5
2.Enseignement sur le thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parfois, nous pouvons nous dire que nous ne nous posons jamais autant de questions avant de réagir. Quand le problème est simple, nous pouvons réaliser le processus très rapidement presque comme un réflexe.</li> </ul>	5
3.Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous allons le pratiquer</li> <li>- Jouer avec un élève du groupe une mini pièce de théâtre dans laquelle l'animatrice joue le rôle de la personne qui trouve et applique les solutions</li> <li>- Dans ce scénario pré établis, deux solutions sont appliquées : une adéquate et une inadéquate</li> <li>- Lorsque le problème est résolu, animez une discussion. Quelle est la solution inadéquate qui a été trouvée? Quelle est la solution adéquate? Quel est le résultat?</li> <li>- Passez maintenant à l'improvisation. À tour de rôle les élèves pigent un problème et doivent le jouer à l'avant avec l'animatrice.</li> <li>- Ils doivent trouver deux solutions adéquates pour résoudre le problème (Le rôle de l'animatrice est de montrer par des comportements réalistes que la solution choisie est adéquate ou non)</li> <li>- Pendant qu'un participant fait le jeu de rôles, les autres élèves doivent observer afin de trouver quelles sont les solutions choisies</li> <li>- Lorsque le problème du jeu est résolu, demandez aux observateurs s'il y avait des solutions inadéquates qui ont été appliquées? Quelles étaient les solutions adéquates? Quel est le résultat?</li> </ul> <p>Retour sur l'ensemble du programme : Animez une discussion autour des points suivant :</p> <p>1- Ce qu'ils ont retenu par rapport à chacun des</p>	35

<p>4. Explication du devoir</p> <p>5. Rappel des opportunités d'utiliser les techniques et habiletés</p>	<p>thèmes travaillés</p> <p>2- Ce qu'ils ont le plus et le moins aimé</p> <p>Activité de départ : Chaque participant se colle un feuille dans le dos. Les autres participants doivent lui écrire du feed back positif (des points positifs qu'ils ont découvert de lui durant les rencontres)</p> <p>Congé de devoir</p>	<p>1</p> <p>2</p>
--	--	-------------------

Annexe B  
Grille d'observation des ateliers

Date :

Présence des élèves ciblés : 1. Oui Non    2. Oui Non    3. Oui Non

Contenu	Réalisation		Temps accordé
Retour sur le devoir	Oui	Non	Minutes :
Rappel de ce qui a été vu la session passée	Oui	Non	Minutes :
Enseignement du thème de la semaine	Oui	Non	Minutes :
Activités d'application	Oui	Non	Minutes :
Explication du devoir Rappel des situations où appliquer les habiletés apprises	Oui	Non	Minutes :
<p align="center"><b>Intérêt des sujets :</b>  0 : pas d'intérêt  1 : Intérêt à l'occasion  2 : Écoute sans participer activement  3 : Participation active</p> <p align="center">Sujet 1 : 0 1 2 3  Sujet 2 : 0 1 2 3  Sujet 3 : 0 1 2 3</p>			

Annexe C : Grille d'observation des stratégies de gestion des apprentissages et des comportements

Date :

Atelier :

	<i>Gestion des apprentissages</i>			<i>Gestion des comportements</i>			
Min ute	<b>Stimule</b> (pose une question)	<b>Parle</b> (donne des infos sur l'activité)	<b>Dirige</b> (donne la réponse)	<b>Contrôle Externe</b> (rappel, interpelle)	<b>Contact Indirect</b> (Approche, rassure, aide opportune, intérêt)	<b>Renforcement positif</b>  (verbal ou non verbal)	<b>Ignorance intentionnelle</b>
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
36							
37							
etc							

Cocher le premier comportement qui apparaît à chaque minute pour la gestion des comportements et pour la gestion des apprentissages.

Annexe D  
Questionnaire sur les connaissances

1. Nomme-moi les émotions que tu connais?
2. Quels sont les signes physiques que tu peux observer si une personne est :
  - A) En colère
  - B) Triste
  - C) Apeurée
  - D) Surprise
  - E) Dégoutée
  - F) Intéressée
  - G) Joyeuse
3. Quels sont les pièges à éviter quand tu exprime tes émotions?
4. Comment sens-tu que tu es en colère?
5. Quel est la différence entre une provocation directe et une provocation indirecte?
6. Quels moyens peux-tu utiliser pour calmer ta colère?
7. Que peux-tu te dire dans ta tête quand tu es en colère?
8. Quand peux-tu te dire ces choses?
9. Qu'est-ce que tu peux faire lorsque quelqu'un te provoque
10. Nomme-moi les étapes pour résoudre un problème
11. Nomme des solutions pacifiques possibles si tu as un conflit
12. Quels sont les éléments qui font qu'une solution est bonne?

Date: \_\_\_\_\_

	<b>Agressivité proactive</b>		<b>Agressivité réactive face aux provocations d'autres élèves</b>			<b>Agressivité réactive face à l'intervention d'un adulte</b>			
	Physiquement (pousse, jambette, coup de poing ou pied)	Verbalement (insulte, rit, d'un autre élève)	Crie	Pousse ou donne un coup	Insulte, rit de l'autre élève	Nie son implication, rejète la faute sur l'autre	Crie	Insulte l'adulte	S'oppose en ne répondant pas ou en répondant des éléments inappropriés
Enfant numéro 1 Heure de l'observation									
Enfant numéro 2 Heure de l'observation									
Enfant numéro 3 Heure de l'observation									

Annexe E : Grille d'observation pour l'animatrice

**Annexe F : Grille de rapport des interactions  
Pour l'enseignant(e)**

Nom de l'élève : _____ Semaine du _____ au _____
---

**CONSIGNE** : Répondre spontanément aux questions suivantes en encerclant un des choix de réponse suggérés.

**Jamais = 0 fois    Parfois = 1 ou 2 fois    Souvent = 3 ou 4 fois    Toujours = 4 fois et +**

- 1) Cette semaine, l'élève a-t-il eut des conflits avec d'autres élèves?  
 0                                      1 ou 2                                      3 ou 4                                      plus que 4
  
- 2) Cette semaine, l'élève a-t-il eut des conflits avec des adultes de l'école ?  
 0                                      1 ou 2                                      3 ou 4                                      plus que 4
  
- 3) Cette semaine, l'élève a-t-il provoqué un autre élève par des coups (poing, pied, pousse etc.) ?  
 Jamais                                      Parfois                                      Souvent                                      Toujours
  
- 4) Cette semaine, l'élève a-t-il provoqué un autre élève par des insultes ?  
 Jamais                                      Parfois                                      Souvent                                      Toujours
  
- 5) Cette semaine, l'élève a-t-il réagi aux provocations (réelles) d'autres élèves par des coups ?  
 Jamais                                      Parfois                                      Souvent                                      Toujours
  
- 6) Cette semaine, l'élève a-t-il réagi aux provocations (réelles) d'autres élèves par des cris ou des insultes ?  
 Jamais                                      Parfois                                      Souvent                                      Toujours
  
- 7) Cette semaine, l'élève a-t-il réagi à des gestes d'autres élèves comme si c'était des provocations directes alors que ce n'était pas le cas  
 Jamais                                      Parfois                                      Souvent                                      Toujours



## Annexe G: Grille d'auto-observation

Nom:

Semaine du:

**CONSIGNE** : Répondre spontanément aux questions suivantes en encerclant un des choix de réponse suggérés.

**Jamais = 0 fois    Parfois = 1 ou 2 fois    Souvent = 3 ou 4 fois    Très souvent = 4 fois e+**

1. Cette semaine, as-tu eut un conflit avec d'autres élèves?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

2. As-tu eut un conflit avec un adulte de l'école?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

3. As-tu provoqué un autre élève par des coups (pousser, coup de poing ou de pied, etc.)?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

4. As-tu provoqué un autre élève par des insultes (rire de lui, lui dire des commentaires négatifs, etc.)?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

5. Si un autre élève t'a provoqué, as-tu réagi en te mettant en colère et en lui donnant des coups?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

6. Si un autre élève t'a provoqué, as-tu réagi en te mettant en colère et en l'insultant ou en lui criant après?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

7. As-tu réagi à un geste d'un autre élève comme s'il t'avait provoqué pour ensuite te rendre compte que ce n'était pas le cas (qu'il avait fait par accident par exemple)?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

8. Si un adulte est intervenu auprès de toi suite à un conflit avec un autre élève, est-ce que tu lui as dit que ce n'était pas ta faute et que c'était la faute de l'autre?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent

9. Si un adulte est intervenu auprès de toi pour te demander de changer un comportement, as-tu réagi en l'insultant, en le frappant ou en t'opposant?

Jamais                      Parfois                      Souvent                      Très souvent