

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

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

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

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

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

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

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

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

Université de Montréal

**Contribution des conduites agressives et du rejet
par les pairs sur le rendement scolaire**

par

Jérôme St-Amand

**Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire de maîtrise
présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de
maîtrise en sciences de l'éducation,
option psychopédagogie**

Été 2009



© Jérôme St-Amand, 2009

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

*Contribution des conduites agressives et du rejet
par les pairs sur le rendement scolaire*

présenté par

Jérôme St-Amand

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Fasal Kanouté, présidente rapporteur

Nadia Desbiens, directrice de recherche

Stéphane Cantin, co-directeur de recherche

François Bowen, membre du jury

SOMMAIRE

Dans les années 1990, des chercheurs ont démontré que plusieurs éléments contribuent à prédire le rendement scolaire. Le rejet par les pairs et les conduites agressives sont des prédicteurs importants du rendement. La façon dont les conduites agressives et le rejet par les pairs se conjuguent afin de rendre compte du rendement scolaire est cependant encore moins bien définie. L'objectif était de connaître la contribution respective de l'agressivité et du rejet par les pairs lorsque l'on tente de rendre compte du rendement scolaire des élèves.

La présente étude voulait donc vérifier deux hypothèses. La première postule que l'agressivité et le rejet social par les pairs contribuent de manière unique et indépendante à rendre compte des difficultés de rendement scolaire (modèle additif). La deuxième hypothèse postule que le rejet par les pairs modère l'association entre les conduites agressives et les difficultés sur le plan du rendement scolaire (modèle interactif).

Afin de répondre aux deux principales hypothèses de recherche, une analyse de régressions linéaires hiérarchiques a été effectuée auprès de 992 élèves provenant de dix écoles primaires afin de prédire leur rendement scolaire. **Les données proviennent d'une plus vaste étude visant la mise en œuvre d'un programme d'intervention multimodale auprès d'élèves ayant des troubles du comportement.** Les participants et leurs enseignants ont dû répondre à un court questionnaire pour mesurer le niveau d'agressivité, le rejet par les pairs et le rendement scolaire.

La première hypothèse de la présente recherche voulant que l'agressivité et le rejet par les pairs contribuent de manière unique et indépendante à prédire le rendement scolaire a été confirmée par l'analyse des données tandis qu'il faut infirmer la deuxième hypothèse voulant que le rejet par les pairs modère l'association conduites agressives et difficultés de rendement scolaire.

Mots-clés : Conduites agressives, rejet par les pairs, rendement scolaire.

ABSTRACT

In the 90's, scholars have found that many variables predict school achievement. This prediction however is more difficult when considering aggressive behaviours and peer rejection concurrently. The objective of this study was to investigate the contribution of aggressive behaviours and peer rejection in the prediction of school achievement.

This study is twofold. The first hypothesis of our study was to see if aggressive behaviours and peer rejection would uniquely and independently contribute to the prediction of school achievement (additive model). The second hypothesis of our study was to see if peer rejection would moderate the link between aggressive behaviours and school achievement (interactive model).

To examine these hypotheses, a hierarchical regression analysis was performed on 992 pupils coming from ten different primary schools in the Montreal area in order to predict their school achievement. ~~The data derive from a research program aimed at studying the impact of collateral interventions on children showing behavioural problems.~~ The participants and their teachers were asked in the fall of a school year to complete a questionnaire measuring aggressive behaviours, social status and school achievement.

The results suggest that aggressive behaviours and social status independently contribute to the prediction of school achievement. The first hypothesis is confirmed.

Key words : Aggressive behaviours, peer rejection, academic achievement.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES SIGLES.....	x
REMERCIEMENTS.....	xii
AVANT PROPOS	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 1700-1800 : Société en mutation	4
1.2 1800-1900 : Causes insolites	5
1.3 1900-1960 : Progrès scientifiques importants.....	6
1.4 1960-aujourd'hui : Collaboration multidisciplinaire	8
1.5 Identification des élèves en trouble de comportement.....	11
1.6 Problèmes externalisés.....	12
1.7 Comportements agressifs.....	13
1.8 Agressivité et rendement scolaire	14
1.9 Identification du problème de recherche.....	15

CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE THÉORIQUE.....	17
2.1 Conduites agressives et rendement scolaire.....	18
2.2 Conduites agressives et rejet par les pairs.....	19
2.3 Rejet par les pairs et rendement scolaire.....	22
2.4 Formulation du problème de recherche	26
2.5 Question principale de la recherche	28
2.6 Première hypothèse	28
2.7 Deuxième hypothèse	28
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Devis de recherche	31
3.2 Participants.....	31
3.3 Procédures.....	32
3.4 mesures	32
3.4.1 Rendement scolaire	32
3.4.2 Agressivité.....	33
3.4.3 Rejet social	33
CHAPITRE 4 ANALYSE DES RÉSULTATS.....	35
4.1 Méthode d'analyse	36
4.2 Analyses préliminaires	37
4.3 Inter-corrélations entre les différentes variables.....	37
4.4 Prédiction du rendement scolaire.....	38
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS	41

5.1 Limites	46
5.2 Prospectives	47
5.3 Retombées.....	49
CONCLUSION.....	53
BIBLIOGRAPHIE.....	56

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Répartition des participants.....	31
Tableau II	Moyennes et écarts-types.....	37
Tableau III	Inter-corrélations entre les variables d'intérêt	38
Tableau IV	Régression multiple menée sur le rendement scolaire par rapport à l'agressivité et au rejet par les pairs.....	39

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le modèle additif	28
Figure 2	Le modèle interactif	29

LISTE DES SIGLES

AOA :	American Orthopsychiatric Association
CCBD :	Council for Children with Behavioral Disorders
CEC :	Council of Exceptional Children
CQJDC :	Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement
GRES :	Groupe de recherche sur les environnements scolaires
MELS :	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
NMHA :	National Mental Health Association
NMHSEC :	National Mental Health and Special Education Coalition
QECF :	Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire

« Les enfants sont les symptômes des parents. »

– Françoise Dolto

*« C'est dans l'effort que l'on trouve la satisfaction
et non dans la réussite. Un plein effort est une
pleine victoire. »*

– Mohandas Karamchand Gandhi

« L'effort éclipse le talent. »

– Anonyme

REMERCIEMENTS

Merci à ma directrice de recherche, Madame Nadia Desbiens qui, sans relâche, a su diriger mes efforts intellectuels pour m'aider à compléter cette recherche. À Monsieur Stéphane Cantin pour ses précieux conseils, ses suggestions et ses commentaires très utiles. M'ont aussi été d'un grand soutien plusieurs professeurs de l'Université de Montréal, Mesdames Claudia Danis, Manon Théorêt et Monsieur Jean-Marie Van Der Maren. Je suis en plus très reconnaissant envers plusieurs collègues de travail (et amis) de la Polyvalente Hyacinthe-Delorme pour leur soutien moral et leur joie de vivre. Tout au long du processus de recherche, j'ai grandement bénéficié des encouragements des merveilleux membres de ma famille. Merci enfin à ma conjointe Brenda pour sa patience.

AVANT PROPOS

Alors que l'industrialisation a atteint son apogée, une nouvelle ère commençait dans les pays industrialisés. Les « cols blancs » et les prestataires de services étaient plus nombreux que les « cols bleus ».

L'émergence de l'ère intellectuelle dans les années 1960 laissait place à l'élaboration de concepts, de théories et de méthodes qui ébranlait les institutions obsolètes de l'ère industrielle. Des inventions comme l'ordinateur, l'avion à réaction sur les lignes commerciales, la pilule contraceptive, de nouvelles méthodes de recherche et bien d'autres voyaient le jour. Les idées et les connaissances étaient dorénavant primordiales dans une société nécessitant des changements rapides et diversifiés.

L'éducation n'a pas échappé à l'ère de l'intellectualisation. En quelques années seulement, de nouvelles méthodes pédagogiques et d'intervention ont émergé partout au Québec. Plusieurs réformes pédagogiques se sont succédé à tous les paliers d'enseignement; ce qui modifiait la façon de faire des milieux.

Parallèlement à l'émergence de l'ère intellectuelle, l'acquisition et l'application des connaissances par l'élève étaient le moyen le plus efficace pour qu'ils s'adaptent à la diversification des milieux de travail. Par conséquent, le rendement scolaire et l'obtention d'un diplôme devinrent des éléments importants pour enrichir les sociétés modernes. À l'âge de la science, de l'information, des savoir-faire et du libre échange, s'instruire est encore l'aspect central de l'économie mondiale.

Paradoxalement, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) révèle qu'un grand nombre d'élèves décrochent. C'est donc dire que plusieurs obstacles se dressent entre les élèves et leur réussite. Les chercheurs s'accordent tant bien que mal à dire que la réussite peut être ramenée à un ensemble de facteurs individuels et sociaux. Janosz et *al.* (2000) affirment qu'une multiplicité de facteurs peuvent empêcher ou favoriser la performance scolaire; facteurs qui peuvent être concomitants.

Bien que des obstacles se dressent entre l'élève et sa réussite scolaire, la société québécoise continue d'exiger une plus grande scolarisation. En considérant la puissance de chacun des facteurs de risque impliqués dans le rendement, des recherches plus approfondies sont nécessaires. À cause de cela, j'ai passionnément investi des centaines d'heures à ce travail.

INTRODUCTION

Les conduites agressives sont depuis longtemps une préoccupation de recherche (Hinshaw, 1992a, 1992b; Nelson, Benner, Lane et Smith, 2004). Plusieurs scientifiques se sont intéressés aux conséquences sociales que ces conduites provoquent mais somme toute peu sur le rendement scolaire (Hartup et Stevens, 1999). Le présent mémoire vise donc plus particulièrement l'étude des effets respectifs des conduites agressives et du rejet par les pairs sur le rendement scolaire. La problématique, le cadre théorique et la méthodologie, exposent l'orientation de cette recherche.

Le premier chapitre présente le problème de recherche tandis que le deuxième rend compte de la recension spécifique des écrits et du cadre théorique subdivisé en trois parties : (1) les conduites agressives et le rendement scolaire; (2) les conduites agressives et le rejet par les pairs; (3) le rejet par les pairs et le rendement scolaire. Le travail soulève ensuite la question de recherche et les hypothèses de recherche. Après la présentation de la méthodologie de la recherche, un quatrième chapitre porte sur l'analyse des résultats obtenus et un cinquième couvre l'interprétation des données. Une conclusion marque la fin du mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Historiquement, les enseignants de chaque époque ont enseigné à des élèves ayant des problèmes de comportements (Braaten, 1985; Winzer, 1993). Depuis les trois derniers siècles, les chercheurs ont d'ailleurs noté des exemples d'enfants manifestant des comportements non conformes et violant les codes de conduites préétablies par les adultes (Kauffman et Hallahan, 1993). En étudiant les problèmes de comportement des enfants d'aujourd'hui, il serait par conséquent difficile de ne pas considérer l'apport important des études antérieures.

Ce bref historique, qui s'étend de 1700 à nos jours, porte sur l'histoire de l'éducation spécialisée et est divisé en quatre parties. La recension effectuée sur les recherches antérieures en éducation et qui ont porté sur les enfants affectés de troubles de comportement n'a pas suffi. La plupart des fondations conceptuelles de l'éducation spécialisée ont en effet leurs assises dans des disciplines comme la psychologie et la psychiatrie (Lewis, 1974). Au fil des ans le champ de l'éducation s'est néanmoins affirmé en jouant un rôle plus important dans le traitement des jeunes en trouble de comportement (Lewis, 1974). Cet historique en témoignera.

1.1 1700-1800 : SOCIÉTÉ EN MUTATION

Avant les années 1800, très peu de tentatives ont été effectuées pour enseigner aux enfants manifestant des troubles de comportement (Kaufman, 1997). À cette époque, on considérait plutôt les jeunes ayant des troubles de comportement et d'affectivité comme étant perturbés par la puissance de Satan (Bremner, 1970; Despert, 1965). Kaufman (1997) soutient que c'est seulement après la révolution française et américaine qu'on a vu émerger les premiers traitements destinés à ces enfants. Davantage de liberté, de dignité, de philanthropie et d'éducation publique influençaient graduellement la rééducation offerte à l'individu de tout âge et le sort que la société réservait aux jeunes en difficulté (Kaufman, 1997). Immédiatement après ces deux révolutions, Philippe Pinel a commencé à exercer sa profession de médecin avec les valeurs émergentes de la révolution politique et sociale, soit le respect et la gentillesse (Kaufman, 1997). Son espoir inébranlable d'observer des améliorations chez ses patients était un élément essentiel à ses traitements (Kaufman, 1997). Ce faisant, les progrès que ses patients démontraient

étaient évidents et c'est par la suite, soit au début des années 1800, que ses méthodes humanistes devinrent très populaires en Europe et aux États-Unis (Kauffman, 1997). Au même moment, de nouvelles techniques disciplinaires comme garder l'enfant en retenue après les heures de classe ou le renvoyer de l'école s'il ne coopère pas voyaient le jour (Kauffman et Hallahan, 1993). Ces techniques remplaçaient graduellement la cruelle discipline corporelle qu'on infligeait aux enfants au 18^e siècle (Kauffman et Hallahan, 1993).

1.2 1800-1900 : CAUSES INSOLITES

La société en pleine mutation idéologique a donné lieu à de nombreuses tentatives pour mieux saisir les causes de l'émergence des problèmes de comportement. Malgré les efforts déployés, les écrits concernant les enfants manifestant des problèmes de comportement sont insolites (Despert, 1965; Kanner, 1957, 1962; Lewis, 1974; Rubenstein, 1948, cités dans Kaufman, 1997). En effet, plusieurs cas d'enfants étudiés par certains chercheurs de cette époque nous amènent à sous-estimer la valeur des recherches scientifiques du 19^e siècle (Kaufman, 1997). Bien qu'on ne croyait plus que Satan était la cause des problèmes de comportement, certains chercheurs de cette période croyaient malgré tout que ces problèmes pouvaient être dus à la masturbation (Kauffman, 1976). Beaucoup d'autres chercheurs se sont opposés cependant à la relation de cause à effet entre la masturbation et les problèmes mentaux, mais ils considéraient quand même ce plaisir comme étant un vice et une habitude dégradante (Stribling, 1842, cité dans Kaufman, 1997).

Malgré les diagnostics de cause à effet plutôt surprenants, les écrits démontrent une volonté des scientifiques de définir les causes des problèmes mentaux et de comportement (Kaufman, 1997). Les causes citées par les chercheurs du 19^e siècle sont sans aucun doute farfelues et très douteuses. Se frapper l'estomac, prendre son bain dans l'eau froide, le célibat, l'ennui, la sédentarité et une joie soudaine étaient des causes expliquant l'émergence des problèmes mentaux et de comportement (Jarvis, 1852, cité dans Kaufman, 1997). Heureusement, d'autres chercheurs de l'époque ont trouvé des causes vérifiables empiriquement. À cet égard, Parkinson en 1807 et West en 1848 ont

suggéré certains éléments à l'étude encore aujourd'hui comme l'interaction entre le tempérament de l'enfant et la façon dont on l'éduque, la discipline parentale, la surprotection ainsi que les demandes trop exigeantes des parents vis-à-vis de l'enfant (Hunter et Macalpine, 1963).

Bien que plusieurs de ces causes soient discutables, certains éléments ont contribué positivement à l'émergence de techniques éducatives bienfaisantes (Rothman, 1971). En plus d'avoir adopté l'idéologie des traitements de Philippe Pinel, les enseignants de cette période faisaient usage de nombreuses activités constructives, de liberté d'action, de structure, de routine, et, finalement, de constance dans leurs interventions (Rothman, 1971). Ces pratiques allaient cependant à l'encontre des dogmes de l'époque où l'obéissance stricte et la conformité étaient parfois portées à un certain niveau qui, aujourd'hui, serait inacceptable : battre l'enfant, le ridiculiser ou lui dire des injures (Rothman, 1971).

Le milieu de l'enseignement a aussi été influencé. Plusieurs programmes d'enseignement destinés aux jeunes en trouble de comportement ont vu le jour au milieu du 19^e siècle. Ils visaient l'apprentissage d'habiletés nécessaires pour bien fonctionner au quotidien, une utilisation fréquente de chansons et de jeux pour faciliter l'apprentissage et, finalement, l'emploi de renforcements positifs (Brigham, 1848; Itard, 1962; Ray, 1846; Seguin, 1866, cités dans Kaufman, 1997). Notons que les techniques d'enseignement développées à l'époque ressemblent à ce qu'on retrouve aujourd'hui : un enseignement systématique, structuré, directif et multi-sensoriel (Kaufman, 1997).

1.3 1900-1960 : PROGRÈS SCIENTIFIQUES IMPORTANTS

Le 20^e siècle fut la période la plus florissante de la recherche scientifique sur l'enfant (Kaufman, 1997). Dès les premières années, plusieurs psychanalystes dont Freud ont étudié et documenté la sexualité et le développement mental de l'individu (Kaufman, 1997). Ses travaux ont eu un impact sur les perceptions que nous avons des problèmes de comportement et, éventuellement, sur les tentatives pour y remédier (Fine, 1991). Parallèlement à la psychanalyse, la psychiatrie destinée aux enfants s'est aussi affirmée au tout début du siècle dernier en devenant officiellement une nouvelle discipline

(Kanner, 1973). L'ouverture de plusieurs cliniques spécialisées pour traiter les enfants ayant des problèmes de comportement témoignait, au même titre que l'émergence de la psychiatrie, d'un engouement pour l'étude de la jeunesse (Kanner, 1973). Ces cliniques ont contribué à trois innovations majeures dans le traitement des enfants ayant des problèmes mentaux et de comportement : (1) la collaboration interdisciplinaire; (2) l'obligation de traiter non seulement les cas les plus sévères mais aussi tout enfant manifestant des comportements dérangeants autant pour les enseignants que pour les parents et, finalement; (3) la prise en compte des effets des relations sociales du jeune sur son comportement (Kanner, 1973).

En plus de ces avancées majeures, notons l'implantation, dans les années 1920, du *Council of Exceptional Children* (CEC) et de l'*American Orthopsychiatric Association* (AOA) qui ont, à leur façon, encouragé la recherche scientifique en éducation (Kaufman, 1997). Peu avant cette implantation, de nouveaux programmes d'études universitaires pour la formation des maîtres en éducation spécialisée avaient déjà vu le jour et plusieurs méthodes à la fin des années 1930 avaient déjà été utilisées pour palier aux difficultés des jeunes, notamment les classes et les écoles spéciales (Kaufman, 1997).

Bien que la Seconde Guerre mondiale (1939-1945) ait indéniablement perturbé l'octroi des fonds destinés aux enfants en difficulté, de nouvelles variétés de problèmes ont été définies par les chercheurs après le conflit, (Bergman et Escalona, 1949; Mahler, 1952; Rank, 1949; Robinson et Vitale, 1954, cités dans Kaufman, 1997) marquant ainsi plusieurs progrès scientifiques (Kaufman, 1997). Parmi ces avancements, une plus grande importance était attribuée aux émotions dans l'émergence des difficultés d'apprentissage (Kaufman, 1997). De nouvelles techniques d'enseignement étaient aussi implantées en arithmétique, en lecture et en écriture pour aider les élèves en trouble de comportement (Strauss et Lehtinen, 1947, cités dans Kaufman, 1997). Ces progrès importants marquaient, d'une part, le début d'une ère axée sur l'élaboration de plusieurs modèles théoriques et, d'autre part, sur la collaboration de nombreux chercheurs de différents domaines scientifiques (Kaufman, 1997).

1.4 1960-AUJOURD'HUI : COLLABORATION MULTIDISCIPLINAIRE

Tout juste avant 1960, plusieurs scientifiques avaient déjà été interpellés pour développer des méthodes d'enseignement visant les jeunes en difficulté, sans toutefois se baser sur des modèles conceptuels exhaustifs (Kaufman, 1997). Ce n'est qu'au cours des années 1960 que d'importantes théories ont été articulées en enseignement et intervention en classe spéciale (Hollister et Goldston, 1962). Ces modèles conceptuels ont façonné en quelque sorte les interventions éducatives d'aujourd'hui. Notons l'approche psychanalytique, l'approche psychoéducationnelle, l'éducation humaniste, l'approche comportementale, et, finalement, l'approche écologique (Kaufman, 1997).

L'approche psychanalytique en éducation a privilégié l'enseignement individualisé en plus d'élaborer de nouvelles stratégies pour enseigner la lecture aux élèves en difficultés (Berkowitz et Rotham, 1967). Suite aux publications de Berkowitz et Rothman, l'approche psychoéducationnelle émergea (Kaufman, 1997). Elle incluait des éléments provenant du béhaviorisme et se voulait plus pragmatique que l'approche psychanalytique (Long, Morse et Newman, 1965, cités dans Kaufman, 1997). Par exemple, les enseignants confrontés à des élèves difficiles étaient encouragés à discuter avec ces derniers pour les aider à réinterpréter une situation problématique (Long, Morse et Newman, 1965, cités dans Kaufman, 1997). Morse (1965) estimait qu'un éducateur possédant les habiletés appropriées pouvait prévenir le placement d'un enfant en classe spéciale.

L'approche béhavioriste suggérait que l'ordre et la stabilité étaient les critères les plus importants pour éduquer les élèves difficiles (Haring et Philips, 1962, cités dans Kauffman, 1997). Ces élèves avaient besoins selon Haring et Philips de renforcements pour modifier leurs comportements inacceptables. Une approche structurée de type béhavioriste encourageait : des directives claires; des attentes précises vis-à-vis des comportements à adopter et enfin; un suivi adéquat auprès de l'élève (Haring et Philips, 1962, cités dans Kauffman, 1997).

Tandis que l'éducation humaniste encourageait la liberté et l'ouverture à l'autre (Rogers, 1983) en plus de souligner le rôle central que joue l'affectivité en enseignement et dans les apprentissages (Morse, Ardizzone, McDonald et Pasick, 1980), l'approche écologique proposait dans les années 1960 d'intervenir non seulement avec l'enfant, mais aussi à son école, à la maison et dans sa communauté (Hobbs, 1974; cités dans Kauffman, 1997). Elle visait : la santé; l'enseignement; les apprentissages; une perspective d'avenir et l'amélioration des relations sociales (Hobbs, 1965, cités dans Kauffman, 1997).

Les décennies 1970 et 1980 ont par ailleurs été marquées de trois projets d'envergure démontrant les nombreux efforts déployés pour améliorer le sort des enfants aux prises avec des problèmes de comportement : la clarification des modèles conceptuels; la classification des enfants en difficulté et enfin; la définition de leurs besoins (Kauffman, 1997). Au même moment, les leaders en éducation remettaient en question la qualité des services offerts aux jeunes en trouble de comportement (Hallahan et Kauffman, 1997). Pour répondre à ces interrogations et assurer un minimum de progrès, le *National Mental Health Association* (NMHA) et le *Council for Exceptional Children* (CEC) ont joint leurs efforts pour former le *National Mental Health and Special Education Coalition* (NMHSEC) à la fin des années 1980 (Forness, 1988). Au Canada, le *Council for Children with Behavioral Disorders* (CCBD) joue un rôle prépondérant dans l'avancement des connaissances. Aujourd'hui, ces coalitions impliquent des gens et des professionnels de compétences multiples et diversifiées qui désirent offrir de meilleurs services aux jeunes en difficulté (Kaufman, 1997). Parmi eux : des enseignants, des parents, des éducateurs spécialisés, des psychologues cliniciens, des psychologues scolaires, des psychiatres et des travailleurs sociaux (Kauffman, 1997).

En 1994, le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) devient une subdivision du *Council for Children with Behavioral Disorders* (CCBD). Six ans plus tard, cet organisme québécois est une entité à part entière tout en préservant ses liens avec le CCBD (CQJDC, 2007). Sa mission vise, d'une part, à faciliter la création des liens entre le personnel scolaire, les intervenants des autres réseaux ainsi qu'avec leurs parents et, d'autre part, à favoriser le développement de services éducatifs de qualité (CQJDC, 2007).

En somme, plusieurs faits ont été relevés dans cette recension des écrits : la classification; la définition des besoins de l'enfant en trouble du comportement; la prise en compte des influences des relations sociales du jeune sur son comportement; la collaboration interdisciplinaire, etc. Il aurait été difficile cependant de faire ressortir d'une façon exhaustive tous les événements qui ont contribué aux connaissances. Ce portrait voulant être général visait essentiellement à faire ressortir les principaux éléments permettant de saisir l'évolution scientifique de l'éducation spécialisée. Ces facteurs témoignent de plus de la diversité des avenues de recherche possibles en théories et interventions. Bien que ces connaissances aient augmenté, la situation demeure préoccupante pour ces jeunes et plusieurs interrogations doivent être soulevées.

Le Ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sport exige aujourd'hui des écoles québécoises d'instruire et de qualifier les élèves, de leur permettre de socialiser, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (Thomassin, 2004). Dans une perspective d'égalité des chances, les élèves en difficulté ont droit à des services de qualité pour satisfaire leurs besoins particuliers (Thomassin, 2004). Malgré les services offerts, la situation de ces élèves est difficile : faible taux de réussite ; décrochage scolaire précoce ; difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion personnelle (Thomassin, 2004). Le profil de ceux qui abandonnent l'école indique que ce sont surtout ceux ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement (Thomassin, 2004). Selon les professionnels œuvrant directement auprès des jeunes et de leurs familles, il y aurait actuellement un nombre supérieur d'enfants qu'auparavant qui gèrent difficilement leurs émotions et qui perturbent régulièrement les cadres familial et scolaire dans lesquels ils évoluent (Thomassin, 2004). D'un point de vue statistique, la proportion de ces élèves aurait triplé entre 1984 et 2000, passant de 0,78 % en 1984-1985 à 2,5 % pour l'année 1999-2000 (soit de 4 170 à 14 145 en chiffres absolus) (Ouellet, 2000 ; 1995). Globalement, de 1999-2000 à 2002-2003, le nombre d'élèves en classe spéciale est pratiquement resté inchangé : il est passé de 15 781 à 15 518, ce qui représente respectivement 2,4 et 2,5 % de l'ensemble des élèves (Thomassin, 2004).

1.5 IDENTIFICATION DES ÉLÈVES EN TROUBLE DE COMPORTEMENT

Identifier officiellement un élève en trouble de comportement est une démarche fastidieuse à effectuer (Lagacé, 2001). En effet, les perceptions et les réactions subjectives de chaque individu concernant la même manifestation provenant du même élève compliquent bien souvent le travail des intervenants (Lagacé, 2001). En fait, chaque élève doit être traité comme un cas unique selon son âge et son sexe ainsi qu'en fonction de la fréquence et de l'intensité des comportements dérangeants (Lagacé, 2001). En 1990, *le National Mental Health and Special Education Coalition* a élaboré une définition qui fait encore l'unanimité et qui favorise l'identification. Voici la définition proposée par la coalition (traduction libre) :

- (i) Un problème comportemental signifie que l'enfant est aux prises avec une difficulté caractérisée par des réponses émotionnelles et comportementales qui n'est généralement pas associée à son groupe d'âge, à sa culture ou aux normes ethniques. Ces réponses émotionnelles et comportementales font en sorte d'affecter négativement les performances éducatives qui incluent les habiletés scolaires et sociales. Une difficulté de la sorte :
 - a) est plus qu'une réponse temporaire à des événements stressants de l'environnement;
 - b) est manifestée à plus d'un endroit dont l'école;
 - c) ne semble pas se résoudre avec l'aide d'interventions
- (ii) Les difficultés émotionnelles et comportementales peuvent coexister avec d'autres difficultés;
- (iii) Cette catégorie peut inclure des enfants souffrant de schizophrénie, de problèmes affectifs ou d'anxiété et d'autres problèmes de conduite ou d'ajustement qui affectent les performances éducatives citées à la section (i).

Au Québec, l'élève en trouble de comportement est celle ou celui :

dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par des personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se

manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir de comportements surréactifs en regard de stimuli de l'environnement tels que des paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction ou un refus persistant d'un encadrement justifié. Il peut aussi s'agir de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement tels que des manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles ainsi que des comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport, 2004).

Les nombreuses définitions proposées depuis 40 ans ainsi que celle mentionnée précédemment ont des points communs (Kauffman, 2001). Essentiellement, un problème émotionnel et comportemental est un comportement excessif qui ne disparaît pas rapidement et qui est inacceptable selon les normes sociales et culturelles (Kauffman, 2001). Selon le consensus, les chercheurs suggèrent deux types de problèmes de comportement : les agissements de type externalisé et internalisé Kauffman (2001).

1.6 PROBLÈMES EXTERNALISÉS

Bien qu'il n'y ait pour l'instant aucun système universel de classification pour l'éducation spéciale, les problèmes de comportement sont généralement divisés en deux catégories : les agissements de type externalisé et ceux de type internalisé (Kauffman, 2001). Selon Kauffman (2001), les enfants affichant des comportements de type internalisé (i.e. comportements anxieux et de retrait social) démontrent plus particulièrement des comportements infantiles en plus de n'interagir que très rarement avec leur entourage (Kauffman, 2001). Ils ont très peu d'amis, ne jouent pas avec les enfants de leur âge et ne connaissent pas les habiletés sociales nécessaires pour avoir du plaisir avec leurs pairs (Kauffman, 2001). Tandis que certains de ces enfants se retirent et se réfugient dans un monde fantaisiste pour rêvasser une bonne partie de la journée, d'autres développent des peurs extrêmes et affirment qu'ils ont des douleurs les empêchant de participer aux activités du groupe (Kauffman, 2001).

Par ailleurs, les comportements de type externalisé (i.e. comportements perturbateurs, d'opposition et d'agressivité) sont considérés comme les agissements les plus fréquemment manifestés par les élèves ayant des problèmes émotionnels et comportementaux (Kauffman, 2001). Ces élèves se battent régulièrement, s'apostrophent

vertement, crient, refusent de se conformer aux demandes et aux règles établies par les adultes, pleurent, détruisent les biens d'autrui et font du vandalisme (Kauffman, 2001). Les enfants qui démontrent ce type de comportement frustrant les adultes ainsi que leurs pairs et, par conséquent, ne sont pas considérés comme étant des enfants populaires, sauf s'ils adhèrent à un groupe de délinquants où ils pourront socialiser sans pour autant offenser leurs camarades du groupe (Kauffman, 2001). En dérangeant les pairs et les adultes gravitant dans leur espace, il est difficile à ces élèves d'entretenir de bonnes relations sociales (Kauffman, 2001). En fait, plusieurs éléments comme la non-conformité de leurs comportements et leur manque de respect envers les autres perturbent quotidiennement leurs échanges avec ceux qu'ils côtoient (Kauffman, 2001). Ils en viennent à attirer régulièrement les insultes et les critiques de leurs camarades de classe ainsi que les reproches exaspérés des adultes (Kauffman, 2001).

Paradoxalement, peu de filles sont répertoriées par le système scolaire comme ayant des troubles de comportement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Le ministère de l'Éducation du Québec (2001) explique ce phénomène en affirmant que les raisons principales d'une identification administrative sont les actes qui gênent l'ordre scolaire, soit l'agressivité physique, un comportement externalisé manifesté en général par les garçons.

1.7 COMPORTEMENTS AGRESSIFS

Les enfants qui acquièrent peu d'habiletés sociales, qui démontrent peu de coopération et beaucoup d'agressivité dans le cadre familial perpétuent généralement ces manques et cette agressivité à l'école (Dishion, Duncan, Eddy, Fagot et Fetrow, 1994). Conséquemment, ils sont rejetés par la majorité de leurs pairs au préscolaire (Vitaro, Tremblay, Gagnon et Bouvin, 1992, cités dans Reid, Patterson et Snyder, 2002), au primaire (Petterson, Dishion et Bank, 1984, cités dans Reid et *al.*, 2002) et à l'adolescence (Dishion, 1990, cité dans Reid et *al.*, 2002). En plus de ce statut social peu enviable, les enfants agressifs ont de la difficulté à faire face aux désaccords, à la compétition et aux conflits (Reid et *al.*, 2002). Ils provoquent généralement les agressions physiques et verbales avec leurs pairs, démontrent sans raison des comportements

agressifs en plus de perpétuer ces agissements querelleurs une fois qu'ils les ont commencés (Reid et *al.*, 2002).

Des chercheurs ont tenté de définir ce qu'est un comportement agressif. Coie et Dodge (1998) ont défini un comportement agressif comme étant un acte intentionnel qui cause du tort et blesse quelqu'un. Les agissements agressifs peuvent se manifester de différentes façons : agressivité physique à des fins de blessures (frapper physiquement quelqu'un); agressivité verbale afin de contrôler quelqu'un (insulter, menacer) (Coie et Dodge, 1998); agressivité indirecte ou sociale qui cause un embarras, des ennuis et une perte de soutien (Crick et Grotpeter, 1995). Plus précisément, l'agressivité indirecte vise essentiellement à brimer les relations sociales ou l'identité d'un élève au sein d'un groupe dans le but de l'exclure (Crick et Grotpeter, 1995). Elle peut se traduire en mettant un pair volontairement dans une situation problématique avec un enseignant ou un pair en potinant négativement et en répandant des rumeurs malveillantes (Crick et Grotpeter, 1995). Les études empiriques ont également distingué l'agressivité proactive de l'agressivité réactive. (Dodge et Coie, 1987). L'agressivité proactive est anticipée, organisée et dirigée vers des buts spécifiques. Il s'agit de tentatives pour contrôler certaines ressources en égard à des récompenses attendues (Crick et Dodge, 1996). Cette forme d'agressivité exprime une volonté de s'affirmer et de confronter (Boivin, 2003; Corraze, 1997). Par opposition, un comportement agressif de type réactif est un acte impulsif ou hostile manifesté lorsque l'élève perçoit une menace ou une provocation (Dodge et Coie, 1987). Ce type d'agressivité est caractérisé par l'expérience d'émotions fortes et négatives et l'expression d'hostilité (Conner, 2002). Soulignons que ces deux types d'agressivité peuvent être manifestés par un même individu selon les circonstances qui l'anime.

1.8 AGRESSIVITÉ ET RENDEMENT SCOLAIRE

Plusieurs recherches ont analysé les facteurs de risque individuels (problèmes de type internalisé et externalisé), sociofamiliaux (caractéristiques sociodémographiques) et institutionnels (caractéristiques de l'environnement scolaire et pratiques éducatives) associés aux difficultés d'ajustement scolaire (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay,

1997). Le rôle joué par les enseignants et les parents dans la réussite scolaire des élèves a aussi été étudié (Gottfried, Fleming et Gottfried, 1994). Peu d'études se sont toutefois attardées sur le lien entre l'agressivité et le rendement scolaire des élèves, d'autant plus que l'importance associée aux relations sociales avec les pairs ne cesse d'augmenter avec l'âge (Hartup et Stevens, 1999). À cet égard, les élèves qui éprouvent des difficultés à établir des liens sociaux significatifs et satisfaisants avec leurs pairs, notamment les jeunes affichant des comportements agressifs, sont privés d'expériences décisives pour leur adaptation sociale et scolaire ultérieure (Parker et Asher, 1987). Parmi ces importantes expériences relationnelles, il y a celle associée au statut social qui, d'une manière spécifique, marque l'appréciation générale du groupe de pairs à l'égard du jeune (Ladd, 1990). En manifestant une attitude défavorable à l'école et en obtenant de piètres résultats scolaires, le statut social qui en résulte est généralement de type rejeté (Ladd, 1990). Des chercheurs suggèrent que l'émergence et le maintien des comportements agressifs soient favorisés par la combinaison du rejet social et des déficits scolaires (Reid et *al.*, 2002). L'association peut même être établie entre l'abandon des études, d'une part, et la présence de conduites agressives, de déficits scolaires et de rejet par les pairs d'autre part (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl et McDougall, 1996). En considérant ces éléments, les difficultés au niveau scolaire proviendraient en partie des agissements non-conformes et du statut social auquel le jeune est conféré (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl et McDougall, 1996). Il est toutefois pour l'instant difficile à la communauté scientifique de bien saisir l'apport de ces deux éléments sur le rendement scolaire.

1.9 IDENTIFICATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Bien que l'on ait observé ces dernières années l'influence négative du rejet par les pairs sur le rendement scolaire, l'ajout d'une caractéristique socio-émotionnelle comme les conduites agressives rend cette prédiction plus difficile puisque le rejet social et les conduites agressives sont des éléments intimement liés (Dodge, Bates et Pettit, 1990; Little et Garber, 1995). Un élève affichant des conduites agressives peut pour cette raison être rejeté par ses pairs (Bierman, 2004). Inversement, le rejet par les pairs rend compte d'une plus grande stabilité des conduites agressives (De Rosier *et al.*, 1994). Bien que ces

construits soient associés, il est possible que chacun ait sa contribution pour expliquer les difficultés sur le plan du rendement scolaire.

Afin de combler certaines lacunes dans les connaissances scientifiques sur le sujet, cette étude vise essentiellement à mieux saisir la contribution respective de ces deux éléments sur le rendement scolaire. Le deuxième chapitre, soit la recension spécifique des écrits et le cadre théorique, présente les études ayant traité de ces relations.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE THÉORIQUE

Présentons d'abord les études ayant traité la relation entre les conduites agressives et le rendement scolaire (Anderson, Williams, McGee et Silva, 1989; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura et Zimbardo, 2000; Farmer et Bierman, 2002; Fergusson et Horwood, 1995; Frick, Lahey, Hinshaw, 1992a, 1992b; Kamphaus et Loeber, 1991; Nelson, Benner, Lane et Smith, 2004) puis, d'autres études qui ont abordé la relation entre les conduites agressives et le rejet par les pairs (Bierman, 2004; Cillessen et Mayeux, 2004; Erwin, 1998; Hymel, Vaillancourt et Mercer, 2001) et, enfin, celles traitant du lien entre le rejet par les pairs et le rendement scolaire (Bukowski et Parker, 1998; Coie et Krehbiel, 1984; Crick et Dodge, 1994; Crick et Dodge, 1994; Dodge et Feldman, 1994, 1990; Ladd, 1981). Cela fait état de la recherche et permet de mieux comprendre les processus en jeu entre ces trois construits. Dans un deuxième temps, ce travail élabore le cadre théorique. Finalement, il formule le problème de la recherche.

2.1 CONDUITES AGRESSIVES ET RENDEMENT SCOLAIRE

Depuis plusieurs années, les conduites agressives ont été associées à un faible rendement scolaire (Hinshaw, 1992a, 1992b). Selon les écrits scientifiques, les élèves qui manifestent ces conduites sont en effet plus faibles en lecture (Rutter, Graham, Chadwick et Yule, 1976), obtiennent une moins bonne moyenne dans les tests de rendement standardisé (Nelson, Benner, Lane et Smith, 2004) et ont une moyenne générale inférieure dans la majorité des matières scolaires (Fergusson et Horwood, 1995). Quand ces difficultés sont très grandes, elles peuvent favoriser le redoublement, le retard scolaire, la référence à des services en adaptation scolaire et souvent l'abandon prématuré des études (Vitaro et Gagnon, 2000).

Les études sur la relation entre l'agressivité et le rendement scolaire ont cherché à mieux comprendre les mécanismes potentiels qui rendent compte des liens entre eux (Frick, Lahey, Kamphaus et Loeber, 1991). Bien qu'il y ait un lien étroit entre les comportements agressifs et les difficultés scolaires, les difficultés d'attention sont toutefois le domaine externalisé le plus fréquemment associé aux difficultés scolaires durant l'enfance (Anderson, Williams, McGee et Silva, 1989). En d'autres mots, la relation entre les conduites agressives et les difficultés scolaires s'avère modérée (i.e.

accentuée) par les déficits d'attention (Frick, Lahey, Kamphaus et Loeber, 1991). On dénote d'ailleurs chez les élèves affichant des déficits d'attention un quotient intellectuel plus bas, de plus faibles habiletés en lecture et plus de difficultés en orthographe que la moyenne des élèves (Anderson, Williams, McGee et Silva, 1989).

Dans l'investigation de la relation composée des conduites agressives et du rendement scolaire, les chercheurs notent la présence d'un deuxième mécanisme qui fait cette fois place aux habiletés sociales et sociocognitives (Farmer et Bierman, 2002). La méconnaissance de certaines habiletés sociales inhérentes au bon fonctionnement à l'école serait considérée plus utile que les agissements agressifs pour prédire la réussite scolaire cinq ans plus tard (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura et Zimbardo, 2000). Les difficultés à exprimer et à identifier des émotions seraient de plus des déficits sociocognitifs de l'élève agressif qui expliqueraient ses difficultés de rendement scolaire (Farmer et Bierman, 2002).

Il y a un lien tangible, bien que modulé par différents éléments, entre les conduites agressives et le rendement scolaire (Hinshaw, 1992a). La prochaine section témoigne de la relation entre les conduites agressives et le rejet par les pairs puisque les relations sociales avec les pairs jouent un rôle prépondérant dans le succès du jeune lors de son cheminement scolaire (Sullivan, 1953; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996; Youniss et Smoller, 1985). Les élèves sont en effet confrontés dès le début de leur scolarisation à leurs premières expériences sociales en dehors de la famille. Leur acceptation par des pairs devient lors un sujet de première importance (Youniss et Smoller, 1985). Le cadre théorique prend en compte l'élément important que les influences des relations sociales avec les pairs a sur le rendement scolaire.

2.2 CONDUITES AGRESSIVES ET REJET PAR LES PAIRS

Les conduites agressives favorisent en général les difficultés relationnelles qui prédisposent l'élève à subir du rejet par les pairs (Bierman, 2004). Cette aversion active de la part des pairs est d'ailleurs régulièrement accompagnée de représailles, d'exclusion ou d'isolement délibérée de la part des pairs (Hymel, Vaillancourt et Mercer, 2001). De façon générale, les pairs décrivent les élèves qu'ils rejettent comme étant inattentifs,

désorganisés, immatures, intrusifs et dérangeants (Bierman, 2004). Ils les décrivent parfois comme facilement irritables, dominants, malhonnêtes et égoïstes (Kennedy, 1990). En cours de jeux, ceux qui sont rejetés ont tendance à ne pas respecter les règles ou encore à vouloir les changer, ce qui provoque des conflits avec leurs camarades (Cillesen et Mayeux, 2004; Erwin, 1998).

Ces jeunes qui affichent des caractéristiques comportementales bien particulières, ne sont toutefois pas tous rejetés pour les mêmes raisons (Bierman, 2004). Il y a, en effet, plus d'une trajectoire menant au rejet par les pairs (Rubin, LeMare et Lollis, 1990). Rubin, LeMare et Lollis (1990) ont identifié deux trajectoires bien distinctes qui favorisent l'émergence du rejet par les pairs. La première est caractérisée par de l'isolement et des comportements de gêne et d'inhibition, tandis que la seconde trajectoire l'est par des comportements agressifs et inappropriés (Rubin, LeMare et Lollis, 1990). Selon Rubin et ses collaborateurs (1998), approximativement 40 % à 50 % des enfants rejetés affichent des comportements agressifs et s'ont tout particulièrement à risque de présenter ultérieurement des problèmes de délinquance (Ollendick, Weist, Borden et Greene, 1992; Wentzel et Asher, 1995). Dans la majorité des cas, les garçons rejetés sont ceux démontrant le plus de problèmes interpersonnels et comportementaux de types agressif et antisocial (Hatzichristou et Hopf, 1996).

French, Conrad et Turner (1995) estiment que le rejet par les pairs et les conduites agressives contribuent respectivement à prédire de manière unique et indépendante les difficultés d'ajustement à l'école : problèmes de discipline, absentéisme et difficultés au niveau du rendement scolaire. Chez les garçons, la combinaison de ces deux éléments prédit un certain nombre de problèmes externalisés comme l'absentéisme (French, Conrad et Turner, 1995). La prédiction de ces comportements est toutefois moins bien définie chez les filles puisqu'elles ont tendance à s'engager dans l'agressivité relationnelle (agressivité sociale) qui, en termes plus concrets, implique de blesser les autres en manipulant et en nuisant à leurs relations sociales (Crick, 1996, 1995; Crick et Grotpeter, 1995). Cette agressivité se traduit en excluant certains élèves, en répandant des rumeurs malveillantes ou en agaçant à outrance (Crick et Grotpeter, 1995).

Les résultats de Kupersmidt et Coie (1990) indiquent que l'influence négative des conduites agressives sur le rendement scolaire est plus marquée lorsque l'élève a préalablement subi du rejet par les pairs. Leary (2001) indique pour sa part que les conduites agressives expliquent mieux que le rejet par les pairs les difficultés associées au rendement scolaire à la condition que ces construits, notamment le rejet par les pairs et les conduites agressives, soient considérés simultanément dans la prédiction du rendement scolaire.

D'une manière similaire, certains chercheurs suggèrent que le rejet par les pairs contribue à rendre compte d'une plus grande stabilité du maintien des conduites agressives (De Rosier *et al.*, 1994). Parmi les recherches qui ont démontré ce phénomène, celles de De Rosier et ses collaborateurs (1994) suggèrent que le lien entre un niveau élevé de problèmes externalisés en deuxième année du primaire, en première année du secondaire et en cinquième année du secondaire est, en fait, porté à son paroxysme seulement si les élèves ont été, au préalable, rejetés par leurs pairs. Ces conclusions de recherche sont néanmoins plus constantes chez les garçons que chez les filles (De Rosier *et al.*, 1994).

En utilisant une approche différente pour mieux saisir l'apport du rejet social sur les agissements externalisés, Bierman et ses collègues (1993) ont plutôt comparé des élèves de six à douze ans. Parmi les sujets à l'étude, certains élèves étaient à la fois agressifs et rejetés, agressifs et non rejetés ou encore non agressifs mais rejetés (Bierman, Smoot et Aumiller, 1993). Selon les rapports des enseignants, des pairs et des observateurs, les garçons agressifs et rejetés ont démontré plus de problèmes de la conduite que tous les autres enfants (Bierman, Smoot et Aumiller, 1993). Après cette étude, Bierman et Wargo (1995) ont réévalué les garçons qui, deux ans auparavant, avaient été classifiés rejetés et agressifs. Leurs conclusions suggèrent que les élèves à la fois rejetés et agressifs affichent en général le plus d'agissements externalisés comme l'abandon prématuré des études, les suspensions de l'école et le redoublement d'une année scolaire (Bierman et Wargo, 1995).

Certains chercheurs suggèrent que l'agressivité serait la cause du rejet par les pairs (Little et Garber, 1995) tandis que d'autres affirment plutôt que le rejet par les pairs

prédispose l'élève à manifester des comportements agressifs (Dodge, Bates et Pettit, 1990). Bien qu'une étude longitudinale ait démontré que le rejet par les pairs en bas âge est associé à des comportements agressifs ultérieurs (Kupersmidt, Burchinal et Patterson, 1995), l'agressivité à un jeune âge demeure néanmoins un meilleur élément que le rejet par les pairs pour prédire l'émergence et le maintien des conduites agressives (Ialango, Vaden-Kierman et Kelleman, 1998).

En somme, il a été souligné que la manifestation des conduites agressives est fortement associée au rejet par les pairs (Little et Garber, 1995). Ce rejet par les pairs contribue d'ailleurs à rendre compte du maintien et de l'aggravation des problèmes de comportement (De Rosier *et al.*, 1994), bien que certains chercheurs soulèvent l'hypothèse que ce sont les conduites agressives qui prédisposent l'élève au rejet par les pairs (Dodge, Bates et Pettit, 1990). Il semble néanmoins que ces deux éléments puissent favoriser l'émergence de lacunes, notamment celle associée aux difficultés sur le plan du rendement scolaire (Bierman et Wargo, 1995). Pour les objectifs de la présente recherche, se pencher sur les écrits traitant de la relation composée du rejet par les pairs et des difficultés scolaires aide à mieux saisir ce phénomène complexe.

2.3 REJET PAR LES PAIRS ET RENDEMENT SCOLAIRE

L'agressivité et le rejet par les pairs sont des concepts intimement liés qui ont fait l'objet de nombreuses études (Bukowski et Parker, 1998; Crick et Dodge, 1994). Or, certains auteurs se sont intéressés de plus près aux effets de la relation composée des conduites agressives et du rejet par les pairs sur le rendement scolaire à l'école (Crick et Dodge, 1994; Dodge et Feldman, 1994, 1990). À l'origine de cet intérêt des chercheurs, il s'agissait de reconnaître si les performances scolaires peuvent être une cause ou une conséquence du rejet par les pairs (Leary, 2001). Considérant la possibilité que les habiletés cognitives causent l'acceptation ou le rejet par les pairs, des chercheurs interprètent ce phénomène en suggérant que les élèves les plus doués sont plus sociables et plus matures sur le plan scolaire et, par le fait même, plus acceptés par les pairs (Leary, 2001). Les enfants rejetés manifestent quant à eux moins d'habiletés de communication et plus de difficultés à résoudre les problèmes sociaux (Crick et Dodge, 1994; Dodge et

Feldman, 1994, 1990; Ladd, 1981; Rubin, Bukowski et Parker, 1998). Les déficits sociocognitifs comme une faible participation à la vie de la classe, le manque de coopération et de communication ne sont toutefois pas nécessairement attribuables à des habiletés cognitives et scolaires limitées (Coie et Krehbiel, 1984). Ces chercheurs suggèrent qu'une amélioration substantielle du rendement scolaire des élèves rejetés peut favoriser leur acceptation avec les pairs et l'amélioration de leurs habiletés sociocognitives. Selon ces chercheurs, une amélioration dans le fonctionnement scolaire et une meilleure participation dans les tâches scolaires contribuent à rehausser leur estime personnelle (Coie et Krehbiel, 1984). Ce gain contribuerait à rendre ces enfants mieux adaptés et beaucoup plus agréables pour leurs camarades de classe (Coie et Krehbiel, 1984).

Il n'en demeure pas moins que le lien entre le rejet par les pairs et le rendement scolaire n'est pas exhaustivement établi (De Rosier, Kupersmidt et Patterson, 1994). Par exemple, Jalango et ses collaborateurs (1998) indiquent que le rejet par les pairs en première année est significativement associé à la réussite scolaire des filles en sixième année mais non à celle des garçons. D'une façon similaire, Wentzel et Caldwell (1997) affirment que le rejet social chez les filles durant leur sixième année du primaire peut prédire leurs résultats scolaires en première secondaire. Lorsque l'on prend en compte des caractéristiques socio-émotionnelles telles que la détresse psychologique ou les comportements prosociaux et antisociaux, la prédiction ne peut être faite en deuxième secondaire (Wentzel et Caldwell, 1997).

Bien qu'il y ait une relation entre le rejet par les pairs et le rendement scolaire sans que l'on puisse connaître exhaustivement la contribution du rejet sur le rendement (Wentzel et Caldwell, 1997), il n'en demeure pas moins que le lien direct entre le rejet par les pairs et le profil scolaire des enfants rejetés soit très sombre (Ollendick et *al.*, 1992; Hatzichristou et Hopf, 1996). La plupart des recherches concluent que les élèves affichant un statut social de type rejeté éprouvent des difficultés scolaires (Ollendick et *al.*, 1992; Hatzichristou et Hopf, 1996). D'autres chercheurs suggèrent du même coup que les jeunes enfants rejetés et moins acceptés en maternelle présentent plus de risques que les autres élèves d'obtenir de faibles résultats scolaires durant l'année en cours (Ladd, 1990)

et/ou ultérieurement (O'Neil, Welsh, Parke, Wang et Strand, 1997). En effet, O'Neil et ses collaborateurs (1997) ont démontré que, dès la première année, ces enfants affichent des comportements ne favorisant guère l'apprentissage ainsi que des lacunes en mathématiques. En deuxième année, ces mêmes élèves avaient de moins bonnes habitudes de travail et de moins bonnes habiletés sociales en plus d'avoir de faibles résultats en langue, en lecture et en mathématiques (O'Neil et *al.*, 1997). Ollendick et ses collaborateurs (1992) suggèrent que les élèves à statut rejeté réussissent moins bien académiquement, tout en mentionnant qu'ils redoublent plus d'années que tous les autres enfants. Wentzel et Asher (1995) indiquent que ces élèves, comparés à la moyenne, sont moins performants, moins confiants, moins préférés par les enseignants qui les considèrent de moins bons élèves. Ces chercheurs indiquent en plus que les enfants rejetés et agressifs ont le profil scolaire le plus problématique parce qu'ils manifestent, entre autres, moins d'intérêt que les autres pour le travail scolaire en plus d'être considérés par les enseignants comme des apprenants moins indépendants et plus impulsifs (Wentzel et Asher, 1995). D'autres chercheurs mentionnent enfin que ces jeunes participent beaucoup moins que leurs pairs aux activités de la classe en plus de subir plus fréquemment les traitements désagréables de la part de leurs camarades (Buhs et Ladd, 2001). Chez les jeunes plus âgés, plusieurs recherches longitudinales indiquent que le rejet par les pairs prédit le redoublement scolaire (Coie, Lochman, Terry et Hyman, 1992; Ollendick et *al.*, 1992), plus de difficultés durant la transition à l'école secondaire (Coie et *al.*, 1992) et davantage d'absentéisme (De Rosier et *al.*, 1994).

La majorité des recherches sur l'association entre le rejet par les pairs et les conséquences scolaires ont été effectuées sur des échantillons d'enfants caucasiens et d'origine nord-américaine. Il semble néanmoins que cette relation varie selon la culture (Fordham et Oghu, 1986). À cet égard, Fordham et Oghu (1986) soulèvent la possibilité que certains adolescents afro-américains réussissant très bien sur le plan scolaire soient rejetés par leurs pairs parce qu'ils démontrent, selon les élèves noirs de la communauté, des comportements d'enfants blancs associés à la réussite.

Quatre différents processus ont été notés sur l'association entre les expériences avec les pairs et la réussite scolaire (Ryan et Deci, 2000). Premièrement, les jeunes ressentant

des sentiments d'exclusion seraient plus à risque de ressentir de la solitude et de l'ennui et à perdre ainsi l'intérêt nécessaire et inhérent à la fréquentation des établissements scolaires (Furman et Robbins, 1985; Ryan et Deci, 2000). Harter (1982) a d'ailleurs estimé d'une part, que les élèves ressentant de la solitude se perçoivent généralement comme étant moins compétents socialement que leurs camarades et, d'autre part, qu'ils tendent à percevoir les situations sociales d'une manière plus négative. Un bon état psychologique provenant d'expériences positives avec les pairs (réduction de l'anxiété, meilleure estime personnelle) contribuerait de plus à l'adoption d'attitudes adéquates et appropriées envers l'école (Ryan et Deci, 2000). Ryan et Deci (2000) soulèvent l'hypothèse voulant qu'un environnement social propice au développement puisse favoriser la motivation intrinsèque de l'élève à effectuer consciencieusement ses travaux scolaires en lui offrant l'opportunité de combler ses besoins sociaux innés.

Le deuxième processus s'articule dans l'optique où les enfants populaires auraient accès plus facilement aux pairs compétents pouvant leur fournir l'aide nécessaire pour réussir dans les matières scolaires (Furman et Robbins, 1985). Cette aide, selon Furman et Robbins (1985), aurait un effet positif sur la réussite scolaire dès le jeune âge.

Une troisième possibilité s'explique par le rejet des pairs qui favorise les difficultés d'ajustement en augmentant les fréquentations du jeune avec d'autres élèves marginaux dévaluant le succès scolaire (Wentzel et Asher, 1995). Wentzel et Asher (1995) ont mentionné que les caractéristiques des élèves rejetés peuvent influencer leurs fréquentations en plus de façonner les perceptions et les émotions des enseignants à leur égard. Conséquemment, la tendance des enseignants à rejeter l'élève aux prises avec des difficultés et qui est tenté en plus de socialiser avec des pairs marginaux est un élément important pouvant expliquer ses difficultés scolaires (Wentzel et Asher, 1995).

Quatrièmement, l'intimidation par les pairs (Boivin et *al.*, 2001) et les conséquences associées aux représailles, notamment la solitude, l'insatisfaction sociale, la dépression (Boivin et Hymel, 1997), une faible motivation scolaire et un désengagement graduel du milieu scolaire (Juvonen, Nishina et Graham, 2000) sont des éléments qui peuvent grandement affecter le fonctionnement scolaire d'un élève.

À ce jour, la compréhension de la contribution du rejet par les pairs sur le rendement scolaire n'est pas exhaustive (Leary, 2001). Plusieurs chercheurs suggèrent néanmoins que le profil scolaire de ces élèves soit problématique (Coie, Lochman, Terry et Hyman, 1992; Ollendick et *al.*, 1992) et que différents processus expliqueraient l'influence des pairs sur le rendement scolaire de l'élève rejeté (Ryan et Deci, 2000).

2.4 FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

À la lumière de la recension des écrits sur les liens entre les conduites agressives, le rejet par les pairs et le rendement scolaire, il apparaît que la relation entre l'ensemble de ces dimensions ne soit pas clairement établie (Leary, 2001).

D'une part on reconnaît que le lien entre les comportements agressifs et le rendement scolaire ait été démontré (Hinshaw, 1992a) et que plusieurs éléments peuvent expliquer cette relation, notamment les déficits d'attention (Frick, Lahey, Kamphaus et Loeber, 1991) et le manque d'habiletés sociales (Coie et Krehbiel, 1984). Ces éléments peuvent par le fait même médialiser la relation composée des conduites agressives et du rendement scolaire (Caprara et *al.*, 2000).

On constate aussi qu'il y a un lien entre le rejet par les pairs et les conduites agressives (Bierman, 2004). Ces conduites prédisposent d'ailleurs l'élève à subir du rejet par les pairs : représailles, exclusion, isolement délibéré (Hymel, Vaillancourt et Mercer, 2001). À son tour, le rejet par les pairs prédispose l'enfant à afficher des comportements agressifs et à souffrir de problèmes interpersonnels (De Rosier et *al.*, 1994). L'impact négatif des conduites agressives sur le rendement scolaire est d'autant plus grand si l'élève est en plus rejeté par ses pairs (Kupersmidt et Coie, 1990). Considérée simultanément, la combinaison des conduites agressives et du rejet par les pairs favoriserait l'absentéisme et les difficultés au niveau du rendement scolaire (French, Conrad et Turner, 1995).

Toutefois, la relation entre le rejet par les pairs et le rendement scolaire n'est pas clairement établie. D'abord, on sait que le rejet par les pairs contribue à la prédiction du rendement scolaire (Wentzel et Asher, 1984). Le rendement scolaire, selon Coie et

Krebiel (1984), contribue pour sa part à expliquer le rejet par les pairs. Si l'on tient compte en plus d'une caractéristique socio-émotionnelle comme les conduites agressives, la prédiction du rendement scolaire devient plus difficile (Wentzel et Caldwell, 1997).

En tenant compte que les conduites agressives et le rejet par les pairs sont des construits interreliés (De Rosier et *al.*, 1994), considérer simultanément les conduites agressives et le statut social peut aider à connaître leur contribution respective dans la prédiction du rendement scolaire.

Différents modèles soutiennent l'impact que peuvent avoir les comportements agressifs et le statut social sur le rendement scolaire. Toutefois, ces modèles postulent que le statut social peut également modifier la relation entre l'agressivité et le rendement scolaire. En tenant compte de ces différentes possibilités, il appert que mieux comprendre l'apport spécifique du statut social ainsi que des comportements agressifs sur le rendement scolaire permettrait une compréhension plus exhaustive du phénomène. C'est dans cette perspective que la question principale de recherche et les deux hypothèses ont été soulevées.

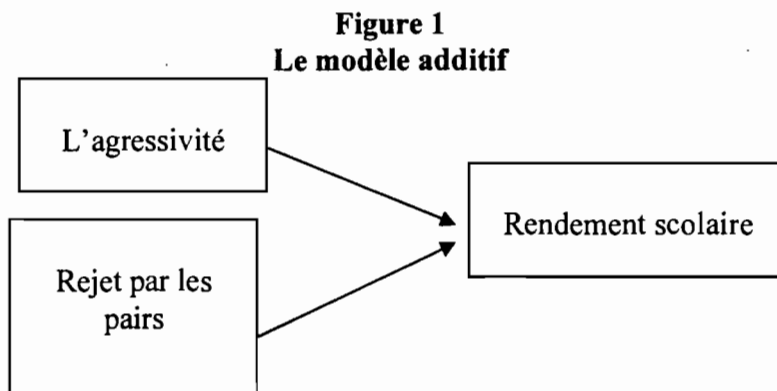
La présente étude vise essentiellement à mieux comprendre comment les manifestations des conduites agressives et le niveau d'acceptation sociale dans le groupe de pairs se conjuguent pour rendre compte du rendement scolaire des élèves. Plus spécifiquement, le premier objectif de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure les comportements agressifs et le rejet par les pairs contribuent respectivement à expliquer les difficultés sur le plan du rendement scolaire. Le deuxième objectif de cette étude cherche à évaluer dans quelle mesure l'acceptation sociale par les pairs influence la relation entre les comportements agressifs et les difficultés de l'élève sur le plan du rendement scolaire. C'est dans cette perspective que la question principale de recherche et les deux hypothèses sont soulevées.

2.5 QUESTION PRINCIPALE DE LA RECHERCHE

Quelle est la contribution respective des conduites agressives et du rejet par les pairs lorsque l'on tente de rendre compte du rendement scolaire des élèves ?

2.6 PREMIÈRE HYPOTHÈSE

Le modèle additif (voir Figure 1) suggère qu'au-delà des caractéristiques comportementales individuelles, le niveau d'acceptation sociale du groupe classe contribue à déterminer le rendement scolaire. Dans cette perspective, la première hypothèse postule que l'agressivité et le rejet par les pairs contribuent de manière unique et indépendante à rendre compte des difficultés de rendement scolaire et que la présence des deux augmente de façon additive leur impact négatif sur la réussite scolaire.

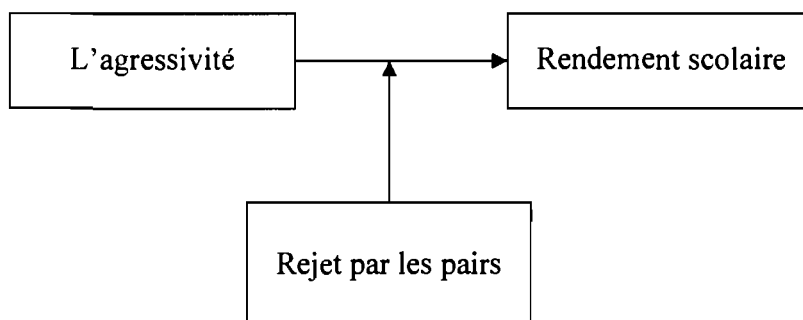


2.7 DEUXIÈME HYPOTHÈSE

Selon le modèle interactif (voir Figure 2), le niveau d'acceptation sociale et les conduites agressives de l'élève interagissent pour rendre compte du rendement scolaire. La deuxième hypothèse postule alors que l'acceptation sociale par les pairs modère l'association entre les comportements agressifs et les difficultés de l'élève sur le plan du rendement scolaire. Plus spécifiquement, les conduites agressives seront plus fortement

associées aux difficultés sur le plan du rendement scolaire chez les élèves rejetés socialement que chez les élèves qui ne sont pas rejetés socialement.

Figure 2
Le modèle interactif



En somme, l'objectif de ce chapitre était de recenser les études traitant de la relation entre les conduites agressives et le rendement scolaire, de la relation entre les conduites agressives et le rejet par les pairs et, enfin, de la relation entre le rejet par les pairs et le rendement scolaire. Cette recension a permis de faire état de la recherche et de faire ressortir les processus en jeu entre ces trois construits. Dans un deuxième temps, le cadre théorique de l'étude a été présenté. Finalement, le problème de recherche a été élaboré.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 DEVIS DE RECHERCHE

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une plus vaste étude visant à évaluer la mise en œuvre et les impacts d'un programme d'intervention multimodale auprès d'élèves ayant des troubles du comportement. Cette recherche a été menée au cours des cinq dernières années dans la programmation de recherche de Madame Nadia Desbiens, professeure en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheure au Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Les données utilisées dans la présente étude proviennent ainsi d'une banque de données déjà constituée. Les données retenues ont été recueillies avant l'implantation du programme d'intervention, c'est-à-dire lors du temps 1 de l'étude au mois d'octobre 2005.

3.2 PARTICIPANTS

L'échantillon est composé de 992 élèves de dix écoles primaires de la grande région de Montréal majoritairement issues de milieux défavorisés. Les commissions scolaires impliquées sont les Commissions scolaires de Montréal, Marguerite-Bourgeoys, de la Pointe-de-l'île et Laval. Dans chacune des dix écoles, tous les élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire ont été sollicités pour participer à l'étude. Le taux de consentement parental s'élève à 55 %. Le tableau I présente la répartition des sujets selon le sexe et le niveau scolaire des élèves.

Tableau I
Répartition des participants

Niveau scolaire	Filles	Garçons	Total
3 ^e année	145	138	283
4 ^e année	157	172	329
5 ^e année	97	104	201
6 ^e année	96	83	179
Total	495	497	992

3.3 PROCÉDURES

Les questionnaires ont été passés en classe durant l'automne par une assistante de recherche formée à cet effet. Seuls les élèves pour lesquels un consentement parental a été obtenu ont complété les questionnaires. Pour effectuer l'ensemble de la démarche d'évaluation, deux périodes échelonnées sur deux jours ont été nécessaires. L'information recueillie sur le rendement scolaire et l'agressivité a été obtenue auprès des enseignants titulaires. Le niveau d'acceptation sociale provient des informations recueillies auprès des élèves de la classe.

3.4 MESURES

Afin de connaître le rendement scolaire, le niveau d'agressivité et d'acceptation sociale des élèves, trois mesures sont administrés aux élèves. Voici une brève explication de ces mesures pour chaque variable d'intérêt.

3.4.1 Rendement scolaire

Le rendement scolaire des élèves a été évalué à partir d'un questionnaire s'adressant aux enseignants(es). Sur une échelle de type Likert (1 = nettement sous la moyenne à 5 = nettement au dessus de la moyenne), l'enseignant(e) devait indiquer à quel niveau se situe le rendement scolaire de chaque élève en français, en mathématique et en lecture. Un indice reflétant de manière plus général le rendement scolaire est créé en faisant la moyenne des «scores» obtenus à chacune de ces trois questions. Cette méthode est utilisée régulièrement et comporte une bonne consistance interne. Un test de consistance interne, le coefficient alpha de Cronbach, a été effectué afin de vérifier la consistance interne des mesures du rendement scolaire. Ce coefficient indique si les items mesurent bien une variable unique et possède la propriété de faire un estimé de fidélité efficace à partir d'une seule administration du test (Graham et Lilly, 1984). L'alpha de Cronbach pour le rendement scolaire est de 0,95.

3.4.2 Agressivité

Les questions qui composent l'échelle d'agressivité sont tirées du questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP) (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985). Cet instrument contient 28 items et permet d'évaluer les comportements de type pro-sociaux (10 items), les problèmes de conduites externalisés (13 items) et internalisés (5 items). Évaluée par les enseignants, la dimension évaluant les comportements agressifs a été la seule utilisée. La sous échelle *agressivité* est composée de cinq questions relatives à cet aspect soit : (1) utilise la force (ou menace de le faire) afin de dominer les autres; (2) ridiculise facilement les autres élèves; (3) se bat avec les autres enfants; (4) se fâche facilement lorsqu'un jeune l'agace ou le menace (et peut même aller jusqu'à frapper); (5) impulsivité. Pour chacune de ces questions, l'enseignant doit évaluer selon une échelle de quatre points (1 = jamais à 4 = souvent) la manifestation de ces conduites. La moyenne obtenue pour chaque enfant constitue la cote agressivité qui lui est attribuée. La valeur obtenue au coefficient de Cronbach Alpha est de 0,93. La vérification du coefficient alpha révèle que l'échelle d'agressivité affiche un niveau de consistance interne satisfaisant.

3.4.3 Rejet social

Des informations sur le niveau d'acceptation sociale des élèves ont été recueillies par le biais d'une méthode de désignations sociométriques par les pairs. À l'aide d'une liste de leurs camarades de classe, on demande aux élèves de désigner les trois camarades de classe avec lesquels ils aiment le plus jouer et les trois camarades avec lesquels ils aiment le moins jouer. Pour chaque enfant de la classe, les données sont cumulées en additionnant les nominations positives et négatives que chaque élève a reçues de ses pairs ce qui permet d'obtenir pour chacun un indice d'acceptation et un indice de rejet social. Ces indices sont ensuite standardisés à l'intérieur de chaque classe afin de rendre les informations comparables d'une classe à l'autre. Selon la procédure suggérée par Coie et Dodge (1983), un indice plus général reflétant l'impopularité de l'élève au sein de son groupe de pairs est créé par la soustraction de l'indice d'acceptation de l'indice de rejet social (il s'agit ici d'un score de préférence inversé). Conséquemment, plus l'indice est élevé plus le jeune est rejeté de sa classe. Cette procédure est utilisée fréquemment par les

chercheurs désireux d'évaluer le statut sociométrique des élèves et se révèle valide et stable (Newcomb et Bukowski, 1984).

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 MÉTHODE D'ANALYSE

Afin de répondre aux hypothèses de recherche de l'étude, une analyse de régressions linéaires hiérarchiques est effectuée pour prédire le rendement scolaire des élèves. L'analyse de régression hiérarchique permet de mesurer la contribution unique et indépendante d'une variable sur une autre en tenant compte de toutes les autres variables.

L'analyse sera menée selon la démarche séquentielle suivante : à la première étape, le sexe et le niveau scolaire des élèves sont inclus comme co-variables. Contrôler ces deux éléments permet de connaître plus précisément leur contribution unique et indépendante dans la prédiction du rendement scolaire sans tenir compte pour l'instant des variables d'intérêt. À la deuxième étape, les conduites agressives et le niveau d'acceptation sociale par les pairs sont considérés simultanément. Cette étape rend compte de la contribution respective des conduites agressives et de l'acceptation sociale sur le rendement scolaire tout en ayant préalablement contrôlé l'influence des co-variables. Enfin, le terme d'interaction impliquant les conduites agressives et l'acceptation sociale par les pairs est pris en compte à la dernière étape de ce modèle. Si le terme d'interaction est nul, c'est-à-dire que l'effet conjoint des deux facteurs est égal à la somme de leurs deux effets individuels, on peut considérer qu'il y a absence d'interaction. À cet égard, Dagnelie (2007) indique que la notion d'absence d'interaction est synonyme de celle d'additivité, de même que la présence d'une interaction est synonyme de non-additivité.

Par ailleurs, des analyses supplémentaires sont également effectuées afin d'évaluer dans quelle mesure la contribution de ces facteurs de risque individuels (conduites agressives et le rejet social par les pairs) varie chez les filles et les garçons selon le niveau scolaire des élèves. Des analyses supplémentaires permettent d'évaluer dans quelle mesure la contribution de ces facteurs de risque individuels (conduites agressives et le rejet social par les pairs) dans l'explication du rendement scolaire varie en fonction du sexe et du niveau scolaire des élèves.

4.2 ANALYSES PRÉLIMINAIRES

Des analyses préliminaires permettent de décrire les caractéristiques de l'échantillon dans lequel les données ont été recueillies et de montrer les valeurs obtenues. L'objectif de la statistique descriptive est de décrire, c'est-à-dire de résumer et de représenter, par des statistiques, les données disponibles quand elles sont nombreuses. Deux analyses préliminaires sont effectuées, soit une mesure de tendance centrale (moyenne) et une mesure de dispersion (écart-type). L'analyse du tableau II révèle que la moyenne de la mesure de l'agressivité est de ,60 avec un écart type de ,83. Cela suggère que la majorité des élèves à l'étude manifeste peu de comportements agressifs à l'école. L'indice de rejet social ayant été standardisé à l'intérieur de chaque classe, la moyenne est donc de 0,00 avec un écart type de 1,00. Enfin, l'analyse des résultats préliminaires témoigne de difficultés marquées chez plusieurs élèves sur le plan du rendement scolaires avec une moyenne pour la mesure du rendement scolaire de 2,99 et un écart type de 1,06.

Tableau II
Moyennes et écarts-types

Variabes d'intérêt	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Sexe	0,0	1,0	0,50	0,50
Niveau scolaire	3,0	6,0	4,28	1,07
Agressivité	0,0	3,0	0,60	0,83
Rejet social	-1,0	0,98	0,00	1,00
Rendement scolaire	1,0	5,0	2,99	1,06

L'agressivité et le rendement scolaire sont évalués par les enseignants

4.3 INTER-CORRÉLATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES VARIABLES

Dans un premier temps, des analyses corrélationnelles ont été menées afin d'examiner l'association entre les différentes variables d'intérêt (agressivité et rendement scolaire).

Tel que présenté au tableau III, les inter-corrélations entre les différentes variables d'intérêt indiquent que les conduites agressives s'avèrent corrélées de façon négative au rendement scolaire.

Tableau III
Inter-corrélations entre les variables d'intérêt

Variables	1	2	3	4	5
1) Agressivité					
2) Rendement scolaire	-,24***				

N = 992; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001. .

4.4 PRÉDICTION DU RENDEMENT SCOLAIRE

Une analyse de régression hiérarchique a été menée pour évaluer la contribution des conduites agressives et du rejet social lorsqu'il s'agit de prédire le rendement scolaire. Toutes les variables ont été centrées lors de l'analyse statistique. Les prédicteurs ont été considérés en trois étapes successives. Dans une première étape, le niveau scolaire et le sexe de l'enfant ont été retenus à titre de co-variables pour la prédiction du rendement scolaire (bloc 1). Dans une deuxième étape, le niveau scolaire et le sexe de l'enfant ont été considérés simultanément avec l'agressivité et le rejet social pour prédire le rendement (bloc 2). Dans une troisième étape, un ajout d'un terme d'interaction entre l'agressivité et le rejet social a été ajouté à la liste des variables précédentes (bloc 3).

Tableau IV
Régression multiple menée sur le rendement scolaire par rapport à l'agressivité et au rejet par les pairs

	β	R^2	Changement de R^2
Bloc 1		,01***	
Niveau scolaire	,00		
Sexe ^a	-,10**		
Bloc 2		,07***	,06***
Niveau scolaire	,03		
Sexe ^a	-,03		
Agressivité	-,20***		
Rejet social	-,12***		
Bloc 3		,07***	,00
Niveau scolaire	,03		
Sexe ^a	-,03		
Agressivité	-,020***		
Rejet social	-,13***		
Agressivité x rejet social	,03		

N = 992; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

^a0 = filles, 1 = garçons

Tel que le montre le tableau IV, le premier bloc de variables constitué du sexe et du niveau scolaire explique 1 % de la variance du rendement scolaire ($p < ,001$). À l'étape deux, l'ajout des variables agressivité et rejet social permet un accroissement significatif de la variance expliquée (changement du $R^2 = .06$, $p < .001$). Tel que stipule le modèle additif, les résultats indiquent que l'agressivité ($\beta = -20$, $p < .001$) et le rejet social ($\beta = -12$, $p < .001$) contribuent respectivement de manière unique et indépendante à prédire le rendement scolaire. À l'étape trois, l'ajout d'un terme d'interaction entre l'agressivité et le rejet social n'ajoute cependant pas à la variance expliquée. Conséquemment,

l'acceptation sociale n'influence aucunement la relation qui existe entre les comportements agressifs et le rendement scolaire. Ces derniers résultats n'appuient donc pas le modèle interactif, infirmant ainsi la seconde hypothèse de recherche.

Les résultats des analyses supplémentaires démontrent l'absence d'effet d'interaction impliquant le sexe et le niveau scolaire des élèves. Conséquemment, les contributions respectives des conduites agressives et du rejet par les pairs dans l'explication du rendement scolaire s'avèrent similaires chez les filles et les garçons et ne varient pas en fonction de l'âge des élèves.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étude cherche à mieux comprendre la contribution des conduites agressives et du rejet par les pairs sur le rendement scolaire des élèves. Elle a testé deux modèles explicatifs pour y arriver. Le premier modèle propose que les conduites agressives et le niveau d'acceptation au sein du groupe classe contribuent respectivement à rendre compte du rendement scolaire des élèves. Ce modèle est dit additif puisqu'il stipule que chacune de ces variables contribue de manière unique et indépendante à expliquer le rendement scolaire des élèves. Le second modèle est dit interactif car il propose que les conduites agressives et l'acceptation sociale des élèves interagissent pour rendre compte du rendement scolaire. L'agressivité des élèves serait plus fortement associée à des difficultés de rendement scolaire chez les enfants rejetés socialement. Les résultats de la présente étude appuient finalement le modèle additif et infirme la relation stipulée dans le modèle interactif. En effet, l'association qui existe entre la manifestation de conduites agressives et le rendement scolaire des élèves est tout aussi forte chez les élèves rejetés socialement que chez les élèves plus populaires.

Les résultats montrent que les enfants affichant des conduites agressives obtiennent de faibles résultats scolaires corroborent les résultats d'études antérieures (Farmer et Bierman, 2002; Hinshaw, 1992a) et soutiennent les conclusions de French, Conrad et Turner (1995) voulant que le rejet par les pairs et les conduites agressives contribuent de manière unique et indépendante à la prédiction du rendement scolaire.

Les résultats appuient par ailleurs ceux d'autres études soutenant que le rejet social est directement associé aux difficultés scolaires (Buhs et Ladd, 2001; Ollendick et *al.*, 1992; O'Neil et *al.*, 1997; Wentzel et Asher, 1995). Par exemple, Frenzt et *al.*, (1991) et Wentzel (1991) suggèrent que les élèves rejetés par leurs pairs obtiennent de moins bons résultats scolaires que leurs pairs plus populaires. D'autres résultats montrent aussi que les élèves rejetés performant généralement moins bien que leurs pairs (Buhs et Ladd, 2001). Certains chercheurs soutiennent que les élèves rejetés ont de moins bonnes habitudes de travail (O'Neil, 1997), redoublent plus d'années scolaires (Ollendick et *al.*, 1992) et ont un intérêt moindre pour les travaux scolaires (Wentzel et Asher, 1995).

La première hypothèse de cette étude postulait que l'agressivité et le rejet par les pairs contribueraient de manière unique et indépendante à rendre compte des difficultés de rendement scolaire. Les résultats soutiennent cette hypothèse car on a observé des corrélations modérées entre les conduites agressives et le rendement scolaire, d'une part, et le rejet social et le rendement scolaire, d'autre part. Lorsque l'élève affiche des conduites agressives ou du rejet par les pairs, la probabilité d'obtenir un mauvais rendement scolaire est élevée (Nelson et al., 2004; O'Neil et al., 1997). Toutefois, lorsque l'élève démontre simultanément des conduites agressives et du rejet par les pairs, le risque d'obtenir un mauvais rendement serait d'autant plus grand (Wentzel et Asher, 1995). Il est par conséquent pertinent de se demander comment ces relations s'articulent.

Des chercheurs suggèrent que les enfants agressifs ont généralement un quotient intellectuel inférieur à la moyenne (Anderson, Williams, McGee et Silva, 1989) et des déficits d'attention importants (Frick, Lahey, Kamphaus et Loeber, 1991). Dans cette perspective, Frick et al., (1991) suggèrent que la relation entre les conduites agressives et les difficultés scolaires est généralement modérée par un déficit d'attention. En classe, les élèves agressifs auraient de la difficulté à porter une attention soutenue aux directives de l'enseignant (Frick et al., 1991). En ne comprenant pas les directives de ce dernier, la difficulté à persévérer dans une tâche lui serait ainsi accrue (Frick et al., 1991).

La méconnaissance que les élèves agressifs ont de certaines habiletés sociales (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura et Zimbardo, 2000) comme poser des questions, demander des clarifications et attendre son tour, les priveraient de relations sociales positives favorables à l'établissement d'un climat d'apprentissage basé notamment sur le partage des connaissances et la coopération. Ces difficultés relationnelles rendraient difficile l'accès aux pairs compétents pouvant leur fournir le soutien nécessaire pour persévérer dans la tâche (Furman et Robbins, 1985).

La présente étude soutient que le rejet par les pairs rend compte que l'élève a des difficultés sur le plan du rendement scolaire. Furman et Robbins (1985) expliquent le fondement de cette relation en insistant à dire que le rejet par les pairs prédispose l'élève à ressentir des sentiments de solitude et d'ennui qui influencent grandement sa motivation

à fréquenter l'école et à persévérer dans les tâches demandées. L'absentéisme ou le découragement qui résulterait de sa démotivation serait un obstacle à sa réussite (Furman et Robbins, 1985).

Le rejet par les pairs prédispose de plus l'élève à ne pas pouvoir fréquenter des pairs populaires réussissant bien sur le plan du rendement scolaire et qui pourraient l'aider à progresser (Furman et Robbins, 1985). Étant donné notre besoin intrinsèque d'appartenance (Baumeister et Leary, 1995), les élèves rejetés recherchent malgré tout l'affiliation avec d'autres pairs, bien que ceux-ci soient dans bien des cas des élèves marginaux qui, eux aussi, dévaluent le succès scolaire (Wentzel et Asher, 1995). À ce sujet, Patterson, DeBaryshe et Ramsey (1989) soutiennent que le rejet par les pairs durant l'enfance prédispose l'élève à fréquenter des pairs marginaux en raison du choix limité qui s'offre à eux. Dishion et *al.*, (1997) suggèrent d'ailleurs que le contenu des interactions sociales des jeunes marginaux tend à encourager à ne pas suivre les règles et à adopter des comportements agressifs qui, à leur tour, influencent négativement le rendement scolaire.

Selon Boivin (2001), la contribution du rejet par les pairs dans la prédiction du rendement peut être considérée dans le prisme de l'intimidation. Les conséquences associées aux représailles et à l'intimidation comme l'insatisfaction sociale et la dépression seraient des éléments pouvant affecter les performances scolaires de l'élève rejeté (Boivin et Hymel, 1997). Les élèves souffrant de représailles de leurs pairs témoignent plus précisément d'une augmentation significative du sentiment de solitude et d'une diminution marquée de leur intérêt pour l'école (Becky et Ladd, 1996). Schwartz et *al.*, (2005) indiquent que les représailles des pairs sont associées à des difficultés sur le plan du rendement scolaire. Ces chercheurs indiquent d'ailleurs que les représailles des pairs prédisent ces difficultés sur le plan du rendement scolaire par l'entremise des symptômes dépressifs (Schwartz et *al.*, 2005).

La relation entre le rejet par les pairs et le rendement scolaire pourrait aussi s'expliquer par la difficulté que ces élèves ont à exprimer et à identifier des émotions (Farmer et Bierman, 2002). Les difficultés reliées à la reconnaissance des émotions et

leur expression adéquate sont des déficits sociocognitifs qui nuiraient aux relations sociales avec les pairs et, par ricochet, à la capacité de se faire un ami (Farmer et Bierman, 2002). Les camarades s'aident généralement à clarifier et à interpréter les consignes et les instructions de l'enseignant, à répondre aux questions, à partager des ressources comme des livres et des notes et à modeler des habiletés scolaires : prise de notes, méthodes de travail, stratégies d'apprentissage (Shunk, 1987; Sieber, 1979). À l'opposé du rejet par les pairs, une amitié favorise la motivation des élèves à persévérer en plus de contribuer à poser un regard positif sur l'école (Ladd et Price 1987).

La deuxième hypothèse de cette étude postulait que le rejet par les pairs agit comme variable modératrice dans l'association entre les conduites agressives et les difficultés de l'élève sur le plan du rendement scolaire. Les résultats observés ne soutiennent pas cette hypothèse.

L'absence d'interaction entre l'agressivité et le rejet par les pairs pourrait être associée à l'existence de deux types d'agressivité directe, et à ce que l'une d'entre elle (l'agressivité proactive) n'affecte pas le statut social du jeune à court terme (Poulin et Boivin, 1999). À cet égard, Poulin et Boivin (1999) différencient l'agressivité proactive de l'agressivité réactive. L'agressivité proactive se réfère à des tentatives non coercitives ayant comme but d'influencer les autres tandis que l'agressivité réactive se réfère à des actes hostiles et impulsifs (Poulin et Boivin, 1999). Les deux formes d'agressivité affectent d'une façon différente la qualité des relations sociales (Poulin et Boivin, 1999). Nonobstant l'impact négatif à long terme sur les relations, l'agressivité proactive est associée positivement à la qualité des relations d'amitié dès le début de la relation (Poulin et Boivin, 1999). L'agressivité réactive est quant à elle corrélée négativement à la qualité des relations d'amitiés en plus de réduire considérablement les probabilités de l'élève d'être choisi comme meilleur ami (Poulin et Boivin, 1999). N'ayant pas distingué le type d'agressivité manifestée par les enfants dans cette étude, il n'est cependant pas possible de vérifier si les résultats obtenus seraient nuancés selon le type d'agressivité proactive et réactive.

Les expériences relationnelles comme les relations d'amitié chez les élèves agressifs varient grandement. Elles peuvent être un facteur aggravant ou de protection. Ces expériences sont aggravantes si les amis de l'élève agressif et rejeté affichent des comportements déviants. Plusieurs chercheurs ont démontré qu'entretenir des amitiés avec des pairs déviants est associé à une augmentation des conduites agressives Kim, Hetherington et Reiss, 1999; Simons. Chao, Conger et Elder, 2001). Une relation d'amitié protège l'enfant du rejet de la majorité des pairs tout en soutenant le développement de sa compétence sociale, favorise l'intimité, permet d'obtenir de l'aide, de la camaraderie et une sécurité émotionnelle (Scheinder, Attili, Nadel, Weissberg, 1989). Tenir compte de ces éléments contribue, d'une part, à comprendre l'absence d'interaction et, d'autre part, à appuyer le modèle additif.

La présente étude ne montre par ailleurs pas d'effet modérateur lié au genre. Les conduites agressives et le rejet par les pairs jouent un rôle tout autant néfaste tant chez les filles que chez les garçons pour ce qui est du rendement scolaire (Putallaz et Bierman, 2004). Les garçons sont généralement plus agressifs que les filles tant verbalement que physiquement (Maccoby, 2004). Bien que le contexte social influence la manière dont l'agressivité est exprimée, les garçons affichent plus de conflits entre eux : ils se poussent, se frappent, s'insultent et brisent les biens des camarades plus souvent que les filles ne le font (Maccoby, 2004). La fréquence de ces actes tend à diminuer au fil des ans en raison des progrès cognitifs (contrôle de leur impulsivité) des garçons face aux menaces et aux insultes (Coie et Dodge, 1998). Par contre, cette fréquence diminue plus tôt chez les filles que chez les garçons puisqu'elles acquièrent plus rapidement des habiletés langagières et du contrôle sur leur impulsivité durant le préscolaire et les premières années du primaire (Cairns, Cairns, Neckerman, Fergusson et Garipey, 1989).

5.1 LIMITES

Bien que cette étude souligne à la fois l'importance du contexte relationnel (rejet par les pairs) et des caractéristiques individuelles (conduites agressives) dans la prédiction du rendement scolaire, les résultats doivent être interprétés avec nuances. En effet, notre échantillon n'est pas tout à fait représentatif puisque constitué d'élèves du primaire issus

de milieux défavorisés. Or, il a été démontré que le statut socio-économique des familles est négativement associé au rendement scolaire (Sirin, 2005).

Le présent travail avait un devis transversal et cela a une limite temporelle. Une analyse longitudinale aurait permis d'apprécier l'impact spécifique d'une variable sur une autre en contrôlant les effets de stabilité contribuant ainsi à mieux expliquer la chronicité des expériences de rejet social et des conduites agressives. L'adoption d'une perspective longitudinale aurait en effet permis d'évaluer dans quelle mesure les conduites agressives et le rejet par les pairs contribuent à rendre compte du maintien et de l'accroissement des difficultés sur le plan du rendement scolaire. Une telle perspective permettrait également d'évaluer dans quelle mesure la chronicité des expériences de rejet et des difficultés comportementales est responsable d'une diminution du rendement scolaire dans le temps. Enfin, une approche longitudinale permettrait d'évaluer dans quelle mesure les difficultés scolaires contribuent en retour à rendre compte du maintien et de l'accroissement des comportements agressifs et du rejet par les pairs.

5.2 PROSPECTIVES

Enfin, quelques avenues de recherche se dessinent à la suite de cette étude. Il serait d'abord intéressant d'inclure un plus grand nombre de facteurs de risque dans l'étude des relations composées du rejet par les pairs, des conduites agressives et du rendement scolaire afin d'obtenir une augmentation de la variance expliquée. L'étude des présents construits pourrait prendre en considération des facteurs de risque comme les déficits d'attention chez l'élève (Frick, Lahey, Kamphaus et Loeber, 1991), les habiletés sociales (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura et Zimbardo, 2000), les difficultés à exprimer et à identifier des émotions (Farmer et Bierman, 2002), les problèmes internalisés créés par le rejet social et les perceptions des élèves concernant leurs habiletés scolaires (Flook, Repetti et Ullman, 2005). Ce faisant, il aurait été possible de vérifier si ces facteurs de risque interagissent, d'une part, entre eux et, d'autre part, avec les construits à l'étude.

En plus des relations sociales du groupe de pairs, les relations dans la famille sont susceptibles de jouer un rôle marqué sur le rendement scolaire des élèves (Feldman et Wentzel, 1990; Gonzales *et al.*, 1996). Par exemple, un enfant rejeté ayant des parents

qui l'appuient et le soutiennent en dépit de ses difficultés peut ressentir moins de solitude et se considérer plus compétent sur le plan scolaire qu'un enfant qui ne reçoit pas un tel soutien de sa famille. Il serait intéressant d'évaluer ultérieurement dans quelle mesure ces différents contextes relationnels interagissent entre eux afin de rendre compte du rendement scolaire. Enfin, au-delà des différents facteurs pouvant potentiellement rendre compte du rendement scolaire, une attention particulière devrait être portée pour identifier des facteurs relationnels pouvant être protecteurs pour l'enfant. Par exemple, la qualité de la relation élève-enseignant et la qualité des relations d'amitié qu'entretiennent les jeunes pourraient atténuer les facteurs affectant négativement le rendement scolaire.

Tenir compte de l'hétérogénéité des enfants rejetés pourrait contribuer à mieux comprendre la complexité des phénomènes sociaux. Les actes de représailles, par exemple, peuvent avoir un impact négatif sur le rendement scolaire par l'entremise de plusieurs émotions négatives qu'elle génère : solitude, anxiété, dépression. Toutefois, être rejeté et souffrir de représailles par les pairs n'implique pas l'absence de relations d'amitié. Il se peut que l'enfant entretienne des relations d'amitié avec certains camarades et que celles-ci contribuent à soulager l'enfant rejeté des conséquences néfastes des expériences sociales difficiles. Il serait important d'évaluer dans quelle mesure le rendement scolaire des enfants rejetés varie en fonction de la qualité des nombreuses expériences relationnelles.

Examiner dans quelle mesure le rejet par les pairs médiatise la relation qui existe entre la manifestation des conduites agressives et le rendement scolaire des élèves serait ultérieurement important. L'association entre les conduites agressives et le rendement scolaire des élèves pourrait s'expliquer en partie par les difficultés relationnelles auxquelles peuvent être confrontés les enfants agressifs. Ce modèle suppose qu'il est nécessaire pour les élèves agressifs d'être rejeté socialement afin de développer des difficultés sur le plan scolaire.

Les deux hypothèses de recherche devraient être testées dans différentes populations et des trajectoires alternatives devraient être explorées. Par exemple, est-ce que les variables d'intérêts (conduites agressives et rejet social) mentionnées réagissent d'une

manière similaire chez les élèves provenant de groupes ethniques et de cultures différentes ? Est-ce que les associations qui ont été rapportées dans les résultats diffèrent durant l'adolescence, période où les pairs jouent un rôle névralgique ?

5.3 RETOMBÉES

Les résultats de la recherche démontrent que les conduites agressives et le rejet par les pairs contribuent de manière unique et indépendante à rendre compte du rendement scolaire. Les élèves rejetés et les élèves agressifs sont donc plus à risque d'avoir un faible rendement scolaire que les autres enfants (Hatzichristou et Hopf, 1996; Ollendick et *al.*, 1992; Wentzel et Asher, 1995). En tenant compte de ces résultats, les enseignants doivent être vigilants pour contrer les effets négatifs que les élèves agressifs et rejetés peuvent avoir sur le groupe classe et ne devraient en aucun cas les ignorer (Flook et *al.*, 2005). Bien que les éducateurs puissent généralement percevoir plus facilement les conduites agressives et leur influence sur le rendement scolaire, ce n'est toutefois pas le cas des problèmes associés aux pairs puisque leur influence négative sur le rendement peut s'exercer dans plusieurs contextes : la cours d'école, les corridors, les activités parascolaires (Flook et *al.*, 2005). Par conséquent, cette étude suggère aux enseignants de porter une attention soutenue quant au rôle joué par les expériences difficiles avec les pairs et leur impact négatif sur le rendement scolaire.

Les enseignants doivent d'autre part porter une attention particulière aux caractéristiques que l'élève agressif et rejeté affiche à l'école. Dans plusieurs cas, les enfants agressifs et rejetés peuvent souffrir de victimisation, d'hyperactivité, de détresse ou d'anxiété sociale (Perry, et *al.*, 1992). En plus d'être dérangeants, d'argumenter, de défier l'autorité et de ne pas suivre les règles, ces élèves affichent des comportements oppositionnels qui reflètent leurs difficultés marquées à réguler leurs émotions (Coie et Dodge, 1998). Sur le plan émotionnel, les élèves agressifs et rejetés sont irritables, malheureux, sensibles et constamment dérangés par leurs pairs (Bierman, 2004). Selon Bierman (2004), ils se fâchent facilement, démontrent du ressentiment et blâment leurs pairs dans plusieurs situations. Dans leurs relations interpersonnelles, ces enfants affichent de l'insécurité, de la méfiance, des comportements réactifs face à la frustration

et du contrôle envers les pairs (Bierman, 2004). Selon Hinshaw et Anderson (1996), cette quête de contrôle peut mener à des agressions physiques si une situation prédispose l'élève agressif et rejeté à être contrarié. Coie et Dodge (1998) soutiennent d'ailleurs que ces conduites agressives encouragent les pairs à traiter négativement l'élève agressif et rejeté, en plus de confirmer par le fait même le sentiment de méfiance que l'élève agressif et rejeté a envers ses pairs.

C'est dans la foulée de ces caractéristiques que cette étude souligne l'importance d'instaurer dans les milieux scolaires des programmes d'intervention visant à améliorer la compétence sociale et à aider les élèves à développer un sentiment d'efficacité dans leurs relations sociales (Bierman, 2004). En tenant compte que le rejet par les pairs et que les conduites agressives soient associées à un faible rendement scolaire (Wentzel et Asher, 1995), ces facteurs de risque deviennent des cibles d'intervention pertinentes pour soutenir la réussite scolaire de ces élèves.

Selon Durlak (1995), les programmes d'intervention devraient viser simultanément des facteurs individuels (comportements) et contextuels (famille, milieu scolaire) pour augmenter leur efficacité. Selon les problèmes de l'élève, l'école devrait prendre en considération trois trajectoires d'intervention (Bowen *et al.*, 2001). Dans un premier temps, Bowen *et al.*, (2001) soutiennent que les programmes d'intervention menés en classe développent ou renforcent les habiletés sociales, affectives et cognitives chez les enfants et les adolescents. Par le fait même, ils réduisent les comportements inadéquats ou violents. Les programmes d'intervention centrés sur l'environnement scolaire tentent de leur côté d'améliorer l'environnement socioéducatif de l'enfant. Ils visent, entre autres, à consolider les compétences des enseignants et les autres facteurs du milieu scolaire (climat de la classe, conditions de vie de l'élève (Bowen *et al.*, 2001). Dans un dernier temps, les programmes d'intervention multimodale proposent une approche préventive qui permet de renforcer l'engagement de tous les agents sociaux. Au lieu d'une approche basée uniquement sur les enfants, ces programmes de type systémique privilégient des interventions auprès des enfants, de leurs pairs, de leur famille, de leur école et de leur communauté (Bowen *et al.*, 2001).

Afin de réduire les conduites agressives et de favoriser l'acceptation par les pairs, on doit privilégier certaines interventions. L'entraînement aux habiletés sociales, par exemple, aide généralement les élèves agressifs et rejetés par les pairs à réduire leurs comportements agressifs, leur insensibilité, leur indiscretion ou leurs maladresses sur le plan social (Bierman, 2004). Ce type d'intervention porte sur des habiletés à acquérir provenant de sept domaines : la participation sociale, la compréhension émotionnelle, les comportements prosociaux, l'auto contrôle, les habiletés de communication, les habiletés de jeux basées sur l'honnêteté et la résolution de problèmes sociaux (Bierman, 2004). Cette auteure soutient que le premier principe de ce type d'intervention est de provoquer des changements de comportements chez le jeune en lui présentant les habiletés à acquérir, en les pratiquant, en fournissant des renforcements et, finalement, en enseignant au jeune comment maintenir ces apprentissages dans d'autres environnements. L'un des grands défis de cette approche réside dans la difficulté à maintenir les changements sur le plan comportemental et d'améliorer les évaluations et les réponses des pairs aux attitudes et aux comportements de l'élève agressif et rejeté (Bierman, 2004).

Pour répondre à ces défis, des programmes d'intervention ont été développés pour modifier des schèmes relationnels et des processus internes que l'élève rejeté utilise, dont les perceptions sociales, les interprétations, les attributions et les réponses provoquées (Epstein, 1991). Théoriquement, ce type d'intervention considère grandement le soutien émotif et social des pairs afin d'accroître le sentiment de sécurité inhérent aux relations interpersonnelles (Bierman, 2004). En considérant la réputation négative de plusieurs de ces enfants rejetés et qu'il leur est de surcroît difficile de créer de nouveaux contextes positifs sur le plan social en raison des attitudes négatives et constantes des pairs à leur endroit, l'école peut privilégier une approche multimodale (Bierman, 2004).

Dans cette optique, les interventions multimodales comprennent simultanément des entraînements aux habiletés sociales et des stratégies additionnelles qui incluent l'implication des enseignants, des pairs et des parents (Bierman, 2004). Le premier niveau de l'approche multimodale vise tous les élèves (ceux de la classe ou de l'école) et tente de prévenir les problèmes d'adaptation susceptibles d'émerger (Bierman, 2004). Tandis que le premier niveau vise la prévention, le second niveau vise plutôt les élèves

identifiés comme ayant des problèmes avec les pairs (Bierman, 2004). Plusieurs stratégies ont été adoptées pour favoriser l'acceptation et restructurer l'environnement des élèves agressifs et rejetés : le jeu sociodramatique (Chennault, 1967), l'explication d'un jeu à un pair (Aloia, Beaver et Pettus, 1978) et des tâches coopératives (Lilly, 1971). Bierman et Furman (1984) soutiennent que la combinaison d'un entraînement aux habiletés sociales, d'une implication des pairs et, enfin, d'activités de coopération, peut apporter beaucoup de maintien et de généralisation des comportements socialement acceptables.

Les interventions multimodales font enfin aussi appel à l'implication des parents. Les chercheurs suggèrent trois façons dont les parents peuvent influencer leurs enfants : (1) la discipline parentale, (2) la qualité de la relation parent-enfant et (3) les opportunités données à l'enfant par le parent de fréquenter tel pair ou non (Bierman, 2004). Selon Bierman (2004), inciter les parents à adopter de meilleures stratégies disciplinaires peut être extrêmement bénéfique pour diminuer les comportements agressifs et déviants de leur enfant rejeté par les pairs.

En terminant, les résultats de cette recherche fournissent plus d'appui aux études qui considèrent l'importance cruciale des effets de la socialisation avec les pairs sur le rendement scolaire (Ladd, 1990; O'Neil et *al.*, 1997). Bien que l'implication d'un grand nombre de facteurs de risque rende la prédiction du rendement scolaire complexe (Janosz et *al.*, 2000), les résultats de cette présente étude clarifient les associations entre le rejet par les pairs, les conduites agressives et le rendement scolaire en appuyant le modèle additif. En mettant de l'emphase sur l'influence des pairs dans la prédiction du rendement scolaire, l'objectif est de stimuler des recherches relatives aux impacts d'une multitude de facteurs, incluant les pairs, dans la prédiction du rendement scolaire afin d'aider les praticiens à contrer les difficultés associées à la réussite scolaire.

CONCLUSION

À la lumière des résultats, on peut conclure que l'agressivité et le rejet par les pairs contribuent chacun de manière unique et indépendante à prédire le rendement scolaire (French, Conrad et Turner, 1995). La première hypothèse (modèle additif) soulevée dans notre étude est donc confirmée. L'association entre la manifestation de conduites agressives et le rendement scolaire des élèves est tout aussi forte chez les élèves rejetés socialement que chez les élèves plus populaires (O'Neil et *al.*, 1997; Poulin et Boivin, 1999). De même, l'association entre le rejet par les pairs et le rendement est également soutenue indépendamment du genre des élèves (Putallaz et Bierman, 2004).

Ces résultats aident à comprendre comment s'articule l'impact de chacun de ces facteurs de risque sur le rendement scolaire, démontrant que la présence de comportements agressifs chez les élèves, tout comme le fait d'être victime du rejet par ses pairs, semblent tous deux affecter le rendement scolaire des enfants (Hatzichristou et Hopf, 1996; Wentzel et Asher, 1995). Au terme de cette étude, on peut conclure que la qualité des relations sociales avec les pairs joue un rôle de premier ordre sur la réussite des élèves (Hatzichristou et Hopf, 1996; Ollendick et *al.*, 1992; Wentzel et Asher, 1995).

On ne peut passer sous silence la sixième compétence du référentiel des composantes professionnelles stipulant que l'enseignant doit « favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Gouvernement du Québec, 2001). Dans l'optique du gouvernement, il est impératif que le praticien considère les bénéfices que procurent les interactions sociales avec les pairs et qu'il consente des efforts dans sa pratique pour en favoriser la qualité puisqu'elles contribuent au développement de la confiance en soi, à l'établissement d'une meilleure estime de soi, qu'elles procurent un soutien social en cas de problème, etc. (Kupersmidt et Dodger, 2004).

Selon Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), la motivation des élèves à fréquenter l'école repose en grande partie sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs et sur la présence d'un réseau d'amis. Kupersmidt et Coie (1990) suggèrent que les problèmes avec les pairs favorisent les troubles de comportements (conduites agressives), l'isolement ainsi que les difficultés sur le plan du rendement scolaire. Le manque d'amis et de relations positives contribuerait à diminuer l'intérêt envers l'école en plus

d'entraîner un sentiment de solitude, un sentiment d'inadaptation sociale, etc (Kupersmidt et Coie, 1990). Ce sont ces jeunes qui sont également les plus à risque de vivre le rejet de la part des pairs en plus d'être les plus à risque de devenir victimes de moqueries et d'intimidation (Bierman, 2004).

En considérant la présente recherche dans un contexte global, il faut noter que plusieurs chercheurs ont tenté de comprendre la contribution du rejet par les pairs sur le rendement scolaire (Hatzichristou et Hopf, 1996; Ollendick et *al.*, 1992; Wentzel et Asher, 1995). Certains ont analysé la relation composée des conduites agressives et du rendement scolaire (Fergusson et Horwood, 1995; Hinshaw, 1992; Nelson, Benner, Lane et Smith, 2004; Rutter, Graham, Chadwick et Yule, 1976) tandis que d'autres ont tenté de démontrer lequel des facteurs (agressivité ou rejet par les pairs) induit en bas âge peut le mieux prédire l'émergence ultérieure de conduites agressives (Ialango, Vaden-Kierman et Kelleman, 1998). Malgré les limites présentées précédemment par plusieurs facteurs de risque que nous aurions pu inclure, il demeure que notre étude se différencie des autres études dans le domaine puisqu'elle vise à connaître la contribution respective de deux facteurs de risque que sont les conduites agressives et le rejet par les pairs sur le rendement scolaire.

Souhaitons que la présente recherche soulève des questionnements scientifiques concernant la prédiction du rendement scolaire et qu'elle incite les enseignants à être plus attentifs aux relations sociales qui se tissent entre les élèves dans leur classe et qu'ils prennent en considération que le comportement des élèves ainsi que leur statut au sein de la classe affectent le rendement scolaire. Ces données prennent toute leur importance dans le contexte où la problématique du décrochage scolaire est encore aujourd'hui un enjeu de taille pour la société (Leary, 2001).

BIBLIOGRAPHIE

- Aloia, G.F., Beaver, R.J. et Pettus, W.F. (1978). « Increasing initial interactions among integrated EMR students and their non retarded peers in a game-playing situation ». *American Journal of Mental deficiency*, 82, 573-579.
- Anderson, J., Williams, S., McGee, R. et Silva, P. (1989). « Cognitive and social correlates of DSM-III disorders in preadolescent children ». *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 842-846.
- Barriga, A.Q., Doran, J.W., Newell, S.B., Morrisson, V.B. et Robbins, B.D. (2002). « Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents : The unique role of attention problems ». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (4), 233-240.
- Baumeister, R.F. et Leary, M.R. (1995). « The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation ». *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Becky, J.K. et Ladd W.G. (1996). « Peer victimization : Cause or consequence of school maladjustment ? » *Child Development*, 67,1305-1317.
- Bergman, P. et Escalona, S. (1949). « Unusual sensitivities in very young children ». *Psychoanalytic Study of the Child*, 3, 333-352.
- Berkowitz, P. H. et Rotham, E. P. (Eds.). (1967). *Public education for disturbed children in New York City*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York : The Guilford Press.
- Bierman, K.L. et Furman, W. (1984). « The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents ». *Child Development*, 55, 151-162.

- Bierman, K.L. Smoot, D.L. et Aumiller, K. (1993). « Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (non rejected), and rejected (non aggressive) boys ». *Child development*, 64, 139-151.
- Bierman, K.L. et Wargo, J.B. (1995). « Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (non rejected), and rejected (non aggressive) status ». *Developmental and Psychopathology*, 7, 669, 682.
- Boivin, M. et Hymel, S. (1997). « Peer experiences and social self-perceptions : A sequential model ». *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145.
- Boivin, M., Hymel, S. et Hodge, E.V.E. (2001). « Toward a process view of peer rejection and harassment », in J. Juvonen et S. Graham (dir.), *Peer Harassment in School : The Plight of the Vulnerable and Victimized* (p. 265-289). New York : Guilford Press.
- Boivin, M. (2003). L'analyse psychosociale des conduites agressives et le développement des conduites agressives. Consulté en juin 2009 sur le site de l'université Laval : <http://www.psy.ulaval.ca/~labocs/PSY12236/agress3p.pdf>.
- Bosker, R.J., et Scheerens, J. (1994). « Alternative models of school effectiveness put to the test ». *International Journal of Educational Research*, 21(2), 159-180.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel (2001). « Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire », in M. Hamel, M., Blanchet et C. Martin (dir.), *La compétence sociale* (p. 51-99). Sainte-Foy, Qc : Les publications du Québec.
- Braaten, S.R. (1985). « Adolescent needs and behavior in the schools : Current and historical perspectives », in S.R. Braaten, R.B. Rutherford et W. Evans (dir.), *Programming for Adolescents with Behavioral Disorders* (vol. 2, p. 1-10). Reston, VA : Council for Children with Behavioral Disorders.
- Bremner, R.H. (dir.) (1970). *Children and Youth in America : A Documentary History* (vol. 1., 1600-1865). Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Buhs, E.S. et Ladd, G.W. (2001). « Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment : An examination of mediating processes ». *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Cairns, R.B. et Cairns, B, D. (1994). *Lifelines and Risks : Passages of Youth in our Time*. New York : Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. (1989). « Early school drop out : Configurations et determinants ». *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H. J., Fergusson, L.I. et Garipey, J.L. (1989). « Growth and aggression : 1. Childhood to early adolescence ». *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Caprara, V.G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. et Zimbardo, G.P. (2000). « Prosocial foundations of children's academic achievement ». *American Psychological Society*, 11(4), 302-306.
- Chennault, M. (1967). « Improving the social acceptance of unpopular educable mentally retarded pupils in special classes ». *American Journal of mental Deficiency*, 72, 455-458.
- Cillessen, A. et Mayeux, L. (2004). « Sociometric status and peer group behavior : Previous findings and current directions », in J.B. Kupersmidt et K.A. Dodge (dir.), *Children's Peer Relations* (p. 3-20). Washington : APA.
- Coie J. et Krehbiel, G. (1984). « Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children ». *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1998). « Aggression and antisocial behaviour », in W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3), *Social, Emotional, and Personality Development* (p. 779-862) 5^e édition. New York : Wiley.

- Coie, J.D. et Koepl, G.K. (1990). « Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children », in S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer rejection in childhood* (p. 309-337). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Lochman, J.E. Terry, R. et Hyman, C. (1992). « Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (5), 783-792.
- Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. (2007). Information obtenue sur Internet (23 septembre 2007) à l'adresse suivante : <http://www.cqjdc.org/fra/cqjdc/htm>.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2001). Les élèves en trouble de comportement à l'école, comprendre prévenir, intervenir. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Corraze, J. (1997). From sociobiology to pathology or from aggression to violence. *Évolutions psychomotrices*, 9 (37), 115-125.
- Crick, N.R. (1995). « Relational aggression : The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type ». *Developmental and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N.R. (1996). « The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment ». *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N.R. et 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. et Grotpeter, J.K. (1995). « Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment ». *Child Development*, 66, 710-722.
- Dagnelie, P. (2007). *Statistique théorique et appliquée. Tome 1. Statistique descriptive et bases de l'inférence statistique*. Bruxelles, De Boeck et Larcier, 511 p.

- De Rosier, M., Kupersmidt, J.B. et Patterson, C.J. (1994). « Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection ». *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dishion, T.J., Eddy, J.M., Haas, E., Li, S. et Spracklen, K. (1997). « Friendships and violent behavior during adolescence ». *Social Development*, 6, 207-223.
- Dishion, T.J. (1990). « The family ecology of boy's peer relations in middle childhood ». *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishion, T.J., Duncan, T.E., Eddy, J.M., Fagot, B.I. et Fetrow, R. (1994). « The world of parents : Coercive exchanges and children's social adaptation ». *Social Development*, 3, 255-268.
- 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., Bates, J.E. et Petit, G. (1990). « Mechanisms in the cycle of violence ». *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1987). « Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A. et Feldman, E. (1990). « Issues in social cognition and sociometric status », in S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer Rejection in Childhood* (p. 119-155). New York : Cambridge University Press.
- Dumas, J.E., Lynch, A.M., Laughlin, J.E., Smith, E.P. et Printz, R.J. (2001). « Intervention fidelity : Conceptual issues, methods, and preliminary results from the early alliance prevention program trial ». *American Journal of Preventive Medicine*, 20, 38-47.
- Durlak, J.A. (1995). *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. Oaks, CA : Sage Publications, 117 p.

- Epstein, S. (1991). « Cognitive-experiential self theory : Implications for developmental psychology », in M.R. Gunnar et L.A. Sroufe (dir.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* : Vol. 23. *Self-processus and development* (p. 79-123). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in Childhood and Adolescence*. New York : Routledge.
- Farmer, D.A. et Bierman, K.L. (2002). « Predictions and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school ». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 299-311.
- Fergusson, D.M. et Horwood, L.J. (1995). « Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behaviour ». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 183-199.
- Fine, A.H. (1991). « Behavior disorders in childhood : The psychodynamic interpretation ». *Journal of Learning Disabilities*, 3, 245-266.
- Flook, L., Repetti, L.R. et Ullman B.J. (2005). « Classroom social experiences as predictors of academic performance ». *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Fordham, S. et Ogbu, J.U. (1986). « Black student's school success : Coping with the 'burden of acting white' ». *The Urban Review*, 18, 176-206.
- Forness, S.R. (1988). « Planning for the needs of children with serious emotional disturbance : The national special education and mental health coalition ». *Behavioral Disorders*, 13, 127-133.
- French, D.C., Conrad, J. et Turner, T.M. (1995). « Adjustment of antisocial and non-antisocial rejected adolescents ». *Development and Psychopathology*, 7, 857-874.
- Frick, P., Lahey, B., Kamphaus, R. et Loeber, R. (1991). « Academic underachievement and the disruptive behavior disorders ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 289-294.

- Furman, W. et Robin, P. (1985). « What's the point? Selection of treatment objectives », in B. Schneider, K.H. Rubin et J.E. Ledingham (dir.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (p. 41-54). New York : Springer-Verlag.
- Gonzales, A.N., Cauce, A.M., Friedman, J.R. et Mason, A.C. (1996). « Family, peer and neighborhood influences on academic achievement among African American adolescents : One year prospective effects ». *American Journal of Community Psychology*, vol. 24 (3), 365-387.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. et Gottfried A.W. (1994). « Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement ». *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Graham, J. et Lilly, R. (1984). *Psychological Testing*. Englewoods Cliffs : Prentice-Hall.
- Green, K.D., Forehand, B., Beck, S.J. et Vosk, B. (1980). « An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement ». *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Guay, F., Boivin, M. et Hodges, E.V.E. (1999). « Predicting change in academic achievement : A model of peer experiences and self-system process ». *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105-115.
- Hallahan, D.P. et Kauffman, J. M. (1997). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. 7^e édition. Boston : Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1982). « The perceived competence scale for children ». *Child Development*, 53, 87-97.

- Hartup, W. et Stevens, N. (1999). « Friendships and adaptation across the life span ». *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Hatzichristou, C. et Hopf, D. (1996). « A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence ». *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hinshaw, S.P. (1992a). « Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence : Causal relationships and underlying mechanisms ». *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hinshaw, S.P. (1992b). « Academic achievement, attention deficits, and aggression : Comorbidity and implications for intervention ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Hinshaw, S.P. et Anderson, C.A. (1996). « Conduct and oppositional defiant disorders », in J. Mash et R.A. Barkley (dir.), *Child Psychopathology* (p. 113-149). New York : Guilford Press.
- Hollister, W.G. et Goldston, S.E. (1962). *Considerations for Planning Classes for the Emotionally Disturbed*. Washington, DC : Council for Exceptional Children.
- Hunter, R. et Macalpine, I. (dir.). (1963). *Three Hundred Years of Psychiatry, 1535-1860 : A History in Selected English Tests*. London : Oxford University Press.
- Hymel, S., Vaillancourt, T. et Mercer, L. (2001) « The consequences of childhood peer rejection », in M. Leary (dir.), *Interpersonal Rejection* (p. 213-247). Oxford : Oxford University Press.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., et McDougall, P. (1996). Academic failure and school drop-out : The influence of peers. In K. Wentzel et J. Juvonen (Eds.). *Social motivation : Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). New York : Cambridge University Press.

- Ialongo, N.S., Vaden-Kiernan, N. et Kellam, S. (1998). « Early peer rejection and aggression : Longitudinal relations with adolescent behaviour ». *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10, 199-213.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). « Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples ». *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Juvonen, J., Nishina, A. et Graham, S. (2000). « Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence ». *Journal of Educational Psychology*, 92(2) 349-359.
- Kanner, L. (1973). « Historical perspective on development deviations ». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3, 187-198.
- Kauffman, J.M. (1976). « Nineteenth-century views of children's behavior disorders : Historical contributions and continuing issues ». *Journal of Special Education*, 10, 335-349.
- Kauffman, J.M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 6^e édition. Simon and Schuster, NJ : Prentice-Hall.
- Kauffman, J.M. (2001). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 7^e édition. Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice-Hall.
- Kauffman, J.M. et Hallahan, D.P. (1993). « Toward a comprehensive service delivery system », in J.I. Goodlad et T.C. Lovitt (dir.), *Integrating General and Special Education* (p. 73-102). Columbus : Merrill/MacMillan.
- Kennedy, J. (1990). « Determinants of peer social status : Contributions of physical appearance, reputation, and behaviour ». *Journal of Youth and Adolescence*, 19(3), 233-244.

- Kim, J. E., Hetherington, E. M. et Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors : Gender and family type differences. *Child Development*, 70(5), 1209-1230.
- Kupersmidt, J. et Dodge, K. (2004). *Children's Peer Relations. From development to Intervention*. Washington : American Psychological Association.
- Kupersmidt, J., Burchinal, M. et Patterson, C.J. (1995). « Developmental patterns of childhood peer relation as predictors of externalizing behaviour problems ». *Developmental and Psychopathology*, 7, 825-843.
- Kupersmidt, J.B. et Coie, J.D. (1990). « Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence ». *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Ladd, G.W. (1981). « Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance ». *Child Development*, 52(1), 171-178.
- Ladd, G.W. (1990). « Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom : Predictors of children's early school adjustment ? ». *Child Development*, 61(4) 1081-1100.
- Ladd, G.W. et Price, J.M. (1987). « Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten ». *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Lagacé, L. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K. et Peltonen, T. (1988). « Is indirect aggression typical of females ? Gender differences in aggressiveness in 11-12 years-old children ». *Aggressive Behavior*, 14, 303-315.

- Leary M. (2001). « The consequences of childhood peer rejection », in P. McDougall, S. Hymel, T. Vaillancourt et L. Mercer (dir.), *Interpersonal Rejection* (p. 213-247). Oxford : Oxford University Press.
- Lilly, M. S. (1971). « Improving social acceptance of low sociometric status, low achieving students ». *Exceptional children*, 37, 341-348.
- Little, S.A. et Garber, J. (1995). « Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children ». *Developmental and Psychopathology*, 7, 845-856.
- Maccoby, E.A. (2004). « Aggression in the context of gender development », in M. Putallaz et L.K. Bierman (dir.), *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence among Girls* (p. 3-22). New York : The Guilford Press.
- Masten, A., Coastworth, J.D., Neeman, J., Gest, S.D., Tellegen, A. et Garmezy, N. (1995). « The structure and coherence of competence from childhood through adolescence ». *Child Development*, 66, 1635-1659.
- Mercer, L., Vaillancourt, T., Hymel, S. et McDougall, P. (2001). « Interpersonal rejection », in M.L. Leary (dir.), *The Consequences of Childhood Peer Rejection* (p. 213-247). Oxford University Press.
- Morse, W. C. (1965). Intervention techniques for the classroom teacher. In P. Knoblock (Ed.), *Educational programming for emotionally disturbed children : The decade ahead* (pp. 29-41). Syracuse, NY : Syracuse University Press.
- Morse, W. C., Ardizzone, J., MacDonald, C., et Pasick, P. (1980). *Affective education for special children and youth*. Reston, VA : Council for Exceptional Children.
- Nelson, J.R., Benner, G.J., Lane, K. et Smith, B. W. (2004). « Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders ». *Exceptional Children*, 71, 59-73.

- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R.D., Wang, S. et Strand, C. (1997). « A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection ». *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 290-303.
- Ollendick, T.H., Weist, M.D., Borden et Greene, R.W. (1992). « Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment : A five-year longitudinal study ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Ouellet, M. (1995). Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec, ministère de l'Éducation.
- Ouellet, M. (2000). Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation. Québec, ministère de l'éducation.
- Parker, J. et Asher, S.R. (1987). « Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk ? ». *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. et Ramsey, E. (1989). « A developmental perspective on antisocial behaviour ». *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Perry, D.G., Perry, L.C. et Kennedy, E. (1992). « Conflict and the development of antisocial behaviour », in C. Shantz et W. Hartup (dir.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (p. 301-329). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Putallaz, M. et Bierman, K.L. (2004). *Agression, Antisocial Behavior and Violence among Girls*. New York : The Guilford Press.
- Reid, B.J., Patterson, G.R. et Snyder, J. (2002). *Antisocial Behavior in Children and Adolescents : A Developmental Analysis and Model for Intervention*. New York : APA.

- Rodkin, P.C., Farmer, T.W, Pearl, R. et Van Acker, R. (2000). « Heterogeneity of popular boys : Antisocial and prosocial configurations ». *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH : Merrill/Macmillan.
- Rothman, D. (1971). *The Discovery of the Asylum : Social Order and Disorder in the New Republic*. Boston : Little Brown.
- Rubin, K.H. et Asendorpf, J.B. (1993). « Social withdrawal. Inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definition issues », in K.H. Rubin et J.B. Asendorpf (dir.), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood* (p. 3-17). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. et Parker, J.G. (1998). « Peer interactions, relationships and groups », in W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3), *Social Emotional and Personality Development* (p. 619-700). 5^e édition. New York : Wiley.
- Rubin, K.H., Le Mare, L. et Lollis, S. (1990). « Social withdrawal in childhood : Developmental pathways to peer rejection », in S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer Rejection in Childhood* (p. 217-249). New York : Cambridge University Press.
- Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O.F. et Yule, W. (1976). « Adolescent turmoil : Fact or fiction ? ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 35-56.
- Scheinder, H. B., Attili, G., Nadel, J. et Weissberg, P. R. (1989). *Social competence in developmental perspective*. Kluwer Academic Publishers; The Netherlands.
- Schwartz, D. Gorman, A.H., Nakamoto, J. et Toblin, R.L. (2005). « Victimization in the peer group and children's academic functioning ». *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.

- Shunk, D.H. (1987). « Peer models and children's behavioral change ». *Review of Educational Research*, 52(2), 149-174.
- Sieber, R.T. (1979). « Classmates as workmates: Informal peer activity in the elementary school ». *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 207-235.
- Sirin, R.S. (2005). « Socioeconomic status and academic achievement : A meta analytic review of research ». *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D. et Elder, G. H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency : A growth curve analysis. *Journal of Marriage and the family*, 63(1), 63-79.
- Snyder, J., Horsch E. et Childs J. (1997). « Peer relationships of young children : Affiliative choices and the shaping of aggressive behaviour ». *Journal of Clinical Child Psychology*, 26.
- Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York : W.W. Norton Company.
- Suskind, R. (1998). *A Hope in the Unseen*. New York : Broadway Books.
- Thomassin, G. (2004). Aide aux élèves en difficultés : Vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Vérificateur général du Québec.
- Tremblay, R.E. et Desmarais-Gervais, L. (1985). « La prédiction de l'inadaptation de l'enfance à l'adolescence », in R.E. Tremblay, M. Le Blanc et A.E. Schwatzman (dir.), *La conduite délinquante des adolescents à Montréal*. Montréal : Université de Montréal.
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : Anthropos Diffusion.

- Vidal, G. (2005). Pour une approche systémique dans l'évaluation des situations de violence conjugale. *Intervention*, 122, 70-79.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). Prévention des problèmes d'adaptation : chez les enfants et les adolescents. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. et Tremblay, E.R. (2001). « Negative social experiences and dropping out of school ». *Educational Psychology*, 21(4).
- Wentzel, K.R. (1991). « Relations between social competence and academic achievement in early adolescence ». *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, R.K. et Asher, S. (1995). « The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children ». *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzle, R.K. et Caldwell, K. (1997). « Friendship, peer acceptance, and group membership : Relations to academic achievement in middle childhood ». *Child Development*, 68(6), 1198-1209.
- Winzer, M.A. (1993). *The History of Special Education : From Isolation to Integration*. Washington, DC : Gallaudet University Press.
- Youniss, J. et Smoller, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends*. Chicago. The university of Chicago Press.